



Editor-in-Chief
TERESA STRONG-WILSON

In this issue:

Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec

• *Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Isabelle Vivegnis et Geneviève Boisvert*

Les épreuves qui donnent sens au rôle d'accompagnement des enseignants associés

• *Andréanne Gagné*

Développer l'agir compétent de mentors : le cas d'enseignants œuvrant dans un programme d'insertion professionnelle en Ontario

• *Nathalie Gagnon*

Impact de la formation et de l'accompagnement pédagogique destinés aux nouveaux professeurs d'université sur leur tâche réelle : comparaison internationale (Canada–France)

• *France Gravelle, Louise Ménard, Christian Hoffman, Geneviève Lameul, Denis Bédard, Diane Leduc et Christian Bégin*

Une analyse sociologique de l'accompagnement à partir des concepts de Pierre Bourdieu

• *Frédéric Deschenaux*

Ethics Education in Religious Education. Analysis of the Major Orientations Found in England's National Framework for Religious Education

• *Nancy Bouchard*

Educational Change and Rethinking Disciplinarity: A Concept Analysis

• *Aron Rosenberg & Lisa Starr*

Trois représentations racialisées à propos des enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle

• *Claire Duchesne*

L'agentivité des enseignants après un master de formation internationale : les implications sur le développement professionnel

• *Maria Antonietta Impedovo*

L'accompagnement sous tensions : la médiation des politiques curriculaires par les conseillers pédagogiques

• *Cécile Mathou*

The Use of Group Tests to promote Collaboration and Learning: Do they work?

• *Kimberley Ann Gilbride*

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol 55 N°1 Winter / Hiver 2020

MJE
RSEM

McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
VOLUME 55 NUMBER 1 WINTER 2020
VOLUME 55 NUMÉRO 1 HIVER 2020



The *McGill Journal of Education* promotes an international, multidisciplinary discussion of issues in the field of educational research, theory, and practice. We are committed to high quality scholarship in both English and French. As an open-access publication, freely available on the web (<http://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), *Vincent Boutonnet* (Université du Québec en Outaouais), *Mindy Carter* (McGill University), *Jérôme St-Amand* (Université du Québec en Outaouais), *Paul Zanazanian* (McGill University), *Émilie Wragg-Tremblay* (Université du Québec à Montréal) & *Alexandre Lanoix* (Université de Montréal)

MANAGING EDITORS / DIRECTEURS DE RÉDACTION : *Philippe Paquin Goulet* & *Marianne Filion*

INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD /

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

PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE : *McGill ICC*

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

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

COPYEDITING / RÉVISION : *Zameer Karim*

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

érudit

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

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

TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

WINTER 2020 VOL. 55 N^o1
HIVER 2020 VOL. 55 N^o1

- 6 **Éditorial : regards croisés de la recherche sur l'accompagnement professionnel en milieux scolaire et universitaire**
Editorial: Research on Professional Development in School and University Settings: Intersecting Views
• NATHALIE GAGNON ET FRANCE GRAVELLE
- 12 **Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec**
Institutional and Inter-Institutional Responsibilities and Roles in the Context of Cooperating Teacher Training in Quebec
• GLORYA PELLERIN, LILIANE PORTELANCE, ISABELLE VIVEGNIS ET GENEVIÈVE BOISVERT
- 35 **Les épreuves qui donnent sens au rôle d'accompagnement des enseignants associés**
Challenges That Give Meaning to Associate Teachers' Mentorship of Practicum Students
• ANDRÉANNE GAGNÉ
- 56 **Développer l'agir compétent de mentors : le cas d'enseignants œuvrant dans un programme d'insertion professionnelle en Ontario**
Developing the Competency of Mentors: The Case of Teachers Working in a Professional Induction Programme in Ontario
• NATHALIE GAGNON
- 78 **Impact de la formation et de l'accompagnement pédagogique destinés aux nouveaux professeurs d'université sur leur tâche réelle : comparaison internationale (Canada–France)**
The Impact of Training and Pedagogical Coaching of New University Professors on Their Actual Work: An International Comparison (Canada–France)
• FRANCE GRAVELLE, LOUISE MÉNARD, CHRISTIAN HOFFMAN, GENEVIÈVE LAMEUL, DENIS BÉDARD, DIANE LEDUC ET CHRISTIAN BÉGIN

- 101 Une analyse sociologique de l'accompagnement à partir des concepts de Pierre Bourdieu
A Sociological Analysis of Mentorship Based on the Concepts of Pierre Bourdieu
 • FRÉDÉRIC DESCHENAU
- 121 Editorial
Éditorial
 • TERESA STRONG-WILSON, ANILA ASGHAR, JÉRÔME ST-AMAND & VINCENT BOUTONNET
- 127 Ethics Education in Religious Education: Analysis of the Major Orientations Found in England's National Framework for Religious Education
L'éducation éthique et religieuse en Angleterre : analyse des orientations majeures du National Framework for Religious Education
 • NANCY BOUCHARD
- 151 Educational Change and Rethinking Disciplinarity: A Concept Analysis
Le changement en éducation et la redéfinition des disciplines : une analyse de concepts
 • ARON ROSENBERG & LISA STARR
- 176 Trois représentations racialisées à propos des enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle
Three Racialized Representations of Immigrant Teachers During Their Professional Integration
 • CLAIRE DUCHESNE
- 199 L'agentivité des enseignants après un master de formation internationale : les implications sur le développement professionnel
Teacher Agency After an International Master Course: Implications for Professional Development
 • MARIA ANTONIETTA IMPEDOVO
- 219 L'accompagnement sous tensions : la médiation des politiques curriculaires par les conseillers pédagogiques
Providing Support Under Strain: The Mediation of Curricular Policies by Educational Consultants
 • CÉCILE MATHOU

- 237 The Use of Group Tests to Promote Collaboration and Learning: Do They Work?
L'utilisation de tests de groupe pour promouvoir la collaboration et l'apprentissage : est-ce qu'ils fonctionnent?
• KIMBERLEY ANN GILBRIDE

MJE FORUM / FORUM RSEM

- 258 Donn Short. Am I safe here? LGBTQ teens and bullying in schools. UBC Press. Vancouver. (2017). 166 pp. \$22.95. Paperback (ISBN 9780774890212).
• W.Y. ALICE CHAN
- 262 Donn Short. Am I safe here? LGBTQ teens and bullying in schools. UBC Press. Vancouver. (2017). 166 pp. \$22.95. Paperback (ISBN 9780774890212).
• ENOCH LEUNG
- 266 Donn Short. Am I safe here? LGBTQ teens and bullying in schools. UBC Press. Vancouver. (2017). 166 pp. \$22.95. Paperback (ISBN 9780774890212).
• ANNE-MARIE PARENT

BOOK REVIEW / COMPTES-RENDU

- 274 Geoff Whitty & John Furlong (Eds.). Knowledge and the study of education: an international exploration. Didcot, Oxford: Symposium Books. (2017). 288 pp. \$85.14 (paperback). (ISBN 978-1-873927-97-7)

ÉDITORIAL : REGARDS CROISÉS DE LA RECHERCHE SUR L'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL EN MILIEUX SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE

C'est avec grand plaisir que nous publions notre premier numéro thématique court, qui est suivi par un numéro général. Ce projet visait à accélérer le processus de publication pour les numéros thématiques réguliers et surtout à offrir une nouvelle opportunité de publication dans le cadre de notre revue. Nous espérons que ce premier numéro thématique court saura non seulement vous intéresser, mais permettra également d'initier une nouvelle tradition fructueuse et enrichissante pour la communauté scientifique et professionnelle.

VINCENT BOUTONNET

Les milieux éducatifs vivent des transformations constantes et les acteurs qui y évoluent sont appelés à satisfaire des attentes sociopolitiques et institutionnelles de plus en plus pressantes en termes de rendement, d'efficacité, de réussite et de rayonnement. Ces attentes ont des répercussions significatives sur le maintien à l'emploi des enseignants des écoles comme des professeurs d'université. En effet, selon les études recensées par Gagnon (2017), les taux d'abandon de la profession par les enseignants, selon les différentes provinces canadiennes, oscillent entre 20 et 40% chez les enseignants en insertion professionnelle. Selon les résultats d'une enquête menée en 2006 par la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université (FQPPU), les taux d'abandon seraient de l'ordre de 29% chez ces nouveaux professeurs (Dyke, 2006). Parmi les dispositifs ayant démontré leur efficacité pour favoriser la rétention dans l'enseignement, l'accompagnement par un collègue, un conseiller ou un superviseur chevronné siège en tête de lice de nombreuses études. Cependant, si on s'intéresse de plus en plus à l'accompagnement destiné aux enseignants et aux professeurs des milieux éducatifs, force est de constater que ce sujet ne reçoit pas encore l'attention qu'il mérite dans les travaux de recherche en sciences de l'éducation.

Défini comme un processus d'apprentissage pour l'accompagné, comme pour celui qui accompagne (De Ketele, 2007), l'accompagnement s'actualise à travers des périodes d'activités définies dans le temps qui ont pour but de répondre à un problème auquel fait face l'accompagné et qui requièrent l'accompagnement d'un mentor, d'un conseiller, d'un pair-expert, d'un

professeur, d'un superviseur ou d'un collègue avisé. À l'heure actuelle, les milieux de formation que sont les universités offrent différentes occasions d'accompagner les nouveaux professeurs (Amundsen et McAlpine, 2009; Demougeot-Lebel et Perret, 2010; Langevin, Grandtner et Ménard, 2008) et il en va de même pour les enseignants des écoles qui bénéficient eux aussi de nombreuses occasions de fournir un accompagnement personnalisé à un enseignant novice (Gagnon, 2017; Gravelle, 2017; Savoie-Zajc, 2010). Mais quels sont les enjeux de ces formes d'accompagnement? Comment les accompagnateurs assument-ils leur rôle et quelles formes de soutien reçoivent-ils à cet égard? Ce court numéro thématique portera sur différentes perspectives de la recherche actuelle en s'intéressant à l'accompagnement comme processus ou comme compétence. Il invitera le lecteur à plonger dans l'expérience des accompagnateurs des milieux scolaires et universitaires, à explorer les rôles et responsabilités de acteurs qui assurent, par leur collaboration, la mise en œuvre de moyens assurant un accompagnement de qualité ainsi que les impacts de certains dispositifs d'accompagnement sur ceux qui en bénéficient.

Les enseignants associés occupent un rôle crucial dans l'accompagnement des stagiaires de tout ordre d'enseignement. Le texte de Pellerin, Portelance, Vivegnis et Boisvert invite les lecteurs à réfléchir sur la nécessité de la concertation et la collaboration entre les acteurs des milieux universitaire et scolaire dans la mise en œuvre de dispositifs de formation destinés à ces enseignants associés du Québec.

Le texte de Gagné nous invite à découvrir plus particulièrement les expériences professionnelles des enseignants associés du secteur de la formation professionnelle. Principalement dégagés à partir d'entrevues biographiques, les résultats permettent de saisir l'apport des épreuves qui jalonnent leur parcours professionnel sur la manière d'interpréter et d'exercer leur rôle d'enseignant associé.

Gagnon s'est elle aussi intéressée aux expériences, mais cette fois, à celles des enseignants chevronnés qui agissent à titre de mentors pour des nouveaux enseignants du primaire ou du secondaire. C'est donc par la mise en relation des résultats de la recherche concernant l'expérience d'accompagnement des mentors avec le modèle de l'*agir compétent* de Le Boterf que l'auteure a permis de mieux comprendre les dynamiques derrière la construction de la compétence à l'accompagnement des enseignants-mentors.

Gravelle, Ménard, Hoffman, Lameul, Bédard, Leduc et Bégin s'intéressent à l'impact de la formation et de l'accompagnement pédagogique sur la tâche réelle de nouveaux professeurs d'université évoluant au Canada et en France.

Pour terminer, Deschenaux porte un regard sociologique sur le processus d'accompagnement des recrues dans la carrière professorale à partir des

concepts de Pierre Bourdieu. Dans ce contexte, les concepts sont définis et articulés autour des composantes de la définition de l'accompagnement mentorale de Gagnon (2017).

NATHALIE GAGNON et FRANCE GRAVELLE

RÉFÉRENCES

- Amundsen, C. et McAlpine, L. (2009). "Learning supervision": Trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342. <https://doi.org/10.1080/14703290903068805>
- De Ketele, J.-M. (2007). Préface. Dans Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (dir.). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23(2), 51-72. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0051>
- Dyke, N. (2006). *Devenir professeur d'université au Québec : une insertion professionnelle laborieuse*. *Affaires Universitaires*, 4 décembre. <https://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/devenir-professeur-duniversite-au-quebec/>
- Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario* [thèse de doctorat inédite]. Université d'Ottawa. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-711>
- Gravelle, F. (2017). Favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) : stratégies efficaces. *Revue Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation*, 1(1), 216-227. http://www.adera.ca/wp-content/uploads/2017/12/Revue_ERAdE_Vol1_No1_Gravelle.pdf
- Langevin, L., Grandtner, A.-M. et Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643-664. <https://doi.org/10.7202/029512ar>
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et Formation*, mai 2010(e-293), 10-20.

EDITORIAL: RESEARCH ON PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN SCHOOL AND UNIVERSITY SETTINGS: INTERSECTING VIEWS

It is with great pleasure that we are publishing our first short thematic volume, which is followed by a general issue. This project aimed to accelerate the publication process for our regular thematic volumes and specially to offer a new publication opportunity for our journal. We hope that this first short thematic volume will not only be of interest to you, but will also initiate a new successful and enriching tradition for the scientific and professional community.

VINCENT BOUTONNET

Educational settings are in constant transformation and the actors that evolve within them are called to meet increasingly pressing sociopolitical and institutional expectations in terms of performance, efficiency, success, and influence. These expectations have significant repercussions on the retention of both school teachers and university professors. In fact, according to recent studies reviewed by Gagnon (2017), the rate of teacher abandonment during the professional integration period varies between 20% and 40% across different Canadian provinces. The findings of a 2006 study led by the Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU) indicate that the rate of abandonment of new professors could be in the order of 29% (Dyke, 2006). Among the retention methods that have demonstrated their effectiveness, being accompanied by a colleague, a consultant, or an experienced supervisor tops the lists of many studies. However, even if there is a growing interest in the accompaniment of teachers and professors in educational settings, it is clear that this topic does not yet receive the attention it deserves in the field of educational studies.

Defined as a learning process for both the person being accompanied and the person accompanying (De Ketele, 2007), the accompaniment unfolds through periods of activities defined over time. The objective of these activities is to solve a problem the accompanied person is facing with the help of a mentor, a consultant, an expert peer, a professor, a supervisor, or an informed colleague. Currently, as settings where professional development takes place, universities offer different occasions to accompany new professors (Amundsen & McAlpine, 2009; Demougeot-Lebel & Perret, 2010; Langevin, Grandtner and

Ménard, 2008), as is the case for school teachers who also benefit from many occasions to offer personalized accompaniment to a novice teacher (Gagnon, 2017; Gravelle, 2017; Savoie-Zajc, 2010). But what are the issues of these forms of accompaniment? How do those accompanying novices take on their role and what types of support do they receive for this purpose? This short thematic issue will touch on different perspectives of the current research by focusing on professional accompaniment as a process or as a competence. It will invite readers to dive into the experiences of those accompanying in school and university settings, to explore the roles and responsibilities of actors that ensure, through their collaboration, the implementation of means that foster quality accompaniment, as well as the impacts of certain methods of accompaniment on benefactors.

Associated teachers occupy a crucial role in the accompaniment of interns at all teaching levels. Pellerin, Portelance, Vivegnis, and Boisvert's text invites readers to reflect on how both the concentration of and collaboration between actors in university and school settings are necessary for the implementation of training methods for associated teachers in Quebec.

Gagné's text invites us to discover more particularly the experiences of associated teachers working in the professional training sector. Drawn mainly from biographical interviews, the findings enable us to grasp how the challenges that punctuate the professional pathway of associated teachers contribute to the ways they interpret and fulfil their roles.

Gagnon is also interested in professional experiences, but in those of seasoned teachers who act as mentors for new primary and secondary teachers. By linking research findings on mentors' accompanying experiences using the *act competent* ("*agir compétent*") model of Le Boterf, the author was able to better understand the dynamics behind the construction of teacher-mentor accompaniment competence.

Gravelle, Ménard, Hoffman, Lameul, Bédard, Leduc, and Bégin are interested in the impact of training and pedagogical accompaniment on the real task of new university professors evolving in Canada and in France.

To finish, Deschenaux draws from concepts from Pierre Bourdieu to apply a sociological lens on the process of accompanying new recruits in their professorial career. In this context, the concepts are defined and articulated around the components of Gagnon's (2017) definition of mentorship accompaniment.

NATHALIE GAGNON & FRANCE GRAVELLE

REFERENCES

- Amundsen, C. et McAlpine, L. (2009). "Learning supervision": Trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331–342. <https://doi.org/10.1080/14703290903068805>
- De Ketele, J.-M. (2007). Préface. Dans Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (dir.). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23(2), 51–72. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0051>
- Dyke, N. (2006). *Devenir professeur d'université au Québec : une insertion professionnelle laborieuse*. *Affaires Universitaires*, 4 décembre. <https://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/devenir-professeur-duniversite-au-quebec/>
- Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorat au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario* [thèse de doctorat inédite]. Université d'Ottawa. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-711>
- Gravelle, F. (2017). Favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) : stratégies efficaces. *Revue Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation*, 1(1), 216–227. http://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2017/12/Revue_ERAdE_Vol1_No1_Gravelle.pdf
- Langevin, L., Grandtner, A.-M. et Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643–664. <https://doi.org/10.7202/029512ar>
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et Formation*, mai 2010(e-293), 10–20.

RESPONSABILITÉS ET RÔLES INSTITUTIONNELS ET INTERINSTITUTIONNELS DANS LE CONTEXTE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS AU QUÉBEC

GLORYA PELLERIN *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

LILIANE PORTELANCE *Université du Québec à Trois-Rivières*

ISABELLE VIVEGNIS *Université de Montréal*

GENEVIÈVE BOISVERT *Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ. Parmi les acteurs gravitant autour du stagiaire, l'enseignant associé occupe une place cruciale. Vu l'importance et la complexité de son rôle, il est encouragé à participer aux activités de formation offertes aux formateurs de stagiaires. Depuis 2008, les responsables universitaires de ces formations se concertent en vue de les harmoniser et de les bonifier. Se développe également une collaboration avec des représentants du milieu scolaire. Les rôles et les responsabilités institutionnels et interinstitutionnels de chacun étant peu définis, et les cultures universitaire et scolaire étant distinctes, la collaboration ne va pas nécessairement de soi. Des entretiens individuels avec sept responsables, issus d'autant d'universités francophones québécoises, ont permis de dégager des similitudes et des spécificités dans les pratiques.

INSTITUTIONAL AND INTER-INSTITUTIONAL RESPONSIBILITIES AND ROLES IN THE CONTEXT OF COOPERATING TEACHER TRAINING IN QUEBEC

ABSTRACT. Among the actors revolving around the student teacher, the cooperating teacher holds an essential place. Considering the significance and complexity of his role, the cooperating teacher is invited to take part in training activities. Since 2008, leaders from different universities in charge of this matter have been working together to harmonise and improve training activities. Meanwhile, a partnership between them and school representatives is also being established. This partnership is not self-evident because the institutional and inter-institutional roles and responsibilities are poorly defined, and because university and school cultures are distinct. Individual interviews with seven Quebec francophone university representatives show similarities and specificities in their roles and responsibilities.

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Au Québec, la formation initiale en enseignement se déroule alternativement en milieu universitaire et en milieu scolaire afin de soutenir le développement des compétences en enseignement des futurs enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2002). Les stagiaires inscrits dans des

programmes d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire doivent réaliser quatre stages de longueur variable, totalisant un minimum de 700 heures, et au cours desquels deux formateurs, superviseur universitaire et enseignant associé, sont appelés à assurer un accompagnement en fonction du développement attendu des compétences professionnelles. Généralement appréciée des futurs enseignants, cette alternance des lieux de formation vise les apprentissages liant la théorie et la pratique (Chaubet et Gervais, 2014) bien que cet objectif ne soit pas toujours atteint (Caron et Portelance, 2017; Tardif et coll., 2012). De ce point de vue, les enseignants associés sont des acteurs clés qui influencent de manière marquée le développement professionnel des stagiaires (Gervais et Desrosiers, 2005). Conséquemment, les attentes à leur égard sont élevées (Portelance et coll., 2008) et dans le but d'y répondre, le milieu universitaire doit leur offrir des activités de formation.

Ainsi, la formation proposée aux enseignants associés québécois est organisée autour de thématiques liées au rôle et compétences de l'enseignant associé. Elle favorise la coformation et les échanges portant sur des pratiques authentiques. Elle s'appuie sur un cadre de référence visant, notamment, l'ouverture à l'innovation pédagogique et le développement de six compétences (Portelance et coll., 2008). Ces compétences permettent à l'enseignant associé de guider le stagiaire vers le développement de son identité et de ses compétences professionnelles et l'analyse réflexive de sa pratique. Elles l'amènent aussi à entretenir des relations interpersonnelles et interprofessionnelles favorisant les apprentissages du stagiaire et à s'outiller en vue d'une collaboration saine avec les autres intervenants, particulièrement le superviseur universitaire. Au Québec, le comité interuniversitaire d'actualisation du cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (CIACRE) regroupe les responsables de la formation des formateurs de stagiaires de l'ensemble des universités. Il veille à ce que le cadre soit actualisé.

Bien que la responsabilité en soit confiée aux universités depuis 1994 (MEQ, 1994), cette formation est offerte en partenariat avec les milieux scolaires. Les trois orientations principales qui y sont poursuivies concernent la professionnalité de l'enseignant associé comme formateur de terrain, le développement professionnel du stagiaire et la concertation entre les formateurs des milieux scolaire et universitaire (Portelance et coll., 2008). Une analyse de l'ensemble des activités proposées révèle que l'objectif général poursuivi consiste à connaître et à comprendre le rôle de l'enseignant associé et à développer les compétences d'un formateur de terrain (Pellerin et coll., 2018).

La concertation et la collaboration entre les acteurs des milieux universitaire et scolaire sont nécessaires à la mise en œuvre des dispositifs de formation. Or, bien qu'ils soient tous deux rattachés au domaine de l'éducation, ces deux

milieux différent, chacun ayant ses spécificités. Conséquemment, les partenaires sont respectivement influencés par la culture universitaire et la culture scolaire (Portelance et coll., 2017). Chacun de ces deux groupes culturels se caractérise par des savoirs, des pratiques, un langage, mais aussi par un contexte organisationnel de travail (Bernoux et coll., 2005). La confiance et le respect mutuels permettent l'élaboration de réels partenariats (Clément et coll., 1999), par exemple entre une institution universitaire et les milieux scolaires qui accueillent des stagiaires en enseignement. Certaines responsabilités relèvent de l'un ou de l'autre alors que d'autres responsabilités sont partagées, c'est-à-dire qu'elles sont interinstitutionnelles. Des études révèlent que la collaboration entre les responsables universitaires et scolaires, quoique souhaitable (Gajda, 2004; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008), présente des défis, dont le respect des règles établies ainsi que la définition et la clarification des rôles respectifs (Portelance et coll., 2017).

Eu égard aux responsabilités institutionnelles et interinstitutionnelles des personnes engagées dans la formation des enseignants associés, aucune recherche ne figure dans les écrits recensés. Dans le cadre d'une recherche financée par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), notre objectif était d'analyser le partenariat entre institutions et la collaboration entre les acteurs des milieux universitaire et scolaire, dont la finalité est d'assurer le meilleur accompagnement possible des enseignants associés. Ce texte expose les résultats tirés de l'analyse des données collectées auprès de responsables universitaires de la formation des enseignants associés.

CADRE CONCEPTUEL

En fonction de l'objectif de la recherche, nous exposons brièvement les fondements théoriques de celle-ci. Nous présentons ce que nous entendons par l'accompagnement en formation continue et le développement de compétences professionnelles, le partenariat interinstitutionnel ainsi que la collaboration entre les personnes responsables de son actualisation. Nous mettons en évidence les interrelations entre ces composantes du cadre conceptuel.

L'accompagnement en formation continue et le développement professionnel des enseignants associés

L'accompagnement peut être associé à un processus d'apprentissage pour l'accompagné (De Ketele, 2007) s'actualisant par des périodes d'activités définies dans le temps. Celles-ci ont pour but de répondre à une volonté de formation continue favorisant chez l'accompagné l'acquisition de nouveaux savoirs ou le développement de certaines compétences, lesquelles lui permettent de résoudre certaines problématiques professionnelles. L'offre

d'accompagnement peut provenir d'un contexte institutionnel ou communautaire venant en soutien à l'accompagné (Duchesne, 2010). Selon Blin (1997), l'accompagnement devrait notamment rejeter « toute attitude prescriptive d'un savoir-vérité fondé sur une quelconque posture de pouvoir (hiérarchique ou scientifique) » (p. 216). Au contraire, il s'agit de concevoir des dispositifs, des démarches et des outils dans le but d'aider les professionnels à analyser, comprendre et améliorer leurs pratiques. L'accompagnateur, ici le formateur d'enseignants associés, tente de répondre aux besoins des personnes en formation, en s'adaptant à leur réalité et en respectant leurs valeurs et leurs croyances (Vivegnis et coll., 2017). La posture de l'accompagnateur est effectivement dynamique et suppose ajustement et adaptation au rythme et à la singularité de la personne accompagnée (Paul, 2004). Pour l'auteure, l'accompagnateur doit s'adapter à chaque situation, et l'accompagné reste le garant du processus.

La formation devient ainsi une occasion privilégiée de développement professionnel, pouvant soutenir l'agir compétent de la personne accompagnée (Le Boterf, 2013). L'agir compétent renvoie notamment au fait d'agir de façon pertinente, responsable et efficace dans les diverses situations rencontrées. C'est par la mise en œuvre, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié et coordonné de ressources que la personne parviendra à traiter de manière efficace une situation donnée. Cet agir compétent suppose la présence de trois éléments : le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir. Alors que le premier demande à la personne de savoir combiner et mobiliser des ressources internes, telles que des connaissances et des habiletés, et externes, par exemple des ressources relatives à l'environnement, le second renvoie à sa motivation et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel la personne agit. Finalement, le pouvoir-agir suppose l'existence d'un environnement et de conditions sociales et organisationnelles rendant possible la prise de risques et de responsabilités de la personne.

Pour Le Boterf (2013), le développement de ressources par la formation est l'un des premiers éléments sur lequel miser afin de favoriser le savoir-agir du professionnel. En effet, la formation alimente le bagage de connaissances, de savoir-faire et de ressources de la personne qui constituent la pierre angulaire de la compétence. À la suite de la formation, l'agir expérientiel offre au professionnel de développer sa capacité à utiliser ses ressources, en les mobilisant et les combinant à bon escient. L'expérience favorise alors la consolidation de pratiques professionnelles et soutient la résolution de problématiques. La formation dont bénéficient les enseignants associés au Québec est ainsi susceptible d'améliorer leur agir professionnel auprès du stagiaire, d'où l'importance de la collaboration entre les institutions et entre les personnes chargées de concrétiser le partenariat interinstitutionnel sous-jacent à l'organisation des activités de formation.

Le partenariat interinstitutionnel

Quel que soit le domaine de son actualisation, le partenariat émane généralement de la volonté d'atteindre un objectif commun (Bourque, 2008) et il nécessite une relation d'échanges structurée et formalisée entre des partenaires (Bourque, 2008; Gagnon et Klein, 1991).

Plusieurs partenariats prennent place dans le milieu de l'éducation en vue de répondre à des besoins éducatifs diversifiés (Potvin *et al.*, 2015), qu'ils soient socioéconomiques, socioculturels, ethnoculturels, religieux ou linguistiques. Il existe, en particulier, des ententes de partenariat entre les milieux universitaire et scolaire orientées vers un objectif commun. Mentionnons notamment l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Douglas, 1996; Gauthier et coll., 2011, celle des pratiques évaluatives (Samson et coll., 2011, la création d'environnements d'apprentissage coopératif (Viechnicki et coll., 1997), la réussite scolaire (Borrero, 2010), l'enseignement en formation continue (Mottier Lopez et coll., 2018).

Lorsque deux institutions réalisent un projet conjointement, les individus appelés à actualiser le partenariat sont porteurs de valeurs institutionnelles propres à l'institution qu'ils représentent (Aumais, Laflamme et Venne, 2012). Généralement, ils adhèrent à des logiques de travail distinctes, ce qui peut influencer leurs représentations des finalités du projet et celles de leurs rôles respectifs. Les responsables de la réussite du projet interinstitutionnel ont généralement des missions et des priorités différentes (Dufour et coll., 2018; Loan-Clarke et Preston, 2002). Ainsi, le partenariat met souvent en présence des acteurs de cultures et d'intérêts distincts, ce qui, selon Caillouette (2001), peut en faire un lieu de tensions.

D'autres facteurs peuvent expliquer certaines discordances au sein des équipes partenariales. Il est possible que certaines institutions ne soient pas préparées à s'engager sur la voie du partenariat, ne voyant pas l'utilité d'une association active et de la mise en commun des actions. L'affirmation de la singularité de chacune des institutions—peut alors représenter un obstacle au succès d'un éventuel partenariat. De plus, les organisations, bien qu'entretenant des rapports équitables, sont rarement égalitaires, possiblement en raison du manque de reconnaissance mutuelle des rôles et des intérêts divergents (Panet-Raymond, 1991).

Le partenariat qui rassemble les institutions universitaire et scolaire dans un projet de formation des enseignants associés pourrait donner lieu à une inégalité des rapports. En effet, c'est l'institution universitaire qui est responsable de la formation des enseignants associés. Par ailleurs, cette responsabilité doit être partagée, elle nécessite des échanges suivis avec les commissions scolaires. Dans ce contexte, un rapport hiérarchique pourrait dominer le travail de l'équipe partenariale, malgré que des rapports équitables et authentiques soient souhaités (Steele, 2017).

Le partenariat n'est pas possible sans la collaboration entre les personnes chargées de le mettre en place et d'harmoniser leurs actions tout en maintenant le cap sur l'objectif à atteindre. Sans la présence de collaborateurs prêts à s'engager et à investir du temps pour la réussite du projet (Bernard et Michaut, 2014; Maubant, 2008), le respect réciproque et l'ouverture d'esprit, le partenariat ne peut déboucher sur le résultat attendu. Les collaborateurs seraient en quelque sorte le ciment du partenariat. Toutefois, la collaboration véritable est exigeante. Elle l'est davantage lorsque les personnes appelées à collaborer ne partagent pas la même culture professionnelle.

Collaboration

À l'instar du partenariat entre les organisations (Holle, 2012), la collaboration entre les individus est devenue un impératif dans tous les contextes de vie en société et au travail, et ce, malgré les contraintes inhérentes à l'interdépendance qu'elle impose (Little, 1990). La collaboration correspond à un processus dynamique (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007) et complexe (Henneman et coll., 1995), caractérisé notamment par la communication authentique, les échanges et la négociation, l'appui mutuel, la reconnaissance de l'expertise et du rôle de chacun (Pharand et coll., 2011). Elle requiert compétence, confiance et engagement volontaire (Henneman et coll., 1995). Les collaborateurs doivent accepter de partager autant les problèmes que les réussites (Friend et Cook, 2007).

Selon McEwan (1997), la collaboration se distingue de la collégialité, qui réfère aux interactions amicales entre collègues et de la concertation sur les règles à respecter dans la coordination des actions. Elle est plus exigeante que la coopération dans l'exécution d'un travail en commun. Les individus qui collaborent véritablement discutent, s'entraident, s'enrichissent réciproquement et font des apprentissages au contact les uns des autres en poursuivant un but commun (Boies, 2012). Dans un tel contexte de relations professionnelles, la concertation sur l'organisation et les modalités de fonctionnement, la coopération dans le partage des rôles et des responsabilités sont tout aussi nécessaires que la collaboration.

Sacilotto-Vasylenko (2011) qualifie d'interculturelle la collaboration qui rassemble des acteurs issus de deux cultures professionnelles différentes. Il s'agit d'une collaboration pouvant se révéler difficile (Clément et coll., 1999), même lorsqu'elle met en présence des personnes du même secteur de travail. En éducation, par exemple, culture universitaire et culture scolaire diffèrent sur les plans contextuels et organisationnels, mais aussi quant à leurs visées. L'une se distingue par le savoir et la recherche (Conseil supérieur de l'éducation, 2005). L'autre est particulièrement animée par le souci de la réussite de tous les élèves (Balleux, 2006). Elles diffèrent aussi par les valeurs, les coutumes et les habitudes. Par ailleurs, la culture professionnelle des

collaborateurs peut constituer une force sur laquelle il est possible de s'appuyer pour fonder et contrôler ses pratiques (Chauvière, 2009). Il est possible de considérer de manière positive la vision globale des collaborateurs, la force des relations et le partage des connaissances.

Les particularités culturelles influencent possiblement les responsables universitaires et les acteurs du milieu scolaire quant à leurs responsabilités et leurs rôles dans la réalisation des projets de formation des enseignants associés. Le présent texte présente le point de vue des responsables universitaires en ce qui concerne les liens de partenariat interinstitutionnel et de collaboration interculturelle ainsi que les moyens envisagés afin d'améliorer la qualité de ces liens. Les responsabilités au travail, nécessairement variables selon la fonction au sein de l'institution, sont étroitement liées à l'atteinte des objectifs relatifs à la formation des enseignants associés. Le rôle réfère à des conduites associées à une position ou une fonction (Férréol, 1991), en l'occurrence celle des responsables de cette formation au sein d'une université ou d'une commission scolaire.

MÉTHODOLOGIE

Ce texte s'inscrit dans un programme de recherche qui vise à dresser le portrait de la formation des enseignants associés au Québec. Les données ont été collectées par l'entremise d'un entretien téléphonique semi-dirigé d'une durée d'environ 40 minutes auprès des responsables de sept universités québécoises francophones. L'entretien avait pour but d'identifier, entre autres, les objectifs poursuivis, les contenus abordés et les modalités de réalisation des formations offertes aux enseignants associés en 2014 et 2015. De plus, il visait à recueillir le point de vue des acteurs universitaires quant aux rôles et responsabilités institutionnels et interinstitutionnels, aux aspects positifs du partenariat et de la collaboration et aux défis à relever.

Les propos des participants ont été transcrits intégralement. Ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu inductive (Blais et Martineau, 2006). À la suite d'une première lecture des propos et de la définition d'unités de sens, un codage a été réalisé par les chercheuses, suivi d'un intercodage. Il a consisté en un repérage, dans le discours, des unités de sens liées à l'objectif principal de la recherche, soit la connaissance et la compréhension des liens de partenariat interinstitutionnel et de collaboration interculturelle au regard de la formation des enseignants associés.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette section, nous exposons les résultats en quatre points. D'abord, nous présentons les responsabilités en tentant de différencier celles qui sont considérées comme étant institutionnelles et interinstitutionnelles. Bien qu'il

soit difficile de distinguer clairement ce qui relève de la responsabilité de l'un ou de l'autre, l'analyse du discours des responsables de la formation des enseignants associés a néanmoins permis de cibler certaines responsabilités qui relèvent davantage de l'université ou du milieu scolaire, alors que d'autres semblent partagées. Malgré la rigueur de l'analyse des propos, nous faisons preuve de prudence dans nos affirmations, étant conscientes que la répartition des responsabilités n'est pas identique dans tous les milieux.

Par la suite, nous présentons les rôles identifiés dans le discours des responsables lorsqu'ils évoquent les responsabilités liées à la formation des enseignants associés. En troisième lieu, nous abordons le partenariat et la collaboration entre les acteurs en identifiant les particularités de la formation dans les milieux et les liens entre les partenaires et les collaborateurs concernés. Enfin, le dernier point rassemble les propos des responsables eu égard aux éléments positifs, aux obstacles et aux moyens envisagés pour améliorer la formation des enseignants associés au Québec.

Les responsabilités institutionnelles et interinstitutionnelles

L'analyse des données a permis de faire ressortir différentes responsabilités du milieu universitaire et du milieu scolaire relativement à la formation des enseignants associés au Québec. Bien que chaque université et chaque commission scolaire prenne spécifiquement en charge certains aspects de la formation, il semble que la collaboration interinstitutionnelle soit bien instaurée dans l'ensemble du réseau québécois, et ce, à plusieurs égards.

Responsabilités institutionnelles. Au regard des responsabilités institutionnelles, selon les responsables universitaires participants, les universités assurent un réel leadership dans ce contexte : « c'est sûr qu'il y a un leadership exercé de la part de la personne responsable de la formation » (R3, 90-91).¹ Rappelons que le milieu universitaire est officiellement responsable de la formation depuis 1994.

Les universités prennent entre autres en charge l'élaboration et la révision des programmes et activités de formation de manière à ce que la formation soit orientée vers le développement des compétences et la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant associé (Portelance, Gervais, Lessard, Beaulieu *et al.*, 2008), celles-ci le rendant apte à soutenir le développement professionnel des stagiaires (MEQ, 2001). Bien que certaines universités s'occupent entièrement de l'élaboration des activités de formation, la plupart s'allient à des gens du milieu scolaire pour réaliser cette tâche, comme le précise ce responsable : « On a eu des collaborateurs du milieu scolaire, quand on a fait la grosse rénovation suite à la publication du cadre de référence sur les compétences des formateurs, en 2008 » (R4, 58-61).

L'université a aussi la responsabilité de recruter et de former les personnes qui dispensent les formations, qu'ils soient professeurs, professeurs invités ou

chargés de cours, enseignants du milieu scolaire, en exercice ou retraités, ayant eux-mêmes suivi une formation pour devenir formateurs. La rémunération ou la rétribution de ces formateurs dépend de leur fonction. Dans certains cas, une rémunération financière ou en crédits d'enseignement est accordée. Par exemple, une personne responsable déclare : « Au niveau du financement, l'université rembourse les frais de transport et d'hébergement des formateurs. Quant aux professeurs réguliers qui donnent des formations, on leur reconnaît présentement 0,5 crédit dans leur tâche » (R6, 69-70). Dans d'autres situations, ce sera une rétribution et un soutien financier pour les frais de suppléance occasionnés par l'absence de l'enseignant formateur à son travail. Il arrive aussi que le milieu scolaire prenne en charge la rétribution : « Quand la formation est donnée dans la commission scolaire, ce sont [les responsables du dossier à la commission scolaire] qui gèrent tout leur budget » (R4, 440-443). L'université est aussi responsable de la production, et pour certaines, de la reproduction des documents relatifs à la dispensation des formations : « Le bureau des stages [de l'université] est responsable de la production des dossiers... en fait, on remet des pochettes de documents » (R1, 76-77).

Pour ce qui est du milieu scolaire, les participants mentionnent que ce dernier est responsable de la gestion des modalités de dispensation (dates de formation, libération des enseignants, désignation des locaux...) : « Nos partenaires vont tout gérer ça chez eux, donc c'est eux qui choisissent les dates, eux qui gèrent les inscriptions... » (R4, 155-156). Cette gestion se fait nécessairement en collaboration avec l'université de manière, notamment, à arrimer les calendriers de chacun : « Le calendrier est établi en étroite collaboration avec les commissions scolaires de la région » (R1, 53-54).

Responsabilités interinstitutionnelles. En ce qui a trait aux responsabilités interinstitutionnelles, il se dégage de l'analyse des données que, dans la majorité des milieux, l'élaboration des activités de formation est réalisée conjointement par l'université et le milieu scolaire. Des comités formés de membres des deux milieux se réunissent pour y travailler. Une personne responsable témoigne en ce sens :

Donc là on travaille quelques jours sur une thématique, on présente ça à tout le monde quand on se rencontre tous ensemble.... C'est vraiment un travail qui n'est pas fait uniquement par le responsable, mais bien toujours dans un travail conjoint pendant des journées complètes. (R3, 70-75)

D'autres précisent aussi que les formateurs issus du milieu scolaire ont été (ou sont) superviseurs de stage. Dans certains milieux, des conseillères pédagogiques sont également impliquées dans l'élaboration des formations.

Tel que précisé, l'université et les commissions scolaires sont coresponsables de l'organisation et de la gestion des activités de formation à différents égards : « On travaille avec ces cinq commissions scolaires là en partenariat pour la

gestion de la formation » (R4, 76-78). Afin de faciliter les rencontres de préparation des activités de formation, leur dispensation par des formateurs du milieu et la participation des enseignants associés aux formations offertes, des commissions scolaires dégagent un budget qui permet d'assurer leur libération. D'autres demandent que les formations aient lieu pendant les fins de semaine ou lors des journées pédagogiques dans le but de limiter ce type de dépenses. Ces formations sont généralement dispensées dans les milieux scolaires pour en faciliter l'accès, comme le précise ce responsable : « Un certain nombre de formations s'offrent à l'université pour les enseignants associés des commissions scolaires qui sont proches, mais on a aussi des formations qu'on offre dans des locaux de la commission scolaire » (R1, 59-62).

Il apparaît aussi dans le discours des responsables universitaires de la formation des enseignants associés que chaque université établit un partenariat avec des commissions scolaires de la concertation régionale qui se trouvent généralement dans son environnement. Les agents de stage, par qui transige l'information, entretiennent les partenariats établis : « Le partenariat est établi avec chacune des commissions scolaires et c'est le bureau des stages qui établit le partenariat avec les commissions scolaires » (R3, 248-250).

Les rôles des acteurs scolaires et universitaires

Tel que précisé précédemment, le rôle réfère à des conduites ou des actes associés à une fonction remplie par les acteurs. Dans cette recherche, ces acteurs sont des responsables de la formation des enseignants associés. L'analyse inductive des données a permis d'identifier les quatre rôles suivants : collaborateur, concepteur et régulateur, organisateur, formateur. Certains rôles sont exercés respectivement par les acteurs universitaires et les acteurs scolaires, mais la plupart sont exercés conjointement.

D'abord, le rôle de collaborateur a été identifié dans le discours de tous les participants. Ce rôle est considéré comme transversal, le collaborateur étant celui qui travaille avec les autres acteurs en tenant compte de leurs particularités et de leurs besoins. Il transparait dans les différents aspects de la fonction des responsables de la formation des enseignants associés. Il est présent dans la conception, l'élaboration et la régulation, dans l'organisation, dans la formation, dans l'information, et dans le soutien au financement.

Parmi les autres rôles identifiés, celui de concepteur est mentionné. Dans la plupart des cas, ce rôle est partagé par les acteurs scolaires et universitaires. Il consiste à élaborer, à adapter ou à réguler des activités de formation de manière à permettre aux enseignants associés de développer leurs compétences de formateur de stagiaire et d'atteindre les objectifs visés.

Le rôle d'organisateur a également été identifié dans le discours des

participants. L'organisation consiste surtout à former les groupes, établir un calendrier, gérer les inscriptions, fournir le matériel nécessaire, remettre des attestations de participation. Dans la majorité des cas, l'offre de formation est prise en charge par les commissions scolaires. Le rôle d'organisateur leur revient donc en partie, notamment pour établir les horaires, former les groupes et gérer les inscriptions. Dans le cas où la formation est créditée par l'université, ce rôle est majoritairement exercé par cette dernière. Mais dans tous les cas, le rôle d'organisateur peut difficilement se jouer sans consulter l'autre milieu.

Un autre rôle, qui est également partagé par les deux milieux, est celui de formateur. Celui qui joue ce rôle dispense les activités de formation en s'assurant de l'atteinte des objectifs visés. Dans certains milieux, une approche de coenseignement est privilégiée, avec un formateur du milieu scolaire et un formateur de l'université. Dans d'autres, le rôle revient à un seul formateur, tantôt un membre du milieu universitaire, tantôt du milieu scolaire.

Partenariat et collaboration

L'analyse des données a permis de faire état du partenariat et de la collaboration entre les acteurs oeuvrant au sein des milieux universitaires et scolaires. D'abord sont mentionnées les particularités de la formation dans certains milieux. Ensuite, sont exposés les liens entre les partenaires concernés.

Particularités. L'analyse du discours des responsables universitaires ayant participé à l'étude a permis d'identifier certaines particularités dans l'organisation et dans la dispensation des formations offertes aux enseignants associés au Québec. Notamment, différentes stratégies sont mises de l'avant pour minimiser les coûts inhérents aux formations. Par exemple, dans un milieu, après entente avec la direction de l'école et le syndicat, les enseignants sont libérés durant les temps de stage de longue durée. Dans ce cas précis, la direction s'est engagée à remplacer l'enseignant associé si le stagiaire a besoin de lui. Dans un autre milieu, la formation des enseignants associés permet l'obtention de crédits, qui peuvent être reconnus dans un programme de deuxième cycle et le formateur est rémunéré en tant que chargé de cours. Cette formule exige des enseignants associés la réalisation de travaux universitaires, ce qui semble être un frein dans certains milieux. Comme autre particularité, les responsables universitaires signalent que les différentes modalités de dispensation des formations doivent tenir compte de l'étendue du territoire. Des contraintes émergent alors dans l'organisation des groupes, notamment en raison de la difficulté à réunir suffisamment d'enseignants ayant des distances jugées acceptables à parcourir. D'autres milieux ont offert la formation des enseignants associés aux directions d'établissement, en l'adaptant au référentiel de compétences des directions dans le but de les

guider relativement à l'accueil des stagiaires et au soutien qu'ils peuvent apporter aux enseignants associés de leur école.

Enfin, le caractère obligatoire de la formation est variable d'un milieu à l'autre. En fait, dans aucun milieu, la formation des enseignants associés n'a été rendue obligatoire, mais certains privilégient le jumelage de stagiaire à des enseignants associés déjà formés, notamment pour les stages de plus longue durée. Un responsable décrit la situation ainsi : « La formation n'est pas obligatoire, mais je dis "en principe" parce qu'il y a certaines commissions scolaires qui vont privilégier les enseignants qui ont reçu la formation pour attribuer des stagiaires » (R4, 288-290).

Liens entre les partenaires et les collaborateurs. Selon les responsables ayant participé à l'entretien, le partenariat entre les universités et le milieu scolaire est très important et, dans certains cas, il est établi et perdure depuis très longtemps. Des rencontres régulières ont lieu dans la plupart des milieux, permettant de maintenir des liens positifs et une reconnaissance mutuelle du travail de l'autre. Un responsable évoque aussi la solidarité entre les partenaires des deux milieux :

Il y a beaucoup de solidarité entre les formateurs d'une commission scolaire à l'autre. Il n'y a aucune volonté de compétition ou quoi que ce soit. Au contraire, quand, dans un milieu donné, on manque de formateurs pour telle raison, il y a un formateur d'une autre commission scolaire qui va aller faire la formation. (R3, 264-273)

Aux dires des responsables universitaires, l'attestation remise aux enseignants après les formations est très appréciée. Les enseignants associés voient cela comme une marque de reconnaissance de leur travail, de leur investissement, de leur engagement dans la formation continue et de leur professionnalité. Un responsable en parle en ces mots :

C'est quelque chose d'important, ça envoie quand même un signal, ça veut dire quelque chose. Et eux l'apprécient beaucoup, ils voient ça comme de la reconnaissance du travail, de l'investissement, leur engagement finalement dans la formation continue, notamment, et dans leur professionnalité. (R1, 248-251)

Il est également précisé qu'il importe de recruter régulièrement de nouveaux membres dans les équipes de formateurs, non seulement pour favoriser les liens partenariaux, mais aussi afin d'apporter de nouvelles idées, de nouveaux contenus :

Je fais appel à différentes personnes au fil des ans pour alimenter le contenu des activités et chaque année on a une mise à jour, une journée de mise à jour durant laquelle on forme les formateurs à s'approprier les nouveaux contenus; donc ça, ça se fait en collaboration avec différentes personnes. (R4,

55-58)

Éléments positifs et obstacles

Les deux prochaines sections exposent les propos des responsables eu égard aux éléments positifs, aux obstacles et aux moyens envisagés pour améliorer la formation des enseignants associés.

Éléments les plus positifs du partenariat et de la collaboration. Dans l'ensemble, les responsables de la formation des enseignants associés s'entendent pour reconnaître que le partenariat établi avec les milieux scolaires demeure un élément des plus positifs pour la formation. L'ouverture à la collaboration et la volonté des deux parties de travailler ensemble semblent un atout majeur. Une personne responsable exprime sa satisfaction en ces termes : « Les milieux scolaires arrivent avec leurs préoccupations, le fait de pouvoir se parler et d'être partenaires là-dedans, ça enrichit la formation. Je te dirais que c'est ça l'aspect le plus positif » (R4, 325-328). La reconnaissance institutionnelle du travail réalisé est aussi très importante dans le maintien des collaborations. Un autre responsable précise :

Avoir à la tête du bureau de formation, du bureau des ressources humaines [de la commission scolaire] une personne qui connaît le système scolaire, c'est un bon élément. C'est une personne qui défend très bien notre dossier auprès des dirigeants de l'université, rectorat, vice rectorat. (R3, 278-284)

En ce qui concerne le contenu des programmes et des activités de formation, les participants déclarent qu'il y a un équilibre dans les échanges, entre l'apport mutuel des fondements théoriques et des savoirs issus de la pratique, et dans les discussions lors du travail d'équipe. Dans chacun des milieux, la formation est accueillie très positivement par les enseignants associés. De plus, les responsables observent chez les enseignants associés ayant reçu une formation une meilleure appropriation des compétences professionnelles de l'enseignant. Ils perçoivent aussi une constante évolution dans leur pratique de formateurs de stagiaires. Quant à la gestion des formations, les responsables apprécient particulièrement le fait que les milieux scolaires accordent des libérations d'enseignement aux enseignants désireux de suivre les formations et donc que des budgets soient réservés à cette fin.

Obstacles à franchir. L'analyse des propos permet d'identifier quelques obstacles à la formation des enseignants associés. Pour certains responsables, il est difficile de recruter un nombre suffisant d'enseignants associés et d'assurer la formation d'un groupe. Cette difficulté semble générée à la fois par le manque de budget et par l'identification de journées de libération disponibles dans le calendrier scolaire. Bien que certaines journées pédagogiques puissent être utilisées, il faut trouver d'autres moments de l'année scolaire, ce qui n'est pas chose simple. A contrario, d'autres responsables indiquent qu'ils font face à

une pénurie de formateurs les empêchant de répondre à toutes les demandes du milieu scolaire. Dans le cas où les milieux scolaires sont éloignés les uns des autres, les déplacements deviennent un irritant rendant plus difficile la participation de certains enseignants associés.

Dans quelques milieux, des règles établies en fonction de restrictions budgétaires limitent la participation aux enseignants associés accueillant des stagiaires en cours de formation. Or, cette dernière est répartie sur plusieurs journées ou demi-journées et elle ne se déroule pas nécessairement au cours d'une seule année scolaire. De plus, l'accueil d'un stagiaire n'est pas assuré d'une année à l'autre. Ainsi, des enseignants associés se voient refuser la poursuite d'une formation déjà commencée, faute d'accueillir un stagiaire au cours de l'année suivante. Cette réalité fait en sorte que des enseignants prennent plusieurs années avant de terminer la formation amorcée.

La majorité des universités offrent leurs formations à des groupes hétérogènes, formés d'enseignants associés de différents ordres d'enseignement (préscolaire-primaire, secondaire) et spécialités (adaptation scolaire, éducation physique, arts ou autres). Cette modalité est perçue, par certains, comme une difficulté, étant donné que les expériences et les préoccupations des personnes en formation diffèrent sensiblement. Les responsables concernés ont l'impression de ne pas répondre adéquatement aux besoins exprimés.

Une des grandes difficultés sur laquelle l'ensemble des responsables s'entend est la gestion du budget accordé par le ministère de l'Éducation aux commissions scolaires pour la formation des enseignants associés. Comme les sommes accordées sont gérées localement en fonction des différentes conventions collectives et selon des modalités diversifiées, les responsables ne peuvent compter sur elles pour favoriser la formation des enseignants associés. Un participant décrit la situation :

Dans les commissions scolaires, les responsables des stages, avec les syndicats, se rencontrent et décident de la façon de gérer l'allocation en fonction de l'entente nationale. On sait qu'il y a une partie de l'allocation qui devrait être utilisée pour la formation des enseignants, mais ce n'est pas tout le monde qui le gère de la même façon. C'est vraiment propre à chaque endroit. (R4, 198-203)

Une autre difficulté identifiée concerne le temps nécessaire à la coordination et à l'organisation des formations. Une personne responsable confie :

Ça [l'organisation] demande énormément de temps, énormément de disponibilité, je passe de grandes journées avec les gens du milieu scolaire. Bon ... si je n'avais pas le temps,... je prendrais plus de décisions par moi-même, mais je trouve ça intéressant que les milieux scolaires participent. (R3, 184-187)

Certains responsables déplorent aussi le fait que le matériel pédagogique destiné à la formation doit être créé de toute pièce ou que celui dont ils disposent est en partie désuet, et nécessiterait une mise à jour, notamment en ce qui a trait aux vidéos de formation. De plus, ils soulèvent que ce travail de mise à jour demande du temps et un certain investissement financier. Ils considèrent cet aspect de la formation comme un obstacle à franchir.

Moyens pour améliorer l'accompagnement des enseignants associés. Les responsables ont été interrogés sur les moyens qu'ils entrevoient pour améliorer la formation des enseignants associés au Québec. Parmi les pistes envisagées, ils mentionnent la mise à jour du matériel pédagogique utilisé et la poursuite du partage déjà présent dans le cadre des rencontres du comité interuniversitaire d'actualisation du cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (CIACRE). En effet, depuis 2008, les responsables universitaires se rencontrent pour échanger sur leurs expériences d'organisation et de réalisation de la formation, de partenariat et de collaboration et partager leur pratique. Il est également souhaité de mettre en place une formation spécifiquement réservée aux directions d'établissement, une telle formation ayant déjà fait l'objet d'une expérimentation dans un milieu.

La mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle destinée aux enseignants associés et aux superviseurs du Québec semble aussi une piste prometteuse.

Dans certains milieux, il est envisagé d'enrichir les formations existantes en ajoutant des activités portant sur des thématiques particulières, notamment la collaboration entre enseignants associés et superviseurs lors de stage difficile. Il est aussi prévu d'offrir des activités complémentaires aux enseignants associés ayant déjà réalisé la formation de base.

Les participants considèrent également que l'obligation de suivre une formation pour accueillir un stagiaire aurait un impact sur la qualité de l'encadrement des futurs enseignants. Pour cela, un travail de sensibilisation auprès des différentes instances ministérielles, universitaires et scolaires doit être entrepris.

Comme les deux formations ne sont pas complètement indépendantes, il est proposé d'arrimer de façon plus systématique la formation des enseignants associés à celle des superviseurs universitaires de manière à favoriser un langage commun, des priorités et des actions concertées et interdépendantes.

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

En filigrane des propos recueillis auprès des responsables universitaires de la formation des enseignants associés, des constats émergent. Ils portent à

approfondir notre compréhension du partenariat interinstitutionnel et de la collaboration interculturelle nécessaires à la formation des enseignants associés, et indirectement à l'accompagnement des stagiaires.

Nous pouvons confirmer que le partenariat interinstitutionnel nécessite la collaboration entre les personnes chargées de le mettre en place. Les responsables universitaires en témoignent. Ils consacrent des efforts soutenus à l'harmonisation de leurs actions avec celles des responsables des commissions scolaires. Ils souhaitent maintenir conjointement le cap sur l'objectif à atteindre, offrir des activités de formation aux enseignants qui encadrent des stagiaires. Ces personnes semblent investir le temps nécessaire à l'actualisation du partenariat interinstitutionnel, fondé sur une confiance réciproque, ce que Bernard et Michaut (2014) considèrent comme une condition de réussite d'un projet commun. L'harmonisation des rôles et des responsabilités serait donc envisageable, malgré les défis à relever.

Cette harmonisation se révèle possible, même dans un contexte où les objectifs spécifiques des responsables universitaires peuvent diverger de ceux de leurs vis-à-vis des commissions scolaires. Cette divergence s'explique notamment par la culture institutionnelle d'appartenance des uns et des autres et les logiques professionnelles distinctes. L'université vise le développement des compétences professionnelles des enseignants associés alors que le milieu scolaire poursuit des buts plus pragmatiques concernant la pratique de l'enseignement au quotidien et les relations avec les élèves (Dufour, Portelance, Pellerin et Boisvert, 2018) ainsi que la réussite de tous les élèves, comme le mentionne Balleux (2006). Par ailleurs, le fait que la responsabilité de la formation des enseignants associés soit officiellement confiée aux institutions universitaires ne semble pas créer, dans l'esprit des responsables ayant participé à la recherche, une hiérarchie des responsabilités et des rôles. En effet, l'analyse des données révèle la reconnaissance et la valorisation du travail des acteurs du milieu scolaire et aussi le plaisir de collaborer avec les représentants du milieu scolaire. Aucune trace apparente de rapports inégalitaires (Panet-Raymond, 1991) n'a été détectée au sujet de la collaboration nécessaire à la conception, l'élaboration et l'organisation des activités de formation des enseignants associés. Le point de vue des responsables du milieu scolaire permettrait d'approfondir davantage, en relation avec la formation des enseignants associés, la compréhension des tenants et aboutissants du partenariat interinstitutionnel et de la collaboration interculturelle.

Il va de soi que la collaboration interculturelle, rassemblant des acteurs de cultures professionnelles distinctes (Sacilotto-Vasylenko, 2011), puisse s'avérer difficile (Clément, Tourigny et Doyon, 1999). Nous croyons que, dans le contexte de l'organisation et de la mise en place d'activités de formation des enseignants associés, la collaboration peut être facilitée lorsque les

responsables universitaires ont bien connu le milieu scolaire pour y avoir été enseignants et enseignants associés au primaire ou au secondaire. Tous les participants à la présente recherche sont d'anciens enseignants et enseignants associés. Ainsi, ils ont une bonne connaissance expérientielle des enjeux et des défis de la formation des enseignants associés, utilisent le même langage que leur vis-à-vis, sont susceptibles de partager les mêmes préoccupations et de comprendre les contraintes que le milieu scolaire doit affronter. À cet égard, nous observons que les obstacles au partenariat et à la collaboration nommés par les responsables universitaires sont indépendants de leurs expériences interprofessionnelles et interpersonnelles avec les responsables du milieu scolaire. Les obstacles mentionnés touchent des aspects logistiques de la formation des enseignants associés, comme le budget, le calendrier scolaire et la distance géographique.

Ce constat au sujet de la collaboration interculturelle est renforcé par le fait que tous les participants à cette recherche ont souligné l'importance de la collaboration. Le rôle de collaborateur intervient d'ailleurs dans toutes les facettes de leurs rapports avec les responsables du milieu scolaire. De la conception des activités de formation à leur réalisation, en passant par l'organisation logistique et les modalités de fonctionnement, l'interdépendance est omniprésente dans le discours. À l'instar de Little (1990), nous la croyons essentielle, et ce, malgré les contraintes.

Rappelons que l'objectif principal de la formation des enseignants associés est de les accompagner dans le développement de leurs compétences de formateur de stagiaires et la construction de leur identité d'enseignant associé (Portelance, Gervais, Lessard, Beaulieu *et al.*, 2008). Les responsables universitaires de la formation tentent d'atteindre cet objectif en répondant aux besoins des personnes formées, comme le suggèrent Vivegnis et ses collaboratrices (2017), notamment dans l'exercice de leur rôle de concepteur régulateur des activités de formation. Également, nous avons pu détecter des manifestations de leur pouvoir-agir qui dépend, selon Le Boterf (2013), de l'environnement et des conditions sociales et organisationnelles permettant l'exercice des responsabilités. D'après les propos analysés, les institutions universitaires donnent à leur responsable la possibilité de prendre des décisions et d'agir, et ce, en tenant compte des obstacles et des défis à relever. Par ailleurs, le pouvoir-agir des responsables universitaires s'avère le fruit d'un vouloir-agir, c'est-à-dire de la motivation d'agir en respectant les caractéristiques du contexte (Le Boterf, 2013). Cette motivation semble le moteur de leur agir et de leur engagement à améliorer ensemble la formation des enseignants associés québécois.

CONCLUSION

Cette recherche a permis de mettre de l'avant les rôles et responsabilités institutionnels et interinstitutionnels dans un contexte d'accompagnement des enseignants associés au Québec. Nous avons vu que certaines responsabilités relèvent davantage de l'université ou du milieu scolaire, alors que d'autres sont clairement partagées. Quant aux rôles des responsables, ils sont pour la plupart exercés conjointement. Des particularités du partenariat et de la collaboration entre les acteurs et les liens qu'ils entretiennent entre eux ont également été mis à jour. Dans plusieurs cas, le partenariat est établi et est maintenu depuis très longtemps et il est entretenu par des marques de reconnaissance et de solidarité entre les partenaires. En ce sens, le partenariat, l'ouverture à la collaboration et la volonté d'un travail conjoint ressortent comme étant des points positifs de la formation des enseignants associés au Québec. Aux dires des responsables, la formation est appréciée des personnes formées qui s'approprient mieux les compétences professionnelles de l'enseignant et perçoivent une évolution dans leur pratique de formateurs.

Malgré tout, des obstacles à la formation ont été soulevés. Parmi eux, la gestion du budget accordé par le ministère de l'Éducation est considérée comme une difficulté majeure étant donné que le budget est actuellement géré localement et selon des modalités différentes d'un milieu à l'autre.

L'étude a également permis d'identifier certains moyens qui pourraient améliorer la situation actuelle. En appui, une plus grande sensibilisation des différentes instances ministérielles, universitaires et scolaires à l'importance de la formation des enseignants associés viendrait indubitablement améliorer la qualité de l'encadrement des futurs enseignants.

Sur le plan scientifique, l'apport de cette recherche consiste surtout en une catégorisation des rôles des responsables universitaires de la formation. Il s'agit d'un apport original dans le domaine de la formation des formateurs de stagiaires. La catégorisation pourra servir de cadre d'analyse de données et être complétée par d'autres chercheurs.

Le portrait qui est ici dressé l'est sur la base d'informations rapportées puisque le point de vue d'une seule personne par université a été pris en compte, ce qui peut constituer une limite à cette recherche. Par ailleurs, deux universités sur les neuf au Québec n'ont pas répondu au questionnaire, ce qui ne permet pas d'avoir une vue d'ensemble entière de la formation des enseignants associés. Quant à la collecte des données, un seul outil a été utilisé pour connaître le point de vue des responsables de la formation. Un groupe de discussion aurait permis d'appréhender davantage l'objet de recherche.

Il pourrait être pertinent de connaître le point de vue des responsables du milieu scolaire à l'égard de la formation des enseignants associés. Cela donnerait une perspective supplémentaire à la compréhension du partenariat

interinstitutionnel et de la collaboration interculturelle dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec et viendrait compléter le tableau. Également, une recherche théorique sur les concepts de rôle et de responsabilité au travail pourrait alimenter le cadre conceptuel de recherches ultérieures. Il va sans dire qu'il importe de susciter encore davantage l'intérêt des enseignants associés pour les activités de formation qui leur sont offertes en comptant sur les directions d'établissement pour les y sensibiliser. Cela répondrait à plusieurs préoccupations des responsables universitaires, qui souhaitent renforcer la qualité de la formation de notre relève enseignante.

NOTES

1. « R3, 90-91 » signifie qu'il s'agit des propos du répondant 3, de la ligne 90 à la ligne 91 du verbatim.

RÉFÉRENCES

- Aumais, N., Laflamme, S. et Venne, C. (2012). *Les leviers qui favorisent la collaboration inter-équipes*. [Synthèse de recherche du séminaire international. Maîtrise en gestion de la formation. Université de Sherbrooke]. https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/documents/synthese_projets_recherche/2012_-_Collaboration_inter-equipes-rapport.pdf
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/183524>
- Bernard, P. Y., et Michaut, C. (2014). Le partenariat interinstitutionnel : un nouvel instrument de politique éducative? Le cas des politiques de traitement du décrochage scolaire. *Éducation comparée*, 11, 111-131. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01582213>
- Bernoux, P., Amblard H., Herreros, G. et Livian, Y. F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (3^e édition). Seuil.
- Blais, M. et S. Martineau (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan.
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Borrero, N. (2010). Urban school connections: A university-K-8 partnership. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 14(1), 47-66.
- Bourque, D. (2008). *Concertation et partenariat : entre levier et piège du développement des communautés*. Presses de l'Université du Québec.
- Caillouette, J. (2001). La dynamique partenariale : un état de la question. *Nouvelles pratiques sociales*, 4(1), 81-96.
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Chaubet, P. et Gervais, C. (2014). Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer? *Éducation et francophonie*, 42(1), 151-168. <https://doi.org/10.7202/1024570ar>

Chauvière, M. (2009). Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs? *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (7). <https://sejed.revues.org/6067>

Clément, M-È., Tourigny, M. et Doyon, M. (1999). Facteurs liés à l'échec d'un partenariat entre un organisme communautaire et un CLSC : une étude exploratoire. *Nouvelles pratiques sociales* 12(2), 45-64. <https://doi.org/10.7202/000053ar>

Conseil Supérieur de l'Éducation. (2005). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Rapport annuel sur les besoins de l'éducation 2004-2005. Gouvernement du Québec, Québec.

De Ketele, J.-M. (2007). Préface. Dans M. Vial et N. Caparros-Mencacci (dir.), *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative* (p.5-8). De Boeck.

Douglas, L.H. (1996). A proven method for cooperative teaching model between universities and public school partnership programs [communication orale]. Association of teacher educators' annual meeting, St-Louis, États-Unis.

Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-254. <https://doi.org/10.7202/045606ar>

Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle : actions intentionnelles du milieu scolaire. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement : quels besoins? quels acteurs? quels dispositifs ?* (p. 187-205). Presses de l'Université du Québec.

Férréol, G. (1991). *Dictionnaire de sociologie*. Armand Collin.

Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5^e éd.). Pearson Education.

Gagnon, C. et Klein, J.-L. (1991). Le partenariat dans le développement local : tendances actuelles et perspectives de changement social. *Cahiers de géographie du Québec*, 35(95), 239-256. <https://doi.org/10.7202/022177ar>

Gajda, R. (2004). Utilizing collaboration theory to evaluate strategic alliances. *American Journal of Evaluation*, 25(1), 65-67. <https://doi.org/10.1177%2F109821400402500105>

Gauthier, D., Gaudreau, D. et Routhier, G. (2011). Une formation continue en science et technologie pour le personnel enseignant du primaire: défi et engagement. Dans G. Samson, D. Gauthier, A. Hasni et P. Potvin (dir.), *Pour une collaboration école-université en science et techno. Des pistes pour l'apprentissage*, (p. 67-87). Presses de l'Université du Québec.

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

Henneman, E. A., Lee, J. L. et Cohen, J. I. (1995). Collaboration : a concept analysis. *Journal of advanced nursing*, 21, 103-109. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21010103.x>

Holle, T. L. (2012). Effective sustainable business and industry partnerships. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 87(8), 20-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ995998>

Kosremelli Asmar, M. et Wacheux, F. (2007, février). *Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire* [communication orale]. Conférence Internationale en Management, Beyrouth, Liban.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.

Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation.

Loan-Clarke, J. et Preston, D. (2002). Tensions and benefits in collaborative research involving a university and another organization. *Studies in Higher Education*, 27(2), 169-185. <https://doi.org/>

10.1080/03075070220120001

Maubant, P. (2008). Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 24(2), 137-153. <https://doi.org/10.3917/rief.024.0137>

McEwan, E. K. (1997). *Leading your team to excellence: How to make quality decisions*. Thousand Oaks.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme*.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Bibliothèque nationale du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf

Mottier Lopez, L., Lenzen, B., Leutenegger, F. et Ronveaux, C. (2018). Évaluation des enseignements de formations continues diplômantes : enjeux de reconnaissance et de collaboration entre les parties prenantes. *Phronesis*, 7(1), 59-78. <https://doi.org/10.7202/1044255ar>

Panet-Raymond, J. (1991). Le partenariat entre l'État et les organismes communautaires : un défi pour la formation en travail social. *Service social*, 40(2), 54-76. <https://doi.org/10.7202/706527ar>

Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan.

Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I et Boucher, N. (2018, 4 mai). *Formation des enseignants associés au Québec : portrait des activités offertes de 2013 à 2016* [communication orale]. 5^e Colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, Québec.

Pharand, J., Portelance, L. et Borges, C. (2011). Conclusion. Mieux comprendre la collaboration pour mieux collaborer. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 215-224). Presses de l'Université du Québec.

Portelance, L., Caron, J. et Murray-Dugré, L. (2017). *La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement. Points de vue de responsables universitaires*. [communication orale] Réseau Éducation et formation (REF), Paris, France.

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

Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Bronwen, L., Steinbach, M. et Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Sacilotto-Vasylenko, M. (2011). La collaboration et la coopération en formation continue des enseignants en Ukraine. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 181-199). Presses de l'Université du Québec.

Samson, G., Dezutter, O., Thomas, L. et Manseau, S. (2011). Une nécessaire collaboration du milieu scolaire pour une recherche collaborative sur les pratiques évaluations. Dans G. Samson, D. Gauthier, A. Hasni et P. Potvin (dir.), *Pour une collaboration école-université en science et techno. Des pistes pour l'apprentissage*, (p. 69-112). Presses de l'Université du Québec.

Steele, A. R. (2017). An alternative collaborative supervision practice between university-based teachers and school-based teachers. *Issues in Educational Research*, 27(3), 582–599.

Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön? De Boeck.

Viechnicki, K. J., Yanity, D. et Olinski, R. (1997, mars). *Action research in a school/university partnership* [communication orale]. Annual Meeting of the American Educational Research, Chicago, États-Unis.

Vivegnis, I., Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G., Arsenault, L., D'Amours, L. et Quessy, M. (2017, septembre). *Dispositifs de formation continue des enseignants associés au Québec : quelles modalités d'utilisation? Quelle autonomie chez le formateur?* [communication orale]. Symposium « Dispositif et médiation : objet scientifique ou démarche de recherche? », Colloque Mêlés et dé mêlés, 50 ans de recherches en Sciences de l'éducation, Université Jean Jaurès, Toulouse, France.

GLORYA PELLERIN est professeure titulaire au département des sciences de l'Éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Son champ d'expertise se situe principalement dans le domaine de l'utilisation pédagogique du numérique et de la formation pratique. Actuellement, elle est directrice de l'Unité de recherche, de formation et de développement de l'éducation en milieu autochtone (URFDÉMA) de l'UQAT pour laquelle elle dirige les programmes d'études en enseignement en milieu nordique. Elle est aussi chercheure associée du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Glorya.Pellerin@uqat.ca

LILIANE PORTELANCE est professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Après plusieurs années d'enseignement et de recherche en formation initiale et continue des enseignants, elle poursuit ses collaborations sur la formation des enseignants associés et l'insertion professionnelle en enseignement. Elle est chercheure régulière du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Liliane.Portelance@uqtr.ca

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

GENEVIÈVE BOISVERT est doctorante en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et s'intéresse à l'utilisation de langue seconde des jeunes adultes québécois ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde. Elle détient une maîtrise en Sciences de l'éducation de l'Université

du Québec à Trois-Rivières dont le mémoire porte sur la motivation scolaire des garçons en contexte de non-mixité. Elle possède un baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde de l'Université Concordia. De 2011 à 2018, elle a coordonné les activités de l'équipe de recherche portant sur le soutien pédagogique à la formation des formateurs de stagiaires au Québec et celles du Comité d'actualisation du cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (CIACRE). Genevieve.Boisvert1@uqtr.ca

GLORYA PELLERIN is a full professor in the Department of Education at Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Her area of expertise is mainly in the field of digital pedagogical use and teacher training. Currently, she is Director of UQAT's Aboriginal Education Research, Training and Development Unit (URFDÉMA), for which she supervises northern education programs. She is also an associate researcher at the interuniversity Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Gloria.Pellerin@uqat.ca

LILIANE PORTELANCE is an associate professor at Département des sciences de l'éducation of Université du Québec à Trois-Rivières. After several years of teaching and research in the initial and continuing education fields, she now collaborates on research concerning cooperating teacher training and teacher professional integration. She is a regular researcher at the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Liliane.Portelance@uqtr.ca

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

GENEVIÈVE BOISVERT is a doctoral candidate in education at Université du Québec à Trois-Rivières and is interested in the use of a second language by young Quebec adults who have attended an intensive English as a second language class. She holds a master's degree in Educational Sciences from Université du Québec à Trois-Rivières, and her thesis's focus was the academic motivation of boys in a context of single-sex education. She has a BA in Teaching English as a Second Language from Concordia University. From 2011 to 2018, she coordinated the activities of the research team on educational support for the preparation of student teacher trainers in Quebec and those of the Committee for updating the reference framework for the training of student teacher trainers (CIACRE). Genevieve.Boisvert1@uqtr.ca

LES ÉPREUVES QUI DONNENT SENS AU RÔLE D'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

ANDRÉANNE GAGNÉ, *Université du Québec à Chicoutimi*

RÉSUMÉ. Cette contribution porte sur l'expérience professionnelle des enseignants associés qui interviennent auprès des stagiaires en formation à l'enseignement professionnel. En s'appuyant sur les notions d'épreuve et d'expérience, cet article porte un regard original sur le parcours professionnel des enseignants associés étudié à travers d'une recherche doctorale. Principalement dégagés à partir d'entretiens biographiques et d'une démarche d'analyse structurale, les résultats rapportent trois principaux événements constituant des épreuves partagées par les enseignants associés. Ils décrivent l'influence de ces événements dans l'appropriation de ce rôle professionnel. Les conclusions appuient, entre autres, l'importance du soutien reçu pendant l'insertion dans la profession, ainsi que la formation universitaire associée, non pas par rapport au rôle d'enseignant, mais pour celui d'enseignant associé.

CHALLENGES THAT GIVE MEANING TO ASSOCIATE TEACHERS' MENTORSHIP OF PRACTICUM STUDENTS

ABSTRACT. In this article, associate teachers' professional experiences are studied through the concepts of trial and experience. The adoption of these concepts allows for a novel view of the professional career paths of associate teachers working with students completing fieldwork in professional teacher training. The study was conducted through doctoral research in which biographical interviews and structural analysis approach were mobilised. Results show three main events that make up challenge trials that are shared among associate teachers. These results demonstrate the influence of these events in the adoption of this professional role. Moreover, support received during their integration process in their profession as well as the associated studies implemented from the university play an important role in associate teacher's roles whereas that is not the case in teacher's roles in general.

Pour devenir enseignant associé auprès des stagiaires de tout ordre d'enseignement, il faut maîtriser les compétences professionnelles de l'enseignant, en plus de répondre à certains critères comme d'avoir complété sa formation en enseignement et de posséder au moins cinq années d'expérience dans la profession (Gouvernement du Québec, 2008). De leur côté, les enseignants associés de l'enseignement professionnel doivent également maîtriser les compétences professionnelles d'un métier, celui qu'ils enseignent dans les centres de formation professionnelle (Gouvernement du Québec, 2001). De ce fait, ces enseignants associés ont occupé au moins trois rôles professionnels au cours de leur carrière : celui de travailleur de métier, celui d'enseignant et celui d'enseignant associé. Balleux et Gagnon (2011) décrivent le premier rôle en parlant d'une première vie professionnelle (étape 1) au cours de laquelle le travailleur acquiert une solide expertise de métier. C'est d'ailleurs pendant cette même période que se présente la possibilité d'accéder au deuxième rôle, celui d'enseignant pour leur métier d'appartenance. Rarement anticipée, cette voie d'avenir (étape 2) résonne avec les aspirations, les besoins ou les valeurs du travailleur. C'est le moment où il fait le choix de saisir cette opportunité et de bifurquer vers l'enseignement. Il effectue alors son entrée en enseignement (étape 3). Les débuts se révèlent souvent difficiles, marqués entre autres par un retour aux études, qui plus est, au baccalauréat en enseignement professionnel, donc au niveau universitaire. Enfin, l'enseignant qui persiste parvient, habituellement, à s'adapter et à réguler son enseignement au fil du temps (étape 4). Ces quatre étapes ne tiennent toutefois pas compte d'une suite au parcours professionnel de l'enseignant, pourtant elles le placent en position d'accéder à un troisième rôle, celui d'enseignant associé. L'enseignant peut donc, si l'occasion se présente et s'il le désire, effectuer un nouveau passage pour s'engager dans la formation de la relève enseignante. La figure qui suit résume les étapes décrites par Balleux et Gagnon (2011) en y ajoutant le rôle d'enseignant associé.

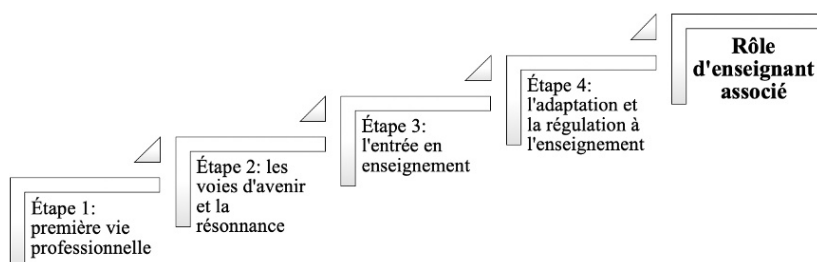


FIGURE 1. *Parcours professionnel de l'enseignant associé inspiré des quatre étapes du parcours de l'enseignant en formation professionnelle de Balleux et Gagnon (2011)*

L'appropriation des deux premiers rôles exposés réfère également à la construction de deux identités professionnelles, celle de métier et celle d'enseignant (Balleux, 2011; Gagné, 2015; Perez-Roux, 2011). Des travaux sur l'identité professionnelle des enseignants associés en enseignement général, notamment ceux de Baillauquès et coll. (2002), de Gohier (2007), et de Dugal et Legros (2010) témoignent de la nécessité de se positionner par rapport à ce nouveau rôle professionnel. Pour le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2005), pour Gervais et Desrosiers (2005), ainsi que pour Portelance et coll. (2008), il s'agit de se reconnaître et de s'assumer par rapport à un rôle de formateur à la fois distinct et parallèle à celui d'enseignant. Dans un contexte de transition, l'interprétation et l'exercice d'un nouveau rôle professionnel passent donc prioritairement par la reconnaissance de sa propre légitimité et la perception d'une valorisation chez autrui (Perez-Roux, 2011). Toutefois, les recherches portant sur les stages ou sur l'accompagnement des stagiaires en enseignement professionnel soulignent un manque de valorisation et de reconnaissance perçu par les enseignants associés, ainsi que des difficultés à légitimer leurs actes (Balleux, 2013; Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant, 2006; Deschenaux et coll., 2012; Gagnon, 2013; Gagnon et Rousseau, 2010; Rousseau, 2008). Ces tensions ressortent notamment par rapport à l'évaluation des stagiaires et au contexte de la collégialité inhérent aux conditions de recrutement dans les centres de formation professionnelle; comme l'entrée dans la profession précède l'entrée en formation, fréquemment les enseignants associés et les stagiaires s'avèrent d'abord des collègues enseignants dans un même centre de formation, ce qui peut complexifier les rapports entretenus.

Comme en témoignent Balleux et coll. (2016) à propos des enseignants de la formation professionnelle, l'individu se construit au cours de son parcours professionnel. Lentement et toujours à partir de ce qu'il est, l'individu rencontre des événements et des interactions qui le confrontent, le tiraillent et le transforment. Les transitions entraînent des bouleversements, car il y a perte de repères environnementaux, relationnels, techniques et identitaires comme en témoignent les recherches sur les parcours professionnels des enseignants de la formation professionnelle au Québec (Balleux, 2006, 2013, 2014; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010; Gagné, 2015). Ce vécu modifie la manière dont l'individu se perçoit, se définit et se reconnaît professionnellement et, conséquemment, sa manière d'agir (Perez-Roux, 2016). Pourtant, les recherches n'ont pas encore abordé l'expérience vécue tout au long du parcours professionnel dans la transition vers le rôle d'enseignant associé, notamment, pour saisir la manière dont ils interprètent ce dernier.

Devant ces présupposés, une question émerge : quels événements et quelles interactions significatifs du parcours professionnel des enseignants associés influencent leur manière d'interpréter et d'exercer leur rôle auprès des

stagiaires? Cet article vise à faire ressortir des événements qui jalonnent le parcours professionnel des enseignants associés et qui se démarquent par leur intensité et leur influence dans la manière dont ils s'approprient leur rôle. Il apparaît tout à fait pertinent de chercher à mieux comprendre le vécu des enseignants associés puisqu'ils interviennent dans la formation des stagiaires et que leur rôle se révèle particulièrement important pendant la formation (Deschenaux et coll., 2012). D'autant que, par extension, la manière dont ils interprètent et exercent ce rôle se répercute sur la qualité de l'enseignement dispensé dans les centres de formation professionnelle, et donc, sur la formation des élèves de façon générale (Gagnon et Rousseau, 2010).

CADRE CONCEPTUEL

Pour appréhender les parcours professionnels, plus particulièrement les événements et les interactions qui les jalonnent, ainsi que leur influence dans la manière d'interpréter le rôle d'enseignant associé, deux notions principales sont convoquées dans cet article. D'abord, les formes de l'expérience permettent de circonscrire les traces laissées par le vécu en contexte professionnel. Puis, la notion d'épreuve, qui rejoint les tensions et les difficultés connues des enseignantes et des enseignants associés soulevées précédemment, vient préciser le sens que prend ce vécu pour l'individu.

La notion d'expérience

Pour saisir l'expérience ou le vécu pendant le parcours professionnel, la sociologie renvoie aux conduites individuelles, parfois partagées par des groupes d'individus, au sein de différents systèmes sociaux. Ces systèmes contraignent l'individu et le construisent puisqu'il en intériorise les caractéristiques (Dubet, 1994). Son action, bien que rationnelle et individuelle, comporte néanmoins les traces laissées par les groupes auxquels l'individu cherche à appartenir. C'est ce qui explique l'hétérogénéité des conduites face aux événements et aux interactions rencontrés, mais aussi la relative stabilité des comportements au sein de groupes d'individus. Les travaux de Zeitler et Barbier (2012) distinguent trois formes de l'expérience. La forme active se décrit comme ce qui se produit dans la vie du sujet et dans son environnement. C'est la forme de l'expérience qui correspond aux perceptions de l'individu. La forme passive réfère à ce que les individus font de ce vécu, autrement dit, la manière dont ils l'interprètent ; toutes situations ne résonnent pas de la même manière à différents moments de la vie d'un individu ni n'éprouvent différentes personnes avec la même intensité (Dewey, 1934). Les traces laissées par l'expérience varient donc d'une personne à l'autre parce que la signification qu'ils y donnent ne peut se soustraire aux traces laissées par l'expérience passée ni aux aspirations futures (Rogalski et Leplat, 2011). Enfin, la forme discursive correspond à ce que l'individu peut

partager par le biais du langage de ce processus de perceptions et d'interprétations de l'expérience. Par conséquent, les événements et les interactions marquants du passé, quoique peu nombreux (Dubet, 2012), ne peuvent être appréhendés, le plus souvent, que par la forme discursive de l'expérience, donc à partir de ce que les individus choisissent d'en communiquer. Même plusieurs années après, le discours des individus porte l'empreinte de ces moments marquants, comme des nœuds, des ruptures et des inflexions dans le parcours (Osty, 2013). Pour les saisir, il s'avère donc nécessaire de repérer dans les propos des individus des manifestations d'intensité, de tensions ou d'enjeux importants qui témoignent d'épreuves dans le parcours professionnel.

La notion d'épreuve

Ces épreuves, Perez-Roux (2016), référant à Martuccelli (2006), les décrit comme : « des défis plus ou moins partagés, inscrits dans une histoire culturelle (du métier par exemple) et construits sur le plan social » (p. 3). Martuccelli et Lits (2009) stipulent que l'épreuve se distingue par la manière dont les individus en rendent compte. Chaque épreuve se présente comme un test mis sur le parcours de l'individu; un défi dont il faut qu'il s'acquitte et dont il sort transformé. L'épreuve, tout en restant éminemment personnelle dans le discours d'un individu, prend des proportions d'enjeu collectif lorsqu'elle se manifeste dans le discours de groupes d'individus. L'adolescence constitue un bon exemple de la dimension individuelle, mais aussi collective de l'épreuve.

Plus spécifiquement, Martuccelli (2015) relève deux sens principaux de la notion d'épreuve. D'une part, il stipule que l'épreuve revêt historiquement le sens de sanction. L'épreuve-sanction s'apparente donc à la démarche scientifique expérimentale où l'épreuve de la science mène à sanctionner un fait ou une réalité. Dans une certaine mesure, l'épreuve-sanction permet de témoigner d'une croyance partagée socialement qui prend, de manière pragmatique, valeur de vérité. D'autre part, l'épreuve se conçoit comme une suite de défis vécus par l'individu tout au long de sa vie. L'épreuve-défi confronte, transforme et forge l'individu. Contrairement à l'épreuve-sanction, le résultat d'un défi ne constitue pas une fin en soi, surtout pas une réponse unique, puisque l'épreuve-défi mène à des significations diverses, mais toujours à l'intérieur de structures sociales définies. C'est cette acception de l'épreuve-défi qui est retenue pour saisir les traces laissées par les événements et les interactions dans le parcours professionnel marqué par les transitions des enseignants associés.

Cet article s'appuie donc sur les fondements de l'expérience et de l'épreuve (Dewey, 1934; Dubet, 1994, 2007; Martuccelli, 2006, 2015; Martuccelli et Lits, 2009; Zeitler et Barbier, 2012; Zeitler et coll., 2012) et propose de revisiter les

parcours professionnels des enseignants associés en enseignement professionnel. Il vise à repérer les événements traversés qui influencent la manière d'interpréter leur rôle d'enseignant associé. Particulièrement, ces événements ou ces interactions sont saisis sous l'angle de l'épreuve, dans ce qu'ils ont constitué un défi ayant laissé des traces significatives chez les enseignants associés dans la manière d'interpréter leur rôle. L'identification de ces épreuves et de leur apport peut notamment fournir des pistes pour favoriser la valorisation et la reconnaissance du rôle d'enseignant associé par les instances responsables de la formation en milieu de pratique.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Cet article s'insère dans une suite de travaux de diffusion d'une recherche de doctorat menée auprès d'enseignants associés en enseignement professionnel au Québec. La recherche dans son ensemble vise à mieux comprendre la dynamique expérientielle et identitaire de ce groupe professionnel. Ce texte rend compte plus particulièrement des résultats concernant l'influence de l'expérience professionnelle vécue au cours de leur parcours professionnel dans la façon d'interpréter le rôle d'enseignant associé ; la démarche de collecte et d'analyse ayant particulièrement mis en évidence les dimensions de défi ou d'épreuve associées aux événements rapportés dans la section des résultats.

Déroulement de la recherche

Les résultats explicités découlent des étapes de collecte et d'analyse résumées dans le tableau suivant.

TABLEAU 1. Résumé des étapes de collecte et d'analyse des données

Ordre	Stratégies de collecte et d'analyse
Étape 1	Entretien biographique phase I Établir la chronologie du parcours professionnel
Étape 2	Document écrit – curriculum vitae Confirmer la chronologie du parcours professionnel
Étape 3	Analyse de contenu Identifier les événements et les interactions considérées comme des épreuves-défis
Étape 4	Entretien biographique phase II Explorer les traces laissées par les épreuves par rapport au rôle d'enseignant associé
Étape 5	Analyse structurale Déconstruire / reconstruire le discours des enseignants associés pour dégager l'apport de l'expérience professionnelle vécue dans la manière d'accompagner les stagiaires

Comme l'indique ce tableau, la collecte des données repose principalement sur la réalisation d'entretiens biographiques comprenant deux phases, lesquelles sont complétées par la consultation d'un document écrit, soit le curriculum vitae des participants. Selon Peneff (1994) et Sauvayre (2013), les entretiens permettent d'évoquer, de décrire et de faire réfléchir les interviewés sur des périodes particulières de leur parcours. En l'occurrence, s'intéresser aux épreuves qui jalonnent le parcours professionnel des enseignants associés rend nécessaire le recours à ce type de stratégies de collecte qui accorde au sujet une place centrale en tant que principal informateur de son expérience. Plus particulièrement, c'est l'approche de Demazière (2003, 2008, 2011), pour qui les fragments d'existence relatés en entretien véhiculent des informations sur les aspects pratiques, cognitifs, interprétatifs, symboliques et affectifs du vécu de l'individu, qui a été retenue comme principale stratégie de collecte. Les enseignants associés ont donc participé à deux phases d'entretiens qui se sont déroulées sur un intervalle moyen de deux semaines. Les rencontres réalisées en présence ou à distance à l'aide des technologies ont duré un peu plus d'une heure et ont permis de dégager les résultats présentés sous forme d'anecdotes.

Collecte des données

Pendant la phase I des entretiens biographiques, le chercheur et l'interviewé revisitent le parcours de ce dernier afin d'en reconstruire la chronologie. Il s'agit principalement de faire ressortir des informations factuelles comme des dates, des lieux, des conditions, des rencontres ou des événements de courte, moyenne et longue durée (Peneff, 1994). Par une question large comme « pouvez-vous me raconter votre parcours professionnel depuis la fin de votre secondaire? », en passant par des questions plus spécifiques comme « certains événements de votre carrière ont-ils été significatifs dans votre cheminement pour devenir enseignant associé? », une première trame des épreuves vécues et des traces laissées par celles-ci se dessine. En effet, le discours recueilli comprend des manifestations de la mise à l'épreuve perçue par les participants, « en termes d'amélioration de la situation, de dégradation, de tournants, de bifurcations, de continuités » (Demazière, 2011, p. 87). De plus, cette première phase permet de recueillir les curriculum vitae des participants qui servent aussi à reconstruire les grandes périodes de leur parcours professionnel. Afin d'assurer une triangulation des données. À la suite de la phase I, les enregistrements audios ont été transcrits et des analyses préliminaires réalisées afin d'identifier dans le parcours professionnel les événements et les interactions ayant marqué l'enseignant associé. Ces premiers résultats servent notamment à personnaliser les canevas pour les entretiens de phase II (Demazière, 2011).

Pendant la deuxième phase d'entretiens, l'objectif consiste à revenir de manière dialogique sur les différents événements et interactions ciblés afin

d'en préciser les aspects, d'en partager une compréhension plus fine et d'en dégager les apports possibles dans le parcours de l'individu (Peneff, 1994). Plus particulièrement, l'accent est mis sur les interactions, les contextes relationnels, l'interprétation des points de vue et les apprentissages réalisés (Demazière, 2011). De ce fait, l'entretien de phase II fait appel à des questions comme « lors de notre premier entretien, vous avez parlé de [nommer l'évènement], en quoi cet évènement a constitué un défi à surmonter? » ou « pendant notre premier échange, vous avez mentionné [nommer la personne], elle a semblé importante pour vous, pouvez-vous m'expliquer pourquoi? ». Il s'agit également d'intervenir pour demander des explications sur ce qui a été utile, appris ou retenu par rapport au rôle d'enseignant associé afin de saisir l'apport de ces épreuves.

Analyse des données

Au terme de cette deuxième phase d'entretiens, les propos recueillis sont transcrits et soumis à une démarche d'analyse structurale inspirée de Demazière et Dubar (2004) et de Paillé et Mucchielli (2012). Au cours de ce processus d'analyse, le corpus de données est séparé en segments qui correspondent à des unités de sens. Un premier codage s'effectue sur ces segments en spécifiant s'ils décrivent le déroulement du parcours, soit les séquences (niveau des fonctions), s'ils rapportent des acteurs significatifs (niveau des actions) ou s'ils servent à argumenter des décisions ou justifier la conduite de l'individu (niveau de la narration). Dans l'optique de la démarche doctorale entreprise, chacun des 1616 segments a également été associé à une période du parcours professionnel, soit la carrière initiale, l'enseignement ou l'accompagnement. Par la suite, l'analyse exige de classer les segments codés pour ordonnancer les séquences, regrouper les acteurs similaires et répartir les arguments selon des catégories émergentes. À l'aide du logiciel Excel de la suite Microsoft Office, les segments ont pu être codés, classés et reclassés plusieurs fois afin d'arrimer les évènements avec les acteurs les plus fréquemment mentionnés et les justifications de leurs apports par rapport au rôle d'enseignant associé. Ces constructions et reconstructions mènent à dégager des disjonctions et des conjonctions entre les évènements et les interactions ayant marqué le parcours professionnel des individus composant le groupe professionnel des enseignants associés. Elles ont ainsi mis en évidence les évènements vécus comme des épreuves retrouvés dans la plupart des parcours et leur apport dans la manière d'interpréter et d'exercer leur rôle.

Participants

Pour la recherche, 16 enseignants associés volontaires ont été interrogés. De ce nombre, huit avait complété leur baccalauréat en enseignement professionnel qui constitue la formation privilégiée depuis la réforme de la formation des maîtres en 2001. Des huit enseignants associés restants, un poursuit toujours

son baccalauréat, un détient un baccalauréat d'une autre filière d'enseignement et six possèdent uniquement le certificat en enseignement professionnel ayant été diplômé avant l'entrée en vigueur du baccalauréat. Cet article se concentre sur les enseignants associés possédant leur baccalauréat en enseignement professionnel puisque leur parcours reflète davantage la situation actuelle et future des enseignants associés de ce secteur. Le tableau suivant résume les principales caractéristiques de ce groupe d'interviewés (noms fictifs).

TABLEAU 2. Résumé des principales caractéristiques des enseignants associés interviewés

Identification de l'enseignant associé	Années d'expérience en enseignement	Années d'expérience en accompagnement	Détient un diplôme d'études professionnelles	Détient un diplôme d'études collégiales	Détient un certificat en enseignement professionnel	Détient un baccalauréat en enseignement professionnel	A complété une formation en accompagnement
Ana	16	12		✓	✓	✓	✓
Eve	16	12		✓		✓	✓
Isa	12	3	✓			✓	
Kim	13	3	✓	✓		✓	✓
Léo	7	1	✓	✓		✓	
Lyn	23	15	✓		✓	✓	✓
Sue	15	11		✓		✓	✓
Zoé	11	1		✓		✓	

Comme le montrent les informations résumées, le groupe se compose de sept femmes et d'un homme. L'échantillon total comprenait toutefois onze femmes et sept hommes, les enseignantes associées s'avérant donc plus nombreuses à détenir le baccalauréat. De plus, le tableau 2 indique le nombre d'années d'expérience en enseignement (en moyenne 14 ans), en accompagnement (en moyenne 7 ans), ainsi que les formations complétées de niveaux professionnel (4 sur 8), collégial (6 sur 8), universitaire (8 sur 8) et pour accompagner (5 sur 8).

RÉSULTATS

Les résultats rapportent, à partir des propos relatés par les participants, trois événements s'étant démarqués comme des épreuves dans les propos des participants, soit la transition vers l'enseignement, la formation en enseignement et la transition vers l'accompagnement, en plus de faire mention de certains acteurs importants. Les deux premiers événements s'insèrent dans l'étape 3 de Balleux et Gagnon (2011), alors que le troisième s'inscrit après

l'étape 4, soit dans la suite possible du parcours de l'enseignant en formation professionnelle. De courts extraits résument les manifestations du sentiment d'être mis à l'épreuve ou l'apport de ces épreuves-défis par rapport au rôle d'enseignant associé du point de vue de l'interviewé.

La transition vers l'enseignement

Ana s'avère la première enseignante associée interviewée à relater l'épreuve de sa transition vers l'enseignement. Après plusieurs années à exercer un métier, une offre d'emploi l'incite à faire le saut vers l'enseignement. Après une série d'entrevues, elle obtient un contrat et commence à enseigner. Elle ne s'en cache pas et dit : « au début, j'étais malade le matin, j'avais mal au cœur parce que j'étais une personne très timide, dans mon coin, qui ne parlait pas » (s24). L'enseignement était à proprement parler « un grand défi » (s36) pour Ana et s'y adapter aura pris plusieurs mois, voire quelques années. C'est une enseignante qui l'a prise sous son aile et qui lui a permis de traverser les cinq premières années dans l'enseignement. Mentionnée comme une mentore, cette personne lui a transmis les bases pour arriver à bien fonctionner. Ana explique qu'elle accompagne aujourd'hui des stagiaires en se disant : « c'est surtout parce que moi j'ai eu la chance de compter sur une personne qui m'a épaulée [...], m'a tout partagé et tout montré les rouages de la profession, que je pense que c'est ce que je transmets aujourd'hui » (s96 et s116).

De son côté, Léo évoque également des moments marquants à ses débuts en enseignement. Recruté dans le bassin des travailleurs de son métier, il concilie l'exercice de ce métier et l'enseignement depuis qu'il a accepté son premier contrat dans un centre de formation professionnelle. Comme il le dit : « je me rappelle mes premières journées d'enseignement où dans ma tête les concepts étaient incroyablement clairs, mais en les expliquant, tu réalises que c'est autre chose quand l'élève te questionne » (s36). Même s'il pensait posséder plusieurs aptitudes nécessaires pour enseigner à son entrée dans la profession, il réalise qu'il doit développer de nouvelles compétences. À son sens, Léo n'était pas « l'ombre de l'enseignant qu'il est aujourd'hui, car il y a aussi huit ans de formation qui se sont ajoutés aux expériences, au vécu et aux problématiques, qui font qu'aujourd'hui, c'est beaucoup plus simple d'expliquer » (s37). Ce sont ces constats et apprentissages qu'il veut amener le stagiaire à réaliser en tant qu'enseignant associé.

Dans un contexte différent, celui d'une jeune enseignante qui s'insère dans un milieu traditionnellement masculin, Lyn raconte l'épreuve de ses premiers moments en enseignement en disant : « quand j'ai commencé à enseigner, je n'étais pas acceptée au centre. J'étais jeune, j'étais une fille, je ne passais pas auprès des autres enseignants » (s29). Lyn ressent la pression de faire ses preuves et de trouver sa place au sein de son équipe. Comme elle l'affirme : « c'était difficile, alors je me suis dit que pour augmenter ma

crédibilité, je ne devais pas arrêter de pratiquer le métier » (s30). C'est d'ailleurs ce qu'elle a fait pendant de nombreuses années, concilier enseignement et travail. Cette crédibilité, aujourd'hui établie auprès des collègues et des directeurs, lui permet d'exercer son rôle avec confiance et d'agir auprès de presque tous les nouveaux enseignants de son centre de formation professionnelle, et ce, en étant particulièrement sensible à la place des femmes dans les métiers à forte concentration masculine.

Dans la carrière de Sue, l'opportunité d'enseigner se présente dans le même centre où elle a réalisé ses études. Elle qui se considère expérimentée dans son domaine, souligne avoir dû retourner au rang de novice en choisissant d'aller enseigner son métier. Elle s'est sentie « garrocher » et elle se demandait « comment faire pour passer au travers de tout cela? ». Dans les circonstances, du fait qu'elle entrait dans un environnement connu, elle considère que la transition s'est relativement bien passée par rapport à d'autres collègues. Cependant, ce passage lui a fourni des outils pour aider les stagiaires qui sont souvent inquiets. Elle peut se « prendre en exemple pour leur dire que ça peut prendre trois ou quatre ans avant d'avoir fait le tour des modules quelques fois et d'être à l'aise d'enseigner, mais c'est possible! » (s42). Selon Sue, être accompagné par quelqu'un qui a déjà vécu une situation semblable, c'est facilitant pour entrer en relation et établir un lien de confiance.

Dès les premiers instants de l'entretien, Zoé déclare : « j'ai pleuré ma vie! » (s27). Elle qui n'avait jamais enseigné en salle de classe, elle se sent peu à l'aise et pense même que sa carrière est finie à un certain moment. Pourtant, une nouvelle opportunité se présente pour enseigner en formation individualisée. Le défi reste qu'elle ne connaît que peu le secteur où elle enseigne. Elle affirme, « j'ai embarqué dans la roue avec tout mon cœur et toutes mes tripes, car même si je n'avais pas les connaissances pédagogiques, j'avais une tâche pleine en partant » (s31). Aujourd'hui, en tant qu'enseignante associée, Zoé considère qu'elle doit passer au suivant : comme les choses vont bien en classe, qu'elle aime enseigner et que les élèves apprennent, elle doit redonner en formant la relève en formation individualisée.

La formation à l'enseignement professionnel

Bien que la transition vers l'enseignement constitue une épreuve marquante dans le parcours non seulement des enseignants associés, mais aussi des enseignants de la formation professionnelle en général, cette dernière s'articule presque toujours avec le retour aux études au baccalauréat en enseignement professionnel. Pour Ana, même si le certificat en enseignement professionnel lui a exigé efforts et persévérance, elle considère que pour pouvoir progresser dans la profession enseignante, elle devait détenir son baccalauréat. Ses propos résument l'apport de cette formation pour accompagner des stagiaires : « lorsqu'un enseignant a 50 ans, je dois vraiment l'encourager parce qu'il abandonnera avant la fin des stages. [...] Plusieurs trouvent ça difficile et

décrochent, mais moi aussi je l'ai vécu avec mon travail et mes enfants. J'aurais pu arrêter, même me contenter du certificat, mais ça vaut la peine de finir ses cours et d'avoir son baccalauréat » (s207-s208). Elle perçoit qu'elle doit encourager et soutenir les stagiaires, plus que les former, au cours de leur stage afin qu'ils persistent dans la profession.

Ève, une autre enseignante associée interrogée, témoigne des mêmes réalités. Selon elle, le baccalauréat se résume à apprendre à composer avec les travaux, les cours à l'université, la famille et c'est ce qui constitue une véritable épreuve. Aujourd'hui, elle essaie « de donner des trucs appris pour passer au travers avec les stagiaires. [...] J'essaie de les encourager et de leur partager le matériel qui peut les aider ou leur donner des conseils » (s35-s36). Le vécu d'Ève pendant sa formation et ses stages a laissé des traces qui font qu'elle choisit de limiter le nombre de stagiaires qu'elle accompagne pour assurer son entière disponibilité. Comme elle le résume : « ce n'est pas seulement un nom que je supervise ou que je laisse à lui-même comme on m'a fait à moi quand j'ai commencé » (s51).

Du côté de Kim, c'est le même constat : « j'ai accepté ce rôle en me demandant comment j'aurais aimé être accompagnée quand j'ai commencé à enseigner » (s3). Selon cette enseignante associée, avoir réalisé son baccalauréat en conciliant l'enseignement à temps plein et la famille lui permet d'être compréhensive et d'accompagner les stagiaires au plus près de leur réalité. Elle précise qu'elle n'a pas vraiment souffert de l'accompagnement qu'elle a reçu, puisque les choses étaient différentes à ce moment, mais qu'elle souhaite offrir plus aux stagiaires.

Après son certificat en enseignement professionnel, Lyn ressent également le besoin de poursuivre sa formation, car elle n'est pas satisfaite de l'enseignement reçu. Comme elle le mentionne : « j'ai appris beaucoup sur ce que je ne dois pas faire, ce que je ne dois pas faire ressentir à mes [stagiaires] » (s80). C'est un superviseur universitaire qui la convainc de s'inscrire au baccalauréat. À partir de là, elle sent qu'elle développe sa capacité à réfléchir sur sa propre pratique, ce qui l'amène maintenant à développer l'analyse réflexive chez ses stagiaires.

Les propos de Zoé rapportent comment les stages et l'accompagnement reçu de son enseignante associée lui ont permis de développer sa confiance en tant qu'enseignante, ce qu'elle tente de reproduire lorsqu'elle accompagne des stagiaires. Pour elle, la personne qui l'a accompagnée pendant ses stages s'avère l'une des personnes les plus déterminantes de son parcours. Elle relate, en parlant de ses propres stages : « j'ai fait des capsules que j'ai visionnées et je me suis analysée, ce qui m'a permis de m'améliorer et, surtout, de voir que j'étais moins pire que je le croyais » (s76). Pour elle, la formation était perçue comme un moment éprouvant qui la sortait de sa zone de confort, ce qui fragilisait sa

confiance. Avec l'aide de son enseignante associée, elle se regardait et constatait ses forces. Elle travaille à son tour pour que ses stagiaires se regardent et analysent leurs pratiques, et ce, comme s'ils portaient leur regard sur quelqu'un d'autre, avec détachement, pour ensuite ouvrir sur la discussion.

Transition vers l'accompagnement

Le dernier bloc de résultats concerne une autre transition, celle vers l'accompagnement, que seuls les enseignants associés connaissent et qui se distingue de la transition vers l'enseignement présentée précédemment. Au cours de cette période, les enseignants associés doivent s'adapter et développer de nouvelles compétences. Par exemple, Ève souligne : « au début, je voulais parfois trop aider, mais maintenant j'essaie d'être plus sélective et j'attends que les gens le demandent » (s40). Elle réalise que tout le monde ne réagit pas de la même façon à ses interventions. Aujourd'hui, même si elle considère pouvoir fournir davantage de ressources aux stagiaires et pousser davantage la formation, elle se montre davantage à l'écoute des besoins de ses stagiaires puisqu'elle souhaite éviter les confrontations qui peuvent nuire au climat entre collègues.

Souvent précipitée, cette transition vers le nouveau rôle professionnel exige des enseignants associés qu'ils se positionnent et apprennent rapidement de manière autonome. Comme le dit Isa : « mon ancien directeur agissait comme mentor, mais il a quitté et [...] ma collègue devait avoir une enseignante associée [...]. L'université m'a envoyé les documents, je n'ai pas eu de formation comme telle, j'ai dû lire pour me former moi-même » (s27-s28-s29). Cette urgence d'assurer le déroulement du stage a influencé la manière dont Isa interprète son rôle qui, selon elle, s'apparente à du support informel.

Le peu d'encadrement pendant cette transition transparait également chez Léo. Ce dernier soulève un besoin de consolider sa compréhension des attentes institutionnelles par rapport au rôle d'enseignant associé. Comme il l'affirme : « ce n'est pas normal de devoir lire trois documents en plus de regarder une vidéo pour comprendre si c'est un stage d'observation ou de prise en charge » (s50). La transition vers l'accompagnement s'avère donc complexe et ne permet pas de baliser suffisamment le rôle de l'enseignant associé, ce qui laisse place à des interprétations variées et possiblement inadéquates. Pour Léo, son rôle se résume principalement à supporter le stagiaire dans la réalisation de ses travaux, soit ce qui compose majoritairement les documents qu'il consulte.

Dans la transition de Lyn, c'est la personne au poste de directeur qui occupe une place importante. Elle se souvient avoir craint qu'aucun stagiaire ne souhaite réaliser son stage auprès d'elle. Son directeur a pris le dossier en main et les premiers stagiaires sont arrivés. Elle mentionne : « les premiers que j'ai accompagnés n'ont pas eu le même service que ceux des dernières

années » (s71). En résumé, elle abordait, à ses débuts, surtout des sujets superficiels avec les stagiaires, des éléments plus techniques liés à l'enseignement comme la modification d'activités d'apprentissage ou des conseils pour animer un cours. Elle constate rapidement que cela ne suffit pas à répondre à leurs besoins. Elle décide de s'engager davantage à faire réfléchir les stagiaires pour mieux planifier, piloter et évaluer par exemple. Selon son interprétation, elle devait « devenir une courroie de transmission » (s76) pour favoriser le partage de meilleures pratiques avec les stagiaires qu'elle accompagne.

D'autre fois, l'épreuve à surmonter ne relève pas de la transition vers le rôle d'enseignant associé dans son ensemble, mais d'un événement particulier. Pour Sue, le défi survient lorsqu'elle doit accompagner un stagiaire dont le stage se déroule avec difficulté. Cette situation met en évidence le malaise de devoir évaluer un collègue en formation, autrement dit, le défi de se légitimer et de répondre à la question : « qui suis-je pour évaluer une autre enseignante? » (s45). Elle trouve toutefois du support du côté du conseiller pédagogique qui vient poursuivre l'évaluation du stagiaire. À travers cette situation, Sue a pu mesurer la sensibilité de son rôle et elle garde en tête l'importance de collaborer pour assurer l'accompagnement des stagiaires.

DISCUSSION

Comme l'ont montré les travaux sur l'expérience et la notion d'épreuve, tous les événements et les interactions n'éprouvent pas l'individu avec la même force ni de la même façon (Dubet, 1994; Martuccelli, 2015). D'aussi loin que Dewey (1934), il appert que des événements se détachent du flux de l'expérience. Ce sont ces épisodes qui marquent le parcours professionnel des enseignants associés qui ont été rapportés dans les résultats. Les interviewés en parlent comme des défis avec un point de départ, un déroulement, un point culminant et un dénouement qui correspond, le plus souvent, à un apprentissage ou une prise de conscience (Demazière, 2003). Alors que Martuccelli (2015) stipule qu'en éducation, par exemple en formation initiale, l'épreuve-défi prend la forme d'une série d'épreuves formalisées à subir pour accéder à la réussite, il en va autrement pour celles décrites précédemment. Ces épreuves ne constituent pas un processus d'apprentissage visant explicitement à former l'enseignant associé. L'apport de la transition vers l'enseignement, de la formation universitaire et de la transition vers l'accompagnement par rapport au rôle d'enseignant associé s'avère fortuit, quoique bien présent et déterminant.

L'épreuve de la transition vers l'enseignement : un défi d'adaptation

Comme l'a exposé Martuccelli (2015), la notion d'épreuve-défi revêt un caractère structurel. Par rapport à la transition vers l'enseignement, les modes

de recrutement et d'insertion dans la profession qui régissent l'entrée dans la profession enseignante en formation professionnelle constituent des exemples de cet aspect structurel. Ce passage bouleversant de l'exercice du métier vers son enseignement transforme l'individu de manière durable (Balleux, 2013). Cette épreuve se révèle un défi d'adaptation dans le parcours professionnel de l'enseignant associé. Il semble donc inévitable que ce passage, dont le souvenir est ravivé par le stagiaire plus ou moins récemment embauché, occupe une place si importante dans la manière d'interpréter le rôle d'accompagnement. Selon les propos rapportés, il apparaît également fort pertinent de se préoccuper des interactions significatives pendant cette épreuve. En effet, les propos des enseignants associés incitent à porter l'attention sur le soutien reçu d'un enseignant associé, mais aussi d'un autre enseignant ou d'un conseiller pédagogique. Les enseignants associés interviennent souvent bien après l'entrée dans la profession de leur stagiaire ; il semble néanmoins que les premiers mentors, formels ou informels, influencent la manière dont les enseignants, futurs enseignants associés exerceront leur rôle. Bref, si l'enseignant associé s'est senti soutenu au moment où il a effectué sa transition vers l'enseignement, il s'inspire de ce vécu pour orienter sa conduite. Si, au contraire, il n'a pas reçu le soutien désiré, il cherche à pallier cette lacune en agissant d'une manière différente. Ce constat invite à se préoccuper de l'accompagnement lors de l'insertion professionnelle des enseignants, et ce, en réfléchissant aux répercussions à plus long terme.

L'épreuve de la formation universitaire : un défi de persévérance

En ce qui concerne l'apport de la formation universitaire, non pas par rapport au rôle d'enseignant comme il serait attendu, mais bien concernant celui d'enseignant associé, les résultats font ressortir qu'il s'agit d'un défi de persévérance. Encore une fois, les structures existantes dans les centres de formation professionnelle et les universités offrant un baccalauréat en enseignement professionnel exigent une conciliation travail-études-vie familiale ou personnelle qui marque le vécu des individus. Comme le soulignent Martuccelli et Lits (2009), le propre de l'épreuve demeure de défier la résistance. La poursuite des études, malgré une tâche d'enseignement à temps plein et une situation familiale plus ou moins prenante, défie bel et bien l'individu. Les traces que laisse cette épreuve se traduisent par une sensibilité et une attitude empathique, peut-être même sympathique, à l'égard des stagiaires. Conscients de l'engagement nécessaire à la poursuite des études et du contexte particulier de l'enseignement en formation professionnelle, les enseignants associés orientent leurs comportements auprès des stagiaires. Il apparaît qu'ils accordent une place importante au soutien moral et affectif des stagiaires. Les résultats ne permettent pas de se positionner à savoir si ce support est assuré au détriment du développement des compétences professionnelles, voire d'une diminution des attentes envers le stagiaire, mais il semble que ce soit une possibilité à considérer.

L'épreuve de l'accompagnement : un défi de légitimation

Toujours selon Martuccelli et Lits (2009), les individus subissent des épreuves tout au long de la vie et ils ne peuvent faire autrement que leur donner du sens en fonction de leurs manières de les aborder. Les résultats vont également en ce sens. La transition du rôle d'enseignant vers celui de formateur d'enseignants se révèle un défi de légitimation pour l'enseignant associé. Considérée comme un défi d'appropriation d'un nouveau rôle avec des attentes et un contexte spécifique, il appert que tous les enseignants associés ne s'acquittent pas de cette épreuve de la même manière. En fonction des stagiaires accompagnés et des personnes qui interviennent pour faciliter la transition, notamment le superviseur universitaire, le directeur et le conseiller pédagogique, l'expérience vécue définit l'enseignant associé différemment et l'incite ou non à s'engager auprès de nouveaux stagiaires. Ce constat met en lumière l'importance de soutenir les enseignants qui choisissent de devenir enseignants associés afin qu'ils s'approprient leur rôle, c'est-à-dire qu'ils comprennent les attentes, qu'ils déterminent la latitude dont ils disposent et qu'ils saisissent les leviers pour favoriser le développement des stagiaires et les frontières de leur collaboration avec les autres intervenants. L'objectif demeure qu'ils parviennent à légitimer leurs actes pour contribuer pleinement à la formation des stagiaires.

À la lumière de ces constats, il apparaît pertinent d'effectuer un retour sur les grandes étapes du parcours professionnel de l'enseignant en formation professionnelle de Balleux et Gagnon (2011). Il se dégage qu'au moins une autre étape succède aux quatre étapes déjà reconnues, soit celle de l'appropriation du rôle d'enseignant associé. Cette étape repose également sur des interactions entre l'individu, son environnement et des acteurs clés comme les stagiaires, qui sont aussi enseignants et collègues, les superviseurs universitaires et les conseillers pédagogiques, voire les directions de centres de formation professionnelle. Ces acteurs se révèlent déterminants, mais les résultats ne permettent pas d'éclairer la manière dont ils perçoivent leur propre rôle par rapport à la reconnaissance, la valorisation et la légitimation des enseignants associés. D'ailleurs, dans les orientations relatives à la formation en milieu de pratique destinées à toutes les filières d'enseignement (Gouvernement du Québec, 2008), il est écrit que le superviseur universitaire a pour rôle de soutenir les stagiaires et les enseignants associés. Cependant, dans son énoncé, le document ne fournit aucune indication concernant le support qu'il doit offrir à ces derniers (Gouvernement du Québec, 2008). En s'inspirant de ce document et des résultats présentés dans cet article, il appert que les superviseurs universitaires doivent cerner les besoins des enseignants associés et les accompagner. Leurs interventions devraient favoriser le regard critique et constructif de l'enseignant associé par rapport à ses actions pour qu'ils mobilisent les aptitudes et les connaissances acquises au cours de son

parcours professionnel afin qu'il favorise à son tour le développement des compétences professionnelles de ses stagiaires. Les superviseurs universitaires ne s'avèrent pas les seuls collaborateurs des enseignants associés, mais ils constituent un engrenage important de la formation en milieu de pratique.

Les limites

Pour saisir la portée des analyses effectuées, il semble important de soulever quelques éléments balisant les limites de la recherche. D'emblée, les participants se sont portés volontaires pour participer aux entretiens, ce qui exclut toute question de représentativité (Fortin et Gagnon, 2010). Ils ont été sélectionnés pour leur capacité à fournir des informations sur leur parcours professionnel marqué par les transitions. Par ailleurs, comme le souligne Savoie-Zajc (2009) en parlant de l'entretien, il faut garder en tête que les interviewés peuvent ressentir une certaine pression, nommée désirabilité sociale, qui les pousse à organiser leur discours selon ce qu'ils pensent qu'ils doivent communiquer. Cependant, les événements rapportés dans cet article s'avèrent communs à presque tous les enseignants associés, ce qui témoigne de leur prépondérance. Enfin, et il s'agit probablement du point le plus important pour appréhender les constats qui suivent, travailler sur l'expérience vécue revient à construire du sens avec des fragments d'expérience relatés à un certain moment de l'histoire des individus (Ulmann, 2013). En tentant de rendre visible leur expérience, les enseignants associés la soumettent inévitablement à de nouvelles interprétations, celle du chercheur et celle des lecteurs (Tardif et Gauthier, 2012). Cette intersubjectivité demeure inhérente à toutes recherches, particulièrement aux recherches interprétatives, mais, bien qu'il s'agisse d'une représentation des épreuves vécues (Forget, 2013), cette dernière permet d'enrichir la compréhension des parcours professionnels des enseignants associés d'une manière pertinente pour alimenter les réflexions.

CONCLUSION

Les résultats discutés permettent de conclure que l'interprétation que les enseignants associés font de leur rôle professionnel relève de l'expérience vécue au fil de leur parcours professionnel. Bien que chaque enseignant associé s'acquitte individuellement des épreuves qui parsèment son vécu professionnel, ces épreuves se retrouvent, comme de grands défis collectifs à surmonter dans la majorité de leur parcours. Cette dimension de mise au défi a émergé au fil des analyses de la thèse d'où proviennent les résultats présentés dans cet article. La discussion des résultats à partir de la notion d'épreuve constitue toutefois un éclairage original permettant d'ouvrir vers d'autres réflexions et pistes de recherche.

Par exemple, il y a plus d'une décennie que des instances insistent sur l'importance de la formation continue pour les enseignants associés (Comité-

conseil sur la formation du personnel enseignant, 2006). Toutefois, les résultats montrent que cette offre de formation ne figure pas parmi les événements marquants dans leur parcours professionnel. Quelle forme la formation continue doit-elle prendre pour être déterminante par rapport à l'appropriation du rôle d'enseignant associé? Qui peut intervenir auprès des enseignants associés pour laisser des traces significatives dans leur manière d'exercer leur rôle auprès des stagiaires? Des recherches menées selon des approches comme la recherche collaborative, particulièrement la recherche action-formation, permettraient d'apporter des réponses à ces interrogations.

Enfin, la notion d'épreuve mise de l'avant dans cet article amène vers un dernier concept. Martineau (2006) affirme que la résilience se comprend comme une habileté à s'ajuster aux situations et à développer ses compétences pour faire face à l'adversité. Faire face à l'épreuve, et se construire à travers elle, fait-il des enseignants associés des individus résilients? Plusieurs points soutenus par l'auteur rejoignent les résultats exposés comme l'importance d'établir des relations signifiantes, le besoin de développer un sentiment de compétence ou de confiance ou la capacité à identifier des attentes et des objectifs par rapport à une situation vécue. En ce sens, les enseignants qui deviennent enseignants associés seraient-ils plus résilients que leurs collègues? Encore une fois, d'autres recherches avec les enseignants associés, mais aussi d'autres acteurs de la formation en milieu de pratique seront nécessaires pour apporter ces éclairages.

RÉFÉRENCES

- Baillauquès, S., Lavoie, M., Chaix, M.-L. et Hétu, J.-C. (2002). *L'identité chez les formateurs d'enseignants : échanges franco-québécois*. L'Harmattan.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. Dans A. Balleux et T. Perez-Roux (dir.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation* (vol. 11, pp. 55-66). Recherche en Éducation.
- Balleux, A. (2013). La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec : un passage à comprendre et à accompagner. Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture.
- Balleux, A. (2014). Temporalité longue pour une formation à l'enseignement professionnel au Québec : ruptures et continuités au cœur des transitions. Dans T. Perez-Roux et A. Balleux (dir.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (pp. 111-130). L'Harmattan.
- Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C. et Saussez, F. (2016). Une transition professionnelle à la croisée du métier et de l'enseignement : Entre temps et espaces, quatre cadres d'analyse. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (pp. 42-70). Presses de l'Université du Québec.

- Balleux, A. et Gagnon, C. (2011). L'accompagnement dans la transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 153-166). Les éditions CEC.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2005). *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*. Gouvernement du Québec.
- Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant. (2006). *La formation en milieu de pratique : De nouveaux horizons à explorer (avis complémentaire)*. Gouvernement du Québec.
- Demazière, D. (2003). Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques. *Céreq - Lasmas-idL*, 171(1), 75-89.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 1(123), 15-35. <https://doi.org/10.3917/ls.123.0015>
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Nathan.
- Deschenaux, F., Monette, M. et Tardif, M. (2012). État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec. Table MELS-Universités.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1017506ar>
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, 38(1), 92-108. <https://doi.org/10.7202/039981ar>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience* (vol. 10). Southern Illinois University Press.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Éditions La Découverte.
- Dubet, F. (2012). La construction de l'expérience [entretien intégral]. *Recherche & Formation*, 70(1), 1-11. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1887>
- Dugal, J.-P. et Legros, V. (2010). Des entretiens de formation à l'identité professionnelle des enseignants maitres-formateurs. *Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Université de Genève.
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80.
- Fortin, F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Chenelière Éducation.
- Gagné, A. (2015). Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle : leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant. Université du Québec à Chicoutimi. Récupéré de ProQuest Dissertations & Theses (10010912).
- Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement professionnel : perceptions de formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile : Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (pp. 117-146). Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C. et Rousseau, A. (2010). Accompagnement des nouveaux enseignants en FP : fantasme ou réalité? *Formation et profession*, 17(2), 13-16.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses de l'Université Laval.

- Gohier, C. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés*. Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : Les orientations, les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Martineau, S. (2006). La résilience chez les enseignants. *Formation et Profession*, 55-58.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43-60. <https://doi.org/10.3917/socio.061.0043>
- Martuccelli, D. et Lits, G. (2009). Sociologie, Individus, Épreuves. Entretien avec Danilo Martuccelli. *Émulations, revue de sciences sociales*, 3(5), 1-9. <https://doi.org/10.14428/emulations.005.06>
- Osty, F. (2013). Devenir un professionnel : le rôle multiforme de l'expérience. Dans S. Mailliot et M. Parlier (dir.), *Travail et développement professionnel : construire l'expérience* (vol. 2, pp. 29-40). Éducation permanente.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Numéro aleph_udq030302681. Armand Colin.
- Panef, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographiques dans la sociologie française. *Politix*, 7(27), 25-31. <https://doi.org/10.3406/polix.1994.1861>
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. Dans A. Balleux et T. Perez-Roux (dir.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation* (vol. 11, pp. 39-54). Recherche en Éducation.
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, 41(1), 81-93. DOI:10.3917/pp.041.0081
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *Cadre de référence pour la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Table du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-Universités (MÉLS-Universités).
- Rogalski, J. et Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Formation et conception*, 8(2), 4-31. <https://doi.org/10.4000/activites.2556>
- Rousseau, A. (2008). *Conditions visant à favoriser et à soutenir la motivation des enseignantes et enseignants à accompagner des stagiaires en enseignement professionnel*. Université de Sherbrooke, Document non publié.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales. De la problématique à la collecte des données* (pp. 337-359). Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (2012). L'enseignant comme "acteur rationnel" : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences?* (4e éd., pp. 239-268). De Boeck.
- Ulmann, A.-L. (2013). Agir en situation : quelle place faire à l'expérience. Dans S. Mailliot et M. Parlier (dir.), *Travail et développement professionnel : construire l'expérience* (vol. 2, pp. 139-152). Éducation permanente.
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70(1), 107-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>

Zeitler, A., Guérin, J. et Barbier, J. M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70(1), 9-14. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1806>

ANDRÉANNE GAGNÉ est professeure au département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est également responsable de la formation pratique et des stages au baccalauréat en enseignement professionnel. Ses principales préoccupations portent sur les dynamiques identitaires des enseignants et de leurs formateurs, ainsi que sur l'accompagnement et le partenariat université-milieu scolaire en formation pratique. Elle est membre de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec, membre associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). andreeanne.gagne4@usherbrooke.ca

ANDRÉANNE GAGNÉ is a professor in the department of pedagogy in the Faculty of education at the University of Sherbrooke. She is responsible for practical training and fieldwork in the Bachelor of Professional Teaching. Her research interests include the dynamics of teacher and mentor identity, as well as mentorship and university-school milieu partnerships in the context of practical training. She is a member of the Observatoire de la formation professionnelle du Québec, and an associate member of the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) and of the Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). andreeanne.gagne4@usherbrooke.ca

DÉVELOPPER L'AGIR COMPÉTENT DE MENTORS : LE CAS D'ENSEIGNANTS ŒUVRANT DANS UN PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ONTARIO

NATHALIE GAGNON *Université du Québec à Rimouski*

RÉSUMÉ. Assumer le rôle de mentor auprès d'enseignants débutants n'est pas une compétence innée et il est impératif qu'ils reçoivent du soutien professionnel afin de développer leurs compétences. Si plusieurs études ont permis d'identifier des éléments à considérer dans la sélection des mentors ou dans l'élaboration de formations leur étant destinées, elles ne permettent pas de cerner avec profondeur la nature de l'expérience vécue par ces enseignants et conséquemment, de comprendre l'influence de cette expérience sur le développement de leur compétence. La recherche présentée ici avait pour objectif de documenter l'expérience d'enseignants-mentors et d'étudier les freins et les leviers pouvant faciliter le développement de leur compétence au regard de la conception de l'agir compétent de Le Boterf.

DEVELOPING THE COMPETENCY OF MENTORS : THE CASE OF TEACHERS WORKING IN A PROFESSIONAL INDUCTION PROGRAMME IN ONTARIO

ABSTRACT. Taking on the responsibilities of a mentor teacher is not an innate skill and it is imperative that they receive professional support to develop their skills. Although several studies have made it possible to identify elements to be considered in the selection of mentors or in the development of training courses intended for them, they do not allow us to define in depth the nature of the experience lived by these teachers and consequently, understand the influence of this experience on the development of their competence. The objective of this research was to document the experience of mentors and to study the obstacles and levers that can facilitate the development of their competence through Le Boterf's agir compétent model.

L'accompagnement des enseignants novices par leurs homologues plus expérimentés est aujourd'hui une pratique répandue dans les établissements scolaires d'un peu partout dans le monde. Car si l'entrée dans la profession représente une période des plus stimulantes pour plusieurs nouveaux enseignants, certains d'entre eux se butent à un nombre important de défis (Duchesne et Kane, 2010a; Ingersoll et Strong, 2011). Ainsi, devant la

lourdeur des tâches pédagogiques, la diversification des publics scolaires, les attentes élevées envers la profession enseignante et la précarité d'emploi, plusieurs de ces enseignants quitteront la profession dans leurs premières années d'exercice. En Europe, par exemple, les Pays-Bas, la Suisse et le Royaume-Uni font face à des taux d'abandon professionnel allant de 25 à 40 % dans les premiers cinq ans (Müller Kucera et Stauffer, 2003; Stoel et Thant, 2002). Le portrait n'est pas plus réjouissant en Amérique du Nord où l'on constate des taux d'attrition de 40 à 50 % aux États-Unis (Allensworth, Ponisciak et Mazzeo, 2009; Ingersoll et Strong, 2011). Au Canada, l'éducation étant un dossier relevant du provincial et les contextes scolaires variant d'une province à l'autre, il est difficile d'établir un taux moyen d'abandon chez les enseignants. Les études effectuées permettent cependant de constater que les taux de décrochage de la profession oscillent entre 10 et 40 % selon les provinces (Fédération des enseignants de l'Ontario, 2009; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Schaefer, Long et Clandinin, 2012). Les enseignants novices qui choisissent de demeurer dans la profession, quant à eux, seraient particulièrement à risque de vivre des difficultés psychologiques, notamment des niveaux de stress élevés et de l'épuisement professionnel (Kirsh, 2006; Liu et Onwuegbuzie, 2012).

LE PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE DU NOUVEAU PERSONNEL ENSEIGNANT (PIPNE) DE L'ONTARIO

Sachant que la qualité des premières expériences professionnelles a une influence cruciale sur la décision des nouveaux enseignants de quitter ou non la profession (OCDE, 2005) et que les difficultés vécues lors des premières années peuvent avoir des conséquences néfastes sur la qualité de l'enseignement prodigué et le rendement des élèves (Dolton et Newson, 2003; Ronfeldt, Lankford, Loeb et Wyckoff, 2011), de nombreux établissements scolaires se sont dotés de programmes comportant une variété de stratégies de soutien à l'insertion professionnelle. C'est le cas de l'Ontario qui, en juin 2006, mettait en place une série de mesures afin de favoriser un haut niveau de réussite chez les élèves. Reconnaissant que l'amélioration de la réussite scolaire des élèves est tributaire entre autres du soutien et de la reconnaissance du travail accompli par les enseignants, c'est dans ce contexte qu'est né le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 2010). Ainsi, tous les enseignants embauchés une première fois par un conseil scolaire pour un poste à temps plein ou à temps partiel ainsi que les enseignants effectuant une suppléance d'une durée minimale de 97 jours consécutifs se voient offrir le programme comprenant trois stratégies de soutien à l'insertion : des séances d'orientation en début d'année scolaire, des occasions de perfectionnement professionnel adapté aux besoins du nouveau

personnel et, finalement, son volet principal, du mentorat prodigué par un enseignant chevronné pour une durée d'un an ou deux.

LE MENTORAT : UNE STRATÉGIE PRIVILÉGIÉE POUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

Le mentorat est défini par Cuerrier (2003) comme étant une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage dans laquelle une personne d'expérience, le mentor, offre son expertise à une autre personne, le mentoré, dans le but de favoriser son développement professionnel. De toutes les stratégies d'aide destinées aux nouveaux enseignants, l'accompagnement des novices par un enseignant chevronné est la plus répandue (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000). En effet, le mentorat constitue, comme c'est le cas pour le PIPNPE, le volet principal d'une majorité de programmes d'insertion professionnelle en Amérique du Nord, en Europe et en Asie (Neacșu, 2013; Ingersoll et Strong, 2011). C'est aussi, selon plusieurs auteurs, la stratégie ayant le plus de bénéfices pour les nouveaux enseignants (Feiman-Nemser, 2003; Kane, Jones, Rottman et Pema, 2013). Fort de plus de vingt ans de recherche, le mentorat en milieu scolaire a fait l'objet d'un nombre imposant d'écrits, ce qui fait qu'on en comprend aujourd'hui relativement bien les bénéfices chez les enseignants débutants, notamment sur le plan de leur développement des compétences professionnelles, de leur construction identitaire, ainsi que de leur adaptation sociale et leur intégration au nouveau milieu de travail (Gagnon, 2017).

LA COMPÉTENCE DES MENTORS : UN FACTEUR DE RÉUSSITE IMPORTANT DU MENTORAT

Effectuée durant l'année scolaire 2011-2012, une évaluation s'intéressant aux impacts du PIPNPE et de son volet mentorat sur les nouveaux enseignants est arrivée à des conclusions globales plutôt réjouissantes (Kane, Jones, Rottmann et Pema, 2013). En effet, les expériences vécues par les nouveaux enseignants dans le cadre du PIPNPE ont été généralement positives : en plus de les rendre encore plus satisfaits de leur choix de carrière et de les amener à se sentir véritablement accueillis et appréciés dans le milieu scolaire, la participation au PIPNPE a aidé les nouveaux enseignants à gagner en confiance dans leurs fonctions. Ces retombées positives ont eu des répercussions bénéfiques sur leur rendement en tant qu'enseignants et sur leurs relations avec les élèves, favorisant du même coup la réussite de ces derniers. Or, si l'évaluation du PIPNPE a révélé plusieurs bénéfices, certaines lacunes ont aussi été constatées, notamment sur le plan de la formation des enseignants-mentors. En effet, moins des deux tiers des 762 mentors participant à l'étude avaient reçu une

formation à propos de leur fonction auprès du nouvel enseignant et plusieurs disaient ne pas avoir eu l'impression de saisir clairement leur rôle ainsi que leurs responsabilités à titre de mentors. Cependant, pour qu'il soit pleinement bénéfique, la qualité de l'accompagnement prodigué par le mentor doit nécessairement être au rendez-vous. En effet, le manque de qualifications chez les enseignants-mentors, notamment la capacité d'identifier avec justesse les besoins du mentoré, de lui proposer des stratégies adaptées et d'encourager le développement de sa réflexivité, sont des facteurs susceptibles d'entraver l'efficacité du mentorat et d'en diminuer considérablement les bénéfices (Fantilli et McDougal, 2009). Or, comme c'est le cas dans le PIPNE, les enseignants agissant à titre de mentors ne possèdent que très rarement de formation pour accompagner les apprenants adultes; ils se sont vu offrir cette nouvelle fonction au sein de l'école étant donné leurs compétences professionnelles au plan de l'enseignement, non pas pour leurs habiletés relatives au domaine de la communication et de l'accompagnement (Kajs, 2002). À la lumière de ces constats, plusieurs membres de la communauté scientifique en sont arrivés à la conclusion qu'il est nécessaire que les mentors reçoivent de la formation et une certaine forme de soutien professionnel afin d'accroître leur compétence (Duchesne et Kane, 2010b; Stanulis, Brondyk Little et Wibbens, 2014).

L'ÉTUDE DE L'EXPÉRIENCE DES MENTORS POUR COMPRENDRE LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À L'ACCOMPAGNEMENT

Durant les dernières décennies, plusieurs chercheurs se sont intéressés au développement de la compétence des enseignants-mentors. Force est de constater, cependant, que les études menées jusqu'à ce jour se centrent presque exclusivement sur les aspects plutôt administratifs ou techniques de leur rôle comme les questions qui concernent sa sélection, ses fonctions ainsi que la description des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'ils doivent développer afin d'accompagner adéquatement les mentorés (Athanasios et al., 2008; Feiman-Nemser, 2001; Houde, 2011; Lindgren, 2005; Rippon et Martin, 2006). Si ces études ont permis d'identifier plusieurs éléments importants à considérer dans la sélection des mentors ou dans l'élaboration de formations qui leur sont destinées, elles ne permettent cependant pas de cerner avec profondeur la nature de l'expérience vécue par ces enseignants devant accompagner des collègues débutants et, conséquemment, de comprendre l'influence de cette expérience sur le développement de leur compétence. Pourtant, l'expérience et la compétence sont des concepts intimement liés. En effet, la compétence chez un individu ne pourrait être étudiée sans porter d'abord une attention particulière à ce qui caractérise son expérience de la situation, c'est-à-dire la façon dont il la vit sur les plans cognitif, émotionnel et motivationnel, ainsi que la manière dont il agit et

réagit dans cette situation (Mayen, 2009). En somme, c'est l'expérience qui, selon sa nature, favorisera ou non le développement de la compétence. C'est donc en s'appuyant sur ces prémisses que la présente recherche, pour mieux comprendre le développement de la compétence à l'accompagnement des enseignants-mentors, s'est d'abord intéressée à leur expérience d'accompagnement. La recherche visait donc, dans un premier temps, à dresser un portrait détaillé de l'expérience d'accompagnement vécue par des enseignants-mentors accompagnant des enseignants débutants dans le cadre du PIPNPE. Dans un deuxième temps, elle avait pour objectif d'analyser et d'interpréter cette expérience à la lumière d'une conception particulière de la compétence, celle de l'agir compétent de Le Boterf (2013), afin d'identifier les freins et les leviers du développement de la compétence des mentors et, par conséquent, proposer des recommandations visant l'amélioration des pratiques d'accompagnement mentorale. Les raisons motivant le choix du concept de Le Boterf pour l'interprétation de l'expérience des mentors seront explicitées dans le cadre conceptuel.

CADRE CONCEPTUEL

L'expérience : un concept multidimensionnel continu, à la fois subjectif et objectif

Pour Dewey (1938), l'expérience ne se limite pas à la conservation en mémoire des événements ou des situations vécus antérieurement ou au bagage latent qu'un individu porterait en lui; il s'agit plutôt d'un processus vivant et continu, d'une interaction entre le sujet de l'expérience et son environnement. En ce sens, elle présente une multitude de facettes et ne pourrait être réduite à une dimension unique. Dans un premier temps, l'expérience est profondément liée à l'action (la partie active de l'expérience); il ne pourrait, en effet, y avoir d'expérience sans qu'il y ait d'abord une activité – un flux de pensées ou d'actions – entreprise par l'individu. Cependant, si cette activité est partie prenante de l'expérience, elle ne s'y limite pas; ce serait la réduire à sa partie active et négliger les effets d'apprentissage et de développement qui peuvent en découler (la partie passive de l'expérience). L'expérience est donc aussi « à la fois cognitive, émotionnelle, engagée par la personne et incarnée (faite de sensations et de comportements), le tout dans le même temps » (Zeitler et Barbier, 2012, p. 110). En outre, l'expérience est plus que le simple fait d'avoir vécu, pensé et agi au sein de la réalité objective; elle est aussi un système organisé mis en place par l'individu et qui regroupe ses façons de se représenter le monde, ses manières de raisonner et d'agir. L'expérience est donc un produit de cette interaction entre les particularités de l'environnement (réalité objective) et les états subjectifs de la personne qui y évolue (réalité subjective). C'est donc en s'appuyant sur cette conception de

l'expérience que s'est opérationnalisée la recherche : des sous-questions de recherche – explicitées à la section Méthodologie du présent article – ont ainsi été formulées de façon à pouvoir dresser un portrait détaillé de l'expérience d'accompagnement des enseignants-mentors sous ces multiples facettes.

L'agir compétent : une conception de la compétence prenant en compte la complexité de l'expérience

Dans le but d'examiner la compétence des enseignants-mentors à partir de leur expérience, la recherche avait comme premier objectif de décrire, de façon approfondie et détaillée, l'expérience des enseignants-mentors en tenant compte de ses dimensions profondément complexes et dynamiques. Or, l'utilisation du concept traditionnel de « compétence professionnelle », comprise en matière de simple addition de savoirs distincts de différentes natures, ne permettait pas de répondre à cette complexité. Une perspective de la compétence abordée en termes de processus de relation au réel était davantage appropriée. C'est ici que le recours au concept de l'agir compétent de Le Boterf (2013) prend tout son sens.

Selon l'auteur, une personne compétente ne se reconnaît pas au fait qu'elle possède des compétences, mais parce qu'elle sait agir de façon pertinente, responsable et efficace dans les diverses situations qu'elle rencontre. Il propose ainsi d'envisager la compétence comme étant un processus dynamique de construction, cette conception permettant de mieux comprendre le mécanisme qui donnera lieu à l'agir compétent. Cet agir compétent, c'est donc la mise en œuvre par une personne, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié mais coordonné de ressources en vue du traitement réussi d'une situation. Plus précisément, Le Boterf (2013) affirme que la présence de trois éléments est nécessaire afin de donner lieu à l'agir compétent : le savoir-agir, qui suppose de savoir combiner et mobiliser ses ressources internes (ses connaissances, ses habiletés) et externes (les ressources du milieu); le vouloir-agir, qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient; le pouvoir-agir, qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail et de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques par l'individu. Ce sont ces trois pôles qui rendent possibles la construction de la compétence et son développement. Cette conception a pour avantage d'intégrer non seulement des composantes individuelles, leurs combinaisons entre elles et avec des ressources externes, mais également certaines dimensions personnelles du professionnel et le contexte dans lequel ce dernier évolue (Cachet, 2009). Ces raisons font de lui un concept tout indiqué pour interpréter et donner du sens aux données obtenues au sujet de l'expérience d'accompagnement des enseignants-mentors.

C'est donc par la mise en relation des résultats de la recherche concernant l'expérience d'accompagnement des mentors avec le modèle de l'agir compétent que cette recherche a permis de mieux comprendre les dynamiques derrière la construction de la compétence des enseignants-mentors. Il a donc été possible d'identifier un certain nombre de leviers, relatifs à leur savoir-agir, leur vouloir-agir et leur pouvoir-agir, à propos desquels des décisions peuvent être prises concernant la préparation, la formation, l'encadrement et les ressources à l'accompagnement des enseignants-mentors de même que le contexte dans lequel ils évoluent, pouvant ainsi maximiser le développement de leur compétence.

MÉTHODOLOGIE

La présente recherche se situe dans une dynamique interactive entre le chercheur et les participants et dans un contexte teinté de leurs représentations et de leurs expériences personnelles et, par conséquent, une posture interprétative a été adoptée (Savoie-Zajc, 2011). Comme approche méthodologique, l'étude de cas unique a été retenue puisqu'elle s'avère particulièrement adéquate pour éclairer les comment et les pourquoi d'un phénomène contemporain à l'intérieur de contextes de vie particuliers (Yin, 2009), le cas étant ici celui des enseignants-mentors de conseils scolaires francophones accompagnant des enseignants novices en insertion professionnelle dans le cadre du PIPNPE.

Les sources de données

Trois groupes de participants ont été invités à contribuer à la recherche : des enseignants-mentors et des mentorés, formant des dyades mentores, ainsi que des conseillers pédagogiques ayant comme principal dossier le PIPNPE. Bien que les mentors constituaient le point de mire de cette étude, les nouveaux enseignants ainsi que les conseillers pédagogiques possédant une excellente connaissance du programme ont pu fournir un regard complémentaire sur différentes facettes du travail et du rôle des enseignants-mentors en plus d'offrir parfois une perspective plus globale sur le contexte dans lequel se déroulent ces expériences d'accompagnement. Finalement, une analyse des documents-cadres sur le PIPNPE publiés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, ainsi que des documents provenant de conseils scolaires concernant les fonctions, la formation ou tout autre aspect du travail des mentors a aussi été effectuée.

Le recrutement des participants

Bien que nous comptions procéder à un échantillonnage de type intentionnel (Creswell, 1998) par envoi d'invitations par courriel, des difficultés de recrutement ont plutôt mené à un échantillonnage réalisé grâce à la méthode boule de neige où la chercheuse, plutôt que de faire le recrutement par une voie formelle, s'est servie de ses contacts, amis et connaissances dans le milieu afin de lui faciliter l'accès à des participants potentiels (Cohen, Manion et Morrison, 2011). L'échantillon final se composait de onze dyades mentales provenant de trois conseils scolaires (équivalent des commissions scolaires) francophones de l'Ontario ainsi que de deux conseillères pédagogiques associées au dossier du PIPNPE. Un seul critère fut exigé pour la sélection des participants : celui de constituer une dyade formellement inscrite au PIPNPE au moment de la collecte de données. Quant aux deux experts du PIPNPE, elles ont été sélectionnées pour leur connaissance approfondie du programme et leur travail d'accompagnement auprès des dyades mentales.

Le profil des participants

Les échantillons de mentors et de mentorés comprenaient tous deux dix femmes et un homme, la majorité des dyades étant donc composées d'une femme mentor et d'une femme mentorée. Puisque l'intérêt principal de cet article concerne les enseignants-mentors, le profil de ces derniers est ici détaillé dans le Tableau 1.

TABLEAU 1. Profil des enseignants-mentors

Pseudonyme	Âge	Fonction et niveau(s) enseigné(s)	Expérience en enseignement	Mentoré(s) accompagné(s) actuellement/en carrière
Marianne	45	Enseignante 4 ^e année	8 ans	1 / 5
Isabelle	36	Enseignante Jardin	12 ans	1 / 1
Anaëlle	37	Enseignante 9 ^e à 12 ^e année	3 ans	1 / 1
Denise	42	Enseignante PARÉ 9 ^e à 12 ^e année	15 ans	2 / 2
Josette	35	Enseignante-ressource 9 ^e à 12 ^e année	8 ans	1 / 2
Dominique	36	Enseignante 3 ^e année	10 ans	1 / 3
Delphine	57	Enseignante Maternelle	27 ans	2 / 10
Maurice	57	Enseignant-ressource Maternelle à 8 ^e année	8 ans	1 / 2
Claire	34	Enseignante 9 ^e et 10 ^e année	8 ans	1 / 1
Marie-Ève	27	Enseignante Maternelle/Jardin	5 ans	1 / 1
Alexandra	34	Enseignante 3 ^e année	7 ans	1 / 1

En somme, au moment de la collecte de données, les mentors étaient âgés de 27 à 57 ans ($m = 40$) et possédaient de 3 à 27 années ($m = 10$) d'expérience en tant qu'enseignants. Six d'entre eux œuvraient au palier élémentaire (de la maternelle à la 6^e année), six autres au secondaire (de la 7^e à la 12^e année) et un à la fois à l'élémentaire et au secondaire, agissant à titre d'enseignant-ressource pour l'ensemble des niveaux de son école. Parmi les onze enseignants-mentors, huit d'entre eux étaient alors enseignants réguliers en salle de classe et trois occupaient des fonctions de spécialistes ; enseignant-ressource de la maternelle à la 12^e année, enseignant-ressource en littérature de la 7^e à la 12^e année et enseignant associé au Programme axé sur la réussite de l'élève (PARÉ). Au moment des entrevues, neuf de ces enseignants agissaient comme mentors auprès d'un seul enseignant débutant alors que les deux autres en accompagnaient deux chacun. Pour cinq d'entre eux, il s'agissait de leur toute première expérience en tant que mentor alors que les six autres avaient accompagné de deux à dix ($m = 4$) mentorés depuis l'apparition du PIPNPE.

Déroulement de la recherche

À l'exception des membres d'une dyade rencontrée via Skype, tous les participants ont été rencontrés individuellement, à leur école d'affectation, pour un entretien de recherche semi-dirigé d'une durée de 60 à 90 minutes (Savoie-Zajc, 2011). Les questions de l'entretien de recherche permettaient de répondre aux quatre sous-questions de recherche suivantes :

Quelle est la nature de l'accompagnement mentorale prodigué par des enseignants-mentors aux enseignants novices à qui ils sont jumelés?

Quels sont les défis rencontrés et les bénéfices ressentis par les enseignants-mentors au cours de leur expérience d'accompagnement mentorale?

Quelles sont les sources du sentiment d'efficacité personnelle contribuant aux croyances d'efficacité des enseignants-mentors en tant qu'accompagnant?

Quels sont les besoins des enseignants-mentors en matière de préparation, de formation et d'encadrement à l'accompagnement mentorale?

En s'intéressant à la nature de l'accompagnement prodigué par les mentors, aux défis qu'ils ont rencontrés et aux bénéfices qu'ils ont ressentis lors de l'accompagnement, à leurs croyances d'efficacité en tant qu'accompagnant ainsi qu'à leurs besoins en termes de formation, d'encadrement et de

ressources à l'accompagnement, les différentes questions permettent d'acquérir une meilleure compréhension de l'expérience telle que décrite par Dewey (1938). Dans cette recherche, la complexité de l'expérience d'accompagnement a ainsi pu être appréhendée en procédant à la description de l'activité d'accompagnement comme telle et de l'environnement au sein duquel elle prend place (l'expérience objective), par le sens, les articulations et les représentations que s'en font les individus (l'expérience subjective), et par la façon dont ces dernières sont réinvesties dans la pratique et affectent le développement des compétences (l'expérience en tant que processus continu).

Analyse des données

Les témoignages des participants ont été enregistrés sur bande audionumérique et ont par la suite été transcrits intégralement et téléversés dans la base de données du logiciel d'analyse qualitative N'Vivo9. Une courte liste de codes a été constituée préalablement à l'analyse à partir du corpus théorique ainsi que d'après les thèmes traités dans les différentes sous-questions de recherche. Les données ont ensuite été codées à partir de ces codes provisoires, mais également au moyen de codes émergeant en cours de processus. Avec la collaboration d'une chercheuse expérimentée et connaissant bien le domaine de recherche, un codage parallèle à l'aveugle a été réalisé. Au final, les codes révisés ont été regroupés en catégories conceptuelles favorisant l'interprétation du matériel examiné. Finalement, une analyse de contenu qualitatif (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997) a été réalisée afin d'analyser les documents portant sur le PIPNPE.

RÉSULTATS, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Rappelons que le premier objectif de la recherche était de dresser un portrait détaillé de l'expérience d'accompagnement mentorale d'enseignants-mentors. Cette expérience a pu être décrite selon des dimensions particulières et étudiées à travers quatre sous-questions de recherche. Elle visait également à interpréter ces résultats à la lumière de la conception de l'agir compétent dans le but de mieux comprendre les éléments pouvant freiner ou faciliter le développement de la compétence à l'accompagnement des enseignants-mentors. Ce qui est présenté dans les sections qui suivent est le fruit de cette mise en relation des résultats de la recherche avec chacun des pôles du modèle de l'agir compétent – le savoir-agir, le vouloir-agir ainsi que le pouvoir-agir – permettant ainsi de mieux comprendre la dynamique derrière la construction de la compétence des enseignants-mentors. Si nous ne pouvons forcer une personne à agir avec compétence, il est toutefois possible, grâce à ce modèle, de « réunir de façon cohérente un ensemble de conditions favorables pour

maximiser la probabilité qu'elle agisse et réussisse avec compétence dans telle ou telle situation de travail » (Le Boterf, 2013, p. 99). C'est à partir de la connaissance de ces conditions favorables qu'il est alors possible d'identifier un certain nombre de leviers à propos desquels des décisions peuvent être prises afin de maximiser cette probabilité.

LE SAVOIR-AGIR DES ENSEIGNANTS-MENTORS

Posséder des compétences ne signifie pas nécessairement qu'un individu est compétent ; si le fait d'avoir des compétences constitue un excellent point de départ, il n'est certes pas suffisant. Pour Le Boterf (2013), être compétent renvoie à la capacité d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail et de mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources personnelles et externes et de tirer des leçons de la pratique mise en œuvre. Cela veut donc dire qu'en plus de posséder des compétences, l'individu, pour être compétent, doit agir avec autonomie, être capable d'autoréguler ses actions, savoir compter sur ses ressources, en rechercher d'autres dans son environnement, de même qu'être en mesure de transférer et de réinvestir ses compétences dans un autre contexte. Les sections suivantes proposent donc, à partir des résultats obtenus à propos des différentes facettes de l'expérience d'accompagnement des enseignants-mentors, de faire un portrait du savoir-agir de ces derniers.

La formation des mentors : un enjeu crucial

Le développement de ressources par la formation, qui enrichit la personne en connaissances et en savoir-faire, est l'un des premiers éléments sur lequel miser, selon Le Boterf (2013), afin de favoriser le savoir-agir des travailleurs. Cela rejoint l'avis de plusieurs membres de la communauté scientifique qui affirment que la formation des enseignants-mentors est essentielle afin de maximiser la réussite des programmes de mentorat. À ce sujet, les mentors de l'étude et les experts du PIPNPE sont unanimes : les formations offertes par le conseil scolaire sont importantes et utiles pour les personnes désirant devenir ou étant accompagnants auprès d'un nouvel enseignant. En effet, les participants qui ont eu l'occasion d'en bénéficier, c'est-à-dire 5 des 11 mentors, reconnaissent le rôle de la formation sur le plan de leur préparation : c'est la formation, plus que toute autre chose, disent-ils, qui a su véritablement les préparer à leur fonction de mentor. Elle a ainsi permis aux mentors de connaître davantage les enjeux de leur rôle, leurs responsabilités, en plus de leur donner une ligne directrice pouvant guider leurs pratiques mentores. Pour leur part, les mentors qui n'ont pas reçu de formation auraient cependant tous souhaité en bénéficier. De plus, les données recueillies nous indiquent que la formation arrive au deuxième rang des besoins les plus

souvent mentionnés par les mentors participants. Notons que le besoin d'avoir accès à davantage d'informations concernant le PIPNPE et plus particulièrement sur le programme de mentorat constitue le besoin le plus souvent mentionné par les enseignants consultés. Or, les formations sont des occasions idéales pour informer les mentors quant aux enjeux relatifs à leur fonction, de même que sur les différentes ressources mises à leur disposition et les procédures administratives relatives au PIPNPE. Bref, il apparaît clair, d'après les résultats, que la formation occupe une importance de premier plan dans le développement du savoir-agir pour ces enseignants-mentors.

L'entraînement des mentors, les dispositifs d'analyse et les groupes de partage

Pour favoriser le développement du savoir-agir, Le Boterf recommande un entraînement qui pourra permettre l'apprentissage ou la consolidation de pratiques professionnelles, apprises, entre autres, lors de formations. Lors de ces dernières, les personnes s'enrichissent de connaissances, de savoir-faire et de ressources, mais cela ne constitue que le point de départ de la compétence. En effet, à la suite de la formation, l'entraînement permettra de développer chez l'individu la faculté de mobiliser, de combiner et de transposer ses ressources. L'organisation de situations de travail simulées ou reconstituées, les études de cas et les retours d'expérience trouvent ici leur utilité. Or, d'après les témoignages des participants, les mentors ne bénéficient d'aucun suivi ni de retour sur la pratique qui leur permettraient de s'exercer dans leur fonction une fois que les formations ont été suivies. Cela pourrait être utile, particulièrement dans les cas où la relation mentorale est plus difficile et où l'enseignant-mentor rencontre des difficultés plus importantes. Selon les experts du PIPNPE, lorsque la relation mentorale présente des difficultés et qu'elle devient lourde, ils sont alors appelés à intervenir et à proposer de l'aide au mentoré. Si cet appui est certainement apprécié par les mentors, il n'en demeure pas moins que l'aide apportée est majoritairement consacrée au nouvel enseignant. Ce faisant, le mentor ne bénéficie pas de retour d'expérience sur ces moments de « crise »; laissé à lui-même, il y a ainsi peu de chance qu'une réelle analyse s'enclenche afin de tirer des leçons des événements vécus. Des suivis, des retours sur l'expérience ou des études de cas pourraient ainsi permettre aux mentors de consolider les pratiques professionnelles vues en formation et de se préparer de façon plus efficace aux situations problématiques pouvant survenir dans la relation. En outre, ces stratégies permettraient aux mentors de s'exercer à mobiliser, combiner et transposer leurs ressources.

Prendre conscience des limites de son propre savoir

Le développement de la compétence repose sur la capacité de l'individu à savoir identifier ce qu'il connaît et ne connaît pas afin d'être en mesure de mobiliser les savoirs et les ressources qu'il possède et d'aller chercher celles qui sont manquantes. Le professionnel qui connaît bien ses acquis et ses lacunes sera ainsi plus autonome, pourra évaluer son capital intellectuel et ses savoir-faire, transférer ses connaissances à des situations nouvelles et combler ses déficits afin de faire le meilleur choix dans un éventail de façons de faire possibles et choisir les meilleures stratégies en fonction de ses objectifs initiaux (Le Boterf, 2013). Bien que les résultats démontrent que les mentors, par l'utilisation de multiples stratégies de développement professionnel telles que l'autoformation, la pensée réflexive et la recherche de ressources, font preuve d'un savoir-agir en identifiant leurs lacunes en matière d'accompagnement et en cherchant à s'autoréguler, certains résultats de recherche nous indiquent cependant que ce mécanisme lié à la métacognition et au développement de la compétence présente une certaine limite et de ce fait, peut contraindre le développement de leur savoir-agir. En effet, les experts du PIPNPE nous ont confié avoir souvent entendu des mentors affirmer qu'ils n'ont véritablement réalisé l'utilité et l'importance des formations qu'après les avoir suivies. Les enseignants qui ont déjà reçu plusieurs stagiaires en enseignement dans leur classe, pensent à tort que le mentorat est similaire à la relation de supervision entre enseignant associé et stagiaire, mais à plus long terme. Pourtant, les différences sont nombreuses entre ces deux types d'accompagnement, ne serait-ce que par la nature du lien qui unit les dyades; si la relation de supervision comporte un aspect hiérarchique, ce n'est pas le cas dans la relation d'égal à égal du mentorat. Aussi, les enseignants qui n'ont jamais accompagné de mentoré voient le mentorat comme quelque chose de plutôt simple et d'assez « intuitif ». Ils réalisent ainsi, après-coup que les questions et les enjeux relatifs à l'accompagnement des nouveaux enseignants sont beaucoup plus vastes et complexes qu'ils ne l'avaient imaginé. Cette capacité limitée des mentors à identifier leurs lacunes et leurs besoins en matière d'accompagnement mentorale constitue un frein au développement de leur compétence : la participation aux formations étant volontaire, les mentors n'y assistent qu'en très petit nombre, n'y voyant pas l'utilité pour leur cheminement professionnel. Le fait de ne posséder qu'une connaissance partielle des fonctions et des enjeux liés au rôle de mentor, préalablement à leur décision de devenir accompagnant, est possiblement une partie du problème; il est difficile d'identifier ses lacunes lorsque nous n'avons qu'une idée floue des responsabilités à endosser et des objectifs à atteindre. Nous croyons qu'une meilleure compréhension et préparation des enseignants au rôle d'enseignant-mentor est ainsi cruciale afin d'assurer le développement du savoir-agir des mentors.

L'accompagnement de ceux qui accompagnent

Un autre moyen de développer le savoir-agir consiste à mettre en place, dans l'organisation, des programmes de mentorat, de tutorat et de coaching afin de favoriser le développement professionnel des employés (Le Boterf, 2013). Or, selon les résultats, il est possible de constater que les mentors ne bénéficient, à l'heure actuelle, d'aucune forme de soutien pouvant se rapprocher du mentorat ou du tutorat. C'est pourtant un besoin qui s'est fait sentir chez les mentors, plus de la moitié de ceux-ci affirmant que le recours au service d'une personne-ressource serait souhaitable afin de les guider, les conseiller et les rassurer, en plus de leur faciliter l'accès à des ressources pertinentes à leur travail. Les services d'une personne-ressource connaissant bien les enjeux liés à l'accompagnement mentorat pourraient ainsi être envisagés comme une forme d'accompagnement ponctuel en cas de besoin chez les enseignants-mentors. Bien que les conseillères pédagogiques agissent elles-mêmes en tant que personnes-ressources pour les dyades mentales, les services qu'elles prodiguent concernent plus particulièrement les mentorés puisque c'est surtout auprès d'eux qu'elles interviennent dans le cas où des problèmes importants surviennent dans la relation mentorale. Il apparaît clair également que tous les mentors ne sont pas au courant de l'existence des services de ces conseillères pédagogiques responsables du PIPNPE; plusieurs participants ont effectivement avoué ne pas savoir à qui s'adresser si un problème survenait au sein de la relation mentorale.

LE VOULOIR-AGIR DES ENSEIGNANTS-MENTORS

À la base de toutes actions et de tous gestes se trouve une motivation. C'est cette motivation qui déterminera, dans une grande mesure, la « direction » choisie par l'individu, l'intensité avec laquelle il s'investira dans cet engagement et qui, en fin de compte, le conduira à interrompre ou à prolonger cette activité dans laquelle il s'est engagé (Roussel, 2000). La motivation au travail étant associée aux gains de productivité (Roussel, 2000), la motivation est ainsi devenue un concept de premier plan dans le monde du travail d'aujourd'hui. Il n'est alors pas surprenant qu'elle constitue l'une des trois composantes à la base du modèle de la compétence de Le Boterf. Cette section permet de mieux saisir les facteurs motivationnels, ou le vouloir-agir, des enseignants-mentors à exercer leur fonction d'accompagnant et ainsi obtenir une meilleure compréhension des enjeux relatifs à l'agir compétent de ces derniers.

Se porter volontaire pour être mentor : l'indice d'un vouloir-agir chez les mentors.

Bien que l'on puisse s'engager dans une activité sans ressentir pour autant une forte motivation à le faire, le simple fait de s'y engager de son propre gré constitue tout de même un bon indicateur d'une motivation quelconque chez l'individu. Or, il est possible de constater que la presque totalité des enseignants consultés s'est engagée de façon volontaire dans son rôle de mentor. Sachant que le fait d'assumer son rôle de mentor sur une base volontaire constitue, selon plusieurs chercheurs, un gage d'efficacité et de qualité dans l'accompagnement prodigué (Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2013; Lindgren, 2005), de tels résultats sont plutôt positifs. Il aurait en effet été possible de suspecter une faible motivation chez les mentors s'ils avaient été contraints d'accepter ce rôle. Une seule participante a affirmé en entrevue avoir ressenti une certaine pression de la part de sa mentorée afin d'accepter le rôle de mentor. Il est alors intéressant de constater qu'elle est également la seule à avoir spontanément qualifié son expérience générale d'accompagnement, à la fin de l'entretien, de façon plutôt péjorative, la qualifiant de « médiocre ». Bien qu'elle ait par la suite nuancé ses propos, il a tout de même été possible de percevoir, à plusieurs moments dans l'entretien, un certain regret quant à sa décision d'avoir accepté le rôle et de n'avoir pu devenir le mentor qu'elle aurait souhaité être pour sa mentorée.

Le contexte incitatif à l'accompagnement mentorale

La responsabilité de la construction des compétences est une responsabilité partagée entre l'individu et le milieu de travail. S'il est difficile d'influencer la motivation intrinsèque d'un individu face à une tâche, il est par contre plus aisé d'encourager la motivation extrinsèque en intervenant sur des facteurs de l'environnement de travail qui influenceront les processus de motivation des employés. Pour ce faire, Le Boterf (2013) énumère plusieurs conditions ou leviers sur lesquels l'organisation peut agir afin d'augmenter la motivation au travail, par exemple, la présentation, aux employés, d'enjeux clairs et partagés donnant du sens aux objectifs de performance à atteindre au sein d'une fonction spécifique. Considérant le fait que la presque totalité des mentors ont avoué ne pas s'être sentis suffisamment informés des rôles et des responsabilités de l'enseignant-mentor, cet aspect semble être une lacune apparente pouvant influencer le vouloir-agir. En effet, des onze participants interrogés, trois ont affirmé n'avoir aucune connaissance des fonctions et des enjeux liés au rôle de mentor avant de prendre la décision de devenir accompagnants. Six autres ont affirmé n'en avoir qu'une connaissance partielle.

La réalisation, par le management, de retours constructifs sur le travail effectué est également un aspect qui encourage la motivation des employés. Or, le sentiment d'être « laissés à eux-mêmes » ressenti par une majorité des participants nous laisse croire que ce facteur motivationnel semble plutôt rarissime au sein de l'organisation. En effet, plusieurs mentors témoignent du fait qu'aucun suivi n'est effectué auprès des équipes mentores afin de s'enquérir de leur travail ou du bon fonctionnement de la relation. Il est alors difficile, aux dires de certains mentors, d'obtenir de la rétroaction constructive sur les pratiques d'accompagnement, n'ayant aucun ou très peu de contacts avec les membres de la direction. Des rencontres de suivi et des retours constructifs sur le travail effectué par les mentors seraient alors un levier intéressant sur lequel agir afin d'accroître la motivation des enseignants-mentors.

LE POUVOIR-AGIR DES ENSEIGNANTS-MENTORS

Selon le modèle des combinatoires de ressources de Le Boterf (2013), même un individu sachant combiner et mobiliser efficacement les ressources appropriées dans des situations données (savoir-agir) et étant doté de la plus grande motivation (vouloir-agir) ne pourra exprimer pleinement sa compétence s'il ne bénéficie pas d'un environnement de travail qui rend possible et encourage une prise de responsabilité et la prise de risque chez celui-ci (pouvoir-agir). Encore une fois, Le Boterf suggère certaines pistes afin de développer le pouvoir-agir chez les travailleurs et ainsi accroître leur compétence.

Le climat de collaboration et de collégialité dans l'école : un facteur de réussite confirmé

En examinant les résultats, il est possible de comprendre que la culture particulière de l'école est un élément contextuel jouant un rôle crucial dans le développement de l'agir compétent des mentors rencontrés : l'importance accordée au travail d'équipe et à la collaboration au sein de l'école semble faciliter leur travail auprès de leurs mentorés. Selon les participants, les normes et les valeurs de l'école, les pratiques professionnelles qui y sont valorisées, le soutien offert aux nouveaux enseignants et aux mentors, ainsi que le climat de collaboration entre le personnel de l'établissement scolaire sont des éléments contextuels importants à la réussite du mentorat. Le Boterf mentionne d'ailleurs la possibilité de délégation de responsabilités par l'employé comme étant un élément favorisant le développement du pouvoir-agir. Comme certains mentors nous l'ont confirmé, le fait que le mentoré soit appuyé par un vaste réseau de soutien facilite le travail des mentors en réduisant la lourdeur de la responsabilité qu'il n'a plus à assumer seul. Ce

climat de collaboration déjà présent entre les collègues agit alors comme un dispositif d'encadrement qui peut être rassurant pour les mentors qui, nous l'avons vu, bénéficient de peu de soutien de la part des membres de la direction d'école ou du conseil scolaire.

L'accès à l'information et aux ressources : une lacune d'importance sur le plan du pouvoir-agir des mentors

Même un examen rapide des résultats nous permettrait d'identifier ce qui semble constituer l'un des plus grands, sinon le plus important frein au développement de l'agir compétent des enseignants-mentors : l'accès difficile à l'information. Que cela concerne l'information à propos du PIPNPE et de ses modalités d'application, du rôle, des responsabilités et des enjeux liés au travail du mentor ou bien des ressources et des services qui leur sont offerts, il semble y avoir d'importantes lacunes en matière d'accessibilité à l'information. Cela fait en sorte que la grande majorité des mentors ne se sentent pas du tout préparés à leur nouveau rôle dans l'école et disent être plutôt délaissés durant l'accompagnement. L'analyse des documents et des entretiens auprès des conseillères pédagogiques nous révèle pourtant que certains services et certaines ressources sont déjà en place pour faciliter le travail des mentors. Par exemple, le livret d'informations du PIPNPE conçu expressément pour les enseignants-mentors, les deux séances de formation qui leur sont destinées ainsi qu'aux dyades mentores, de même que l'existence même de personnes-ressources ayant comme mandat d'appuyer le travail des équipes mentores ne sont que très peu connus par les participants. Ainsi, il semble urgent de faciliter l'accès à l'information et aux ressources existantes. Une meilleure communication entre les conseils scolaires, les membres des directions d'école, ainsi que les enseignants-mentors est également un élément sur lequel des changements pourraient être effectués. Cette faille dans le système de communication et d'accès à l'information est un frein d'autant plus sérieux qu'il a pour effet de limiter considérablement le savoir-agir et le vouloir-agir des enseignants-mentors en les privant des formations leur permettant d'accroître leurs connaissances, ainsi que des lignes directrices pertinentes à l'exécution de leurs tâches en tant que mentor.

La mise à disposition de temps et de ressources pour les mentors

Le temps est un autre facteur important dans le développement de la compétence. La plupart des mentors ainsi que les deux experts du PIPNPE s'entendent pour dire que le manque de temps et l'horaire chargé des enseignants sont parmi les principaux obstacles auxquels font face les mentors. Il a également été possible de constater que les équipes bénéficiant de périodes libres conjointes attribuaient à ce facteur une grande influence dans la réussite

de la relation mentorale. Ces résultats ne sont pas surprenants : de nombreuses études ont effectivement identifié la quantité de temps dont disposaient le mentor et le mentoré pour travailler ensemble comme étant un facteur de réussite important dans le mentorat (Bullough, 2005; Lee et Feng, 2007). Ce qui ressort des résultats de cette étude, c'est que la majorité des mentors s'accordent pour dire que la surcharge de travail imposée par leur rôle constitue l'un des défis les plus importants et que davantage de temps mis à leur disposition leur permettrait d'effectuer un accompagnement plus efficace auprès de leur mentoré. Cependant, ils ne s'entendent pas tous sur la façon dont ce temps pourrait leur être accordé. Bien que plusieurs apprécient les 3 ou 4 journées de suppléance qui leur sont attribuées afin d'assister aux diverses formations ou tout simplement pour travailler avec le mentoré à des moments opportuns, certains mentors interviewés et d'autres qui se sont confiés aux deux experts du PIPNPE affirment que ces journées décentralisées sont difficiles à planifier dans un horaire déjà bien chargé. Par conséquent, elles ont comme effet pervers de surcharger leur horaire, alors qu'ils se voient dans l'obligation de faire une planification supplémentaire à l'intention des suppléants, en plus d'essuyer un retard quasi inévitable dans la matière des cours pour lesquels ils se sont absentés. Dans ces cas, les gains que les équipes pourraient en retirer sur le plan du mentorat ne compensent tout simplement pas les effets indésirables d'une sortie de classe. Si les efforts que déploient les conseils scolaires afin d'offrir l'occasion aux dyades mentores de bénéficier de temps de travail conjoint sont louables et vus comme étant nécessaires pour la plupart, ne serait-ce que pour assister aux formations, il serait toutefois souhaitable, d'après les témoignages des participants, de penser à d'autres options que les journées décentralisées afin de tenir compte des contraintes que ces sorties de classe imposent parfois aux enseignants.

CONCLUSION

Si d'autres études se sont intéressées à la compétence des enseignants qui agissent à titre de mentors auprès d'enseignants en insertion professionnelle, la présente recherche comportait des éléments nouveaux permettant d'approfondir les connaissances dans ce domaine. En effet, pour une première fois, nous nous intéressions à l'expérience d'accompagnement mentorale telle que vécue par des mentors, nous permettant ainsi de brosser un portrait global de cet accompagnement. L'étude de cette expérience à la lumière d'une conception dynamique de la compétence constituait également un élément novateur et a permis d'identifier plusieurs pistes de réflexion quant au développement de l'agir compétent des enseignants-mentors. Toutefois, malgré sa pertinence, il importe de revenir sur certaines de ses limites. Tout d'abord, l'envergure de l'étude est limitée du fait qu'elle porte sur un seul cas, celui des mentors de conseils scolaires francophones accompagnant des enseignants en

insertion professionnelle dans le cadre du PIPNPE. De plus si l'utilisation d'une telle méthodologie de recherche permet une description riche et détaillée d'un phénomène se déroulant dans un contexte particulier, elle ne saurait prétendre à une généralisation des résultats, des conclusions ou des pistes qu'elle suggère. Les difficultés rencontrées lors du recrutement des participants invitent également à une certaine prudence dans l'interprétation des résultats. Nous croyons en effet que certains enseignants ont pu ressentir des réticences à participer à la recherche en raison du fait qu'elle ciblait des mentors et des mentorés jumelés dans le cadre du PIPNPE. Il est possible que le fait de savoir que leur partenaire serait interviewé par la même chercheuse ait pu rendre des enseignants mal à l'aise de se confier par rapport à certains aspects de la relation mentorale. Les motifs à l'origine des difficultés vécues lors du recrutement, de même que les raisons pour lesquelles les dyades mentores participantes ont choisi de s'exprimer – et la manière dont elles se sont exprimées – sont des éléments sur lesquels il pourrait être intéressant de se questionner davantage afin de mieux guider et orienter les futures recherches dans le domaine. Il est aussi permis de croire que les équipes mentores participantes ont accepté de se confier à propos de leur expérience du fait que leur relation mentorale se déroulait de façon plutôt positive et sans problématique notable. Cette supposition pourrait d'ailleurs être appuyée par les bilans en général très positifs que dressent les mentors et les mentorés de l'expérience d'accompagnement mentorale vécue. Cibler la participation de mentors et de mentorés qui ne sont pas jumelés et s'intéresser aux expériences particulières de dyades ayant vécu des problématiques et des défis plus sérieux dans le cadre de l'accompagnement mentorale pourraient être des pistes intéressantes lors de futures recherches.

En dépit de ces limites, les résultats de la présente recherche constituent une avancée intéressante concernant la compréhension de l'expérience des enseignants-mentors œuvrant dans un programme d'insertion professionnelle au regard de leur compétence et peuvent fournir des pistes intéressantes aux établissements scolaires déjà munis de ce type de programme formel et désireux de maximiser la réussite de leur composante mentorale.

RÉFÉRENCES

- Allensworth, E., Ponisciak, S. et Mazzeo, C. (2009). The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago public schools. Consortium on Chicago School Research.
- Arends, R. I. et Rigazio-DiGillio, A. J. (2000, juillet). Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice. Communication présentée à la Japan-United States Teacher Education Consortium.
- Athanases, S., Abrams, J., Jack, G., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Riley, S et Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: Problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 743-770.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 39, 133-150.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2011). *Research methods in Education* (7e éd.). Routledge.
- Creswell, J. H. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE.
- Cuerrier, C. (2003). *Le mentorat et le monde du travail au Canada : recueil des meilleures pratiques*. Éditions de la Fondation de l'entrepreneuriat.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Dolton, P. et Newson, D. (2003). The relationship between teacher turnover and school performance. *London Review of Education*, 1(2), 132-140.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010a). Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion professionnelle : points de vue d'enseignants débutants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 55-68.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010b). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80.
- Fantilli, R. D. et McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teachers and Teaching Education*, 25(6), 814-825.
- Fédération des enseignants de l'Ontario (2009). Why teachers leave: Results of an Ontario survey 2006-08. Récupéré du site : http://www.otffeo.on.ca/wp-content/uploads/sites/3/2013/10/why_teachers_leave1.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60, 25-29.
- Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorat au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario*. [Thèse de doctorat]. Université d'Ottawa.
- Houde, R. (2011). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Kajs, L. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 57-69.
- Kane, R., Jones, A., Rottmann, J. et Conner, M. (2010). Évaluation du PIPNE : Résumé cycle III. Récupéré du site : http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/may2010/Resume_CycleIII_2010.pdf

- Kane, R., Jones, A., Rottmann, J. et Pema, E. (2013). Évaluation de l'application pratique du PIPNPE : résumé. Rapport de recherche de l'Université d'Ottawa. Récupéré du site : http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/may2010/Resume_CycleIII_2010.pdf
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Kirsh, R. (2006) L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec. [Mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.
- Le Boterf, G. (2013). Construire les compétences individuelles et collectives. Éditions d'Organisation.
- Lee, J. C. et Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: A Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 243-263.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). La recherche qualitative : fondements et pratiques. De Boeck.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-263.
- Liu, S. et Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160-170.
- Mayen, P. (2009). Expérience. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (p. 139-141). ERES.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : guide des éléments d'insertion professionnelle. Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Müller Kucera, K. et Stauffer, M. (2003). Attirer, former des enseignants de qualité : étude thématique nationale de l'OCDE. Corched.
- Neacșu, M. G. (2013). Optimizing professional insertion mentoring activities: A practical model to train beginner teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 1978-1985.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2005). Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité. OCDE.
- Rippon, J. H. et Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-99.
- Ronfeldt, M., Lankford, H., Loeb, S. et Wyckoff, J. (2011). How teacher turnover harms student achievement (NBER Working Paper No. 17176). National Bureau of Economic Research.
- Roussel, P. (2000). La motivation au travail : concept et théories. *Les notes du Lirhe*, 326, 4.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., pp. 123-146). Éditions du Renouveau pédagogique.
- 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.
- Stanulis, R. N., Brondik, S. K., Little, S. et Wibbens, E. (2014). Mentoring beginning teachers to enact discussion-based teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 127-145.
- Stoel, C. F. et Thant, T.-S. (2002). Teachers' professional lives: A view from nine industrialized countries. Milken Family Foundation.
- Yin, R. K. (2009). Case study research (4th Ed.). SAGE.
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience : entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118.

NATHALIE GAGNON est professeure agrégée en psychopédagogie de la formation pratique en enseignement professionnel à l'Université du Québec à Rimouski. Elle s'intéresse principalement à l'insertion professionnelle en enseignement, à l'accompagnement des enseignants débutants ainsi qu'au développement de la compétence et au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Nathalie_Gagnon@uqar.ca

NATHALIE GAGNON is an associate professor in practical training in vocational education at Université du Québec à Rimouski. She is mainly interested in professional induction in teaching, support strategies for beginning teachers as well as teacher's competency and self efficacy. Nathalie_Gagnon@uqar.ca

IMPACT DE LA FORMATION ET DE L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DESTINÉS AUX NOUVEAUX PROFESSEURS D'UNIVERSITÉ SUR LEUR TÂCHE RÉELLE : COMPARAISON INTERNATIONALE (CANADA-FRANCE)

FRANCE GRAVELLE ET LOUISE MÉNARD *Université du Québec à Montréal*

CHRISTIAN HOFFMANN *Université Grenoble Alpes*

GENEVIÈVE LAMEUL *Université de Rennes 2*

DENIS BÉDARD *Université de Sherbrooke*

DIANE LEDUC ET CHRISTIAN BÉGIN *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article présente une partie des résultats issus d'une recherche qualitative internationale qui a été menée au Canada et en France qui s'intitule « Effets de la formation et de l'accompagnement pédagogiques sur les pratiques des nouveaux professeurs d'université et leurs étudiants ». Considérant que la tâche réelle d'un professeur d'université a été soumise à de nombreux changements depuis ces dernières années, plusieurs universités ont décidé de développer des dispositifs de formation et d'accompagnement pédagogique, afin de préparer les nouveaux professeurs à exercer leurs fonctions. Après quelques années d'existence, peu de recherches portent sur leurs effets. Cet article a pour but de présenter les résultats qui semblent avoir eu un impact sur l'expérience d'enseignement vécue pendant le déroulement de la recherche.

THE IMPACT OF TRAINING AND PEDAGOGICAL COACHING OF NEW UNIVERSITY PROFESSORS ON THEIR ACTUAL WORK: AN INTERNATIONAL COMPARISON (CANADA-FRANCE)

ABSTRACT. This article presents some of the results of an international qualitative study conducted in Canada and in France entitled "Impacts of training and pedagogical coaching on the practices of new university professors and their students". Considering that the actual work of a university professor has been subjected to numerous changes over the past few

years, many universities have decided to develop training measures and offer pedagogical coaching in order to prepare new university professors to perform their duties. Though these measures have been in effect for several years, few studies have looked at their impacts. The objective of this article is to present the findings that seem to have had an impact on the lived experiences of teaching that occurred over the course of the study.

Au cours des dernières années, la tâche de professeur d'université a été soumise à des changements majeurs et à des défis considérables qui ont entraîné la transformation de la fonction (Bertrand et Foucher, 2003; Dahan et Mangematin, 2010; Deschenaux, 2013; Dyke et Deschenaux, 2008; Leclerc et Bourassa, 2013; Leclerc, Bourassa et Macé, 2016). À titre d'exemple, l'utilisation omniprésente d'outils technologiques, par de nouvelles générations d'étudiants, exige que les professeurs d'université adaptent leur enseignement à cette nouvelle façon d'interagir et de communiquer (Habib, 2013; Leclerc et Bourassa, 2013; Ménard, Bédard, Leduc et Gravelle, 2017). Également, il importe de plus en plus, pour les universités, que leurs professeurs publient dans des revues internationales de prestige, ce qui semble représenter un enjeu important en lien avec la tâche réelle d'un professeur d'université (Bertrand et Foucher, 2003; Dahan et Mangematin, 2010; Deschenaux, 2013; Dyke et Deschenaux, 2008; Leclerc et Bourassa, 2013; Leclerc, Bourassa et Macé, 2016). Dans un avis transmis au ministère de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2002) a décrit les conséquences des nouveaux partenariats de recherche, à la fois sur la lourdeur de la charge de travail de certains professeurs et sur la transformation de la nature même de leur travail (Bertrand et Foucher, 2003; Leclerc et Bourassa, 2013). De plus, l'accroissement des tâches administratives et l'adaptation de tâches connexes semblent démontrer qu'il existe un écart entre la tâche prescrite et la tâche réelle pouvant contribuer à alourdir et à complexifier la tâche des professeurs d'université (Bertrand et Foucher, 2003; Dahan et Mangematin, 2010; Deschenaux, 2013; Dyke et Deschenaux, 2008; Leclerc et Bourassa, 2013; Leclerc, Bourassa et Macé, 2016). En fait, depuis quelques années, nous entendons parler de lourdeur administrative universitaire qui se traduit par de nombreuses structures de participation et de mécanismes décisionnels pour lesquels les professeurs d'université investissent du temps et de l'énergie (Conseil supérieur de l'éducation, 1982; Leclerc et Bourassa, 2013). Afin d'aider les nouveaux professeurs à s'adapter aux différents

changements sociétaux qui reflètent sur leur tâche réelle, des établissements d'enseignement universitaire ont développé des dispositifs de formation et d'accompagnement pédagogique (Dyke, 2006; Frenay et coll., 2010; Ménard, Bédard, Leduc et Gravelle, 2017; Roegiers et coll., 2012; Romainville et Michaud, 2012). Dans certaines universités, le contenu des dispositifs se traduit par des ateliers et de l'accompagnement pédagogique qui s'offrent sur une période de courte durée, quelques heures à quelques journées (Ménard, Bédard, Leduc et Gravelle, 2017). Parallèlement, dans d'autres universités, des programmes de formation comprenant des cours de 45 heures ainsi qu'une offre d'accompagnement pédagogique ont été développés. Les principaux objectifs visés par ces dispositifs sont d'aider les professeurs à perfectionner leurs compétences pédagogiques, tout en valorisant leur pratique permettant ainsi l'échange et la collaboration entre collègues. De plus, ces dispositifs de formation et d'accompagnement permettent aux professeurs d'appliquer différentes stratégies d'enseignement, dont l'usage des technologies de l'information et de la communication. Malgré l'importance accordée à la formation et à l'accompagnement des nouveaux professeurs d'université, il n'en demeure pas moins que tous les services pédagogiques offerts par ces universités ne sont pas prescrits, même si les nouveaux professeurs sont peu expérimentés dans le domaine de l'enseignement. De plus, malgré quelques années d'existence, il est surprenant de constater que peu de recherches portent sur les effets qu'ont eus la formation et l'accompagnement pédagogique offerts aux nouveaux professeurs (Gibbs et Coffey, 2004; Frenay et coll., 2010; Ménard, Bédard, Leduc et Gravelle, 2017; Postareff, Lindblom-Ylänne et Nevgi, 2007 et 2008). C'est donc à la suite de ces constats que des chercheurs canadiens et français ont décidé de mener une recherche, afin de vérifier si la formation à l'enseignement et l'accompagnement pédagogique offerts aux nouveaux professeurs d'université ont un impact sur leur tâche réelle? Dans le cadre de cet article, une partie des résultats recueillis par entrevue auprès de 39 nouveaux professeurs, dont 21 œuvrant au Québec et 18 en France, seront présentés. Ces résultats sont en lien avec la question suivante : Quel bilan faites-vous de votre expérience d'enseignement et de vos interactions avec les étudiants, depuis votre embauche comme professeur dans cette université?

CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique retenu pour la rédaction de cet article repose sur la théorie selon laquelle un « écart » existe entre l'activité théorique supposée (travail prescrit) et l'activité déployée par les professeurs d'université (travail réel) (Clot, 1999, 2015; Castang, 2012; Daniellou, 2015; Daniellou et Jackson, 1997; Dejours, 1995, 2015, 2016; Ducros et Amigues, 2014; Leplat, 2008; Maulini, 2010; Maulini et Vincent, 2014; Piney, Nascimento, Gaudart et Volkoff, 2013;

Prot, 2007, Rayou, 2014). En 1955, Ombredane et Faverge ont fait une distinction entre le « quoi » et le « comment » du travail, ce qu'il y à faire et comment les travailleurs le font-ils?. En 1983, Leplat et Hoc ont repris cette distinction en parlant de « tâche » et d'« activité ». Selon eux, la tâche indique ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait (Leplat et Hoc, 1983). De plus, la notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription et d'obligation. La notion d'activité, quant à elle, est davantage en lien avec la réalisation. Quelques années plus tard, Clot (1999, 2015) s'est intéressé au réel de l'activité. Plus précisément, selon lui, le réel de l'activité recouvre ce « qu'on fait » mais aussi ce « qu'on ne fait pas » et ce « qu'on ne peut pas faire ». L'activité ne concerne donc pas seulement ce qui est fait et réalisé mais également:

Ce que l'on aimerait faire sans succès, sans toutefois pouvoir réellement le réaliser, ce qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées ou, au contraire déplacées. (Clot, 1999, p. 119)

Plusieurs recherches en lien avec l'ergonomie et la psychologie du travail ont insisté sur la distinction entre la tâche prescrite (travail prescrit) et l'activité réelle (travail réel). L'analyse des situations de travail a donné l'occasion à l'ergonomie de démontrer l'écart entre la tâche telle qu'elle est prescrite (travail prescrit) et l'activité de ceux qui la réalisent (travail réel) (Teiger et Bernier, 1990). Plus précisément, le réel de la tâche des professeurs d'université est donc la modification des conditions par le sujet et non pas ces conditions elles-mêmes. Selon Clot (2015), il semble exister un écart entre le « travail prescrit » et le « travail réel », mais qu'en est-il de la tâche d'un professeur d'université? Qu'est-ce qui peut influencer la différence entre un travail de prescription et celui réalisé sur le terrain?

Tâche prescrite selon le gouvernement et les syndicats

Tant au Québec qu'en France, les conventions collectives prescrivent la fonction de professeur d'université. Au Québec, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1982), la tâche prescrite d'un professeur d'université se résume par quatre principales composantes : l'enseignement, la recherche, le service à la collectivité ainsi que la participation à la vie universitaire. Voici donc comment se compose principalement la tâche annuelle d'un professeur d'université, selon la Fédération québécoise des professeurs d'université (s.d.) : la composante « enseignement » comprend : les activités créditées d'enseignement (cours, séminaires, stages, cours supervisés, laboratoires et ateliers, tutorats, supervisions de stages ou activités de synthèses, ainsi que la préparation, la correction, l'évaluation et la transmission des notes qui s'y

rattachent), l'encadrement et l'assistance des étudiants, la guidance des étudiants dans un programme (aide particulière aux étudiants en difficulté, assister les étudiants en relation avec leurs objectifs de travail, participer à l'organisation des stages, etc.), la mise à jour des connaissances et le perfectionnement continu, la préparation de nouvelles activités d'enseignement et l'innovation pédagogique, la direction de mémoires de maîtrise et de thèses de doctorat ainsi que la direction d'autres travaux de recherche et de création requis par les programmes d'études de cycles supérieurs, le recrutement et l'encadrement des personnes chargées de cours. Pour sa part, la composante « recherche ou création » comprend entre autres divers types de travaux destinés à contribuer à l'avancement du savoir et à l'amélioration des techniques de diffusion des connaissances, la contribution au rayonnement de l'université en publiant à la suite de recherches (livres, articles dans les revues scientifiques, conférences scientifiques, colloques, direction ou organisation de congrès ou colloques et autres activités susceptibles de faire avancer la diffusion des connaissances, la production d'œuvres scientifiques, littéraires et artistiques et la tenue d'expositions d'œuvres dans la discipline de chaque professeur. De son côté, la composante « administration pédagogique » comprend entre autres les activités occasionnelles ou courantes de direction ou de participation exercée par des professeurs et requises pour le bon fonctionnement de l'université : activités de direction (directeur de département, directeur de module, responsable de programme(s) d'études de cycles supérieurs et toute autre activité de direction reconnue comme telle par l'université). Les activités de participation se décrivent comme suit : participation aux organismes internes de l'université (conseil d'administration, comité exécutif, commission des études, ses sous-commissions et ses comités, assemblée départementale et ses comités, conseil de module, comité de programme, organisme-réseau comme membre de comité ad hoc, reconnu comme tel par l'université). La composante « services à la collectivité » comprend la participation non-rémunérée à des activités reliées à la fonction du professeur, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université et reliées directement au rayonnement de l'université et la participation aux activités du syndicat (membre de l'exécutif, du comité de grief, du comité de négociation et autres comités ou groupes de travail). Pour ce qui est de la répartition ou la modification des tâches entre les professeurs, cela est du ressort de l'assemblée départementale. Elle doit tenir compte des qualités et habiletés du professeur suivant l'évolution de sa carrière à l'université. La tâche annuelle du professeur comprend des proportions variables, selon les années, qui habituellement consistent à enseigner une charge de quatre (4) cours de trois (3) crédits chacun ou l'équivalent. Le « travail prescrit » est défini par ce que l'université communique au professeur pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail (programmes d'enseignement, instructions officielles, lois et règlements, évaluation du travail enseignant, convention

collective, etc.). Ces prescriptions émanent de plusieurs sources liées au pouvoir législatif et au pouvoir exécutif.

Pour ce qui est de la France, c'est le décret n°84-431 qui fixe les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs, tout en portant un statut particulier quant aux professeurs des universités et aux maîtres de conférences. Le décret stipule que les enseignants-chercheurs ont une double mission d'enseignement et de recherche. Ils doivent également accomplir des missions du service public de l'enseignement supérieur prévues par l'article L. 123-3 du code de l'éducation qui regroupent : la formation initiale et continue tout au long de la vie, la recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats au service de la société. Cette dernière repose sur le développement de l'innovation, du transfert de technologie lorsque celui-ci est possible, de la capacité d'expertise et d'appui aux associations et fondations, reconnues d'utilité publique ainsi qu'aux politiques publiques menées pour répondre aux défis et besoins sociétaux, économiques et de développement durable. Elle comprend également l'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle, la diffusion de la culture humaniste, en particulier à travers le développement des sciences humaines et sociales, et de la culture scientifique, technique et industrielle, la participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ainsi que la coopération internationale. De plus, le travail prescrit comporte l'accomplissement des missions de la recherche publique mentionnées à l'article L. 112-1 du code de la recherche qui se traduisent comme suit : le développement et le progrès de la recherche dans tous les domaines de la connaissance, la valorisation des résultats de la recherche au service de la société qui s'appuie sur l'innovation et le transfert de technologie, le partage et la diffusion des connaissances scientifiques en donnant priorité aux formats libres d'accès, le développement d'une capacité d'expertise et d'appui aux associations et fondations, reconnues d'utilité publique, et aux politiques publiques menées pour répondre aux défis sociétaux, aux besoins sociaux, économiques et du développement durable, la formation à la recherche et par la recherche et l'organisation de l'accès libre aux données scientifiques.

Dans l'accomplissement des missions relatives à l'enseignement et à la recherche, ils jouissent, conformément aux dispositions de l'article L. 952-2 du code de l'éducation, d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions du code de l'éducation, les principes de tolérance et d'objectivité.

En somme, il est intéressant de constater que la tâche prescrite des professeurs d'université œuvrant au Québec ainsi qu'en France est très similaire et qu'elle repose sur l'enseignement, la recherche, l'administration pédagogique ainsi que les services à la communauté.

Tâche réelle d'un professeur d'université

La tâche réelle d'un professeur d'université est comparable à celle d'un travailleur autonome. En fait, le professeur d'université est à la fois professionnel et entrepreneur, car c'est lui qui détermine l'importance qu'il accorde à chacune des composantes de sa tâche ainsi qu'au choix des méthodes de travail utilisées (Bertrand et Foucher, 2003; Deschenaux, 2013; Dyke et Deschenaux, 2008; Leclerc et Bourassa, 2013). De plus, une fois le doctorat obtenu, les professeurs d'université ne sont pas obligés de s'inscrire à de la formation continue, car il n'existe aucune prescription en provenance de l'université pour laquelle ils œuvrent. Également, il est à noter que la tâche réelle des professeurs d'université n'est pas soumise à des critères précis définissant la durée normale de la semaine de travail. Plus précisément, le travail des professeurs d'université résulte d'une série de décisions prises tant à l'externe (gouvernements, organismes subventionnaires, syndicats, etc.) qu'à l'interne du système universitaire (facultés, départements, centres de recherche, programmes d'études, etc.). Il importe également de mentionner que chaque professeur décide de la proportion des composantes de sa tâche annuellement (Bertrand et Foucher, 2003).

Dans le cadre de cette recherche qui s'est échelonnée sur trois années, les participants ont adopté une posture réflexive qui leur a permis de réfléchir quant à leur tâche réelle en analysant leurs démarches, en fonction des étudiants, du terrain, de l'environnement, des ressources et des contraintes propres à l'établissement, des obstacles rencontrés ou prévisibles, etc. (Altet, 2013; Gather Thurler, 1996). Selon Schön (1983), la réflexion dans l'action a pour fonction de « mettre en mémoire » des observations, des questions et des problèmes qu'il est impossible de traiter sur le champ et de préparer une réflexion plus distanciée du praticien sur son système d'action et son habitus (Perrenoud, 2010, 2012). Plus précisément, les participants ont pu s'appuyer sur des pratiques de feedback, d'analyse du travail, d'échanges sur les problèmes professionnels, de réflexion sur la qualité, d'évaluation et d'autoévaluation de ce qu'ils font (Altet, 2013; Gather Thurler, 1996). La pratique réflexive peut être réalisée seule ou faire appel à des expertises externes (Altet, 2013; Gather Thurler, 1996), par exemple des conseillers pédagogiques, ce qui a été le cas dans le cadre de cette recherche.

MÉTHODOLOGIE

Le projet de recherche a été mené au sein de trois universités canadiennes : Université du Québec à Montréal, l'Université de Sherbrooke et l'Université d'Ottawa. Pour ce qui est de la France, l'École normale supérieure de Lyon, l'Université de Rennes 2 et l'Université de Grenoble ont participé au projet.

La méthodologie retenue pour réaliser la collecte de données a reposé sur des entrevues semi-dirigées qui ont eu lieu entre la septième et la neuvième séance de cours, pendant les trois années de la recherche. Les professeurs ont été invités à décrire leurs pratiques en se référant à la séance de cours observée quelques jours auparavant par un assistant de recherche, qui avait pour consignes de se reporter à l'observation de la séance de cours qu'ils avaient enseignée (l'assistant de recherche jouait le rôle d'intervieweur et d'observateur auprès des professeurs) (Ménard, Bédard, Leduc et Gravelle, 2017). Les entrevues ont porté sur des aspects de leur tâche réelle (perceptions autorapportées par les participants) quant à leurs pratiques de planification, d'enseignement et d'évaluation, au bilan de leur expérience d'enseignement depuis leur embauche comme professeur d'université (tâche réelle). Le consentement des professeurs a été obtenu avant le début de cette étape. Afin de s'assurer de l'uniformité du processus de collectes de données, chaque assistant de recherche a d'abord été familiarisé avec l'utilisation du guide d'entrevue et la méthode d'analyse des données par la chercheuse responsable du projet.

Instrument

Le protocole d'entrevue comprenait quatre questions en lien avec la planification, sept questions avec l'enseignement, trois questions en lien avec l'apprentissage, quatre faisaient référence à la motivation, cinq à l'évaluation des apprentissages et trois leur permettaient de décrire leur bilan ainsi que le profil du professeur idéal.

Participants à la recherche

Les résultats présentés dans cet article ont été recueillis auprès de nouveaux professeurs d'université comportant les critères de sélection suivants : professeurs sans formation ni accompagnement, professeurs sans formation avec accompagnement, professeurs ayant suivi une formation courte et ayant reçu de l'accompagnement de la part de conseillers pédagogiques ainsi que des professeurs ayant suivi une formation courte sans accompagnement (voir tableau 1).

TABLEAU 1. Répartition des participants selon les critères de sélection

Critères de sélection?	Universités canadiennes	Universités françaises
Professeurs sans formation ni accompagnement	3	7
Professeurs sans formation avec accompagnement	2	5
Professeurs ayant suivi une formation courte et ayant reçu de l'accompagnement	7	3
Professeurs avec formation courte sans accompagnement	9	3
Total	21	19

Déroulement de la collecte de données

Les participants à la recherche, qui ont suivi une formation, ont pu échanger avec d'autres collègues quant aux composantes de la tâche réelle d'un professeur d'université : objectifs d'apprentissage, planification de l'enseignement, aux bases de la réflexion pédagogique, aux choix des méthodes, aux modalités, aux outils ainsi qu'aux critères d'évaluation et de rétroaction utilisés (Ménard, Bédard, Leduc et Gravelle, 2017). La formation suivie par les professeurs a été d'une durée de 15 heures et avait pour objectif d'initier les professeurs aux tâches de planification, d'enseignement et d'évaluation, tout en les amenant à réfléchir à leur pratique (tâche réelle) par le biais de nombreux exercices, de mises en situation et de discussions entre les participants. La formation s'est offerte pendant le mois précédent la session d'automne 2014 et s'est déroulée sur trois jours (Ménard, Bédard, Leduc et Gravelle, 2017). Les thèmes de la formation portaient sur : la définition des objectifs d'apprentissage, la planification de son enseignement, l'élaboration d'activités d'enseignement centrées sur l'apprentissage, l'évaluation cohérente, l'utilisation de situations authentiques et de grilles de correction, l'utilisation de technologies pour soutenir l'apprentissage, l'intervention pour motiver les étudiants ainsi que sur la définition de l'apprentissage étudiant selon l'approche cognitive. Les chercheurs se sont assurés que le contenu et les objectifs des formations offertes aux professeurs soit le même. Pour s'y faire, la chercheuse principale a formé les conseillers pédagogiques canadiens et français, responsables de la formation et de l'accompagnement pédagogique des nouveaux professeurs d'université, quant aux thèmes de la formation.

Pour ce qui est de l'accompagnement pédagogique, les professeurs engagés dans le projet de recherche ont rencontré, à raison de deux fois par année minimalement, pendant toute la durée de la recherche, un conseiller pédagogique désigné par leur l'université. Ces professionnels ont été formés quant à l'utilisation d'un tableau de bord, afin d'échanger avec les nouveaux professeurs en ce qui a trait à la perception de leur tâche réelle. L'outil comprenait des pistes de discussion, afin d'aider les professeurs dans leur pratique réflexive : problème, pratique ou situation à travailler (ce qu'ils ont retenu de la formation), analyse de la situation, plan d'action, moyens utilisés, documents et ressources fournis, évolution du point de vue du professeur durant l'entretien ou depuis le dernier entretien ainsi que le suivi.

Analyse des résultats

À l'aide du logiciel NVivo, les verbatim ont été analysés selon la méthode d'analyse de contenu de Huberman et Miles (2002). Pour réaliser cette analyse, des catégories et des sous-catégories ont été déterminées à partir des questions posées aux professeurs et des sujets abordés, puis elles ont fait l'objet d'un accord interjuges avant que débute l'ensemble du processus de catégorisation puis de condensation des données. Pour ce qui est de la question « Quel bilan faites-vous de votre expérience d'enseignement et de vos interactions avec les étudiants, depuis votre embauche comme professeur dans cette université? », les facteurs suivants, en lien avec la tâche réelle, ont été retenus pour analyser les réponses des participants : enseignement, étudiant, relation, ressenti et recherche qui ont été, par la suite, traduits en niveaux de satisfaction : satisfaisant, mitigé et insatisfaisant.

RÉSULTATS

Les résultats présentés ici sont le reflet d'une synthèse des propos autorapportés des professeurs quant à leur bilan d'expérience (travail réel) depuis leur embauche comme professeur d'université. Leurs propos ont été recueillis via des entrevues semi-dirigées ainsi que des rencontres avec un conseiller pédagogique pendant trois années. Les bilans sont présentés selon les quatre types de formation /accompagnement (sans formation ni accompagnement, sans formation avec accompagnement, avec formation courte et accompagnement ainsi qu'avec formation courte sans accompagnement), puis selon le pays (Canada et la France) pour chaque type de formation.

Bilan d'expérience comme professeurs d'université (sans formation ni accompagnement)

Professeurs canadiens. Pour ce qui est de l'an un, trois professeurs canadiens ont répondu à la question « Quel bilan faites-vous de votre expérience d'enseignement et de vos interactions avec les étudiants? ». Trois professeurs ont mentionné être satisfaits car l'enseignement en petit groupe leur avait permis de discuter avec les étudiants, tout en intégrant de nouvelles activités et techniques dans leur enseignement. Pour l'an trois, les professeurs ont mentionné être satisfaits puisqu'ils ont continué de développer leur cours, tout en l'améliorant. Pour un des professeurs, tenir compte des commentaires des étudiants s'avérait être important, car cela permettait d'être satisfait des évaluations de son enseignement. Lors des années deux et trois, la satisfaction des professeurs était plutôt centrée sur leur enseignement, car ils ont mentionné avoir amélioré leur cours en intégrant de nouvelles activités et des discussions, à la demande des étudiants. Lors du premier bilan, un des professeurs était satisfait de son expérience d'enseignement puisque les étudiants étaient agréables et que les commentaires reçus furent positifs. Sans connaître les composantes réelles de la tâche d'un professeur d'université, les professeurs canadiens se sont dit majoritairement « satisfaits » de leur expérience pendant les trois années du projet de recherche.

Professeurs français. De leur côté, sept professeurs français ont répondu à la question « Quel bilan faites-vous de votre expérience d'enseignement et de vos interactions avec les étudiants? ». Trois des professeurs ont fait un bilan positif en mettant en relief leur plaisir d'enseigner. Un des trois a également fait référence à son enseignement et un autre a évoqué sa relation avec les étudiants. Un autre professeur a par contre fait un bilan mitigé en partageant que ses étudiants lui avaient mentionné avoir suivi le cours avant et que son cours actuel devait être actualisé versus l'autre professeur. Enfin, trois professeurs ont fait un bilan négatif en évoquant le fait que la matière de leur cours ainsi que leur relation avec les étudiants étaient difficiles et qu'ils ne savaient pas comment résoudre cette problématique. Lors de l'an deux, un des sept professeurs a fait un bilan positif en affirmant avoir constaté une progression dans sa façon d'appréhender les contenus. Trois professeurs ont fait un bilan mitigé. L'un d'entre eux a mentionné que les séances étaient trop étalées dans le temps, mais qu'il adorait le groupe. Un autre, pour sa part, a exprimé avoir été un peu déprimé à cause des étudiants difficiles et qu'il ne savait pas quoi faire. De son côté, le troisième a affirmé qu'il se sentait comme à l'an un. Enfin, trois professeurs ont fait un bilan négatif. Le troisième, pour sa part, a critiqué la structure universitaire et les étudiants. Pour ce qui est de l'an trois, deux professeurs ont fait un bilan positif. Un d'entre eux a expliqué son plaisir d'enseigner et sa relation avec les étudiants, l'autre a évoqué sa progression dans sa façon d'appréhender les contenus. Quatre professeurs ont

fait un bilan mitigé. L'un a mentionné que ses étudiants étaient plus motivés que les deux années précédentes, ce qui a eu pour effet de le motiver également. Le deuxième a mentionné que son rôle de professeur se cristallisait, peu à peu, sans connaître à quoi cela devait ressembler. De son côté, le troisième a affirmé commencer à penser plus globalement, sans savoir jusqu'où aller dans sa réflexion. Le quatrième a mentionné que tout dépendait du groupe d'étudiants. Enfin, un professeur a fait un bilan négatif en évoquant le fait que c'était difficile d'avoir une interaction positive avec 50 étudiants. Il est remarquable de constater que les parcours des professeurs français ont varié, d'année en année. Tous ont eu une évolution positive, négative ou les deux, à l'exception d'un professeur qui a eu un bilan de son enseignement positif dès l'an 1, malgré le fait qu'il était conscient qu'il devait évoluer. De plus, lors de la première et de la deuxième année, trois professeurs ont eu un bilan négatif au regard de leur enseignement. Ils ont critiqué le contenu et la structure de leur cours. Pour ce qui est de l'an trois, une amélioration a été au rendez-vous, car seulement un des professeurs a fait un bilan négatif en lien avec le fait qu'il enseignait à de grands groupes d'étudiants, ce qui ne lui permettait pas de pouvoir améliorer ses interactions avec ces derniers. Il est remarquable de constater que malgré le fait que les professeurs français n'ont pas été formés ni accompagnés, quant aux composantes de la tâche réelle d'un professeur d'université, qu'ils ont été en mesure d'évoquer certaines problématiques vécues au cours des trois années, sans savoir comment les résoudre.

Bilan d'expérience comme professeurs d'université (sans formation avec accompagnement)

Professeurs canadiens. Pour ce qui est de l'an un, deux professeurs canadiens ont mentionné être satisfaits. Un des deux professeurs a mentionné que sa relation avec les étudiants était importante. Pour ce qui est de l'an deux, les deux professeurs ont mentionné être plutôt satisfaits, car ils ont trouvé intéressant d'enseigner le même cours, ce qui a constitué moins de préparation pour eux. En ce qui a trait à la troisième année, les deux professeurs sont demeurés satisfaits, car leurs cours étaient déjà prêts à être enseignés. Lors des années un et trois, les professeurs ont été satisfaits de leur expérience d'enseignement. La première année, la satisfaction était plutôt centrée sur les étudiants puisque les professeurs trouvaient qu'ils posaient des questions. Toutefois, lors de la troisième année, les professeurs se sont dit satisfaits puisqu'ils se sont sentis moins déstabilisés, car ils ont conservé la même formule pédagogique que les deux années précédentes. Bref, la satisfaction en lien avec leur tâche réelle a reposé en grande partie sur le fait qu'ils n'ont pas eu à planifier un nouveau cours et que leurs étudiants semblaient satisfaits de leur prestation en salle de classe.

Professeurs français. Trois professeurs français ont mentionné être plutôt satisfaits, car ils ont dit aimer la relation qu'ils entretenaient avec les étudiants. Un des cinq professeurs s'est dit être satisfait de son bilan, car les étudiants sont arrivés à le surprendre par leurs questionnements. Somme toute, la relation avec les étudiants semblait occuper une place importante pour ces cinq professeurs de par leurs discours. Pour ce qui est de l'an deux, trois professeurs ont mentionné être plutôt satisfaits. Ils se sont questionnés davantage quant à leur enseignement, aux stratégies appréciées et à celles qu'ils devraient instaurer dans leurs cours. Deux des cinq professeurs étaient satisfaits de leur bilan, car ils ont mentionné avoir eu une meilleure articulation ainsi qu'une meilleure vision globale de leur cours à enseigner. En ce qui a trait à l'an trois, trois professeurs ont mentionné être plutôt satisfaits. Ils se sont questionnés davantage quant à leur enseignement, aux stratégies appréciées et à celles qu'ils devraient instaurer dans leurs cours pour augmenter l'interaction avec les étudiants. Globalement, les bilans des professeurs ont évolué de façon positive. De plus, lors de la première année, la relation avec les étudiants semble avoir occupé une place importante pour les cinq professeurs selon leurs discours. Lors de la deuxième année, l'enseignement semble avoir pris une place importante. Finalement, lors de la troisième année, un équilibre entre l'enseignement et les étudiants s'est fait sentir lors des entrevues des professeurs. Malgré le manque de formation, de par leurs discours, les professeurs français semblent avoir évolué de façon positive quant à la compréhension de leur tâche réelle en tant que professeur d'université.

Bilan d'expérience comme professeurs d'université (avec formation courte et accompagnement)

Professeurs canadiens. Lors de l'an un, quatre professeurs ont fait un bilan mitigé de leur expérience. Le facteur ressenti a été rapporté par tous les professeurs, tandis que le facteur relation a été rapporté par quatre d'entre eux. Pour ce qui est de l'an deux, trois des professeurs ont fait un bilan mitigé de leur expérience, tandis que deux professeurs ont fait un bilan positif. En ce qui a trait à l'an trois, trois des cinq professeurs ont fait un bilan positif de leur expérience, tandis que deux ont fait un bilan mitigé. Au fil du temps, une augmentation de la proportion des professeurs ayant fait un bilan positif a été remarquée. Bref, à première vue, la formation semble avoir influencé la compréhension des professeurs quant à leur tâche réelle, grâce au regard réflexif posé sur leurs pratiques au cours des trois années.

Professeurs français. Pour ce qui est des professeurs français, deux des trois ont fait un bilan mitigé de leur expérience. Un seul a fait un bilan positif. La majorité a parlé de la relation comme étant un facteur expliquant leur discours. Pour ce qui est de l'an deux, deux des trois ont fait un bilan mitigé

de leur expérience. L'an trois s'est caractérisé par un bilan mitigé exprimé par deux des trois professeurs, tandis que l'autre a fait un bilan positif. En tant que professeurs formés, les professeurs français ont porté un regard critique quant à leur tâche réelle. Ils ont fait allusion à l'importance de l'enseignement, ce qui les a amenés à adopter, pour la plupart, une position mitigée quant à leur bilan d'expérience.

Bilan d'expérience comme professeur d'université (avec formation courte sans accompagnement)

Professeurs canadiens. Lors de l'an un, deux professeurs ont fait un bilan positif et quatre professeurs ont fait un bilan mitigé. Enfin, un seul professeur a fait un bilan négatif en évoquant le fait qu'il ne maîtrisait pas du tout les outils imposés avec lesquels les étudiants devaient travailler. À l'an deux, ce n'est pas deux, mais quatre professeurs qui ont fait un bilan positif. Deux des professeurs ont fait un bilan mitigé, tandis qu'un seul professeur a fait un bilan négatif. Au cœur de son discours, il a mentionné douter du fait que son enseignement ait contribué de façon optimale à l'apprentissage de ses étudiants. Pour ce qui est de l'an trois, ce sont six professeurs qui ont fait un bilan positif. La plupart des professeurs ont évoqué un enseignement plus réussi qui a contribué à un meilleur apprentissage ou qui s'est conjugué avec une relation plus satisfaisante. Pour cette dernière année, un seul professeur a fait un bilan mitigé. À l'exception d'un seul professeur, tous les professeurs ont fait un bilan positif à l'an trois. C'est donc dire qu'ils ont tous évalué avoir progressé au cours des trois années ou avoir maintenu une vision positive de leur enseignement et des relations entretenues avec leurs étudiants. Les professeurs canadiens formés ont, pour la plupart, évoqué que leur tâche réelle comportait, à la fin des trois années, un enseignement plus réussi qui a contribué à un meilleur apprentissage ou qui s'est conjugué avec une relation plus satisfaisante. De plus, ces derniers ont partagé avoir progressé ou avoir maintenu une vision positive de leur tâche réelle.

Professeurs français. Lorsque qu'il a été demandé aux professeurs français « Quel bilan faites-vous de votre expérience d'enseignement et de vos interactions avec les étudiants, depuis votre embauche comme professeur dans cette université? » à l'an un, deux ont fait un bilan positif, tandis qu'un autre a plutôt fait un bilan mitigé en affirmant que « Plus on enseigne, meilleur on est! ». Pour ce qui est de l'an deux, les bilans ont été inversés : un seul professeur a fait un bilan positif et les deux autres, un bilan mitigé. En ce qui a trait à l'an trois, deux professeurs ont fait des bilans positifs, tandis qu'un seul professeur a fait un bilan négatif, au cours des trois années. Ce dernier a mentionné ne pas avoir eu de temps à consacrer à des formations ou à l'amélioration de ses pratiques. On a pu remarquer que les parcours étaient variés. Un des

professeurs a connu une progression douce qui l'a amené à conclure, après les trois ans, que son enseignement allait bien. C'est l'expérience et la prise en charge d'un cours qui n'était pas le sien au départ qui lui a permis d'affirmer sa satisfaction. Le bilan du deuxième professeur a été au contraire de plus en plus négatif. Si ses expériences d'enseignement n'étaient pas nécessairement mauvaises à l'an deux et à l'an trois, c'est le sentiment de ne pas avoir su améliorer ses stratégies qui s'est exprimé chez ce dernier. Quant au troisième professeur, il a connu d'abord une régression (bilan mitigé), puis une amélioration qui l'a mené à sa perception originale (bilan positif). Chez lui aussi, les expériences d'enseignement n'ont pas été mauvaises, mais c'est le sentiment de ne pas avoir suffisamment progressé qui lui a fait faire un bilan mitigé à l'an deux. Chez les trois professeurs, c'est essentiellement l'enseignement qui a été au cœur de la réflexion. Après analyse, les professeurs français formés semblent avoir porté davantage une attention particulière à une des composantes de leur tâche réelle, soit l'enseignement.

Comme première constatation, les données recueillies démontrent que les professeurs ayant suivi une formation courte avec ou sans accompagnement sont maintenant plus conscients de l'impact qu'ils peuvent avoir sur les étudiants ainsi que des composantes de la tâche réelle d'un professeur d'université. Nous avons également observé que les professeurs ayant suivi une formation courte avec ou sans accompagnement semblent être plus mitigés quant à la perception de leur tâche réelle. Selon les professeurs interrogés, la formation semble avoir permis aux professeurs formés de comprendre plus clairement en quoi consiste leur tâche réelle versus celle prescrite, car ils étaient en mesure d'identifier les défis à surmonter. En effet, malgré le fait que le bilan d'expérience des professeurs est majoritairement positif, les professeurs non formés ni accompagnés canadiens sont toutefois plus nombreux à se montrer entièrement positifs à l'égard de leur expérience. Pour ce qui est des professeurs français, les résultats ont été partagés et leurs discours ont tenu compte de leur ressenti en lien avec la tâche réelle des professeurs d'université. En ce qui a trait aux professeurs canadiens, sans formation mais avec accompagnement, la majorité de ces derniers sont satisfaits de leur expérience réelle à titre de professeur d'université, tandis que les professeurs français sont plus mitigés que satisfaits. Pour ce qui est des professeurs français, sans formation mais avec accompagnement, les bilans des professeurs ont évolué de façon positive.

Après comparaison des résultats, il semble que les professeurs formés perçoivent éprouver des difficultés. À cet égard, les professeurs français comptant une formation courte et ayant bénéficié d'un accompagnement se sont sentis plus mitigés que les professeurs canadiens quant à leur bilan

d'expérience (tâche réelle). Par contre, les professeurs canadiens, formés et sans accompagnement, se sont sentis plus satisfaits quant à leur bilan d'expérience que les professeurs français. Pour ce qui est des professeurs sans formation mais avec accompagnement, les professeurs, tant canadiens que français, sont à l'exception de deux professeurs (un canadien à l'an un et trois et un français à l'an trois), exclusivement centrés sur l'enseignement. En ce qui a trait aux professeurs avec formation courte et accompagnement, tant les canadiens que les français ont évolué positivement entre l'an un et trois. De leur côté, les professeurs canadiens avec formation courte et sans accompagnement ont davantage évolué que les professeurs français qui eux sont demeurés centrés sur « l'enseignement ».

Bref, il y a lieu de se questionner à savoir si la formation a conscientisé certains participants quant à leur tâche réelle ou est-ce le fait qu'ils ont éprouvé plus de difficultés que les autres au départ, étant donné qu'ils ne connaissaient que leur tâche prescrite? Est-ce que le fait d'éprouver certaines difficultés les auraient incités à s'inscrire à une formation de leur propre gré, compte tenu que cette dernière n'était pas prescrite par leur université, lors de leur embauche (Ménard, Bédard, Leduc et Gravelle, 2017)? En fait, plusieurs professeurs formés ont mentionné être maintenant plus en mesure de comprendre que la première année d'enseignement d'un cours demande beaucoup plus d'investissement en temps de préparation que l'enseignement de ce même cours pour une deuxième année consécutive (travail réel). Pourtant, il s'avère que c'est l'enseignement d'un même cours, pendant deux ans, prescrit par un plan annuel de travail (travail prescrit). Bref, malgré le fait que le travail prescrit des professeurs d'université exige qu'ils enseignent, les professeurs formés comparativement aux professeurs non formés ont mentionné éprouver certaines difficultés quant à leur enseignement et aux relations qu'ils entretiennent avec les étudiants. Plus précisément, ils ont semblé être très préoccupés par ce que les étudiants pensaient de leurs cours ainsi que par les stratégies pédagogiques à préconiser pour rendre leur cours intéressant. De plus, une autre évidence est ressortie, à la suite de l'analyse des données : les professeurs sans formation sont moins en mesure de comprendre la complexité des composantes de leur tâche réelle, car ils ne connaissaient que leur tâche prescrite par leur plan annuel de travail. À titre d'exemple, il semble s'avérer indéniable que les stratégies d'enseignement et la gestion de classe à préconiser pour enseigner à un grand groupe ne sont pas les mêmes que celles utilisées lorsque nous enseignons à un groupe de 15 étudiants. En somme, à la suite de l'analyse des propos autodéclarés des professeurs, il semble que la formation peut constituer un atout pour les nouveaux professeurs quant à la compréhension de leur tâche réelle versus la tâche prescrite qui se présente sous le format d'un plan annuel de travail à signer et à remettre aux instances institutionnelles.

DISCUSSION

À l'aide des données recueillies en lien avec la question « Quel bilan faites-vous de votre expérience d'enseignement et de vos interactions avec les étudiants, depuis votre embauche comme professeur dans cette université (tâche réelle) », nous avons tenté d'y répondre en comparant le bilan d'expérience des professeurs, formés et non formés. À titre de participant, ils ont pu réfléchir à leur démarche quant à leur tâche réelle versus la tâche prescrite qui leur avait été présentée lors de leur embauche, en fonction de leur enseignement, des étudiants, de leur relation avec eux et de leur ressenti (Altet, 2013; Gather Thurler, 1996). Cette réflexion dans l'action a eu pour effet de « mettre en mémoire » des observations, des questions et des problèmes qu'ils semblaient impossibles de traiter sur le champ et de préparer une réflexion plus distanciée du praticien quant à leur travail réel (Perrenoud, 2010, 2012; Schön, 1983). Plus précisément, les participants ont pu s'appuyer sur des pratiques de feedback, d'analyse du travail réel versus le travail prescrit, d'échanges quant aux problèmes professionnels, de réflexion sur la qualité, d'évaluation et d'autoévaluation de ce qu'ils ont réalisé pendant le projet de recherche (Altet, 2013; Gather Thurler, 1996). Dans le cadre de cette analyse réflexive, qui s'est échelonnée sur trois années, les participants ont été accompagnés par des conseillers pédagogiques qui ont agi à titre d'accompagnateur et qui ont aidé les professeurs à réfléchir à la réalité de leur tâche en tant que professeur d'université (Altet, 2013; Gather Thurler, 1996). Plus précisément, selon Clot (1999, p. 119), la distinction entre la tâche prescrite et la tâche réelle semble démontrer également un écart en ce qui a trait à la tâche d'un professeur d'université.

CONCLUSION

Bref, autre que l'obligation d'avoir obtenu un doctorat (exigence prescrite par les conventions collectives des universités), il y a peu d'écrits quant aux compétences requises pour occuper un poste de professeur d'université. Le doctorat témoigne d'une capacité à mener à bien une recherche, mais il ne prépare pas nécessairement les professeurs à la tâche réelle d'enseignement et de services universitaires qu'ils doivent aussi assurer, ni à certaines activités quant à la recherche universitaire : trouver du financement, établir des partenariats, assurer la diffusion des résultats sous différentes formes, commercialiser les résultats de recherche, etc. (Bertrand et Foucher, 2003; Dahan et Mangematin, 2010; Deschenaux, 2013; Dyke et Deschenaux, 2008; Leclerc et Bourassa, 2013; Leclerc, Bourassa et Macé, 2016).

À la suite de ce projet de recherche, il semble important d'informer davantage les nouveaux professeurs quant à leur tâche réelle. Face aux exigences croissantes des étudiants, une sensibilisation à l'importance de suivre de la

formation pourrait également s'avérer être une stratégie efficace pour les nouveaux professeurs d'université, afin d'assurer le maintien et l'amélioration de leur enseignement ainsi que de leurs relations avec les étudiants. Au-delà de ces recommandations, un fait demeure, soit celui que la fonction de professeur d'université est prescrite par les gouvernements et les syndicats, mais le travail réel, lui, pour sa part, est déterminé par les professeurs eux-mêmes... par ce qu'ils pensent, par ce qu'ils perçoivent et par ce qu'ils décident (Bertrand et Foucher, 2003; Dahan et Mangematin, 2010; Deschenaux, 2013; Dyke et Deschenaux, 2008; Leclerc et Bourassa, 2013; Leclerc, Bourassa et Macé, 2016).

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p. 39-60). De Boeck Supérieur.
- Bertrand, D. et Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 353-374. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n2-rse885/011037ar/>
- Castang, P.-Y. (2012). Écart entre le travail prescrit et le travail réel : contribue-t-il à l'augmentation des contraintes psychologiques et organisationnelles des salariés de la mise en rayon des supermarchés de la région Grenobloise? (Thèse de doctorat). Repéré à <http://www.worldcat.org/search?q=no%3A835363470>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2015). *La fonction psychologique du travail* (6^e éd.). Presses universitaires de France.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1982). *Le rôle du professeur d'université*. Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation. Québec : Auteur. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0315.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2002). *Les universités à l'heure du partenariat*. Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation. Québec : Auteur. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0439-AV-universites-heure-partenariat.pdf>
- Dahan, A. et Mangematin, V. (2010). Recherche, ou temps perdu? Vers une intégration des tâches administratives au métier d'enseignant-chercheur. *Annales des mines – gérer et comprendre*, 102(4), 14-24. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-gerer-et-comprendre1-2010-4-page-14.htm>
- Daniellou, F. (dir.). (2015). *L'ergonomie en quête de ses principes- débats épistémologiques* (2^e éd. augmentée). Éditions Octarès.
- Daniellou, F. et Jackson, M. (1997). L'ergonomie intervient dans et sur des situations de gestion. *Revue Performances*, (n° Hors-Série), 16-20.
- Dejours, C. (1995). *Le facteur humain*. Presses universitaires de France.
- Dejours, C. (2015). Épistémologie concrète et ergonomie. Dans F. Daniellou (dir.), *L'ergonomie*

en quête de ses principes, débats épistémologiques (p. 232-248). Éditions Octarès.

Dejours, C. (2016). Situations du travail. Presses universitaires de France.

Deschenaux, F. (2013). Les enjeux de l'enseignement pour les professeurs d'université au Québec. *Revue Recherches en éducation*, 17, 104-114. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no17.pdf>

Ducros, C. et Amigues R. (2014). Le travail des chefs d'établissement : quelques réflexions sur le travail réel. *Formation et profession*, 22(3), 12-23. Repéré à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.96>

Dyke, N. (2006). Renouvellement du corps professoral dans les universités au Québec. Montréal, Qc : FQPPU. Repéré à http://www.acpq.ca/pdf/Releve_Profile_insertion_recruies.pdf

Dyke, N. et Deschenaux, F. (2008). Enquête sur le corps professoral québécois : faits saillants et questions. Repéré à https://sppuqar.uqar.ca/images/Ispuqar/publications/FQPPU/enquete_corps_professoral.pdf

Fédération québécoise des professeurs d'université. (s.d.). Repéré à <https://fqppu.org/>

Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, D., Clement, M., Rege Colet, N. et Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des professeurs universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 172, 63-76. Repéré à <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.2253>

Gather Thurler, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites. Dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: émergence et implantation du changement* (p. 145-168). De Boeck.

Gibbs, G. et Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1177/1469787404040463>

Habib, E. (2013, juin). Combiner pédagogie active et e-Learning dans l'enseignement des mathématiques. Communication présentée au 7^e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES) : Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance, Sherbrooke, QC.

Huberman, A. M. et Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage.

Leclerc, C. et Bourassa, B. (2013). Travail professoral et santé psychologique : sens et dérives. Laval, QC : CRIEVAT. Repéré à http://www.crievat.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Rapports_de_recherche/SENS_ET_DERIVES_Leclerc_Bourassa.pdf

Leclerc, C., Bourassa, B. et Macé, C. (2016). Dérives de la recherche et détresse psychologique : une recherche qualitative. Repéré à : <http://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2016/06/derives-recherche-detresse-psychologique-recherche-qualitative>

Légifrance. (2000). Code de l'éducation. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000006524410/2000-06-22/>

Leplat, J. (2008). Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie. Presses universitaires de France.

Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.

Maulini, O. (2010). Travail, travail prescrit, travail réel. Dans *FORDIF-Formation en direction d'institutions de formation*, glossaire (p. 23). FORDIF. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1101.pdf>

Maulini, O. et Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées : rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (p. 189-204). De Boeck Supérieur.

- Ménard, L., Bédard, D., Leduc, D. et Gravelle, F. (2017). La formation des nouveaux professeurs d'université ses effets à court terme. *Revue formation et profession*, 25(3), 3-17. Repéré à http://formation-profession.org/files/numeros/18/v25_n03_413.pdf
- Ombredane, A. et Faverge, J.-Y. (1955). *Analyse du travail, ruptures et évolutions*. Éditions OCTARES.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique* (5^e éd.). Éditions Sociales Françaises.
- Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p. 39-60). De Boeck Supérieur.
- Piney, C., Nascimento, A., Gaudart, C. et Volkoff, S. (2013). Entre indicateurs et travail réel : l'expérience de l'encadrement de proximité dans un service public. Actes du 48^e congrès international de la SELF. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00871256>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. et Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. et Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-007-9087-z>
- Prot, B. (2007). Évolutions structurelles du métier : facteurs externes ou organisationnels du vieillissement – remettre le métier au travail : le style d'activité à l'épreuve. Dans C. Montadon et J. Trincas (dir.), *Viellir dans le métier* (p. 17-32). L'Harmattan.
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant : Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques* (p. 35-47). De Boeck Supérieur.
- République française. (1984). Décret n°84431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences. Récupéré de <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000520453/2021-01-07/>
- Roegiers, X., Miled, M., Ratzu, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G. et Dali, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Romainville, M. et Michaud, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Teiger, C. et Bernier, C. (1990). Intérêt de l'analyse ergonomique du travail pour la mise en évidence des compétences méconnues : le cas des tâches de saisie dans le tertiaire informatisé. Dans *Sexe faible ou travail ardu* (p. 61-70). Montréal, QC: ACFAS.

FRANCE GRAVELLE est professeure au département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Spécialiste en gestion de l'éducation et nouvelle gouvernance, elle s'intéresse également aux questions relatives à la gestion du numérique, de l'enseignement en ligne et hybride, de la gestion de l'enseignement supérieur ainsi qu'au bien-être des membres de la direction d'établissement d'enseignement. Elle est également professeure associée à l'Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (STEAH), chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et membre du Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec (GRIDE). Elle a aussi dirigé un ouvrage collectif intitulé « Nouvelle gouvernance scolaire-impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement » publié en 2020 par les Presses de l'Université du Québec. gravelle.france@uqam.ca

LOUISE MÉNARD est professeure associée à l'Université du Québec à Montréal et membre du Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Elle a codirigé un ouvrage intitulée « Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur ». Son enseignement et ses recherches visent le développement d'une pédagogie favorisant l'apprentissage et la réussite éducative à l'enseignement supérieur. C'est pourquoi elle s'intéresse aux effets de la formation pédagogique et de l'accompagnement sur les pratiques enseignantes et à la motivation des étudiants. menard.louise@uqam.ca

CHRISTIAN HOFFMANN est maître de conférences à l'Université Grenoble Alpes. Depuis 2018, il effectue ses recherches dans l'équipe MeTAH (Modèles et Technologies pour l'Apprentissage Humain) du Laboratoire d'Informatique de Grenoble. Physicien de formation, ses travaux de recherche actuels concernent les processus d'apprentissage et d'enseignement des sciences avec des environnements informatiques. Il s'intéresse notamment aux mécanismes d'appropriation de plateformes numériques par leurs utilisateurs et aux modalités d'apprentissage collaboratives entre apprenants. christian.hoffmann@univ-grenoble-alpes.fr

GENEVÈVE LAMEUL est professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation, co-directrice du Centre de recherche sur les apprentissages et la didactique (CREAD) à l'université Rennes2 (France). Responsable du Living Lab du projet de recherche DESIR (Développement d'un enseignement supérieur à Rennes), elle s'intéresse tout particulièrement aux pratiques de recherche participative. Son objet d'étude principal est la posture professionnelle qu'elle appréhende dans le champ de la formation d'adultes et celui de la pédagogie de l'enseignement supérieur. Elle a co-dirigé avec C. Loisy, l'ouvrage *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*, aux éditions De Boeck Supérieur et coordonné plus récemment avec F. Meyer et S. Bolduc, un numéro spécial sur la téléprésence en formation dans la revue de la TELUQ, Médiations et médiatisations. genevieve.lameul@univ-rennes2.fr

DENIS BÉDARD est détenteur d'un doctorat en psychologie de l'éducation de l'Université McGill (1993) au Canada. Il est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Canada). Rattaché au Département de pédagogie. Ses travaux portent principalement sur l'innovation pédagogique et curriculaire, de même que sur l'enseignement et l'apprentissage en enseignement supérieur. Il a également publié plusieurs articles sur les effets de l'apprentissage par

problèmes et de l'approche par projets chez les étudiants et les professeurs de programmes de formation professionnalisante. Il a codirigé l'ouvrage « Innover dans l'enseignement supérieur », paru en 2009 aux Presses Universitaires de France. denis.bedard@USherbrooke.ca

DIANE LEDUC est professeure titulaire au département de didactique à l'Université du Québec à Montréal, directrice de l'Observatoire interuniversitaire sur les pratiques innovantes d'évaluation des apprentissages (OPIÉVA) et co-directrice du Réseau PAPier. Elle s'intéresse aux pratiques pédagogiques au postsecondaire, à la formation des professeurs et à l'évaluation des apprentissages notamment dans des contextes artistiques. Elle a publié aux PUQ le volume *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, codirigé avec Sébastien Béland et travaille, avec Carla Barroso da Costa et Isabelle Nizet, à un ouvrage collectif sur les 40 ans de mesure et d'évaluation en milieu francophone. Formée initialement en architecture, son parcours professionnel témoigne d'un regard pluriel sur les disciplines. leduc.diane@uqam.ca

CHRISTIAN BÉGIN est professeur associé au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux portent sur la relation de supervision aux cycles supérieurs, sur l'appropriation des stratégies d'apprentissage par les étudiants et les causes des problèmes de performance scolaire en enseignement supérieur. Il a offert de nombreuses activités de formation et publié un ouvrage destiné aux professeurs sur l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs. Il a mis sur pied des activités destinées aux étudiants pour les préparer aux études universitaires en général et aux exigences des études de maîtrise et de doctorat en particulier. Il joue actuellement un rôle-conseil sur ces enjeux auprès de différentes instances universitaires. begin.christian@uqam.ca

FRANCE GRAVELLE is a professor in the Department of Education and Pedagogy at the Université du Québec à Montréal (UQAM). Specializing in the management of education and new governance, she is also interested in issues related to digital management, the management of online and hybrid learning, the management of higher education, as well as issues related to the well-being of senior managers of educational institutions. In addition, she is an associate professor at the Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (STEAH), an associate researcher at the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), and a member of the Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec (GRIDE). She also directed a collective work entitled "Nouvelle gouvernance scolaire-impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement" published in 2020 by the Presses de l'Université du Québec. gravelle.france@uqam.ca

LOUISE MÉNARD is an associate professor at the Université du Québec à Montréal and a member of the Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. She codirected a collective work entitled "Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur". Her teaching and research focus on the development of pedagogy that fosters learning and educational success in higher education. For this reason, she is interested in the impacts of pedagogical training and accompaniment on teaching practices and student motivation. menard.louise@uqam.ca

CHRISTIAN HOFFMANN is a lecturer at the Université Grenoble Alpes. Since 2018, he conducts his research in the MeTAH (Modèles et Technologies pour l'Apprentissage Humain) team of the Laboratoire d'Informatique of Grenoble. A physicist by training, his current research activities focus on learning and teaching processes in the sciences with IT environments. He is particularly interested in the mechanisms that enable users to adopt digital platforms and in collaborative ways of learning between learners. christian.hoffmann@univ-grenoble-alpes.fr

GENEVIÈVE LAMEUL is a professor of the Universités en sciences de l'éducation et de la formation and a co-director of the Centre de recherche sur les apprentissages et la didactique (CREAD) at the Université Rennes2 (France). Head of the Living Lab of the research project DESIR (Développement d'un enseignement supérieur à Rennes), she is particularly interested in participatory research practices. Her main area of study is the professional posturing she perceives in the field of adult training and in the field of higher education pedagogy. With C. Loisy, she co-directed the publication entitled "La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, Questionnement et éclairage de la recherche", published by De Boeck Supérieur. More recently, with F. Meyer and S. Bolduc, she coordinated a special issue on telepresence in training in the TELUQ journal Médiations et médiatisations. genevieve.lameul@univ-rennes2.fr

DENIS BÉDARD holds a doctorate in the psychology of education from McGill University (1993) in Canada. He is a full professor in the Education Faculty at the Université de Sherbrooke (Canada). Attached to the Department of Pedagogy, his research focuses mainly on pedagogical and curricular innovation, as well as on teaching and learning in higher education. He also published many articles on the impacts of problem-based learning and on the project-based approach with students and professors of professional training programs. He co-directed the publication entitled "Innover dans l'enseignement supérieur", published in 2009 by the Presses Universitaires de France. denis.bedard@USherbrooke.ca

DIANE LEDUC is a full professor in the Department of Didactics at the Université du Québec à Montréal, director of the Observatoire interuniversitaire sur les pratiques innovantes d'évaluation des apprentissages (OPIÉVA), and co-director of the Réseau PAPier. She is interested in pedagogical practices at the postsecondary level, in training for professors, and in learning assessment, particularly in artistic contexts. Co-directed with Sébastien Béland, she published the volume entitled "Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur" in PUQ. With Carla Barroso da Costa and Isabelle Nizet, she is collaborating on a collective work focusing on the 40 years of measurement and assessment in the francophone community. Initially trained in architecture, her career path reflects a diverse perspective on the disciplines. leduc.diane@uqam.ca

CHRISTIAN BÉGIN is an associate professor in the Department of Didactics at the Université du Québec à Montréal. His research focuses on the supervisory relationship at the graduate levels, on the adoption of learning strategies by students, and on the causes of pedagogical performance problems in higher education. He has conducted many training activities and published work intended for professors on the supervision of graduate-level students. He has developed activities for students in preparation for university studies in general and for the requirements of master and doctoral level studies in particular. He is currently an advisor on these issues for various university bodies. begin.christian@uqam.ca

UNE ANALYSE SOCIOLOGIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT À PARTIR DES CONCEPTS DE PIERRE BOURDIEU

FRÉDÉRIC DESCHENAU *Université du Québec à Rimouski*

RÉSUMÉ. Cet article présente une analyse sociologique du processus d'accompagnement mentorat à l'université. La première partie aborde la complexité de la tâche professorale et la difficulté à recruter des mentors. Après avoir esquissé une définition des concepts utilisés, la réflexion s'articule autour de la définition de Gagnon (2017) et propose quatre étapes au processus : 1) la socialisation à un nouveau champ, 2) l'ajustement de l'habitus, 3) l'atteinte d'une maîtrise pratique de la pratique et 4) la transformation de l'agent vers le sujet. L'analyse suggère que l'adoption en collégialité des critères à rencontrer pour devenir un mentor et une reconnaissance institutionnelle du travail des mentors constituent des adjuvants à un processus réussi.

A SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF MENTORSHIP BASED ON THE CONCEPTS OF PIERRE BOURDIEU

ABSTRACT. This article presents a sociological analysis of the mentorship process in a university context. The first section addresses the complexity of the role of a university professor and the difficulty of recruiting mentors. After defining the concepts used, the reflection is structured around the definition of Gagnon (2017) and suggests four steps to the mentorship process: 1) the socialization to a new field, 2) the adjustment of the habitus, 3) the attainment of a practical mastering of practice, and 4) the transformation of the agent towards the subject. The analysis suggests that the adoption of criteria required to become a mentor and the institutional recognition of the work of mentors can contribute to a successful mentorship process.

La tâche des professeurs d'université se compose de diverses composantes à concilier : l'enseignement, la recherche, les services à la collectivité et parfois l'administration pédagogique (directions de département ou de programmes d'études). On pourrait affirmer que chacune des composantes constitue une tâche à part entière, et en conséquence, l'harmonisation de ces divers mandats peut à l'occasion ressembler à un exercice de jonglerie d'autant plus complexe

en début de carrière. En théorie, ces composantes de la tâche sont tout aussi importantes les unes que les autres. L'enseignement constitue le lieu d'exercice privilégié du lien entre les professeurs et les étudiants. La recherche permet le développement de nouvelles idées ou de nouvelles théories visant l'avancement des connaissances dans les divers domaines. Le dernier volet de la tâche est plutôt hétéroclite, car il inclut autant les implications au sein des jurys d'évaluation d'articles, de subventions ou de bourses (l'évaluation par les pairs), que les implications au sein de diverses instances décisionnelles ou consultatives, tant à l'intérieur de l'établissement universitaire que dans sa communauté, de concert avec les acteurs qui la compose.

Dans ce contexte, la conciliation harmonieuse des composantes de la tâche professorale représente un défi auquel la formation doctorale généralement requise pour obtenir un poste ne prépare pas nécessairement. Pour le volet recherche, les titulaires de doctorat détiennent les habiletés requises pour bien s'acquitter de leur tâche. En enseignement toutefois, l'expérience peut varier. Le doctorant peut avoir offert quelques charges de cours, mais, peu importe l'expérience préalable à l'embauche, tous les nouveaux professeurs d'université auront à se retrouver devant un groupe d'étudiants. Et que dire des comités, des instances de l'université et même de l'administration pédagogique d'un programme d'études ou d'un département? Les nouveaux professeurs sont encore moins formés à cette réalité. En somme, l'intégration dans la carrière professorale présente son lot de défis et un processus d'accompagnement pourrait certainement constituer un adjuvant à une transition réussie.

Cet article porte un regard sociologique sur le processus d'accompagnement des recrues dans la carrière professorale à partir des concepts de Pierre Bourdieu. Dans ce contexte, les concepts sont définis et articulés autour des composantes de la définition de l'accompagnement mentorale de Gagnon (2017). Afin de conserver une certaine uniformité dans la manière de présenter les concepts retenus, leur définition provient généralement d'un nombre restreint d'ouvrages de Bourdieu qui ont en commun de donner accès à l'œuvre du sociologue à travers une volonté de rétrospective, par exemple dans *Réponses* ou encore dans *Raisons pratiques*. Les autres ouvrages principalement utilisés sont issus de son enseignement. Pour l'un, *Science de la science et réflexivité*, l'auteur a voulu synthétiser son dernier cours au Collège de France. Les deux derniers ouvrages, plus récents, que l'on doit au travail de Patrick Champagne et son équipe qui ont entrepris d'éditer les transcriptions des cours offerts par Bourdieu au Collège de France entre 1981 et 1986 en deux ouvrages (Bourdieu, 2015 ; 2016) qui nous offrent, en près de 2000 pages, un accès assez unique aux prestations de Bourdieu. Reconnu comme un auteur préconisant un style complexe et dense (ses détracteurs diront hermétique), ces deux livres présentent l'avantage de rapporter les concepts énoncés dans un contexte pédagogique, dans une langue orale plus accessible.

Cet article s'articule autour de cinq sections. La première propose les prolégomènes à la formulation du problème de recherche touchant l'accompagnement des recrues dans la carrière professorale. La deuxième section présente la définition de l'accompagnement mentorale retenue comme pivot de l'analyse sociologique du phénomène. La troisième section synthétise les principaux concepts de Pierre Bourdieu afin de camper théoriquement l'analyse sociologique de l'accompagnement qui compose la quatrième section. La cinquième section traite des défis avec lesquels composer dans l'accompagnement, à savoir la partialité et le recrutement des mentors. La conclusion avance l'idée qu'une reconnaissance formelle facilite la mobilisation des mentors dans le processus.

QUELQUES PROLÉGOMÈNES¹

D'entrée de jeu, un portrait quantitatif des recrues dans la carrière professorale issu des données les plus récentes est présenté pour ensuite aborder la diversité et la lourdeur de la tâche professorale attestée par plusieurs études. Enfin, des points de tensions relatés par des recrues conduisent à la formulation du problème de recherche motivant cet article.

Un portrait quantitatif des recrues dans la carrière professorale

Les données les plus récentes sur le corps professoral universitaire au Québec remontent à 2013, quand la défunte Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) publiait alors régulièrement un portrait des principales caractéristiques du corps professoral. La mouture de 2013 présente les données de l'année 2010-2011.

Les personnes intéressées par le détail de ce portrait pourront aller le consulter (CRÉPUQ, 2013), mais retenons que le Québec comptait, en 2010, 9629 professeurs d'université répartis dans 18 établissements. Parmi ce nombre, on en compte 1869 (19,4 %) au rang 2 (professeurs adjoints ou catégorie 2), c'est-à-dire qui ne détenaient pas encore leur permanence et que l'on peut qualifier de recrues dans la carrière professorale. En s'attardant au genre, on observe que la majorité des femmes professeuses (44,8 %) se classent comme recrues.

Le même document indique que l'âge moyen d'entrée dans la carrière professorale oscille autour de 40 ans entre 2003 et 2013. Il faut en conclure que les personnes qui entrent à l'université ont connu divers emplois avant l'obtention de leur poste de professeur.

Une tâche diversifiée et prenante

Les études sur le corps professoral universitaires arrivent sensiblement toutes aux mêmes conclusions : la tâche d'un professeur d'université est stimulante, diversifiée et en conséquence fort prenante (Dyke et Deschenaux, 2008; Dyke,

2006). Certains auteurs avancent même que la lourdeur de la tâche professorale pourrait entraîner de la détresse psychologique (Leclerc et coll., 2017).

Autre conséquence de la lourdeur de la tâche professorale concerne le désir d'enfants. Le rapport de Dyke et Deschenaux (2008) mentionne à ce sujet que le quart des 1328 répondants ont remis en question le nombre d'enfants qu'ils désirent avoir depuis qu'ils occupent un emploi de professeur d'université. Les répondants récemment embauchés sont plus nombreux à affirmer que l'emploi de professeur a eu une influence sur le nombre d'enfants qu'ils ont décidé d'avoir : 23,9 % des recrues disent en vouloir moins qu'avant d'occuper un poste de professeur. L'emploi occupe un espace tellement grand dans leur vie que 8,5 % des recrues ont décidé de ne pas avoir d'enfants.

Des points de tension pour des recrues aux parcours diversifiés

Comme le soulignent Leclerc et coll. (2017), obtenir un poste de professeur d'université constitue « l'aboutissement positif d'un long cheminement de personnes qui aiment approfondir des sujets, sortir des sentiers battus, partager leurs connaissances et avoir le sentiment d'apporter des contributions socialement et scientifiquement pertinentes » (p. 1).

Chaque discipline colore le parcours vécu par les personnes qui obtiendront un poste dans une université. Alors que dans certains domaines, la recherche prend une place prépondérante, pour d'autres, c'est l'expérience d'enseignement qui occupe le haut du pavé. Si plusieurs recrues ont reçu un accompagnement et une préparation adéquate à la carrière professorale durant leurs études doctorales (Bégin, 2018), tous ne bénéficient pas de cette chance. En conséquence, les recrues arrivent en poste, en moyenne dans la quarantaine, après avoir vécu plusieurs expériences, pas uniquement en milieu universitaire et doivent néanmoins toutes composer avec les exigences de la carrière professorale qui ne sont pas toujours explicites.

La recherche de Dyke (2006) sur le renouvellement du corps professoral et l'insertion professionnelle des recrues avait mis en évidence, à l'aide d'une méthodologie qualitative, quatre principaux points de tension posant problème pour la soixantaine de professeurs rencontrés en groupes de discussion : 1) l'articulation entre les différentes tâches, 2) le financement de la recherche, 3) les critères d'évaluation en vue de l'obtention de la permanence d'emploi et la reconnaissance pour l'ensemble du travail, et 4) la conciliation entre le travail et la vie familiale ou personnelle.

Le principal problème : le recrutement des mentors

La conciliation des diverses composantes de la tâche professorale constitue un défi de taille que l'expérience permet d'atténuer (Dyke et Deschenaux, 2008). Contrairement à leurs collègues du primaire, secondaire ou collégial où les

recrues doivent se consacrer uniquement à l'enseignement, la recherche est une obligation à l'université et elle doit s'effectuer dans un contexte fort compétitif. Les premières années s'avèrent cruciales afin d'obtenir les subventions de recherche chaudement disputées (Conseil supérieur de l'éducation, 2003). Qui plus est, l'université valorise grandement la recherche au point où plusieurs recherches rapportent que des professeurs évoquent une survalorisation de la recherche au détriment de l'enseignement avec une certaine récurrence depuis une quinzaine d'années (Dyke et Deschenaux, 2008; Deschenaux, 2013; CSE, 2003; Leclerc et coll., 2017). Dans ce contexte, arriver à concilier efficacement la recherche et l'enseignement (sans oublier les autres activités universitaires) devient un enjeu crucial. Pour y arriver, le recours à un mentor s'avère une solution de choix afin de bénéficier du soutien et des conseils d'une personne qui a traversé avec succès l'épreuve de l'entrée dans la carrière professorale.

Alors que des travaux de recherche s'attardent à la situation des recrues et à la difficile intégration qui les attend à leur embauche, il ne faut pas passer sous silence le caractère compétitif de la course aux subventions de recherche qui touche tous les membres du corps professoral qui y participent. Dans ce contexte, un problème de taille demeure : le recrutement des mentors. En effet, comment recruter des mentors qui présentent un profil de professeur attestant d'une certaine réussite en enseignement (appréciation étudiante de l'enseignement élogieuse) et en recherche (publication dans des revues reconnues dans leur domaine; obtention de subventions), mais qui ne constituent pas une « compétition » pour la recrue? Inversement, comment intéresser les professeurs expérimentés à l'accompagnement des recrues quand celles-ci pourraient se retrouver à déposer une demande de subvention dans le même comité qu'eux?

En fait, l'implantation ou le maintien d'un programme d'accompagnement pour les recrues dans la carrière professorale pose un certain nombre de questions. Est-ce que le mentor et la recrue doivent nécessairement provenir du même champ d'expertise? Est-ce qu'il est possible de valoriser le mentorat au point où le mentor pourrait y voir un avantage à mettre dans la balance par rapport à la compétition potentielle que représente la venue d'une recrue dans son champ d'expertise? Est-ce possible de mettre en place un système d'accompagnement efficace auquel les professeurs adhèrent dans un système où l'accompagnant et l'accompagné y trouvent leur compte? Comment inciter les professeurs expérimentés à sacrifier du temps qu'ils pourraient occuper à autre chose afin d'aider les recrues de leur secteur ou unité administrative?

Après avoir campé une définition de l'accompagnement mentorat dans la prochaine section, cet article vise à enrichir la compréhension de ce processus en contexte universitaire en proposant une analyse sociologique des mécanismes à l'œuvre dans l'accompagnement à l'aide des concepts de Pierre

Bourdieu. Cette approche théorique permet d'appréhender le monde social autant du point de vue individuel que structurel, offrant un regard sur l'accompagnement qui dépasse l'examen de la relation entre deux individus dont rendent compte la plupart des travaux sur le sujet. Après cette analyse, la conclusion propose des pistes de réponse aux questions précédemment soulevées.

UNE DÉFINITION DE L'ACCOMPAGNEMENT MENTORAL COMME PIVOT DE L'ANALYSE

La thèse de Gagnon (2017) permet de broser un tableau plus que complet de l'accompagnement et plus particulièrement de l'accompagnement mentorale. Elle y expose les auteurs phares (Paul, Cuerrier et Houde, entre autres), qui chacun à leur manière permettent l'élaboration de la définition qui sert de pivot à sa thèse, mais également à l'analyse sociologique ici proposée. En effet, sa définition expose de manière claire et complète les étapes d'une relation mentorale, sans toutefois s'appesantir sur les conditions d'existence de cette relation, sur le plan sociologique.

La définition qu'elle élabore permet de circonscrire avec précision tous les contours d'une relation sociale complexe. Pour les fins de cet article, une numérotation se glisse à travers la citation de manière à découper la définition en quatre parties qui organisent l'analyse sociologique exposée après. Ainsi, selon la définition de Gagnon (2017) :

L'accompagnement mentorale constitue [1]) une relation de soutien, d'entraide, de partage et d'apprentissage entre une personne d'expérience (mentor) et une personne peu expérimentée (mentoré) partageant des rôles similaires et orientée vers le développement professionnel et personnel des deux parties impliquées.

C'est également [2]) une relation de réciprocité volontaire profondément dynamique et interactive où les actions et l'engagement des acteurs permettent la coconstruction de savoirs et de solutions répondant aux besoins, aux défis et aux objectifs personnels et professionnels du mentoré.

[3]) Le mentor agit en tant que guide plutôt qu'expert détenteur de connaissances et dont le rôle est de susciter la pratique réflexive du mentoré afin que celui-ci puisse de lui-même analyser sa situation, identifier ses besoins, se fixer des objectifs et mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les atteindre.

Enfin, [4]) il constitue un accompagnement au cœur duquel le mentoré demeure le seul maître de son projet et dont la visée est l'autonomisation de ce dernier dans ses fonctions professionnelles (p. 90).

Cette définition présente un intérêt certain, ne serait-ce que pour la synthèse des travaux incontournables sur l'accompagnement qu'elle permet de réaliser. Toutefois, elle insiste sur une conceptualisation individuelle et psychologisante

de l'accompagnement. À l'aide des concepts de Bourdieu, il semble possible de l'enrichir pour tenir compte des aspects sociologiques de la relation mentorale, notamment des enjeux sociaux avec lesquels doivent composer les protagonistes (avancement de carrière dans un contexte de compétition potentielle entre les protagonistes, partialité du mentor, caractère idiosyncrasique de l'expérience sur laquelle s'appuie le mentor). En adoptant une lunette sociologique, nous proposons que l'accompagnement mentorale, tel que le définit Gagnon (2017) se compose de quatre étapes : 1) la socialisation à un nouveau champ, 2) l'ajustement de l'habitus, 3) l'atteinte d'une maîtrise pratique de la pratique et 4) la transformation de l'agent vers le sujet. Après une brève incursion au cœur de l'indissociable trinité conceptuelle chez Bourdieu (habitus, champ et capitaux), l'analyse de chacune des quatre étapes est réalisée à partir d'extraits choisis de Bourdieu.

L'HABITUS, LE CHAMP ET LES CAPITAUX SYMBOLIQUES : L'INDISSOCIABLE TRINITÉ CONCEPTUELLE CHEZ BOURDIEU

Avant d'analyser plus avant le processus d'accompagnement des recrues dans la carrière professorale, il semble utile de brièvement définir les principaux concepts retenus dans l'œuvre foisonnante de Pierre Bourdieu (1930-2002). Cette citation décrit bien le processus d'écriture à l'œuvre dans cet article : « Pour ma part, j'ai avec les auteurs des rapports très pragmatiques : j'ai recours à eux comme à des compagnons au sens de la relation artisanale, à qui on peut demander un coup de main dans les situations difficiles (Bourdieu, 1987, p. 39-40) ». Osons écrire que les concepts de Bourdieu donneront un coup de main pour éclairer l'accompagnement des recrues universitaires.

Les concepts retenus s'inscrivent dans une théorie de l'action dispositionnelle qui considère les potentialités, à la fois celles incorporées par les agents et à la fois celles inscrites dans les structures des situations où les agents agissent dans ce qu'on pourrait nommer leurs relations. Cette philosophie, entre autres, présentée en avant-propos de *Raisons pratiques* (Bourdieu, 1994) repose sur une relation à double sens entre, d'une part, les structures objectives, exprimées par le biais du concept de champ social et, d'autre part, les structures incorporées, c'est-à-dire l'habitus des agents. La compréhension de cette relation à double sens passe par quelques concepts clés, soit l'habitus, le champ et le capital.

L'habitus

L'habitus est présenté comme un « système socialement constitué de dispositions structurées et structurantes qui est acquis par la pratique et constamment orienté vers des fonctions pratiques » (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 97). On peut penser que l'habitus est une sorte de « répertoire » de réactions qui est tributaire du milieu dans lequel évolue l'agent, en ce sens que

le répertoire d'actions possibles s'inscrit dans les limites et potentialités du cadre social dans lequel il s'inscrit. De fait, ce système de dispositions est structuré par les caractéristiques du champ et il structure l'action de l'agent qui a incorporé ce système, qui se faisant, transforme l'action en une sorte de réflexe socialement conditionné. Une personne qui détient un habitus adapté à son environnement ressentira une aisance dans son milieu, se sentant à sa place. À titre d'exemple, un enfant de professionnels, élevé dans un milieu familial aisé qui valorise la langue française, la lecture et plus généralement l'école évoluera sans contrainte dans le système scolaire qui valorise ces caractéristiques. En effet, l'accumulation des expériences vécues par un agent dans un champ donné contribue à l'intériorisation des dispositions composant l'habitus en participant à l'incorporation de la « nécessité objective » (Bourdieu et Wacquant, 1992). C'est cette intériorisation des dispositions qui porte vers la généralisation des réactions des agents d'un champ donné, dans différentes situations vécues dans ce même champ puisque les dispositions « héritées » de l'habitus sont tellement intériorisées qu'elles deviennent en quelque sorte une part de l'agent qui les possède. Contrairement aux critiques souvent formulées qui s'attardent exagérément au poids des premières années de vie comme si l'habitus se formait dans la prime enfance et restait fixé dans le temps, l'habitus évolue tout au long de la vie et s'ajuste aux expériences vécues. Pensons à des immigrants plongés dans un nouveau contexte social ou à un changement de carrière qui constituent autant d'occasions, parmi d'autres, qui nécessitent un ajustement de l'habitus à la réalité vécue.

Le champ et les capitaux symboliques

L'action sociale qu'analyse Bourdieu prend place dans un champ. Les frontières de cet espace symbolique ne se délimitent pas facilement. Ainsi, le champ social « [...] peut être décrit, par analogie, dans le langage de la topologie mais, dans la mesure où sa structure est produite par des forces antagonistes, cet espace peut être décrit aussi dans le langage de la dynamique, comme un champ de forces » (Bourdieu, 2016, p. 112). Chaque agent qui évolue dans le champ porte son habitus et leur action façonne le champ de la même manière que le champ influence leur habitus, dans une relation dialectique. On peut penser à un milieu de travail qui évolue d'une certaine manière depuis plusieurs années. Dans une entreprise qui valorise la performance, les employés vont intérioriser que le travail doit passer en premier et ils bénéficieront de récompenses (bonis) pour se conformer aux attentes et tous comprendront qu'ils doivent en conséquence ajuster leurs actions pour répondre aux exigences. Au fur et à mesure que le personnel se renouvelle, de nouvelles pratiques peuvent s'instaurer, étant le reflet des nouveaux occupants du champ qui pourraient faire changer les choses, par exemple en valorisant un meilleur équilibre entre le travail et la vie

personnelle. Cet exemple un peu trivial permet néanmoins de mettre en lumière le caractère évolutif d'un champ.

Chaque champ valorise la possession de certains types de capitaux spécifiques nécessaires afin d'imposer sa vision de l'enjeu. Bourdieu utilise l'expression de capital symbolique pour désigner les diverses formes de capitaux : économique, culturel, social (Bourdieu, 1994). Un habitus adapté à un champ permet à un agent qui y évolue de bien saisir la valeur de chaque type de capital. Le seul capital économique ne suffit pas pour acquérir les autres formes de capitaux. On peut penser à un entrepreneur qui a connu le succès en dépit de sa faible scolarisation et sa méconnaissance complète du monde de l'art. Même si son capital économique lui permet d'acquérir toutes les œuvres d'art souhaitées sur le marché, il n'aura pas forcément le capital culturel lui permettant d'apprécier les œuvres et encore moins de se faire reconnaître comme collectionneur. Par contre, une conservatrice dans un musée, forte de sa formation (capital culturel) et de son réseau de connaissances dans le monde artistique (capital social) pourrait jouir de l'estime des occupants du champ artistique même en étant peu pourvue en capital économique. Cette personne pourrait faire appel à l'entrepreneur fortuné à titre de mécène qui lui procurerait alors une carte d'entrée dans le champ pour légitimer sa fortune au service de l'art et lui procurer une reconnaissance des occupants du champ à laquelle il ne destinait pas naturellement.

La distribution, inégale par ailleurs, des capitaux symboliques déterminera l'état des rapports de force entre les agents. Les plus pourvus des capitaux spécifiques à un champ en deviendront les dominants et, à l'inverse, les moins nantis en termes de capitaux, symboliques ou économiques, deviendront les dominés dans ce champ. Ils tenteront alors d'imposer leur vision de l'enjeu pourvu de leurs capitaux, afin de devenir les dominants de ce champ. De cette façon, « la définition de l'enjeu de la lutte [qui oppose différents agents] fait partie des enjeux de la lutte [...] » (Bourdieu, 2001, p. 126).

Pour conclure cette brève définition du champ, utilisons les paroles de Bourdieu dans le cadre de son cours de sociologie générale au Collège de France :

Il faut toujours penser à la métaphore du jeu : il y a des joueurs qui ont de grosses piles de jetons, d'autres qui n'ont rien et le jeu continue sans cesse... Faire l'analyse de la structure d'un champ, c'est arrêter le jeu à un certain moment et regarder la structure des piles de jetons. À partir de cette structure, je peux comprendre ce qui s'est passé avant (l'un a gagné, etc.) et avoir aussi une anticipation de ce qui va se passer parce qu'il y a toujours un lien entre la structure de la distribution des piles et la stratégie que les agents vont employer pour conserver ou subvertir la structure des piles. Voilà ce qu'est un champ. (Bourdieu, 2016, p. 689-690)

Cette courte incursion théorique conduit à une proposition d'analyse sociologique de l'accompagnement mentorale à l'université qui mobilise les concepts de la trinité conceptuelle de Bourdieu. La relation dialectique qui unit l'habitus au champ rend indispensable la prise en compte des deux points de vue, puisque l'individu influence le champ tout autant que le champ influence l'individu. Cet attirail théorique permet donc d'élargir les dimensions à prendre en compte dans le mentorat, en ajoutant une certaine complexité à l'analyse qui permet, du coup, d'enrichir la compréhension du phénomène.

UNE ANALYSE SOCIOLOGIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT MENTORAL

L'analyse proposée s'articule autour des quatre étapes de la définition de Gagnon (2017). Chaque étape permettra d'enrichir la définition des concepts de Bourdieu en les collant plus directement à des exemples tirés du processus d'accompagnement mentorale.

La socialisation à un nouveau champ

Dans la première étape de sa définition Gagnon (2017) aborde l'accompagnement mentorale comme « une relation de soutien, d'entraide, de partage et d'apprentissage entre une personne d'expérience (mentor) et une personne peu expérimentée (mentoré) partageant des rôles similaires » (p. 90). Dans le contexte universitaire, il vaut la peine de préciser que l'expérience ne rime pas toujours avec l'âge. Comme on l'a vu précédemment, l'âge moyen d'entrée en poste avoisine les 40 ans. C'est donc envisageable qu'une recrue à l'université ait connu une carrière dans un autre domaine avant d'obtenir un poste de professeur et que son mentor puisse avoir obtenu son poste après une trajectoire plus linéaire et, en conséquence, compter plus d'expérience à un plus jeune âge que le mentoré. Cette particularité du monde universitaire ne nécessite pas pour autant une redéfinition de la relation. L'objectif du mentor est d'accompagner la recrue dans sa socialisation à un nouveau champ, en s'appuyant principalement sur sa propre expérience. Le caractère idiosyncrasique de l'expérience du mentor peut constituer un frein à l'accompagnement, puisque le mentor ne peut transmettre que sa vision, la façon dont il a vécu les étapes d'établissement en carrière, sans nécessairement bénéficier d'un portrait plus large.

En fait, le rôle du mentor est de présenter à la recrue une sorte de cartographie du champ et des enjeux qui lui sont propres. Il pourra aider la recrue à identifier les frontières du champ, qui joue quel rôle et quels sont les objets de lutte symbolique dans ce champ, bien entendu dans les limites imposées par son expérience personnelle.

La délimitation du champ dans lequel évolue les protagonistes constitue un défi qui va influencer la portée de l'accompagnement. Est-ce que le champ se

limite au département dans lequel a été engagée la recrue? À l'ensemble de l'université? Dans l'ensemble de son domaine de recherche? En fonction du champ retenu, est-ce que le mentor détient l'expérience et les capitaux nécessaires pour guider la recrue? Cette question est cruciale, c'est pourquoi la délimitation du champ dans lequel s'inscrit la relation permet de mettre en lumière les différents enjeux et acteurs impliqués. Par exemple, pour une recrue qui a été formée dans une université avec facultés, une embauche dans le réseau de l'Université du Québec peut déstabiliser, avec l'existence d'instances jusque-là inconnues. Comment distinguer un département d'un module? Si le mentor connaît bien la différence, il pourra guider adéquatement la recrue, mais dans le cas contraire, les deux protagonistes vont se situer au même niveau, ce qui n'aidra pas la recrue. Les enjeux discutés dans la relation mentorale peuvent toucher à plusieurs champs et forcément, mettre en scène différents acteurs qui se disputent divers enjeux. Il importe donc de délimiter le champ dans lequel se déroule le mentorat pour s'assurer que le mentor dispose des connaissances utiles à la recrue. En effet, la lutte qui se joue dans les différents champs présuppose une reconnaissance de l'enjeu de ce champ, enjeu qui l'est devenu parce que les agents qui évoluent dans ce champ l'ont reconnu comme tel. Souvent tacite, incorporé par le biais de l'habitus et devenu doxa, c'est-à-dire, ce qu'on prend pour acquis, l'accord autour d'un enjeu se concrétise justement par le fait de lutter pour cet enjeu, en acceptant d'entrer dans le jeu, de jouer le jeu de l'enjeu. « Ceux qui participent à la lutte contribuent à la reproduction du jeu en contribuant plus ou moins selon les champs, à produire la croyance dans la valeur des enjeux » (Bourdieu, 1980, p. 115). Ainsi, « à travers la connaissance pratique des principes du jeu qui est tacitement exigée des nouveaux entrants, c'est toute l'histoire du jeu, tout le passé du jeu, qui sont présents dans chaque acte de jeu » (Bourdieu, 1980, p. 116).

Donc, le rôle du mentor consiste à aider la recrue à définir le champ et ses occupants tout en permettant de bien cerner les enjeux qui s'y jouent. Le mentor peut aider à présenter les collègues, faire l'historique des décisions prises en assemblée départementale ou des conflits qui ont marqué l'histoire de l'université ou du département. En transmettant sa vision des choses, le mentor va participer à la socialisation de la recrue, selon sa propre perspective, ce qui veut dire que le mentor peut renforcer les pratiques et les valeurs encouragées dans son champ, mais Bourdieu dirait que ce faisant, il va encourager l'orthodoxie, car le mentor aura tout avantage à décrire à la recrue une situation qui l'avantage, qui ne lui fait pas perdre ses acquis ou son statut. Par exemple, si le mentor bénéficie de subventions des organismes subventionnaires, il peut socialiser la recrue à faire de même, à lui prodiguer des conseils, à lui faire connaître l'importance des publications dans des revues avec comité de lecture, à l'encourager à écrire des articles plutôt que des livres,

de manière à permettre à la recrue d'amasser le type de capital symbolique spécifique à ce champ.

Gagnon (2017) termine la définition de cette étape en indiquant que la relation de soutien est « orientée vers le développement professionnel et personnel des deux parties impliquées » (p. 90). Est-ce le cas à l'université? Indéniablement, le mentorat permet à la recrue un meilleur développement professionnel, mais il est sûrement envisageable qu'un mentor tire un avantage à l'accompagnement d'une recrue. Dans la mesure où il détient les capitaux symboliques valorisés, son bénéfice pourrait se situer surtout dans la sphère personnelle en ressentant la satisfaction de la transmission de son savoir. Toutefois, le mentor pourrait considérer la recrue comme une nouvelle collaboratrice et faire en sorte que tous les deux en tirent un avantage sur le plan professionnel. Encore ici, tout dépend des capitaux symboliques du mentor et de sa position dans le champ.

L'ajustement de l'habitus

Dans la deuxième étape du processus identifiée dans la définition de Gagnon (2017), l'accompagnement mentorat se présente comme « [...] une relation de réciprocité volontaire profondément dynamique et interactive où les actions et l'engagement des acteurs permettent la coconstruction de savoirs et de solutions répondant aux besoins, aux défis et aux objectifs personnels et professionnels du mentoré » (p. 90).

Cette étape met à l'avant-plan le caractère volontaire de la relation et la coconstruction, ce qui souligne l'apport des deux parties dans la relation. Contrairement à un entraînement où une personne en autorité décrit les tâches à accomplir à une recrue qui doit les reproduire, l'accompagnement mentorat suppose une relation d'aide entre collègues, mais laisse une liberté d'action à la recrue. Le mentor, par sa plus grande connaissance du champ et des enjeux qui s'y jouent, profite d'une certaine longueur d'avance, puisque son habitus est déjà adapté au champ. Pour la recrue, un ajustement de l'habitus peut s'avérer nécessaire. Comme on l'a déjà abordé, le développement de l'habitus ne s'arrête pas à une étape du cheminement individuel et évolue constamment. Cet ajustement de l'habitus sous-entend également un apport de la recrue à la structuration du champ. Par exemple, un département qui accueille plusieurs recrues peut en arriver à développer des pratiques différentes, car les nouveaux venus remettent en question les façons de faire. Bourdieu (2015) mentionnait d'ailleurs qu'on ne peut pas « décrire les agents sociaux comme de la limaille qui serait ballottée au gré des rapports de force, des forces polaires qui structurent le champ » (p. 449). Comme le sous-entend Gagnon (2017) quand elle traite de coconstruction, les recrues participent concrètement, par leurs actions, à la structuration du champ et éventuellement à sa transformation. Bourdieu (2015) décrit d'ailleurs cet ajustement :

Il arrive que des gens soient, comme on le dit aujourd'hui, « mal dans leur peau » — en fait, cela veut dire « mal dans leur position » : ils n'ont pas les dispositions normalement prévues par la position et ils font craquer la position, ils la déforment. Il y a une espèce de lutte entre les dispositions et la position : normalement, la position triomphe (on dit : « il s'est bien adapté »), mais parfois les gens peuvent transformer la position de manière à ce qu'elle soit conforme à leurs disposition — et c'est un facteur important de changement dans le monde social. (p. 957-958)

Cette relation de réciprocité volontaire entre un mentor et une recrue permet justement de faciliter l'ajustement des dispositions de la recrue aux exigences de son nouveau poste et on pourrait penser qu'elle accélère le processus d'ajustement en rendant plus explicites des attentes ou des exigences qui resteraient autrement implicites. Les recrues qui peuvent compter sur un habitus plus naturellement adapté à leurs nouvelles fonctions s'en tirent généralement plus facilement, alors que d'autres peuvent passer des années à vivre un sentiment d'imposteur, comme s'ils n'appartenaient pas vraiment au monde universitaire. Pensons à une nouvelle professeure qui arrive en poste après avoir offert plusieurs charges de cours, qui a travaillé comme auxiliaire de recherche dans plusieurs projets, qui a publié des articles sur sa thèse, qui a participé à la rédaction de demandes de subvention de recherche et qui s'est impliquée dans diverses instances à titre d'étudiante. Cette professeure ne devrait pas trop se sentir « mal dans sa position » pour reprendre les termes de Bourdieu. Par le fait même, elle pourrait ne pas ressentir le besoin de bénéficier d'un accompagnement, puisqu'à certains égards, elle se trouve mieux adaptée au champ que des professeurs qui y évoluent depuis plus longtemps, mais qui seraient dotés d'un bagage différent, moins proche de l'habitus valorisé à l'université. On peut penser que la situation diffère pour un nouveau professeur qui occupait un emploi dans un domaine donné et qui obtient un poste à l'université sans détenir de doctorat puisque son expertise pratique se trouve davantage valorisée dans ce domaine qu'une expérience de recherche. Cette dernière recrue risque de profiter davantage d'un accompagnement mentorale qui permettra un ajustement de l'habitus plus rapide par les conseils prodigués par le mentor, sans avoir à découvrir par lui-même les tenants et aboutissants de la tâche professorale, contrairement à la première recrue qui détenait un habitus mieux ajusté à son entrée en poste.

L'atteinte de la maîtrise pratique de la pratique

La troisième partie de la définition de Gagnon (2017) révèle qu'on attend du mentor qu'il agisse plutôt en tant que guide et non comme un « expert détenteur de connaissances et dont le rôle est de susciter la pratique réflexive du mentoré afin que celui-ci puisse de lui-même analyser sa situation, identifier ses besoins, se fixer des objectifs et mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les atteindre » (p. 90). À cette étape du processus d'accompagnement, on met de l'avant la réflexivité de la recrue qui doit

mobiliser ses apprentissages et nouvelles connaissances afin de les appliquer à sa situation. Pour illustrer cette étape, partons d'une situation assez courante : la prise de parole dans une réunion ou une assemblée départementale. La plupart des recrues vont demeurer discrètes durant leurs premières réunions, observant un peu en retrait les échanges et tentant de se débrouiller avec le langage qui s'y tient, souvent bourré d'acronymes propres à leur université. Les discussions avec un mentor permettent alors de clarifier les acronymes, expliquer le rôle de chacune de ces instances, revenir sur des discussions en situant l'historique des enjeux traités, expliquer pourquoi, dans tel contexte, telle personne a fait tel commentaire. La recrue peut donc assimiler cette nouvelle information et sera alors mieux armée pour intervenir à son tour. Bourdieu dirait que la recrue incorpore l'habitus propre au champ dans lequel elle évolue, ce faisant, développe son sens pratique.

Ce sens pratique « lui permet d'agir comme il faut (ὅς δεῖ disait Aristote) sans poser ni exécuter un « il faut », une règle de conduite » (Bourdieu, 1997, p. 166). Cependant, ces dispositions à agir d'une certaine façon passent inaperçues, puisque dans le quotidien, elles paraissent tellement évidentes et allant de soi. Ce sens pratique permet l'anticipation du jeu qui se déroule dans l'espace connu, renforçant le sentiment d'être à sa place.

En raffinant la définition de son concept, Bourdieu (1987) distingue deux formes au sens pratique : une maîtrise pratique de la pratique et une maîtrise symbolique de la pratique. La maîtrise pratique de la pratique rend possible l'adoption de stratégies par l'agent sans que ce dernier y pense consciemment en adoptant des stratégies conformes, à la fois aux règles et à la logique du champ dans lequel l'agent se trouve, de même qu'à la position occupée par l'agent dans le système. Le caractère inconscient importe à la compréhension de ce concept, car la vie quotidienne ne se prête pas à une réflexion constante au sujet de nos actions. Une telle « pleine conscience » risquerait d'entraîner une forme de paralysie comme le mille-pattes à qui on demande quelle patte il bouge en premier lorsqu'il marche. Pour revenir aux premières assemblées départementales d'une recrue, on peut penser qu'à mesure que se développe sa maîtrise pratique de la pratique, la recrue interviendra plus spontanément dans les échanges, puisqu'elle en connaît les tenants et aboutissants.

Or, lorsqu'une situation nouvelle se présente et que la réponse exigée par cette situation n'est pas inscrite dans l'habitus de l'agent, une autre notion entre en jeu, celle de la maîtrise symbolique de la pratique, c'est-à-dire la capacité d'engendrer des pratiques non spontanées, ou conscientes, qui sont le fruit d'un raisonnement formel obéissant à des règles spécifiques (Bourdieu, 1987). À travers le processus d'accompagnement mentorale, la recrue en viendra à adopter une réflexivité sur son action qui transformera la maîtrise symbolique de la pratique (une réflexion théorique sur l'action) en maîtrise pratique de la pratique (une intervention spontanée, pertinente et adaptée aux situations).

En effet, comme il en a déjà été question, le sens pratique ou la maîtrise pratique de la pratique règle et ajuste les pratiques aux situations. L'agent, à force d'évoluer dans un champ, développe le sens du jeu, car « le bon joueur, qui est en quelque sorte le jeu fait homme, fait à chaque instant ce qui est à faire, ce que demande et exige le jeu » (Bourdieu, 1987, p. 79). Ainsi, le joueur évoluant dans un champ dans lequel il possède tous les capitaux importants, évolue paradoxalement en toute liberté dans ce champ, bien que ce soit ce champ qui l'a « contraint » ou socialisé à être libre dans ce champ-là.

Le sens pratique est le produit de l'intériorisation d'un habitus propre à un champ, permettant, à un acteur qui le possède, de savoir « [...] ce qui est à faire dans une situation donnée ou ce que l'on appelle en sport, le sens du jeu, art d'anticiper l'avenir du jeu qui est inscrit en pointillé dans l'état présent du jeu » (Bourdieu, 1994, p. 45). Pour reprendre l'analogie sportive, le joueur qui a le sens du jeu ne se placera pas où est la rondelle (ou le ballon ou la balle), mais bien où sera la rondelle. Cette capacité d'anticipation devient sens pratique lorsqu'elle est naturelle, lorsque l'acteur agit de manière évidente dans un champ, comme si tout allait de soi, témoignant ainsi de sa parfaite adaptation au champ dans lequel il se trouve.

À mesure que se développe le sens pratique de la recrue, le processus d'accompagnement progresse vers la quatrième étape qui traite de l'autonomisation.

La transformation de l'agent vers le sujet

La dernière étape tirée de la définition de Gagnon (2017), met l'accent sur la recrue en indiquant que durant l'accompagnement, « le mentoré demeure le seul maître de son projet et dont la visée est l'autonomisation de ce dernier dans ses fonctions professionnelles » (p. 90). Sur ce point, on peut voir un parallèle évident entre l'accompagnement mentorale et l'encadrement aux cycles supérieurs, particulièrement au doctorat, qui vise la formation de chercheurs autonomes (Bégin, 2018).

Cette analyse place toutefois l'autonomisation comme dernière étape du processus d'accompagnement mentorale, car l'atteinte de la maîtrise pratique de la pratique, donc l'ajustement de l'habitus qui procure cette liberté d'action prend du temps et arrive nécessairement en fin de processus. Il semble difficile d'évaluer la durée nécessaire à l'ajustement de l'habitus, variant d'une personne à une autre, selon les capitaux symboliques détenus à l'entrée en poste. Pour reprendre un exemple déjà évoqué, la professeure embauchée à la fin de son doctorat et qui possède déjà les capitaux valorisés (publications, bourses, subventions) risque de s'adapter plus rapidement qu'un autre en provenance d'un champ professionnel beaucoup plus loin du champ de la recherche et de ses exigences.

Dans son œuvre, Bourdieu porte une attention pointilleuse aux mots. Contrairement à plusieurs sociologues qui utilisent le terme « acteur » pour parler des individus qui interagissent socialement, Bourdieu s'y est toujours refusé, sous prétexte que l'utilisation du terme « acteur » sous-entendait une partition préalablement écrite et jouée par les acteurs. Il utilisait plutôt le terme « agent ». Toutefois, fort de sa formation en philosophie, Bourdieu réservait une place particulière au terme « sujet », constituant l'ultime état de conscience d'un agent. C'est pourquoi il avance dans *Le sens pratique* que « la sociologie [...] offre un moyen [...] de contribuer, ne fût-ce que par la conscience des déterminations, à la construction autrement abandonnée aux forces du monde, de quelque chose comme un sujet » (Bourdieu, 1980, p. 40-41).

Dans l'accompagnement, l'étape ultime concerne justement l'autonomisation de la recrue. En développant un sens pratique, résultat de l'ajustement de son habitus, le mentorat permet à la recrue de prendre conscience de la distribution du capital symbolique dans le champ et des dynamiques qui en résultent. Ce faisant, elle peut prendre des décisions plus éclairées et agir plus librement, émancipée des déterminations possibles du champ. Cette autonomie dans le champ constitue le résultat attendu du processus d'accompagnement mentorat.

Après avoir présenté les mécanismes sociologiques à l'œuvre dans le processus d'accompagnement mentorat, il faut aussi réfléchir à l'intérêt des agents, en particulier des professeurs expérimentés à y participer. Pourquoi s'engageraient-ils dans le mentorat? La prochaine section présente deux importants défis et la conclusion de ce texte apporte quelques pistes de réflexion sans, évidemment, prétendre tout régler.

DES DÉFIS À RELEVER

Dans le contexte de l'accompagnement mentorat, le mentor joue un rôle crucial dans la réussite de l'expérience. Il doit rendre explicite l'implicite, en explicitant les règles de fonctionnement du champ, permettant à la recrue d'acquérir les capitaux symboliques valorisés. Cette tâche peut s'avérer ardue, puisque le mentor évolue dans le champ, sans nécessairement avoir pris conscience de sa place dans le champ, tellement sa situation lui semble naturelle. C'est pourquoi il importe de réfléchir à la partialité des mentors et à leur délicate sélection pour relever le défi d'un mentorat réussi.

Tenir compte de la partialité du mentor

À la différence de l'accompagnement durant les études de cycles supérieurs, où le directeur obtient une reconnaissance à la fois institutionnelle (dans sa tâche de professeur) et par les pairs (notamment lors de l'évaluation de demandes de subventions) de sa relation d'accompagnement, l'accompagnement d'une

recrue pose d'autres défis. Plutôt que former la relève scientifique, le mentor aide un collègue avec qui il sera potentiellement en compétition, sans en tirer de bénéfice direct. Cette situation représente le principal défi à surmonter pour la mise en place d'un accompagnement mentorale à l'université.

La compétition risque de s'atténuer si les deux professeurs impliqués dans le processus ne concourent pas pour les mêmes enjeux. Cette citation de Bourdieu permet de penser qu'à un moment donné, le professeur expérimenté détient suffisamment de capital pour ne pas se sentir menacé et conséquemment plus enclin à le partager, permettant autant à la recrue qu'au mentor d'y trouver leur compte :

Le jeu des différents joueurs dépendra donc à chaque moment de la structure de la distribution du capital, c'est-à-dire non seulement de la structure et du volume de capital possédé par un joueur, mais de la valeur relative, relationnelle, structurelle de cette structure de capital dans la structure de tous les capitaux de tous les agents possibles. (Bourdieu, 2016, p. 576)

En somme, la formation des mentors, cruciale comme le rapporte Gagnon (2017), pourrait constituer l'occasion idéale pour sensibiliser les futurs mentors à cet enjeu.

Déterminer collectivement le profil idéal du mentor

L'accompagnement mentorale à l'université peut prendre différentes formes, mais le modèle idéal est à définir. Le fait de convenir explicitement du profil recherché pour les mentors semble une avenue à privilégier pour la réussite du processus. Vaut-il mieux demander à un professeur expérimenté, voire en fin de carrière, d'accompagner le nouveau? Est-ce que la seule ancienneté contribue à faire un bon mentor? Probablement pas. Est-ce préférable de cibler les professeurs qui se démarquent, qui répondent aux critères et exigences implicites et explicites d'un groupe ou d'une unité administrative pour accompagner les nouveaux et les guider les bonnes pratiques en vigueur dans le champ? Cette avenue semble plus prometteuse, mais potentiellement délicate. En effet, comment écarter un professeur très expérimenté qui ne fait plus de recherche alors que son unité valorise fortement cette composante de la tâche? En fait, la reconnaissance à la fois par les pairs et par l'établissement universitaire semble deux conditions importantes d'une implication des expérimentés dans l'accompagnement mentorale. Si une unité administrative décrète, en toute collégialité, que la transition des recrues constitue une priorité et qu'en conséquence, le mentorat s'en trouve valorisé, les chances de succès d'un tel programme augmentent. Si le groupe s'entend pour définir les qualités et critères requis pour devenir mentor, on s'approche de la situation idéale. En plus, si l'établissement universitaire y ajoute une reconnaissance officielle, notamment par la convention collective, l'accompagnement mentorale s'établira alors comme une pratique normale et reconnue pour les personnes qui y consacrent du temps.

CONCLUSION

Dans un contexte où l'entrée dans la carrière professorale constitue pour plus d'une personne un grand défi à relever, l'accompagnement mentorale semble une avenue toute désignée. Nous avons vu que pour la recrue dans la carrière professorale, les attentes et les règles de fonctionnement du champ peuvent paraître floues, ce qui entraîne une mise en échec de leur habitus. De leur côté, les professeurs expérimentés, généralement plus à l'aise avec le fonctionnement, les codes et les enjeux propres à leur champ ou à leur unité de travail, peuvent aider les recrues à surmonter ce défi. Cette façon de voir peut donner l'impression d'enfoncer des portes ouvertes, comme l'expliquait Bourdieu à ses étudiants du Collège de France :

Durkheim disait que la difficulté spéciale de la sociologie tient au fait que, précisément, nous croyons connaître le monde social parce que nous y sommes comme des poissons dans l'eau, nous savons y vivre. Cette illusion de la transparence et de la maîtrise immédiate du monde social est, selon Durkheim, l'obstacle fondamental à la connaissance scientifique du monde social. (Bourdieu, 2015, p. 216)

Or, l'analyse du processus d'accompagnement mentorale ne s'avère pas si simple. C'est pourquoi nous avons proposé une analyse sociologique du processus d'accompagnement tel que défini par Gagnon (2017) afin de l'enrichir d'une perspective plus large alliant le point de vue de l'individu à son inscription dans un champ social. L'inextricable relation qui unit l'habitus et le champ dans l'œuvre de Bourdieu permet justement de prendre en considération la complexité du phénomène.

L'analyse sociologique du contexte (champ social) et des caractéristiques individuelles des agents qui y évoluent (habitus) permet de prendre conscience des défis à relever pour les unités administratives (départements, par exemple) ou les établissements universitaires qui voudraient mettre en place un processus d'accompagnement mentorale. En effet, comment s'entendre collectivement sur le profil du mentor idéal; comment convaincre des collègues à consacrer du temps pouvant servir à autre chose de plus « productif » pour encadrer une recrue; comment aider les mentors à prendre conscience de leur partialité dans le processus d'accompagnement?

Dans ce contexte, les conditions essentielles à la réussite se résument à deux choses : l'engagement collectif des personnes impliquées et la reconnaissance du travail effectué par les mentors. Sans l'aval des assemblées départementales impliquées, un accompagnement systématique des recrues s'envisage difficilement. Bien entendu, quelques collègues peuvent se soutenir informellement, en raison d'atomes crochus, mais pas nécessairement de manière formelle. En fait, pour que l'accompagnement mentorale puisse s'établir dans les universités, une forme de reconnaissance semble nécessaire. Elle pourrait être symbolique, par une valorisation de cette tâche lors des

évaluations statutaires, mais elle pourrait également se traduire concrètement par un allègement de tâche ou par l'octroi de sommes à consacrer à la recherche, par exemple pour l'embauche d'assistants. Pour y arriver, une collaboration entre les universités et les syndicats de professeurs semble essentielle. Évidemment, les universités de grande taille peuvent plus facilement instaurer un programme d'accompagnement à l'échelle de l'établissement, puisqu'elles peuvent logiquement procéder à ce jumelage plus facilement et qu'elles disposent de moyens financiers permettant la reconnaissance de l'implication des mentors. Cet exercice constitue cependant un imposant défi pour les universités de petite taille.

En somme, cette brève incursion sociologique dans le domaine de l'accompagnement mentorale permet de constater la richesse de ce thème et montre la nécessité de réaliser d'autres projets de recherche sur le sujet afin d'outiller les personnes et les établissements universitaires impliqués dans l'accompagnement des recrues dans la carrière professorale.

NOTE

1 Ce titre de section constitue un hommage à Claude Laflamme (1942-2019), professeur à l'Université de Sherbrooke, codirecteur de ma thèse et mentor, qui m'a initié à Bourdieu et qui a déjà fait usage du même titre dans un de ses articles.

RÉFÉRENCES

- Bégin, C. (2018). Encadrer aux cycles supérieurs : étapes, problèmes et interventions. Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1980). Questions de sociologie. Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1987). Choses dites. Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1994). Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). Méditations pascaliennes. Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). Science de la science et réflexivité : cours du Collège de France, 2000-2001. Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2015). Sociologie générale volume 1. Seuil.
- Bourdieu, P. (2016). Sociologie générale. volume 2. Seuil.
- Bourdieu, P., et Wacquant, L. (1992). Réponses : pour une anthropologie réflexive. Seuil.
- Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (2013). Les professeures et les professeurs des établissements universitaires québécois : principales caractéristiques de l'année 2010-2011. Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2003). Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2002-2003.
- Deschenaux, F. (2013). Les enjeux de l'enseignement pour les professeurs d'université au Québec. Recherches en éducation, 17, p.103-114.
- Dyke, N. (2006). Le renouvellement du corps professoral dans les universités au Québec : profil et expérience des recrues en début de carrière. Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université.

Dyke, N. & Deschenaux, F. (2008). Enquête sur le corps professoral québécois. Faits saillants et questions. Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. https://sppuqar.uqar.ca/images/1sppuqar/publications/FQPPU/enquete_corps_professoral.pdf

Gagnon, N. (2017). Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario. [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <https://doi.org/10.20381/ruor-711>

Leclerc, C., Bourassa, B., et Macé, C. (2017). Dérives de la recherche et détresse psychologique chez les universitaires. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 19 (2). Consulté à <https://id.erudit.org/iderudit/1043423ar>

FRÉDÉRIC DESCHENAU est professeur titulaire en sociologie de l'éducation à l'unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski. Ses travaux de recherche portent notamment sur les parcours scolaires et professionnels, l'insertion professionnelle et la formation des maîtres. Il est le directeur de la revue *Recherches qualitatives*. frederic_deschenaux@uqar.ca

FRÉDÉRIC DESCHENAU is a full professor of the sociology of education in the Department of Educational Studies at the Université du Québec à Rimouski. His research focuses particularly on educational and professional pathways, professional integration, and teacher training. He is the director of the journal *Recherches qualitatives*. frederic_deschenaux@uqar.ca

EDITORIAL

Of the six articles, two are concerned with innovative models in education—one on ethics education (Bouchard), another on interdisciplinarity and educational change (Rosenberg & Starr). Duchesne looks at post-secondary teacher candidates' perceptions of how they are racially represented in Quebec society (and especially as black people) while Impedovo's research provides insight into the motivations of teacher candidates in France who are of African origin. Mathou considers how educational consultants negotiate the curriculum and especially 'teaching to the test' while Gilbride looks at the impact of collaborative group tests on retention of concepts. The issue concludes with an MJE Forum, which engages three different perspectives on LGBTQ teens' perceptions of issues of bullying and safety in secondary schools across Canada, this through three different authors' (Chan, Leung, and Parent) reviews of Short's *Am I safe here? LGBTQ teens and bullying in schools*. The following expands in brief on the general issue's contents.

Bouchard argues that the core precepts of an innovative analytical model for ethics education developed in French-speaking countries can be applied elsewhere. Bouchard tests its validity (its transferability and efficacy) through applying its seven components to an analysis of ethics education in England (the *National Framework for Religious Education*). England was chosen because of the unique contributions of its tradition of religious education to ethics education; specifically, its commitment to the value of 'vivre-ensemble', or respect for diverse traditions. The article also provides useful commentary on comparisons to the Quebec context.

Aron Rosenberg and Lisa Starr take up the challenge of educational change through applying theories of rethinking disciplinarity to a case study, NEXTschool : Innovative Systems Change for Québec High Schools, a LEARN (Leading English Education and Resource Network)-coordinated initiative to reform secondary school education. Rather than taking the form of a traditional literature review, the article pulls on a tradition borrowed from nursing research called concept analysis to explore the implications of the concept of interdisciplinarity for educational change. Throughout, the authors recursively circle back through four perspectives on change theory: systems

theory, ecological change, movement building and activism, and 21st century learning, using NEXTschool as a touchstone.

Duchesne's research paints a portrait of three racialized representations perceived by recently immigrated students and teachers enrolled in a teacher training programme or in the process of their professional integration in francophone Ontario. Based on interviews, the representations of participants are divided into *victim*, *stranger*, and *incompetent*, particularly for black people. Many report experiencing discrimination, racism, or exclusion while others show resilience and pride in overcoming these obstacles to their professional integration. The author evokes some solutions, including training on intercultural mentorship or on the resilience capacities of individuals targeted by these racialized representations.

From the Université Aix-Marseille, Impedovo's research delves into the reflections and motivations of students of African origin to pursue teacher training. Through semi-structured interviews, we learn that the constraints or motivations are relative to certain career choices, to the community to which individuals belong, or with the aim of changing professional practices. It is a captivating portrait that positions the agency problem of individuals engaged in a professional training pathway while structural constraints limit their access to these training opportunities and their capacity to create change in their settings.

The article entitled *Providing Support Under Strain: The Mediation of Curricular Policies by Educational Consultants* focuses on the role of educational consultants in the implementation of curricular policies. Mathou illustrates the effects of their beliefs and values on official texts, and more particularly on their capacity to cushion the effects of teaching to the test which is often put forward by departmental assessments. Altogether, this article enriches our understanding of the ways educational consultants mobilize official texts.

Gilbride carried out an interesting exploratory inquiry with undergraduate students to examine the impact of collaborative group tests on retention of concepts. Students enrolled in a second year Microbiology science majors course completed short multiple-choice tests individually and then responded to the same questions after group discussion. The study found that group discussions improved students' individual marks. The majority of the students also felt that group tests helped in improving their understanding of concepts. The author thoughtfully points out that traditional exams and "grading metrics" may not be able to capture students' understanding developed through non-traditional testing interventions. A key take-away from this study is that collaborative approaches to testing facilitate the development of positive learning environments.

One of the purposes of the *MJE Forum* is to present different perspectives on a given issue. Chan, Leung and Parent each wished to write to the important question of whether LGBTQ teens feel safe in schools by reviewing Short's (2017), *Am I safe here? LGBTQ teens and bullying in schools*. We decided to include their different perspectives as part of a *MJE Forum*. Chan points to the salience of Short's volume to the Canadian context, which documents "the perceptions, experiences, challenges, and recommendations that he gathered from students and teachers across seven schools ... in Edmonton, Thunder Bay, the Toronto area, and Vancouver," thus providing "a specifically Canadian perspective to the conversation about LGBTQ bullying." She goes on to emphasize Short's point that a cultural shift in schools is needed for genuine change to come about, while Leung's review brings out the important contribution to change of LGBTQ student voices: "The difference in Short's volume is that LGBTQ teens are the experts, taking the lead to uncover the marginalisation they have experienced ... The message is clearly shifting. Teens are no longer viewed as passively needing support. Instead, they are active, key stakeholders in school change." For her part, Parent shows how schools' attention to the pillars of restorative justice would help advance Short's recommendations for change.

TERESA STRONG-WILSON, VINCENT BOUTONNET, JEROME ST-AMAND, ANILA ASGHAR

ÉDITORIAL

Des six articles dont est composé ce numéro, deux présentent des modèles innovateurs dans le domaine de l'éducation. Le texte de Bouchard porte sur l'enseignement de l'éthique, alors que celui de Rosenberg et Starr s'intéresse à l'interdisciplinarité et au changement en éducation. Pour sa part, Duchesne s'attarde aux représentations racialisées que des étudiants en enseignement (particulièrement les personnes noires) perçoivent chez les membres de la société québécoise. La recherche d'Impedovo explore ce qui motive des étudiants originaires d'Afrique à s'engager dans une formation en enseignement en France. De leur côté, Mathou étudie de quelle manière les conseillers pédagogiques interprètent les programmes et la pratique « d'enseigner pour le test » alors que Gilbride analyse l'impact des évaluations réalisées en groupe collaboratif sur la rétention des concepts. Cette édition se termine par le *Forum RSÉM*. Dans leur critique de l'ouvrage de Short *Am I safe here? LGBTQ teens and bullying in schools*, trois auteurs (Chan, Leung et Parent) présentent trois points de vue différents des perceptions qu'ont des adolescents LGBTQ des problématiques d'intimidation et de sécurité dans les établissements secondaires au Canada. Maintenant, survolons rapidement le contenu de ce numéro.

Bouchard soutient que les principes fondamentaux du modèle analytique et novateur de l'enseignement de l'éthique développé au sein de la francophonie peuvent être mis en pratique dans d'autres contextes. Elle teste la validité du modèle (sa transférabilité et son efficacité) en transposant ses sept dimensions au modèle anglais d'enseignement de l'éthique (le *National Framework for Religious Education*). Le choix de l'Angleterre s'explique par la contribution unique de sa tradition religieuse au programme d'éthique, par l'importance accordée au « vivre-ensemble » et par le respect de traditions diverses. L'auteur complète son analyse par des commentaires comparant le contexte québécois au modèle anglais.

Aron Rosenberg et Lisa Starr s'intéressent au défi du changement dans le domaine de l'éducation. Ils appliquent l'approche théorique consistant à repenser la disciplinarité à une étude de cas, le projet NEXTschool : un changement innovateur du système québécois d'écoles secondaires, une

initiative mise sur pied par LEARN (*Leading English Education and Resource Network*) pour améliorer l'enseignement offert dans les établissements secondaires. Plutôt que d'effectuer une revue de la littérature plus conventionnelle, les auteurs s'inspirent d'une méthodologie empruntée à la recherche en sciences infirmières, l'analyse de concept. Ce faisant, ils explorent ce qu'implique le concept d'interdisciplinarité dans le cadre du changement éducationnel. Utilisant le projet NEXTschool comme base de comparaison, les auteurs abordent tour à tour quatre perspectives de la théorie du changement: la théorie des systèmes, l'écologie du changement, la création de mouvement et l'apprentissage au 21^e siècle.

La recherche de Duchesne dresse un portrait de trois représentations racialisées perçues par des étudiants et des enseignants issus de l'immigration récente qui suivent un parcours de formation en enseignement ou qui sont en insertion professionnelle en Ontario francophone. Fondées sur des entretiens, les représentations des personnes participantes se déclinent en *victime*, *étranger* et *incompétent* et ce, particulièrement pour les personnes noires. Plusieurs rapportent avoir vécu de la discrimination, du racisme ou de l'exclusion alors que d'autres démontrent de la résilience et de la fierté à surmonter ces obstacles à leur insertion professionnelle. L'auteure évoque certaines solutions dont l'offre d'une formation sur le mentorat interculturel ou sur les capacités de résilience des personnes visées par ces représentations racialisées.

La recherche d'Impedovo de l'Université Aix-Marseille nous plonge dans les réflexions et les motivations d'étudiants d'origine africaine à poursuivre une formation en enseignement. Au travers d'entretiens semi-structurés, nous apprenons que des contraintes ou des motivations sont relatives à certains choix de carrière, à la communauté d'appartenance ou avec la visée de changer des pratiques professionnelles. C'est un portrait captivant qui pose le problème de l'agentivité des personnes s'engageant dans un cheminement de formation professionnelle alors que des contraintes structurelles limitent leur accès à ces formations et leur capacité à créer du changement dans leurs milieux.

Dans un article intitulé *L'accompagnement sous tensions : la médiation des politiques curriculaires par les conseillers pédagogiques*, il est question du rôle des conseillers pédagogiques dans la mise sur pied des politiques curriculaires. Mathou illustre les effets de leurs croyances et valeurs sur les textes officiels, et plus particulièrement sur leur capacité à amortir les effets du *teaching to the test* qui est souvent mis de l'avant par les évaluations ministérielles. Somme toute, cet article permet d'enrichir notre compréhension sur la façon dont les conseillers pédagogiques mobilisent les textes officiels.

Gilbride a piloté une recherche exploratoire fort intéressante auprès d'étudiants au baccalauréat pour explorer l'impact des évaluations réalisées en groupes collaboratifs sur la rétention des concepts. Des étudiants inscrits à un

cours de microbiologie de deuxième année ont complété individuellement un test à choix multiples, puis ont répondu aux mêmes questions suite à une discussion de groupe. Les résultats de l'enquête ont démontré que discuter en groupe avait provoqué une augmentation des notes obtenues. Par ailleurs, la majorité des étudiants ont exprimé que l'évaluation en groupe les aidait à mieux comprendre les concepts. L'auteur suggère donc que les examens traditionnels et les pratiques de notation ne permettent peut-être pas de saisir la compréhension développée chez les étudiants en contexte de pratiques évaluatives non traditionnelles. Il importe de retenir qu'en matière d'évaluation, les approches collaboratives facilitent la mise en place d'environnements d'apprentissage positifs.

Un des objectifs du *Forum RSÉM* est de présenter divers points de vue sur une même problématique. Chan, Leung et Parent désiraient s'exprimer sur le sentiment de sécurité ressenti par les adolescents LGBTQ à l'école, en commentant l'ouvrage de Short (2017), intitulé *Am I safe here? LGBTQ teens and bullying in schools*. Nous avons donc décidé d'intégrer leurs différentes perspectives au sein du *Forum RSÉM*. Tout d'abord, Chan souligne la pertinence du livre de Short dans le contexte canadien puisqu'il documente « les perceptions, expériences, défis et recommandations que l'auteur a recueillis auprès d'élèves et enseignants de sept écoles... à Edmonton, Thunder Bay, la région de Toronto et Vancouver ». Short apporte « une perspective spécifiquement canadienne à la discussion sur l'intimidation à l'égard des LGBTQ. » Chang poursuit en mettant l'accent sur la transformation culturelle nécessaire à un changement authentique telle que proposée par Short. Pour sa part, Leung met en évidence la contribution fondamentale de la voix des étudiants LGBTQ au changement : « La différence dans l'ouvrage de Short réside dans le fait que les adolescents LGBTQ sont les experts et prennent l'initiative de dénoncer la marginalisation qu'ils vivent... Le message change. Les adolescents ne sont plus perçus comme des victimes passives nécessitant du soutien. Ils sont plutôt actifs, parties prenantes du changement. » De son côté, Parent soulève que l'intérêt des établissements scolaires envers les fondements de la justice réparatrice contribueraient à promouvoir les recommandations de changement proposées par Short.

TERESA STRONG-WILSON, VINCENT BOUTONNET, JEROME ST-AMAND, ANILA ASGHAR

ETHICS EDUCATION IN RELIGIOUS EDUCATION: ANALYSIS OF THE MAJOR ORIENTATIONS FOUND IN ENGLAND'S NATIONAL FRAMEWORK FOR RELIGIOUS EDUCATION¹

NANCY BOUCHARD *Université du Québec à Montréal*

ABSTRACT. This paper presents an innovative analytical model of Ethics Education, and uses it to analyze the major learning components found in England's National framework for religious education (NFRE). The model is based on research on Ethics Education in French-speaking countries but can be used to characterize Ethics Education within any specific educational program. It includes seven components: three simple ones – Education for Society (ES), Personal Identity (PI), Education for Otherness (EO) – and four interwoven ones (PI /EO, PI /ES, EO /ES and PI /EO /ES). Our results from the analysis of the NFRE show a strong concentration of PI and EO components in its learning goals, and validates the model of Ethics Education developed in French-speaking context.

L'ÉDUCATION ÉTHIQUE ET RELIGIEUSE EN ANGLETERRE: ANALYSE DES ORIENTATIONS MAJEURES DU NATIONAL FRAMEWORK FOR RELIGIOUS EDUCATION

RÉSUMÉ. À partir d'un modèle d'analyse novateur de l'éducation éthique, cet article présente les résultats d'une analyse des orientations majeures du National framework for religious education (NFRE) de l'Angleterre. Le modèle d'analyse a été développé dans le cadre d'une recherche sur les portraits de l'éducation éthique dans des programmes d'études de pays de la francophonie du nord. Les résultats de la recherche ici présentés montrent que ledit modèle peut aussi permettre une lecture fine de l'éducation éthique dans un cas contraste par la langue, notamment l'Angleterre. Ce modèle inclut sept composantes: trois composantes simples – Éducation à la société (ES), Formation personnelle (FP), Éducation à l'autre (EA) – et quatre composantes maillées (FP/EA, FP/ES, EA/ES et FP/EA/ES). Nos résultats montrent aussi qu'en matière d'éducation éthique, le NFRE met l'accent sur la formation personnelle et l'éducation à l'autre.

Our initial inquiry with regard to the multitude of declarations and orientations of educational policies that affirm the importance of learning live together through education and training (the keystone of education for the XXIst century according to UNESCO, 2003), led us to the observation

that the pseudo-concept of living together could not be put into operation. In fact, if this expression traverses the various currents of education, intercultural or multicultural, antiracist and critical, inclusive and toward a democratic and global citizenship (Potvin and Larochelle-Audet, 2016; Potvin et al., 2015), our survey of the literature demonstrates that there is little research on what may be understood by the use of the expression “live together”. This absence of an active definition is problematic and paradoxical when we know that the expression is used abundantly in the francophone literature, notably in the international scientific literature, by the major international bodies and in numerous official documents in education in the Francophonie regions (Bouchard, Daniel, and Desruisseaux, 2017; Daniel, Bouchard, and Desruisseaux, 2013). We have also observed that even these same programs no longer define this expression. We therefore opted to focus more broadly on the ethical aims of teaching programs in which an education toward living together is expected. We thus analyzed the major orientations of those same programs and of the official orientation documents that accompany them.

Further, in the course of analysing the official education programmes of the North Francophonie² where an education to *vivre-ensemble* is expected³, we developed an analytical model which identifies seven components of “Ethics Education”⁴. The model derived from research using Grounded Theory⁵ (Savoie-Zajc, 2007; Glaser & Strauss, 1967) and focussed on official education programmes and their accompanying texts in France, Wallonia (Belgium) and Quebec (Canada). Allows for a sharper analysis of Ethics Education in a programme and serves to identify prevailing emphases within it (Bouchard, Daniel, & Desruisseaux 2017; Bouchard, Desruisseaux, & Daniel 2013; Bouchard & Desruisseaux 2013; Daniel, Bouchard, & Desruisseaux 2013).

Analyses of programmes from countries additional to those initially studied are described in Human Rights Education of the Organisation internationale de la Francophonie (2009) and Human and Civic Education of Burundi (Bureau d’études et de programmes de l’enseignement secondaire (2011); they confirm that the model has stabilised into seven ethical components⁶.

For verification of components of the analytical model, a study of contexts outside of the Francophonie (one from the North and one from the South) are used for validation by use of contrasting cases. A study of contrasting cases in another language is required since this variable could lead to different results (Pires, 1997). English is chosen because English is our second language and it can also be used in a contrasting case from a southern context.

More specifically, England caught our attention because of the distinctive nature of its tradition of Religious Education (RE) and its potential contribution to what we are calling Ethics Education. In the majority of its schools, RE must not be denominationally specific, but rather agreed on

locally between denominational and educational interests. For much of the 20th century the denominational interests were understood as diversely Christian, but since the 1988 Education Reform Act, they have been legally required to include the other "religions traditions" of the UK as well. All state funded schools, including denominationally linked ones (still mainly Church of England or Roman Catholic) are encouraged to be positive about understanding of diversities of religious allegiance.

Without any challenge to legal statutes regarding denominational prerogatives in schools of a religious character or to the principle of local agreement in RE in all the others, the 2004 National Framework for RE (NFRE) provides guidelines for all local syllabus makers and those responsible for specific denominational ones. Commissioned by the government Education Department, it was developed by the publicly funded Qualifications Curriculum Authority. Initial drafting was done by an academic and professional team. It was then subject to scrutiny locally and nationally by all interested parties and amended as appropriate before being formally endorsed by faith community leaders.

Any subsequent syllabus makers were encouraged to take the NFRE into account; most have done so. It emphasises *vivre-ensemble* education, notably by targeting teachings about diversity in society, the role and importance of beliefs and values in the contemporary world, and comprehension of the roles and responsibilities of citizens in a modern democracy (NFRE). Accordingly, it is signally appropriate to use it as the basis for a northern English-speaking comparative case study, within which to test the transferability and efficacy of our Ethics Education model.

Two research questions were given special attention: What Ethics Education emerges from the NFRE when is analysed with the analytical model developed by Bouchard et al.? Moreover, is the model valid in this context, which is contrasting in language but similar to cases used to develop the model?

In the next section, we will present our analytical model for Ethics Education. Details regarding the research methodology will follow. Then, after a brief description of the RE context in England, we will present and discuss the results from the analysis of the NFRE. Finally, elements of our findings will be highlighted to emphasise what this study of RE in England allows us to learn about the NFRE's major orientations, and about the analytical model per se.

ANALYTICAL MODEL FOR ETHICS EDUCATION

Etymologically ethics (as well as morals) refers to mores and behaviours. The Greek word *êthos*, which means "mores, customs, conducts, habits", becomes in its Latin form *mos*, mores or morals. Today, ethics also evokes the work of

stating, reflecting, and deliberating about codes (rules, values, good behavior) that circumscribes human action (Bourgeault, 2004). When using the term “Ethics” we consider both of these meanings. Thus, Ethics Education can include:

Reflection on diverse and contradictory forms of good and evil, the meaning of human life, the difficulty of making choices, the need to justify decisions, and the aspiration of defining impartial and universal principles [...] debates regarding the origin of ethics, the comprehension of its content as well as various ways of living a moral life [...] reflection on human action that involves comprehension of situations, orientation of deliberations, selection of conducts and evaluation modes that can only be enlightened and enriched with resources such as analyses, tools, typical cases and arguments which, for more than two millennia, have been developed within moral philosophy or its associated religious and literary traditions. (Canto-Sperber, 1996, p. VI)

What Ethics Education do we find in formal education programmes and their support documents, where we might expect to find it? To answer this question, we use the Analytical Model for Ethics Education (see Figure 1) that initially emerged from the North Francophonie research.

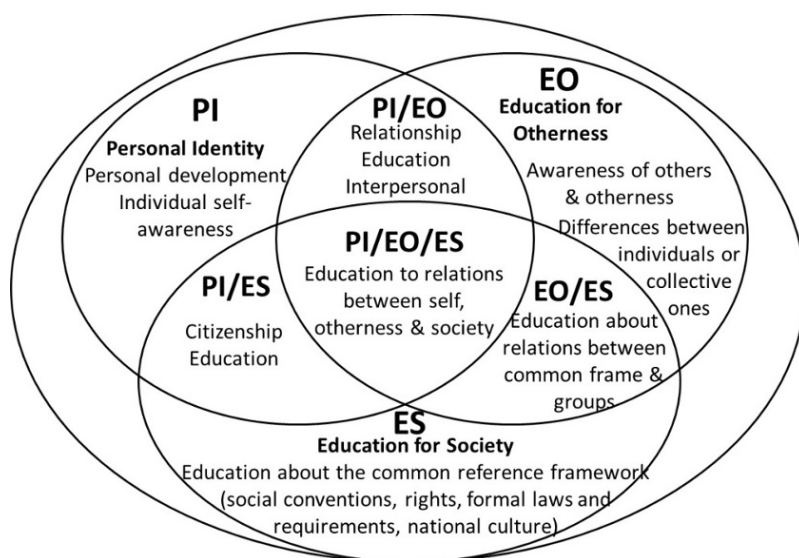


FIGURE 1. *Analytical model for Ethics Education*

This model's seven components are as follows.

There are the three simple ones: Personal Identity (PI), Education for Otherness (EO), and Education for Society (ES).

1. The Personal Identity (PI) ethical component focuses on self-awareness. This Ethics Education concerns a freeing of the sense of individual being, emphasising construction, knowledge and care of self. It is education in terms of a person's identity and moral ideal: for example, the development of a person's critical thinking and values, existential questioning, search for a good life, and inner dialogue. This component can encompass terms such as autonomy, self-esteem and liberty, which along with others are likely to be found in formal curricula.
2. The Education for Otherness (EO) ethical component focuses on "alterity", on the acquisition of knowledge or construction of knowledge about others/otherness (different from the self), on the identity of groups and persons, on the life/lives they lead for themselves. Here, we pay close attention to others in their distinctiveness. This component is an education concerning diversity, differences, the group's identity, the community, cultures, ethnicities, different ways of living a moral life, experiences, and the freedom of others.
3. The Education for Society (ES) ethical component focuses on knowledge of our social structures, of what is considered common to a society as a whole, e.g. common values, the common good, civic-mindedness, legal and social standards, rights and charters, and public institutions.

And, there are four interwoven components: PI/EO, PI/ES, EO/ES, PI/EO/ES.

1. The Personal Identity / Education for Otherness (PI/EO) ethical component focuses on being ethical in relation to others, in interpersonal relationship with another person or others. This component implies an education regarding what contributes to our interdependence, e.g. concern for others, caring about them, showing empathy, having esteem for others.
2. The Personal Identity / Education for Society (PI/ES) ethical component focuses primarily on the person as a citizen, member of society, on the citizen in relation to our social structure, e.g. public participation, democratic deliberation, civic responsibility⁸.
3. The Education for Otherness / Education for Society (EO/ES) ethical component focuses on relationships between specific persons or groups and the society that connects us, e.g. relationships within a civil society and between groups and related laws or rights.
4. The ethical component that interweaves the three ethical components of PI/EO/ES is situated in an interrelation between self, others and society as a whole. In this component, the well-being and life-prospects of persons, communities and society are intrinsically linked.

This analytical model does not aim to defend any particular perspective or version of ethics or Ethics Education and its function is not to evaluate how well a programme corresponds to a predetermined framework or a specific ethical education. Its function is rather to “build explanatory hypotheses regarding a given reality, in order to understand and explain this reality” (Roegiers, 1997, p. 61). The analytical model is not intended to “clarify” how things should occur but to “determine how they occur” (Roegiers, 1997, p. 65). Hence, this analytical model of Ethics Education does not reflect a particular philosophy of education (Bertrand, 2014⁹); instead, without partiality, it allows for the emergence of an education profile that inclines toward the cognitive, rational and formal, or one that tends toward the relational and emotional, or toward civic education. Our goal is to analyse what emerges from each particular programme and not to evaluate the degree of correspondence with any philosophical or legal expectation.

Finally, it should be noted that if this model is stabilized, the contrasting case study (particularly in the English-speaking context and Southern Francophonie) will also make it possible to check whether components are sufficiently inclusive and representative of all major orientations in educational programs.

METHODOLOGY

According to methodological approaches are qualitative/interpretative (Savoie-Zjac, 2007). More specifically, a multiple case approach (Pires, 1997) is used since, among other aspects, it allows for a considerable variety of studied cases to be included, regardless of their statistical frequency. The goal is to apply what Pires calls an external diversification principle¹⁰ until an empirical saturation point is reached. In other words, until the team has to consider that new programmes do not add “sufficiently new or different” information (Pires, 1997, p. 67). For our part, whether the diversification is internal or external, we use the term saturation since this is the intent, namely: saturation of the model’s components and saturation of the global picture of Ethics Education in Francophonie (North and South). As was previously mentioned, NFRE in England is the first case of external diversification we studied, outside of Francophonie.

Sampling

Selected document: England’s NFRE. Within each regions studied, our have analysed the curriculum’s explicit, and so, official programmes (Roegiers, 1997). Selection criteria are as follows, official programmes that: 1) an education oriented towards vivre-ensemble is specifically expected, either through an indication in the programme itself or in the official guidelines; 2)

come from a country in Francophonie and are written in French (or English in contrasting cases); 3) they are in effect at the time of the research; and 4) accessible to professors/collaborators who work with these programmes. These criteria serve to ensure sampling is relevant to the research, clearly-defined, and openly accessible (Savoie-Zajc, 2007).

Whilst it is true that in England, from the beginning of state education in 1870, RE has been compulsory for all pupils¹¹ and in all primary and secondary schools, the nature of this practice has actually been quite varied. Legally, there are different syllabus specifications, arising from responsibilities given to local education authorities and to religious denominations. Practically, there are enormous variations between schools, and even within them, in the quantity and quality of RE provided. The production of the NFRE in 2004 was designed to ameliorate that condition with respect to nationwide consistencies and continuities. Although non-statutory, it provides an academic, professional and faith community consensus regarding educational outcomes from the subject – such as might be expected from an education to *vivre-ensemble*. This is made clear in the Foreword by the then Government Secretary of State for Education and the Chief Executive of the Qualifications and Curriculum Authority. They state that the NFRE is:

“[...] a commitment to valuing ourselves, our families and other relationships, the wider groups to which we belong, the environment in which we live and the diversity in our society. Pupils need to understand, therefore, the role and significance of religion in the modern world and the important beliefs and values that shape it. [...] It will bring together the ways in which all pupils are helped to develop a full understanding of their roles and responsibilities as citizens in a modern democracy. It will play an important role alongside other aspects of the curriculum and school life, in helping pupils to engage with challenging spiritual, moral and social questions that arise in their lives and in society.” (NFRE, p. 3)

In fact, as indicated by Gates “[t]he vision of religious education that is set out in the NFRE has never been more vital in the life of this country or indeed the world. It wants to unmask prejudice for what it is, replacing it with discernment” (Gates, 2005, p. 101). Jackson follows along the same lines when he says that “the NFRE explains how religious education can contribute to intercultural understanding and citizenship education” (Jackson, 2013, p. 7).

Content chosen within the document. For analysis purposes, we include only explicit major orientations (prescribed or recommended) in a document, i.e.: aims, purposes, goals, objectives, skills, and attitudes. Working on these several orientations is both apposite and revealing: they are circumscribed and can extend over more than a school year. General orientations can even span entire educational paths in a specific subject-matter. These orientations also represent long-term goals for young people’s lives and for life in society.

What is more, to properly understand these major orientations, they are not isolated from their context but situated within the programmes and their settings. This continual linking of educational action (such as a programme or an official guidance document) to its context constitutes one of the fundamentals of an analytical model (Roegiers, 1997).

Analyses. Once the sampling is established and verified, analyses follow. A first analysis uses the general orientations as a benchmark. Each general orientation is studied to determine if it corresponds to one of the components of the analytical model. It is subsequently classified under the said component or left out, as appropriate. If some of these orientations were not classified because of lack of correspondence, they are re-examined after all the analyses of all the programmes are completed to determine if new components are needed or if nuance should be added to one or other of the existing components. In presenting the results of our analysis of the NFRE, this first level is titled “General orientations” (NFRE, 2004). A second analysis uses as a benchmark those orientations that are more specific to a stage. We then repeat the process described in the first analysis. In presenting the results of our overall analysis, this second level is titled “Learning goals by stage.” The results of these analyses then serve to provide a picture of Ethics Education: does the picture show an Ethics Education strongly focussed on a specific component of the model? Does it extend across several components? And if so, is there a particular emphasis on one of the three poles? For example, do the components that include Personal Identity (PI, PI/ES, PI/ EO, PI/EO/ ES) stand out? Or is there an emphasis on one of the interweaving components (relational ones) or on a simple component (e.g. knowledge of)?

RESULTS OF NFRE ANALYSIS

General Orientations

The NFRE (Department for Education and Skills, 2004) situates the contribution of RE within the school curriculum. Thus, it promotes “the values of truth, justice, respect for all and care of the environment” (p. 8); furthermore, it “recognises the changing nature of society” (p. 8) and religious practices, as well as their influence in communities (local, national, and global). It supports both aims in the curriculum: to learn and achieve, and to promote learning in many areas (spiritual, moral, social, cultural, etc.) across the curriculum. In its general orientations, it also promotes attitudes of self-awareness, respect for all, open-mindedness and appreciation and wonder. Here are the results of our analysis of these general orientations.

Aim 1: To learn and achieve. Through knowledge, skills and understanding, Aim 1 strives “to provide opportunities for all pupils to learn and achieve” (p. 8). Knowledge, skills and understanding are described as learning about religion

and learning from religion. Learning “about” and “from” religion¹², two attainment targets relatively common in religious education in England (Bates, 2016), are core attainment targets in the NFRE.

As shown in Figure 2, the first attainment target is situated in the Education for Otherness (EO) component because “[i]n the national framework, learning about religion covers pupils’ knowledge and understanding of individual religions and how they relate to each other as well as the study of the nature and characteristics of religion” (NFRE, 2004, p. 11). As to the second attainment target, it is situated in the Personal Identity (PI) component of the model since it is concerned with developing pupils’ reflection on and response to their own and others’ experiences in the light of their learning about religion. It develops pupils’ skills of application, interpretation and evaluation of what they learn about religion. Pupils learn to develop and communicate their own ideas, particularly in relation to questions of identity and belonging, meaning, purpose and truth, and values and commitments. (NFRE, 2004, p. 8)

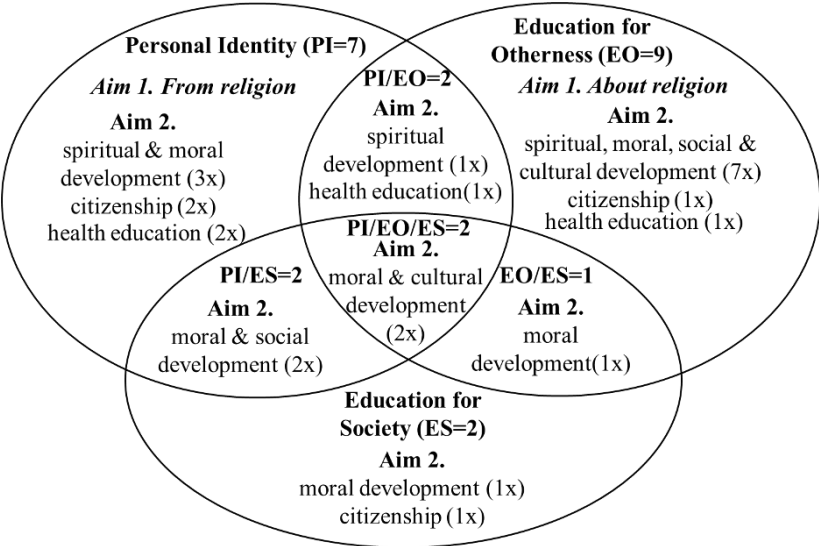


FIGURE 2. NFRE and aims of the curriculum

x = number of occurrences

Aim 2: To promote learning in different areas. Aim 2 strives “to promote pupils’ spiritual, moral, social and cultural development and prepare all pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of life” (NFRE, 2004, p. 8). In this respect, the NFRE establishes close links between the school curriculum and the contribution of RE, i.e., promoting spiritual, moral, social and cultural development, including citizenship, and personal, social and health education¹³.

In Figure 2, we note that this aim extends to the seven components of the model. We will illustrate this with a few examples. In the PI component, we have the occurrence “developing their own views and ideas on religious and spiritual issues” (NFRE, 2004, p. 14). In the EA component: “learning about and reflecting on important concepts, experiences and beliefs that are at the heart of religious and other traditions and practices” (p. 14). In the ES component: “exploring the rights¹⁴, responsibilities and duties of citizens locally, nationally and globally” (p. 15). In the interwoven PI/EO component: “developing good relationships and respecting the differences between people” (p. 15). In the interwoven PI/ES component: “considering the importance of rights and responsibilities and developing a sense of conscience” (p. 14). In the interwoven EO/ES component: exploring “how society is influenced by beliefs, teachings, sacred texts and guidance from religious leaders” (p. 14). And finally, in the interwoven PI/EO/ES component: “promoting racial and interfaith harmony and respect for all, combating prejudice and discrimination, contributing positively to community cohesion and promoting awareness of how interfaith cooperation can support the pursuit of the common good” (p. 15).

In addition, we also note a strong concentration of occurrences (x) in the simple components: PI (7 occurrences) and EO (9 occurrences). Thus, both aims emphasise the same components of the model.

Attitudes in religious education. To reach its targets, the NFRE promotes four attitudes to be developed in pupils (Figure 3).

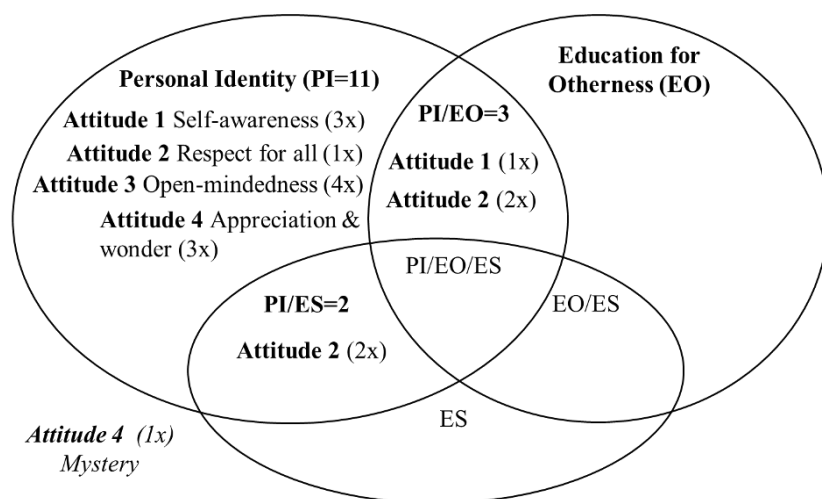


FIGURE 3. NFRE and attitudes in religious education

The first attitude is “self-awareness” and is mainly situated in the simple PI component (three occurrences¹⁵) but also in the interwoven PI/EO component (one occurrence¹⁶). The second attitude, “respect for all”, extends across the interwoven component PI/EO (two occurrences¹⁷) and PI/ES (two occurrences¹⁸) as well as PI (one occurrence¹⁹). The third attitude, “open-mindedness,” is situated in the simple PI component of the model (four occurrences²⁰). The fourth attitude, “appreciation and wonder”, is also situated in the simple PI component (three occurrences²¹). With regard to this last attitude, the occurrence “recognising that knowledge is bounded by mystery” (p. 13) cannot be classified within our model of Ethics Education. In sum, with regard to attitudes, we note a very strong presence of occurrences in the PI component (11 occurrences) and, to a lesser degree, in the PI/EO (3 occurrences) and PI/ES (2 occurrences) components.

Globally, the NFRE’s general orientations are concentrated in the upper part of the model; components that include ES are less present than others. But what about the distribution of these orientations in the learning goals specific to each key stage? Do we find an emphasis on the simple PI and EO components? Do they unfold in the seven components, as in Aim 2? Or do we get a different picture? Let us examine results obtained from analysing learning goals in each stage.

Learning Goals by Stage

The NFRE suggests “learning goals” for the Foundation Stage, and “knowledge, skills and understanding” for each of the Key Stages. In what follows we will use the expression “learning goal” to refer to all these learnings. When it comes to key stages, learnings are grouped according to Aim 1: “learning about religion” and “learning from religion.”

Foundation stage goals (ages 3-5). At this stage, religious education’s global orientation shows, on one hand, learning about religion as Education for Otherness (EO):

Children may begin to explore the world of religion in terms of special people, books, times, places and objects and by visiting places of worship. They listen to and talk about stories. They may be introduced to religious words and use their senses in exploring religions and beliefs, practices and forms of expression. (NFRE, 2004, p. 21)

And on the other hand, learning from religion as Personal Identity (PI) development: “They reflect on their own feelings and experiences. They use their imagination and curiosity to develop their appreciation and wonder of the world in which they live” (p. 21). Moreover, a detailed analysis of learning goals at this stage provides a slightly broader picture.

The NFRE identifies four early learning goals where religious education can make a significant contribution: personal, social and emotional development; communication, language and literacy; knowledge and understanding of the world; and, creative development (p. 21). Results of the analysis of the 14 examples²² of RE-related experiences and opportunities under each of these four goals show the presence of the three components of the upper part of the model (Figure 4). Four occurrences are situated in the simple Personal Identity (PI) component, for example: using some stories from religious traditions as a stimulus to reflect on their own feelings and experiences (p. 22). Five occurrences are situated in the relationships' (PI/EO) component, for example: using role-play as a stimulus, children talk about some of the ways that people show love and concern for others and why this is important; children think about issues of right and wrong and how humans help one another (p. 22). Finally, six occurrences are situated in the simple Education for Otherness (EO) component, for example: through artefacts, stories and music, children learn about important religious celebrations (p. 22).

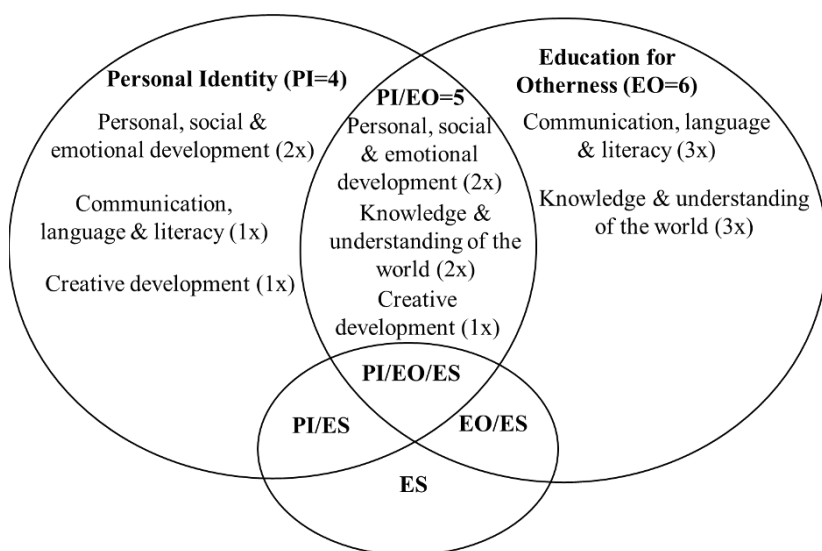


FIGURE 4. *NFRE. Foundation Stage goals*

Following our analysis of these occurrences, religious education serves in this case to develop not only personal identity and openness to religious cultures but also respect for others in interpersonal relationships. In other words, the portrait of Ethics Education extends to interpersonal relationships (PI/EO) and is not limited to learning from religion (PI) and to learning about religion (EO). Finally, no occurrence is situated in the components that include

Education for Society (ES, PI/ES, EO/ES and PI/EO/ES). This concentration in the upper part of the model is coherent with the two aims presented in the NFRE's general orientations.

Key Stage 1 goals (ages 5-7). In the global orientation, at this key stage, we mostly note the presence of learning about religion as Education for Otherness (EO):

“They learn about different beliefs about God and the world around them. They encounter and respond to a range of stories, artefacts and other religious materials. They learn to recognise that beliefs are expressed in a variety of ways, and begin to use specialist vocabulary. They begin to understand the importance and value of religion and belief, especially for other children and their families.” (NFRE, 2004, p. 24)

In this key stage, pupils explore Christianity and at least one other principal religion, namely, Buddhism, Hinduism, Islam, Judaism or Sikhism.

We also observe the development of Personal Identity (PI) and interpersonal relationships (PI/EO) in that “[p]upils ask relevant questions and develop a sense of wonder about the world, using their imaginations. They talk about what is important to them and others, valuing themselves, reflecting on their own feelings and experiences and developing a sense of belonging” (p. 24).

As to the picture that emerges in the detailed analysis of the learning goals (Figure 5), it is coherent with the global orientation of RE at this key stage. And, just as in the Foundation Stage, it is concentrated in the upper part of the model and there are no occurrences in the components that include Education for Society (ES, PI/ES, EO/ES, PI/EO/ES).

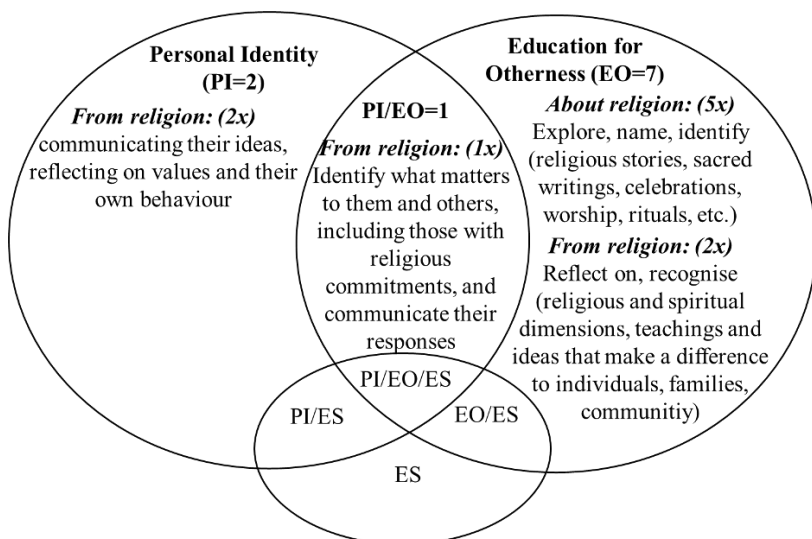


FIGURE 5. NFRE Key Stage 1 goals

Key Stage 2 goals (ages 8-11). In Key Stage 2, we note a greater presence of learning about religion as Education for Otherness (EO).

Throughout key stage 2, pupils learn about Christianity and at least two of the other principal religions, recognising the impact of religion and belief locally, nationally and globally. They make connections between differing aspects of religion and consider the different forms of religious expression. They consider the beliefs, teachings, practices and ways of life central to religion. They learn about sacred texts and other sources and consider their meanings. They begin to recognise diversity in religion, learning about similarities and differences both within and between religions and beliefs and the importance of dialogue between them. They extend the range and use of specialist vocabulary. They recognise the challenges involved in distinguishing between ideas of right and wrong, and valuing what is good and true (NFRE, 2004, p. 26).

We also observe the development of pupils' personal reflection (PI) as they take into consideration the points of view, beliefs and values learned from religious teachings (EO); the students "communicate their ideas, recognising other people's viewpoints. They consider their own beliefs and values and those of others in the light of their learning in religious education" (p. 26). However, this orientation does not correspond to the interwoven PI/EO component. Instead, it relates to the development of Personal Identity (PI) which integrates EO learnings. Although deserving additional analysis, this is perhaps an example that typically illustrates an objective of learning from religion (in Grimmitt's meaning, 2000). So as not to lose sight of this specificity, for the moment we will codify these types of occurrences as PI_{EO} (in this case, EO represents a learning integration indicator for this component in the development of PI).

As seen in Figure 6, the same picture emerges from a detailed analysis of learning goals. As in the pictures that emerged from the previous stages, occurrences are concentrated in the upper part of the model. However, the portrait is less relational and more reflective than in the two previous stages.

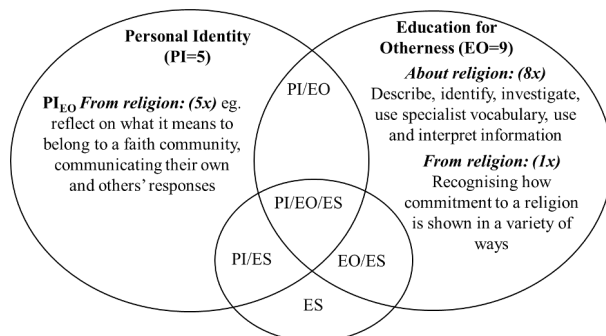


FIGURE 6. NFRE Key Stage 2 goals

Key stage 3 goals (ages 12-13). In the global orientation of RE at this stage (where pupils extend their understanding of Christianity and at least two of the other principal religions in a local, national and global context), we note that learning about religion is dominant in terms of Education for Otherness (EO). These pupils deepen their understanding of important beliefs, concepts and issues of truth and authority in religion. The students:

“ [...] enquire into and explain some personal, philosophical, theological and cultural reasons for similarities and differences in religious beliefs and values, both within and between religions. [...] interpret religious texts and other sources, recognising both the power and limitations of language and other forms of communication in expressing ideas and beliefs. [...] considering both the importance of interfaith dialogue and the tensions that exist within and between religions and beliefs ” (NFRE , 2004, p. 28).

We also note the presence of a PI_{EO} occurrence: pupils “develop their evaluative skills, showing reasoned and balanced viewpoints when considering their own and others’ responses to religious, philosophical and spiritual issues” (Ibid.). Two new components may also be present at this key stage: EO/ES, in which “[t]hey reflect on the impact of religion and belief in the world”, and PI/EO/ES, in that “[t]hey apply their understanding of religious and philosophical beliefs, teachings and practices to a range of ultimate questions and ethical issues, with a focus on self-awareness, relationships, rights and responsibilities” (p. 28). Results of the detailed analysis of learning goals (Figure 7) show a picture that is consistent with the global orientations of this key stage.

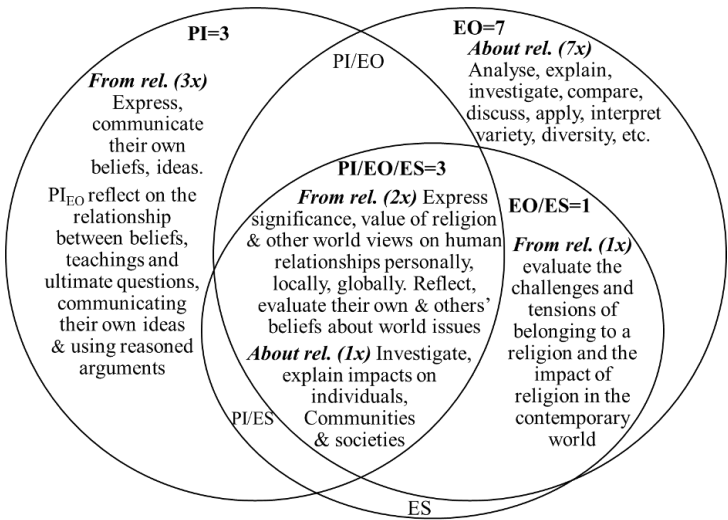


FIGURE 7. NFRE Key Stage 3 goals

Goals ages 14-19. The global orientation at this stage emphasises learnings that include Education for Otherness (EO, EO/ES, PI/EO/ES). First this occurs on a more complex and reflective EO as compared to the other stages, especially regarding ethical, philosophical and religious concepts, problems of internal diversity within and between religions, and the importance of dialogue among them²³. Then, it is the case with EO/ES about the “roles of religion in the world” (p. 30) and PI/EO/ES about “the impact of religions on individuals, communities and societies, locally, nationally and globally” (p. 30).

Moreover, a detailed analysis of goals (Figure 8) clarifies the role of students’ personal identity when they reflect on religions, beliefs, values, etc. This reflection takes place in the light of their “own sense of identity, experience and commitments” and their learnings about religion. Thus, these general orientations could be seen as gravitating around the pupil’s personal identity (PI). After teachings that were strongly focused on knowledge and comprehension of religions (EO) in the previous key stages, at “ages 14-19” students develop and express their thoughts, their points of view, in a rigorous, informed, well-argued, coherent, responsible manner about beliefs, ethics, values, and, religious, philosophical, moral, spiritual questions and issues. In short, there is a strong presence of the PI component integrating EO, namely PI_{EO} .

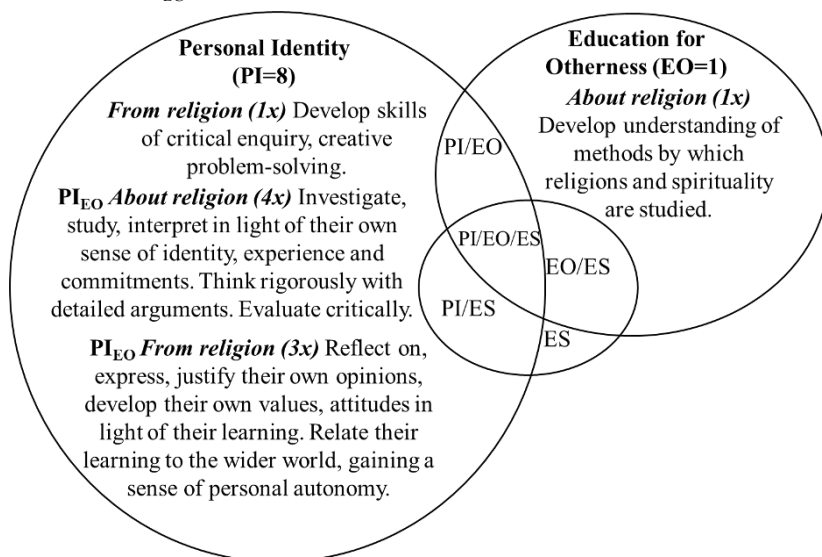


FIGURE 8. NFRE Goals ages 14-19

SUMMARY AND DISCUSSION

To sum up, and for discussion purposes, let us go back to our research questions: What picture of Ethics Education emerges from this analysis of the NFRE? Does this analysis of a case in a language other than French serve to validate the model? Here is what our results reveal about it.

A Portrait of Ethics Education in the NFRE

Learning goals are highly concentrated in the simple components PI and EO. Considering these results, overall, the NFRE learning goals appear to be highly concentrated in the simple components of Personal Identity (PI = 18 goals) and Education for Otherness (EO = 24 goals). Mainly, these goals focus on components that do not include Education for Society (ES, PI/ES, ES/EO and PI/EO/ES). These results are consonant with those of the Aim 1 analysis (learning about and from religion) of the NFRE's general orientations (Figure 2). They are also consonant with the marked tendency of Aim 2 with simple PI and EO components.

On another note, Aim 2, although it unfolded in the seven components of the model, was not as distributed as expected. Admittedly, in each key stage we note the development of “their own views and ideas on religious and spiritual issues” (PI) and “learning about and reflecting on important concepts, experiences and beliefs that are at the heart of religious and other traditions and practices” (EO). We also find, though to a lesser degree, the development of good interpersonal relations while respecting differences (PI/EO in Key Stages 1 and 2), and the issue of the influence of religion on society (EO/ES in Key Stage 3). But, learning that is specific to the simple Education for Society (ES) component – where pupils learn to recognise “the importance of rights, responsibilities and duties of citizens” and to the interwoven PI\ES component – where they would develop “a sense of conscience” about these – is absent from the learning goals.

In fact, results show that “learning about and from religion” is at the heart of this framework document and, as such, is consistent with the English RE tradition as represented by the work of Loukes and the “Life theming” Agreed Syllabuses in the 1960s and that of Grimmitt (see Gates 2016) and others after him²⁴.

Global comparison with Quebec. In a global comparison with results obtained from an analysis of competencies based on the programme most similar to the NFRE, namely Quebec's (Canada) Éthique et culture religieuse²⁵ (Bouchard et al., 2017), a major difference appears to be in the concentration of the simple EO component in religious culture learning. In Quebec, religious culture learning is strictly limited to “learning about religion” and does not open the way to “learning from religion.” This is partly explained by Quebec's choice

being not to “accompany students on a spiritual quest” (Government of Quebec, 2008, preamble).

In the Ethics and Religious Culture programme (Quebec), only specific competencies in ethics and dialogue cover the PI, PI/ES and PI/EO/ES components of the model. For example, in Ethics and Religious Culture, the simple PI component develops inner deliberation, PI/ES develops deliberation with others, and PI/EO/ES fosters reflection on the diversity of references and options and their effect on self, others and society, but it does not develop PI/EO namely the ethics of interpersonal relations. In religious culture, the EO/ES component is also solicited through evaluating diversity of beliefs and behaviours about life in society. In this programme, education to *vivre-ensemble* appears, on one hand, as the practice of deliberation in dialogue, and on the other hand, as the acquisition of knowledge about religious cultures. *Vivre-ensemble* is learnt by specifically soliciting the cognitive and rational dimension of pupils as members of society; but pupils’ critical reflection about their own reference models as well as a comprehensive approach to others and knowledge of social structures remains weak or absent.

With the NFRE’s learning goals, distribution for religious cultures is much broader. In the simple PI component, pupils’ reflection integrates learning about religions. In PI/EO, they dialogue about love and concern for others and develop a sense of belonging. In the PI/EO/ES component, they reflect about the effects of their own beliefs and those of others on individuals, communities and societies. As to EO/ES, just as in Quebec’s religious culture, pupils learn to reflect on the relationships between beliefs and life in common. It is a form of social ethics where interaction between beliefs and the public sphere rests on, as Jobin (2004) says, the common concern to reflect on the normativity of *vivre-ensemble* and invites to transcend modern opposition to religion (Bouchard, Daniel, and Desruisseaux, 2017).

Therefore, the NFRE’s *vivre-ensemble* education appears as education for normative pluralism (Leroux, 2016) enhanced by a favorably viewed otherness that occurs not only through knowledge of differences but also through relationships with others and what they bring to pupils (Bouchard et al., 2017). Unlike religious culture in Quebec, the NFRE’s learning goals are not limited to the comprehension of a phenomenon (in a strictly cognitive sense). Lastly, our results show that the NFRE’s learning goals’ hermeneutical objective is principally to acknowledge others, more than a civic pursuit of the common good (even though the latter is not excluded from the initial general orientations).

Should learning goals specific to the simple ES and the interwoven PI/ES components be added to the NFRE? For instance, an updating or revision of the 2004 Framework might easily include teaching about the Equality Act

2010²⁶ in the UK (ES), followed by an exchange of ideas, of well-argued opinions, in short by a critical dialogue (PI/ES) with classmates on the subject. There might also be reference to the notion of “fundamental British values”²⁷(ES), followed by classroom critical dialogue (PI/ES). In fact, some amendments have already been suggested and a version which takes account of changes in the overall National Curriculum (introduced by a different political government) already published²⁸, but not formally endorsed by the faith communities. It is probably more realistic to ask that the RE Commission, due to report in 2018, give attention to the findings of this comparative analysis in its deliberations²⁹.

Validation of the Analysis Model's Components

Even if the analysis results of this English language case serve to validate the model's seven components, two new elements are worthy of attention.

First, a new detail came to light in the simple PI component. In no document analysed to date in the Francophonie have we identified a PI that integrates and appropriates learnings from EO – which we symbolized PI_{EO} . This seems particularly relevant to us because personal identity formation is not exclusively found in the sphere of self (Pech, 2016), it requires awareness of others (EO) which is subsequently integrated with one's own identity (Seymour, 2008).

Second, in the general orientations, we found an element that did not correspond to any of the model's components, namely: “recognising that knowledge is bounded by mystery” (NFRE, p. 13). This can be explained by the fact that the model's components do not include such a metaphysical or theological element. This theological dimension is outside of a model focusing on ethics. We will keep this occurrence outside of the present components but inside the area of Ethics Education. We will keep this new element for a future analysis of other programs and countries, in order to see if it is a specific learning in England or if it can be seen elsewhere

CONCLUSION

We conclude that the study of this contrast case validates the model's seven components. However, analyses of other contrast cases remain to be verified. We also conclude that even though the NFRE is more ambitious in its general orientations than in its learning goals, the learning objectives are much more distributed than those found in Quebec' religious culture teaching, because the pupil's personal identity and relationship to others are more integrated and taken into consideration.

Furthermore, it is important to note that the NFRE's function is to guide the development of local syllabi since it is up to “each LEA, through its ASC, to

determine the extent to which the National framework informs syllabus development. Similarly, the local, regional and national authorities within faith communities should consider what account they wish to take of the National framework” (NFRE, 2004, p. 10). Thus, for a picture of Religious Education in England’s official documents, the syllabi need to be analysed, whether issuing from local education authorities or faith communities. What of the learning goals within these syllabuses? What portraits of Ethics Education emerge from them? Are they close to or distant from the NFRE’s? An initial analysis of the Cumbria, Hampshire and Warrington syllabi leads us to think that although portraits are diversified, Aim 1 (learning about and from religion) remains fundamental. A more extensive and “in depth” analysis may well follow...

More globally, we think that our model could serve other purposes besides analyzing official programs and policies. It could, for example, be used to illuminate choices with regard to the orientation and design of programs. It may also be useful in analyzing the conceptions of trainers, educators and learners with regard to ethical education. In addition, it seems to us to offer an analytical framework that enables us to identify points of meeting and of rupture between different portraits of ethical education, one that results from a formal program and another from an operational program. This latter aspect seems to us particularly important, as emphasized by Demeuse and Strauven:

[T]he control exerted by school inspection rarely prevents teachers or trainers from taking some liberties in this implementation. Various factors explain this reaction, some intervening deliberately, others not: personal conviction of the users of the respective utility of the prescribed apprenticeships or of their relevance, extra-curricular interests displayed by the apprentices (and at times by the teachers or trainers), estimated adequacy of the content for their learning capacity, resistance of users to the innovation due to the pedagogical comfort that maintaining previous practices gives them, fear of failure, lack of the necessary means or difficulty of access, etc.³⁰ (Demeuse and Strauven, 2006, p. 14-15)

In summary, here are some avenues for research to be explored using the analytical model which, we hope, will inspire others to extend this study.

NOTES

1. I would like to sincerely thank Professor Brian Gates for his valuable support for this research on NFRE in England and for his re-reading of this paper. We also thank the Social Sciences and Humanities Research Council for the financial support to this research.
2. Quebec (Canada), France, Wallonia (Belgium), French-speaking Switzerland, Burkina Faso and Burundi.
3. In the Francophonie, an education to vivre-ensemble (with others or in society) is expected from programmes such as Civic and Moral Education (France), Philosophy and Citizenship (Belgium), Ethics and Religious Culture (Quebec, Canada), Ethics and Religious Cultures (French-speaking Cantons, Switzerland), Civic and Moral Education (Burkina Faso), Human and Civic Education (Burundi). It should be noted that “vivre-ensemble” is never actually defined in the guidance documents and programmes we have studied to date.
4. In French “éducation éthique”. See Bouchard and al. (2017).
5. We proceeded with an undifferentiated analysis of the major orientations drawn from the literature, our goal was to draw from this an analytical model of this fundamental dimension of the educational act, its ethical dimension. The choice of major orientations (intended, finalized, goals, objectives, etc.) is justified by the fact that these orientations reveal a program’s ethical intentions. Once every units of sense had been extracted from the literature, we labeled all of the elements by a multiple back-and-forth comparison between our individual and our collective analyses, which enabled us to progressively develop an analytical model of the ethical components, the goal being to develop a model of the ensemble that we call “educational ethics”. Following this, we proceeded to validate the aforesaid model, and we continue to do so based on programs other than those initially used to develop the model.
6. These will shortly be checked again in relation to any more recent North and South Francophone developments. Further conceptual refinement and theorization will then follow.
7. France, Wallonia (Belgium) and Quebec (Canada).
8. It is in this specific sense that we use the expression “citizenship education” here even if we find several definitions of this expression in scientific literature about this education.
9. In other words, a philosophy that is academic (cultural, functional, rational), psychological (cognitive, socio-cognitive, behavioural), social (socially critical, social and community based, eco-social), or humanistic (of personal fulfilment, interpersonal growth).
10. It should be pointed out that Pires uses the term saturation exclusively for internal diversification, and the term exhaustiveness for external diversification.
11. Although a “conscience clause” gives parental right of withdrawal on religious grounds. Given that RE is widely acknowledged to be “educational” rather than “denominationally instructional” in intent, this is not commonly used.
12. “Grimmitt and Read first used the concept of learning about and learning from religion in the late 1970s within a human development model of religious education which stressed the instrumental value that the study of content should have to the wider personal development of the learner” (Baumfield, 2009, p. 1). Baumfield, V. (2009) Editorial, *British Journal of Religious Education*, Vol. 31, No. 1, January 2009, 1-2. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/01416200802560294>
13. There is also the promotion of key skills and other aspects of the curriculum, but these are of another kind. In other words, we limited ourselves to elements that addressed the different dimensions of human being.
14. The “UK Human Rights Act” was enacted in 2000.
15. Confident about their own beliefs and identity; a realistic and positive sense of their own ideas; recognition of their own uniqueness.

16. Increasingly sensitive to the impact of their ideas and behaviour on other people.
17. Listening and a willingness to learn from others, even when others' views are different from their own; being sensitive to the feelings and ideas of others.
18. Being ready to value difference and diversity for the common good; appreciating that some beliefs are not inclusive and considering the issues that this raises for individuals and society.
19. Being prepared to recognize and acknowledge their own bias.
20. Being willing to learn and gain new understanding; engaging in argument or disagreeing reasonably and respectfully (without belittling or abusing others) about religious, moral and spiritual questions; being willing to go beyond surface impressions; distinguishing between opinions, viewpoints and beliefs in connection with issues of conviction and faith.
21. Developing their imagination and curiosity; appreciating the sense of wonder at the world in which they live; developing their capacity to respond to questions of meaning and purpose.
22. In Figure 4, the total is 15 because one of the examples has a double function: listening to memorable experiences and making-up stories.
23. "Throughout this phase, students analyse and interpret a wide range of religious, philosophical and ethical concepts in increasing depth. They investigate issues of diversity within and between religions and the ways in which religion and spirituality are expressed in philosophy, ethics, science and the arts. [...] They understand the importance of dialogue between and among different religions and beliefs." (p. 30)
24. For an overview of this tradition, see Gates, B. (2007) *Transforming Religious Education: Beliefs and Values under Scrutiny*. For Grimmitt's place in it: Bates, D. Key exponents in developing the curriculum theory and practice of RE, in Gates (2016), pp. 244-248.
25. This programme is mandatory in all private and public elementary and secondary schools. The three competencies of ethics, religious education and dialogue are respectively referred to as: "Reflects on ethical questions", "Demonstrates an understanding of the phenomenon of religion", and "Engages in dialogue". See the elementary teaching programme : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ecr_elementary.pdf and the secondary teaching programme: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ecr_secondary.pdf
26. As recommended by the Department for Education (2014). See: The Equality Act 2010 and schools. Departmental advice for school leaders, school staff, governing bodies and local authorities, May 2014. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/315587/Equality_Act_Advice_Final.pdf
27. Also recommended by the Department for Education (2014). See: Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools. Departmental advice for maintained schools, November 2014. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/380595/SMSC_Guidance_Maintained_Schools.pdf
28. Retrieved from http://resubjectreview.reconcil.org.uk/media/file/RE_Review_Summary.pdf
29. Retrieved from <http://religiouseducationcouncil.org.uk/commission-on-re>
30. We translate.

REFERENCES

- Bates, D. (2016). Key exponents in developing the curriculum theory and practice of RE. In B. Gates (Ed.), *Religion and nationhood: Insider and outsider perspectives in religious education in England*, (pp. 229-253). Tübingen, Germany: Mohr Siebeck.
- Bertrand, Y. (2014). *Les philosophies contemporaines de l'acte éducatif*. Paris: Fabert.
- Bouchard, N., Daniel, M.-F., & Desruisseaux, J.-C. (2017). L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois Éthique et culture religieuse : une éducation au vivre-ensemble?. *Éducation et francophonie*, XLV (1), 60-88. Retrieved from <https://doi.org/10.7202/1040721ar>
- Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C., & Daniel, M.-F. (2013). Éducation éthique et formation au vivre-ensemble dans la différence : émergence d'un modèle d'analyse des programmes éducatifs. *Les Dossiers du GREE*, 2 (1), 5-15. Retrieved from http://gree.uqam.ca/upload/files/publication/dossiers_gree_srie_2_no_1.pdf.
- Bouchard, N. & Desruisseaux, J.-C. (2013). Quelle formation éthique pour les responsables pédagogiques? Analyse du guide pour l'éducation aux droits de l'Homme de l'OIF. *Les Dossiers du GREE*, 1 (2), 23-27. Retrieved from http://gree.uqam.ca/upload/files/publication/dossiers_gree_serie_1_no_2.pdf.
- Bourgeault, G. (2004). *Dit et non-dit, contredit, interdit*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bureau d'études et de programmes de l'enseignement secondaire (2011). *Formation civique et humaine*. Burundi : République du Burundi.
- Canto-Sperber, M. (Ed.). (1996). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Demeuse, M. & Strauven C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles, Belgium : De Boeck Supérieur.
- Department for Education and Skills. (2004). *Religious education. The non-statutory national framework*. London: Qualifications and Curriculum Authority. Retrieved from http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20090608220227/http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/9817_re_national_framework_04.pdf
- Gates, B. (2005). Editorial. *British Journal of Religious Education*, 27(2), 99-102. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0141620042000336594>.
- Gates, B. (2007). *Transforming religious education: Beliefs and values under scrutiny*. London, UK: Continuum.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Adline.
- Government of Quebec (2008). *Ethics and religious culture program*. Québec, Canada: Ministry of Education, Recreation and Sports.
- Jackson, R. (2013). Religious education in England: the story to 2013. *Pedagogiek: Wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming*, 33(2), 119-135. Retrieved from <http://wrap.warwick.ac.uk/58637>.
- Jobin, G. (2004). *La foi dans l'espace public*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Leroux, G. (2016). *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montréal: Boréal.
- Organisation internationale de la Francophonie (2009). *L'Éducation aux droits de l'Homme. Comprendre pour agir ensemble. Guide de l'enseignant(e) pour l'éducation aux dh*<http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2526>roits de l'Homme dans l'espace francophone. Paris, France: AFCNDH.
- Pech, T. (2016). La dignité humaine. Du droit à l'éthique de la relation. *Éthique publique*, 3(2), 1-34. Retrieved from <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2526>.

- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In Poupart J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal, Canada : Gaétan Morin.
- Potvin, M. & Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. In M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (pp. 110-127). Montréal : Fides Éducation.
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-A. & Kingué-Elongué, G. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques. Rapport à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR)*. Montréal.
- Roegiers, X. (1997). Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?. *Recherches qualitatives, hors-série 5*, 99-111.
- Seymour, M. (2008). *De la tolérance à la reconnaissance. Une théorie libérale des droits collectifs*. Montréal, Canada: Boréal.
- UNESCO (2003). *Learning To Live Together: Have We Failed? / Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué?* UNESCO, BIE.

NANCY BOUCHARD is a full professor at Université du Québec à Montréal, director for the Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation, and Director-in-chief for the *Éthique en éducation et en formation* Review. gree@uqam.ca.

NANCY BOUCHARD est professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal, directrice du Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation ainsi que de la revue *Éthique en éducation et en formation*. gree@uqam.ca

Educational Change and Rethinking Disciplinarity: A Concept Analysis

ARON ROSENBERG *McGill University*

LISA STARR *McGill University*

ABSTRACT. This article analyzes the potential for reshaping disciplinary divides by engaging with theories and movements that relate to educational change. Generating educational structures that diverge from conventional discipline-based models are a common way of attempting contemporary educational reforms. Interdisciplinary approaches are analyzed in this paper relative to theories of change in the context of secondary level education, with a focus on Québec, Canada. The purpose of this article is to understand and give meaning to the concept of interdisciplinarity within educational change and reform. This exploration proposes a conceptual map for understanding educational change efforts that aim towards rethinking disciplinarity. A model case, NEXTschool, is included to illustrate the applied relevance of the theories and ideas explored in this paper.

Le changement en éducation et la redéfinition des disciplines remodélage: une analyse de concepts

RÉSUMÉ. Cet article s'intéresse au potentiel de remodeler les clivages existants entre les disciplines en s'inspirant d'articles qui explorent les théories et mouvements permettant des changements en éducation. Créer des structures éducationnelles qui se démarquent des modèles traditionnels basés sur les disciplines se révèle une pratique commune pour amorcer des réformes en éducation (Lenoir et Klein, 2010). Dans cet article, les auteurs analysent des approches pédagogiques qui combinent, traversent ou transcendent les divisions disciplinaires en lien avec des théories du changement, au niveau de l'enseignement au secondaire et particulièrement au Québec, Canada. L'objectif des auteurs est de comprendre et de donner un sens au concept d'interdisciplinarité dans un contexte de changement et de réforme en éducation. S'inspirant du modèle d'analyse de concept de Hupcey et Penrod (2005), les auteurs proposent une carte conceptuelle pour représenter les initiatives de changement mises en place dans le domaine de l'éducation dans le but de redéfinir la disciplinarité. Une étude de cas, NEXTschool, est présentée pour illustrer la pertinence de mettre en pratique les théories et idées explorées dans l'article.

The purpose of this article is to understand and give meaning to the concept of interdisciplinarity within educational change and reform. The question guiding our analysis is: how are approaches to learning that combine, cross, or transcend disciplinary divisions related to theories of change in the context of secondary level education? Drawing from nursing research, four sub-questions have guided our analysis: (1) How is interdisciplinarity situated and/or defined within educational change?; (2) What predictions or explanations of interdisciplinarity “make possible what would be impossible otherwise” (Risjord, 2009, p. 689)?; (3) In what descriptions of patterns does interdisciplinarity appear?; and (4) How does understanding the application of interdisciplinarity make a difference in our research on education change (Risjord, 2009)? The examination represented in this article draws from concept analysis, used widely in nursing research but less commonly in educational research. According to Botes (2002), concepts are the “building blocks of scientific or theoretical frameworks for any discipline” (p. 24). As our research progresses, having a solid conceptual understanding of interdisciplinarity is pivotal to the quality of the research process given its centrality to our project.

Our motivation in undertaking a concept analysis, as opposed to a traditional literature review, is to ground a theoretical understanding of the concept of interdisciplinarity and its relationship with educational reform as we embark on a SSHRC funded research study, NEXTschool: Innovative Systems Change for Québec High Schools (LEARN, 2017). Whereas a literature review is a broad account of what has been published on a particular area, a concept analysis drills down to focus on how a specific concept is used both in the literature and, more importantly, practice. This concept analysis will present the context of the ideas being explored (educational change and interdisciplinarity) and outline relevant literature in relation to four organizational categories or perspectives. The article will then circle around these four categories – first in order to clarify aspects of change theories that impede educational reform or rethinking discipline-based structures, and then to explain elements of change theories that support reform and rethinking disciplinarity. Finally, we will define antecedents, critical elements, and consequences of rethinking schools in the ways analyzed in this article. This will be supported by relating this analysis to our model case: the NEXTschool initiative.

THE NEXTSCHOOL INITIATIVE

NEXTschool is an initiative to reform secondary education in Québec, Canada to support student engagement and facilitate 21st century educational goals (LEARN, 2017). It is being coordinated by the Leading English

Education and Resource Network (LEARN), a non-profit funded by money from the Federal Entente, which supports minority language education in Québec. The initiative is, however, locally driven; each participating school is expected to adopt a model of reform that reflects their school's context, as well as innovative practices as outlined in the NEXTschool research and development report (LEARN, 2017). Interdisciplinarity is a key component expected to be included in all NEXTschool models (LEARN, 2017). We have situated interdisciplinarity within educational reform to reflect its central role in the NEXTschool educational reform initiative. An interdisciplinary approach intends to educate students in flexible and adaptable competencies central to a world changing in such profound technological, economic, and epistemological ways (Fadel et al., 2015; Senge, 2012). The NEXTschool initiative has been designed to support the Québec Education Programme's (QEP) priorities including cross-curricular fusions and connections. Beginning with five English-language high schools, the NEXTschool initiative aims to discover what secondary school will look like when it "is the best it can be at engaging students and preparing them for the world ahead" (NEXTschool, 2018), and to implement the resulting vision.

THE PURPOSE OF CONCEPT ANALYSIS

Several approaches to concept analysis have been taken (Brilowski & Wendler, 2005; Wade, 1998; Walker & Avant, 1995), with the focus on representing concepts as "mental abstractions or units of meaning derived to represent some aspect or element of the human experience" (Hupcey & Penrod, 2005, p. 198). In the field of nursing, "nurses have ... found that where theory does not yet exist, it is useful to start with the knowledge embedded in nursing practice" (Risjord, 2009, p. 690). Knowing this, we have looked to knowledge of interdisciplinarity embedded in understandings of educational change, specifically in four categories of educational change theories: systems change, ecological change/transformation, movement building/activism, and 21st century learning. These categories are overlapping and non-exhaustive but will be explored organizationally to clarify key considerations that can support contemporary educational reforms, especially those that rethink conventional disciplinary divisions.

While the concept analysis provides a clear structure for analysis and examination, it often focuses on a single concept like therapeutic communication (Abdolrahimi et al., 2017), quality of life (Meeberg, 1993) or fatigue (Ream & Richardson, 1996). Our analysis includes a focus on how two concepts relate: interdisciplinarity and educational change. We have therefore employed an approach more in line with Penrod's (2007) discussion of concept analysis. While earlier work on concept analysis often focused solely on what was known, Penrod (2007) advanced the importance of

understanding gaps that provide “greater clarity and utility for research and practice” (p. 659). We have engaged in a thoughtful, comprehensive analysis of what is known about interdisciplinarity and educational change but also included a discussion of gaps in the literature to create a stronger evidence-based understanding of how interdisciplinarity features within educational change (Hupcey & Penrod, 2005). By doing this, we hope to apply that understanding to inform the redesign of disciplinary frameworks for the NEXTschool initiative.

CONTEXT

Education that crosses curricular boundaries or connects various disciplinary perspectives motivates students towards relevant and transferrable content that cultivates creative, open-minded, and joyful learners (Barnes, 2012; Hargreaves et al., 2001; Rennie et al., 2013). These types of cross-disciplinary connections, combinations, or holistic approaches to various school subjects have been practiced and promoted historically by theorists like Plato, Rousseau, and Dewey (Barnes, 2012), as well as within Indigenous communities (Battiste, 2002; Toulouse, 2015). Many leading contemporary curricular designs, like the Finnish education system (Vitikka et al., 2012) and the International Baccalaureate program (Daly et al., 2012), emphasize the value of integrating or relating disciplines in education.

In Québec, cross-curricular competencies are built across the elementary and high school grade levels, as well as across the subjects or disciplines of the curriculum. However, Québec high schools have remained primarily structured around a disciplinary framework (Gouvernement du Québec, 2004). Many high school teachers in the province have struggled to meaningfully engage in cross-curricular approaches beyond a superficial level (Hasni et al., 2015). Although the value of interdisciplinary approaches has often been reiterated, more clarity is needed on how to support and enact educational reform that will entice educators to embrace the value of interdisciplinarity.

Québec’s curriculum, the QEP (Gouvernement du Québec, 2004), highlights rethinking disciplinarity and stresses the importance of cross-curricular competencies. With a curriculum that “identifies interdisciplinarity as one of its main orientations” (Hasni et al., 2015, p. 146), it is particularly vital to connect or combine disciplinary approaches in classrooms in Québec. However, the reform that accompanied the QEP did not effectively support many educators to adjust their teaching. This has resulted in the privileging of disciplinary divisions over interdisciplinary approaches (Hasni et al., 2015).

In order to support reform efforts — like the NEXTschool initiative — that aim to move high schools towards cross-curricular approaches to learning, it is

helpful to clarify what it looks like for educators to work towards interdisciplinary curricula. In clarifying this concept in the context of Québec's educational reforms, one must consider possible reasons behind the struggle of the QEP to be innovated or "replicated reliably on a meaningful scale at practical costs" (Senge, 2006, p. 5). This clarification must include considerations of possible supports or obstacles that may help or hinder reform efforts similar to the QEP.

REVIEW OF EXISTING LITERATURE

Terms for Rethinking Disciplinarity

When discussing teaching across disciplines in high schools, theorists use diverse terms to describe the nature of educators' varied approaches to embracing multiple disciplines. The two most popular terms are interdisciplinary (Applebee et al., 2007; Breunig et al., 2015; Hendry et al., 2017; Mathison & Freeman, 1998; Venville et al., 2002) and integrated (Applebee et al., 2007; Breunig et al., 2015; Hendry et al., 2017; Lyster & Ballinger, 2011; Mathison & Freeman, 1998; Venville et al., 2002). Distinguishing related terms, some explicitly relate to rethinking discipline-based structures such as "multidisciplinary" (Hendry et al., 2017), "cross-disciplinary" (Lyster & Ballinger, 2011), "meta-disciplinary" (Applebee et al., 2007), "transdisciplinary" (Venville et al., 2002), "'package' of courses" (Breunig et al., 2015), or "integrative" (Mathison & Freeman, 1998). Other terms implicitly describe ways to transcend disciplinary foundations: "holistic" (Venville et al., 2002), "whole child" (Mathison & Freeman, 1998), "student-centered" (Applebee et al., 2007), "inquiry-based" (Lyster & Ballinger, 2011), "experiential" (Breunig et al., 2015), or "project- and problem-based" (Hendry et al., 2017).

Depending on which term is being used by which theorist, how disciplinarity is rethought can unfold very differently. Some of the terms – interdisciplinary, multidisciplinary, and cross-disciplinary, for example – describe practices and approaches that involve educators consciously working within disciplinary divisions in order to overcome them, or at least complicate them. More terms though – transdisciplinary, holistic, student-centered, inquiry-based, project- and problem-based, and others – are used to characterize approaches that are initiated or organized around an idea, experience, or students and that relate back to various disciplines.

Looking beyond the secondary school context, scholars studying educational and research approaches that rethink disciplinarity – especially at the post-secondary level—mostly use the term interdisciplinary (Augsburg, 2005; Bailis, 2002; Henry, 2009; Klein, 2008; McMurtry, 2011; Newell, 2001; Repko, 2008; Robinson & Beaver, 2009; Vickers, 1998). These researchers agree on a

generous understanding of interdisciplinarity as an umbrella concept to discuss approaches that rethink conventional disciplinary divisions. McMurtry (2011) has explained that interdisciplinarity does not just refer to multidisciplinary combinations of disciplines but cross-disciplinary integrations of different subject areas, and that this understanding conforms to the “widely accepted definition of interdisciplinarity” (p. 20). The NEXTschool educational reform initiative reflects McMurtry’s framing of interdisciplinarity and aims to combine disciplines and/or transcend disciplinary divisions (LEARN, 2017). In their research and development report, NEXTschool problematizes the overly compartmentalized structure of a high school student’s timetable and uses the term “interdisciplinary” (LEARN, 2017, pp. 3, 8, 21) to describe their proposed alternative.

Four Theories of Change

In order to articulate various perspectives on educational reform and rethinking disciplinarity, four categories of change theories have been used: systems change, ecological change / transformation, movement building / activism, and 21st century learning. All four are strategic categories that involve rethinking educational structures. They are overlapping and do not represent an exhaustive list of categories related to theories of change. Before articulating the connection these four perspectives on change theories have to educational reform, it is important to say how our concept analysis is framing these categories of change.

Systems Change Systems change is a perspective associated with complex systems and ways of thinking that try to work within complexity without resolving it. Systems thinkers value approaches that engage actors at various levels and advocate for reflection, transparency, balance, and collaboration (Fullan, 2011; Hargreaves, 2005; Senge, 2006; Stroh, 2015). The NEXTschool initiative explicitly names “systems thinking” (LEARN, 2017, p. 22) as their approach to navigating a “complex theory of change” (LEARN, 2017, p. 22). They value systems thinking for the way it considers various relationships within a school, how the school relates to the community beyond the classroom, and particularly for its focus on “the interdependence of systems” (LEARN, 2017, p. 22), such as those operating in educational organizations undergoing change.

Complexity is often seen as the basis for approaches to education and research that combine or transcend disciplinary divisions (McMurtry, 2011; Newell, 1986; Nikitina, 2002; Phelps & David, 2005; Repko, 2008). If a problem or question is too complex to be solved within a single disciplinary focus, educational structures must develop beyond disciplines. As Phelps and David (2005) explain, acknowledging and working with complexity functions as an “interdiscourse” (p. 3) that can bridge various disciplinary perspectives “while

never reducing or conflating them” (McMurtry, 2011, p. 21).

Ecological Change Ecological change or transformation is often associated with similar concerns to systems thinking, but it is framed within the complexity of environmental or ecological systems. Ecological change or transformation is also a theory associated with reflection and various scales of action, but ecological change is more sensitive to context, to non-human elements in systems, and to unknown or unknowable scales at which systems can be framed (Bronfenbrenner, 1976; Lotz-Sisitka et al., 2015; Ogbu & Simons, 1998). NEXTschool intends to reorganize the various phenomena that come together to compose a school by facilitating design labs with educators at each participating school. These educators will be split into teams to develop their local school context in relation to various aspects of their school. These teams will work on reiterating prototypes that negotiate the complex and diverse phenomena that come together to compose their school (LEARN, 2017).

Discussions about educational change that work towards rethinking disciplinary divisions are ecological discussions in their awareness of both the intricate educational structures within a school and the complex concepts that form a curriculum. There is a popular perspective that frames the need for interdisciplinary approaches to learning as based on the irreducibly different phenomena that come together in any field of study (Barak, 1998; Bell et al., 2002; Henry, 2009; Newell, 2001; Robinson and Beaver, 2008). This perspective has been explained by Newell (2001) using the example of acid rain as “produced by human economic activity driven by a global economic and financial system, sanctioned by a political system, and embedded in a culture and history” (p. 16). Newell has suggested that all of these different arenas or disciplines must be engaged to understand a complex phenomenon like acid rain. McMurtry (2011) has described this ecological approach as attending to “the complexity of the phenomenon one is studying and its interrelationships with other phenomena” (p. 22).

Movement Building and Activism Movement building and activism highlights the importance of local contexts or structures, the value of including voices that are often ignored, the role of collaboration, and acknowledging the difficult reality that there are no shortcuts to complex reform (Choudry, 2015; Dhillon, 2017; Olson, 2009; Tuck & Yang, 2013). NEXTschool’s rollout through a series of design thinking labs (LEARN, 2017) will aim to provide local educators with a high degree of control over what the NEXTschool reform will look like for their school’s context. Movement building and activism rely on collaboration between diverse individuals, pointing to a need for embracing approaches to change that combine or transcend disciplinary divisions. One popular perspective on the need for interdisciplinary approaches relates to the socio-cultural dynamics of researchers, learners, and educators (Abbott, 1988; Beattie, 1995; Hall, 2005; Klein, 1986). Instead of looking to phenomena

beyond or bigger than ourselves (as discussed in the section on ecological change), a socio-cultural approach for rethinking disciplinarity understands the world as “a neutral assortment of phenomena that are ordered through human thought and action” (Klein, 1986, p. 12). McMurtry (2011) has pointed out that those involved “must acknowledge that their knowledge is a construction necessarily shaped by their embodied, biological, social, cultural and political history” (p. 22). This historically constructed and subjective thought and action is complicated to negotiate considering “issues such as class, gender, history, [and] economic interests” (McMurtry, 2011, p. 25). The perspective of interdisciplinarity related to movement building and activism assures that communities can come together with socio-cultural concerns addressed and inter-individual subjectivities honoured.

21st Century Learning 21st century aims of education, especially adaptability, are explicit objectives of the NEXTschool educational reform initiative (LEARN, 2017). NEXTschool (2017) has been working from the assumption that “[t]he current organization of the high school is out of step with the expectations of student learning, growth, and survival in the 21st Century” (LEARN, 2017, p. 28). It proposes various holistic 21st century learning aims or objectives (Fadel et al, 2015; Project Tomorrow, 2011) – including interdisciplinarity – as the keys to making schools more relevant and in sync with the experiences of 21st century students (LEARN, 2017).

Interdisciplinarity counts as essential knowledge in educational change for 21st century learning (Klein & Newell, 1996), this based on “new developments in research and scholarship, the continuing evolution of new hybrid fields, the expanding influence of particular interdisciplinary methods and concepts, and the pressing need for integrated approaches to social, economic, and technological problems” (p. 5), to which Wagner (2008) has added: greater attention as well to communication, problem solving, and synthesis.

ASPECTS OF CHANGE THEORIES THAT IMPEDE RETHINKING DISCIPLINARITY

Based on the review of interdisciplinarity within literature on educational change, we have advanced two specific arguments.

Argument 1: Educational change efforts that rethink disciplinarity cannot unfold when they are prescribed. They cannot be motivating, equitable, or meaningful unless they are shared. Educational leaders, though, have diverse personal values that inform their aspirations for education and change. Differences may be resolved without dissolving them, and engaged together without leading to singular and thus imbalanced solutions.

When approaching change efforts that are meant to apply broadly across democratic educational systems, various individuals and groups are involved in determining whether the change is warranted and how it will be enacted (e.g., educators, students, administration, parents, support staff, community groups, etc.). Establishing a shared vision of change for public and mandatory education systems across a broad group of people is complex but can be conceptually mapped within the interconnectedness of systems thinking (Fullan, 2011; Hargreaves, 2005; Senge, 2006; Stroh, 2015); the contextual awareness of an ecological approach (Bronfenbrenner, 1976; Lotz-Sisitka et al., 2015; Morton, 2011; Ogbu & Simons, 1998); the demanding work of sustained movement building (Olson, 2009; Tuck & Yang, 2013); or the holistic collaboration of 21st century learning (Robinson & Aronica, 2016), which – as shown later – includes Indigenous models that share many of the same characteristics as 21st century approaches (Battiste, 2002; Howell, 2017; Munroe et al., 2013; Wilson, 2007). In this age of “increasing hybridization of cultural categories, identities, and previous certainties” (Klein, 2004, p. 8), interdisciplinarity provides an approach to learning that embraces complexity and difference.

The following section lays out aspects of educational reform that can impede rethinking disciplinarity, grouping them within the aforementioned four perspectives. Considering these cautions while aiming for effective and ethical educational change is not to suggest that change efforts are futile, nor is it meant as a shortcut to any individual’s ideals for the future of schools; rather, this section aims to guide the slow, ongoing, collective process of attending to relationships between the various partners involved in educational reform.

Systems Thinking

Systems approaches often demand a critical awareness of the complexity of the interconnections between the many moving partners in educational systems (Fullan, 2011; Hoban, 2002; Senge, 2012, Stroh, 2015). Systems thinking highlights issues with “repetitive change syndromes” (Hargreaves, 2005, p. 975) or superficial reform efforts that are not accompanied by reflection (Fullan, 2011; Hargreaves et al., 2001). Systems approaches also demonstrate the potential for manipulative or prescriptive educational reform efforts surreptitiously prescribed and subtly imposed by a particular leader or group (Allan & Evans, 2006; Baldwin, 2006; Simpson, 2017). Stroh (2015) goes as far as to suggest that when people are resistant to change within complex systems, one option is to “work around them” (p. 82). Working around resistant educational partners may be efficient, but it does not reflect authentic collaboration. Systems thinking opens up various moments of autonomy for actors at various scales and in diverse arenas. However, with

such a dispersal of responsibilities, it is important not to fall into a blind approach that treats everyone as equally powerful: differences in roles within the education system or differences in social privilege exist (Battiste, 2002; de Wet & Schoots, 2016; Olson, 2009). In summary, systems thinking facilitates critical reflection on rushed reform, overly prescriptive or discreetly manipulative changes, and power differentials.

Ecological Approaches

Ecological approaches to thinking about education take a similarly cautionary approach as systems thinking, but often with a specific focus on contexts and the relationship between individual and shared realities, especially when these are at odds as in the case of marginalized actors (Bronfenbrenner, 1976; Cho et al., 2013; Gow, 1997; Lotz-Sisitka et al., 2015; Ogbu & Simons, 1998). The first caution relates to educational reforms from other contexts that are transplanted into a new setting without the critical care necessary to navigate differences between educational systems (Bronfenbrenner, 1976; Fullan, 2011; Hargreaves et al., 2001). Another issue that ecological thinking highlights is the difficulty of including the perspectives and ideas of marginalized members of an educational community (Cho et al., 2013; Gow, 1997), some of whom are so disenfranchised that they do not even see value in being part of the reform efforts (Ogbu & Simons, 1998). Finally, ecological approaches value transforming imbalances between collective imperatives for schools and personal or intrinsic priorities of people affected by education systems (Casey, 2012; Lotz-Sisitka et al., 2015). Such imbalances can come about through impersonal and technocratic instrumentalizations of learning, which value standardized assessments within results-based management approaches to education (Biesta, 2007; Klees, 2012; Steiner-Khamsi, 2012; Westheimer, 2015). Ecological approaches reflect an awareness of complex, interconnected, educational ecosystems, similar to that achieved through systems thinking. With an ecological attention to context, change efforts can work, as long as there is an understanding of the idiosyncratic importance of circumstances, of marginalized educational voices, and of the balance between personal and collective imperatives.

Movement Building or Activism

Writing on the subject of movement building and activism often highlights a need for slow, sustained, and informed community organizing, rather than spontaneous, sensational, or rushed change efforts (Choudry, 2015; Dhillon, 2017; Hargreaves, 2005; Olson, 2009; Tuck & Yang, 2013). Activism is valued for being ongoing and responding to normalized issues, and not to crisis narratives (Dhillon, 2017) or sensational leaders or texts (Choudry, 2015; Olson, 2009). The importance of historicizing change and connecting it with relevant past models or attempts is especially important when rethinking disciplinarity (Choudry, 2015; Hargreaves, 2005). There is a long history of

rigidity to subject-specific structures — timetabling, teaching associations, professional development, standards or outcomes, and examinations (Hargreaves et al., 2001) — that cannot be ignored if changes to subject-specificity are to be possible. Finally, given such long standing structures, it will take time to transform ideas that various educators and their partners hold about what is acceptable within educational systems or reform (Fullan, 2011; Olson, 2009; Schnurer & Hahn, 2009).

21st Century Learning

21st century approaches stress a few final hindrances to educational change efforts (Battiste, 2002; Howell, 2017; Robinson & Aronica, 2016; Wilson, 2007). Approaches must be process-oriented to acknowledge the non-prescriptive unfolding of complex collaboration (Tuck & Yang, 2013; Wilson, 2007). This contrasts with conventional matriculation standards and results-based cultures that treat education as a measuring tool for entrance into educational and social opportunities (Hargreaves et al., 2001). Additionally, this approach is wary of any change efforts that lack a support network to share resources and community (Battiste, 2002; Howell, 2017). Like the barriers framed from a community building or activist approach, 21st century approaches connect contemporary reforms with the contrasting conventions — like discipline-specific class schedules — from which change can develop. Although reform efforts that rethink disciplinarity may be different than current educational realities, they can reflect previous realities with a supported shift from the individual to the communal or structural, and from the cumulative to the processual. For example, interdisciplinary learning clusters can be facilitated by teachers with subject-specialties if they work together with other teachers or community members on cross-curricular or transdisciplinary projects and rethink assessment. The resulting changes may seem radical but must be part of a sustained and organically unfolding ecosystem of shared and conscientious action.

The barriers that hinder educational change efforts aimed at rethinking disciplinarity may be frustrating, but they have significance. Becoming aware of the overlapping challenges discussed allows change actors to work within and thus, even overcome these hindrances through a sustained, process-oriented critical consciousness. Within such an engagement, each impediment can appear as “an opportunity instead of an obstacle” (Allan & Evans, 2006, p. 9); a hurdle, not a fence, and part of the complex course upon which an authentically collaborative change towards interdisciplinarity becomes possible.

ASPECTS OF CHANGE THEORIES THAT SUPPORT RETHINKING DISCIPLINARITY

Argument 2: Educational change efforts that rethink disciplinarity unfold when they are distributed amongst all partners in ways that are mutually enriching, motivating, genuine, and shared—retroactively or in processual ways. Working with historical precedents, community values, and with other people can allow particular visions—like a bird that takes advantage of opposing wind currents and gravity to achieve flight—to build in conversation (and thus, reflection) with rethinking disciplinarity in education.

Looking again at the perspectives of systems thinking, ecological approaches, movement building, and 21st century learning, it becomes clear that the collective, ongoing work of reform is both possible and inevitable when a slow, genuinely communal and less-hierarchical, context-based effort is shared, engaged in, and supported with resources and reflection. Honouring their processual and collaborative nature, educational change efforts engage the kind of continual collectivity that allows diversity to coexist within a public and democratic system, each mutually enriching the other. As referenced earlier, Allan and Evans (2006) suggest that:

Reconciling our differences does not mean obliterating them. Relationality in the sense relevant to life in a pluralistic society find our differences an opportunity instead of an obstacle...Learning to compromise our demands for the sake of a common good is not to sacrifice them but to transform them. In the long run, after all, the common good is our good. (pp. 9-10)

For the first argument as we have proposed it in this paper, Klein (2004) emphasized the potential that rethinking disciplinarity has to work with difference and complexity. Here it is also valuable to consider how interdisciplinarity can engage subtleties and nuance, without simplifying or reducing them within or towards a certain field or perspective (Klein, 2004). This ironic process – coming together by virtue of diversity – can transform individuals' understandings of educational systems, shifting culture at larger scales, and contributing to structural change. In the end, the aspects of educational change that support rethinking disciplinarity look a lot like the aspects impeding this work. They become supports as opposed to impediments with an openness to educational partners or 'the common good,' and to our own dialectical transformations. Here, we will rotate again through the four categories we have used for organizing our discussion of educational change that rethinks disciplinarity. This time, the exploration focuses on characteristics of schools that support reform and rethinking disciplinarity.

Systems Thinking

Systems thinking stresses that the fundamental building blocks that set the groundwork for educational reform are distributed amongst various people within complex educational systems (Hoban, 2002; Stroh, 2015). Educational

reform efforts can thereby promise more genuine and sustained change as various people and structures that are involved are mutually and carefully engaged. Rethinking disciplinarity may be possible in Québec with the NEXTschool initiative because this current educational reform effort – aiming for authentically engaging with the QEP’s insistence on cross-curricular competencies, amongst other goals – is working with and listening to the voices of various “people and organizations that affect and are affected by the issue” (Stroh, 2015). These include policy makers, administrators, educators, parents, community members, business leaders, and students, namely, a “broad representation of educational stakeholders” (LEARN, 2017, p. 24). Including many diverse partners is important both to ensure that “anyone that can make a contribution to the effort” (Stroh, 2015, p. 79) is considered, and to also ensure that anyone who could “possibly derail it if not on board” (Stroh, 2015, p. 79) is also included. The complexity of educational systems necessitates an approach that “does not focus on independent elements...but instead focus[es] on the interrelationships that result from the dynamic interactions among multiple elements” (Hoban, 2002, p. 38) or people.

Also from the perspective of systems thinking, time is a vital component for allowing slow incubation of change (Senge, 2006). Despite the widespread belief that the QEP’s implementation was unsuccessful (Potvin & Dionne, 2007), the QEP “informally ranks among the top five innovative curricula in the world” (LEARN, 2017, p. 3). It will take time for this innovative idea to become an established innovation. An incubation period provides space for individuals within the education system to affect their firmly held “mental models” (Senge, 2006, pp. 8-9) of what education should or can look like. This involves the mutual or collaborative process of “balanc[ing] inquiry and advocacy” (Senge, 2006, p. 8) such that educators and their partners “expose their own thinking effectively and make that thinking open to the influence of others” (Senge, 2006, p. 9).

Educational change theories that work towards rethinking disciplinarity can work with a systems thinking perspective – paying attention at a systems level – in order to find out “what is actually happening[, r]ather than imposing a single model or making a priori assumptions about what will work best” (Klein & Newell, 1996, p. 9). This focus can help reformers “to attain contextual understanding, to assess multifaceted problems, to gain a sense of the complexities and interrelationships of society, and to examine the human, social, and political implications” (Klein & Newell, 1996, p. 5) of what is being changed. In recent years, there has been a perceptual shift such that “interdisciplinary approaches have become essential, not peripheral” (Klein & Newell, 1996, p. 6) to educational organizations, both in terms of reforms and curriculum.

Ecological Approaches

An ecological approach takes advantage of looking at successful models, but with a nuanced awareness of diverse contexts. Drake (2012) looked at various examples of effective programs that are meaningfully engaged in integrated curriculum organized around transdisciplinary projects or activities. Building off Drake, alternative disciplinary frameworks could focus around broad-based big ideas or themes, engage in student-centred and inquiry-based projects, synchronize class activities with out-of-class excursions, or with current or community events and partners, or take any other approach to developing focused transdisciplinary foundations upon and around which curricular outcomes might be connected (Drake, 2012). However, on their own or taken generically, these ideas are unlikely to be adopted; engaging the shared and collaborative approach described in relation to systems thinking means allowing local actors – educators and learners in a school and their partners – to adapt these approaches with critical care, mindful of local conditions (Fullan, 2011; Hargreaves et al., 2001).

With NEXTschool, the opening design year has looked at potentially successful educational models in a more universal and theoretical way. As schools that will actually attempt to apply these models develop ideas for reform, their success will rely on taking the time within their own context to determine how to revise these approaches within the reality of their schools and communities. Because our communities and educational systems are currently undergoing unpredictable and rapid change (Fadel et al., 2015; Senge, 2012), it is not enough to simply adapt reform approaches or ideas for local contexts; these local contexts must be building in flexible ways and with an openness to ongoing change and revision as the needs and realities of these schools and communities shift. The resulting programs and structures can honour this variation by remaining open to further changes or by building educational approaches that nurture flexibility and adaptability within learners (LEARN, 2017).

Movement Building or Activism

Movement building or activism can help navigate the variety of actors who must be involved and play a role in educational reform in order for changes to be plausible, meaningful, and sustainable. Like systems thinking, having diverse partners engaged is crucial. These partners must be open to other educators' or to students' reflections on incidental learning opportunities that emerge. Educators must therefore be actively communicating with students and providing them with the information, tools, and support they need to independently identify curricular connections and relevant outcomes (Allan & Evans, 2006).

Discussing movement building and activism, Tuck and Yang (2013) suggested that this process of working collaboratively towards change and empowering young people as partners is itself a theory of change. Distributed collaboration reflects the importance of making activism and movement or community building about the “difficult, slow” (Olson, 2009, p. 41) shared organizing work and not “tales of strong, charismatic individuals, smart authors, and great ideas” (Choudry, 2015, p. 75). This approach simultaneously honours each individual’s unique perspective while reflecting a structural view that looks beyond the individual for sustained and restorative movement building and justice (Dhillon, 2017).

21st Century Learning

As pointed out by Munroe et al., (2013), trends in 21st century learning aim to be “holistic and interconnected” (p. 318) based “in context and experience” (p. 321), ideas “rooted in very old ideas embedded in Indigenous knowledges” (p. 319). 21st century approaches remind us of the ethical dimensions – as reinforced by the Truth and Reconciliation Commission of Canada’s recommendations – that urge Canadian educators towards rethinking disciplinarity (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015). Québec is home to almost 150,000 Inuit, Algonquian, and Iroquoian people from eleven distinct ethnic groups (Gouvernement du Québec, 2011). Educational reform for the future of this province does not need to invent brand new approaches, with the potential to carry on colonial impositions, but can instead learn from Indigenous epistemologies. In order to honour the Truth and Reconciliation Commission of Canada’s recommendation to “provide the necessary funding to post-secondary institutions to educate teachers on how to integrate Indigenous knowledge and teaching methods into classrooms” (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015, p. 7), our current educational approaches need to become more open to rethinking disciplinarity towards realizing more interconnected (Wilson, 2007), holistic (Howell, 2017), and interdisciplinary (Battiste, 2002) approaches. 21st century learning approaches often includes these foci, although without referencing the Indigenous communities who have been advocating for them well before people began writing about 21st century learning (Munroe et al., 2013).

While we strive to include Indigenous perspectives on teaching and learning, the more common view of 21st century learning is largely driven by public-private enterprises like the Organisation for Economic Co-operation and Development, Partnership for 21st Century Skills (2009) and Action Canada (Patterson, 2015). Looking at the 21st century approach, one often hears the term “knowledge-based economy” (OECD, 1996) to describe the way that educators are expected to reorient their objectives to fulfill the needs of a labour market that requires “workers to acquire a range of skills and to

continuously adapt these skills” (OECD, 1996). The term “knowledge-based economy” comes from the OECD’s attempt to characterize our economic era as based on “knowledge and technology” (OECD, 1996). This rhetoric advocates for educational systems to reorient their focus towards these shifting and uncertain economic ends. This reorientation may often be based on a neoliberal push for techno-scientific management that limits learning in organizations (Casey, 2012). However, the insistence on a knowledge and technology focus can be appropriated towards transdisciplinary models that go beyond disciplinarily discreet divisions to focus on knowledge and technology as the organizing tools of curriculum. Connecting conversations around knowledge-based economies to education that rethinks disciplinary divisions presents a way forward for reform that favours holistic educational models that fulfil shared calls – from Indigenous scholars and communities, and from scholars of 21st century learning – for interconnected and interdisciplinary orientations of knowledge.

As Nikitina (2002) explained, interdisciplinary approaches involve carefully figuring out what tools will be most effective for solving complex problems or questions. Interdisciplinarity is key to the adaptable and open-ended problem solving that grounds 21st century learning aims (Fadel et al., 2015; Project Tomorrow, 2011; Wagner, 2008). Teaching students how to solve any problem – across disciplines – reflects NEXTschool’s 21st century learning goals and the way NEXTschool aims to structure reformed school curricula: “[a]daptability is the universal skill for the 21st Century; and applies to both the learner’s skillset and the continuous reorganization of the school experience” (LEARN, 2017, p. 28).

DEFINING CHARACTERISTICS OF RETHINKING SCHOOLS: ANTECEDENTS, CRITICAL ELEMENTS, AND CONSEQUENCES

The defining characteristics explored in this paper – the antecedents which create the conditions for educational change, the critical elements that must be in place for the change, and some consequences of change – reflect patterns derived from this concept analysis. The conceptual map (below) visually represents the ideas discussed so as to clarify that these defining characteristics do not exist in distinct or separate ways, but in dynamic relationships.

Antecedents

Before a reform can be realized, much must already be in place. Considering first the school’s context, the curriculum and the school building must serve as a legal and physical framework that can accommodate rethinking disciplinarity and encourage collaborative teaching. The context of the school also includes that of the teaching staff and administration (Hargreaves, 2005). For example,

it matters what research and information staff have access to and what kinds of historical precedents members of the staff have been involved with and how these two information sources may be similar. For any educational reform, the time must seem appropriate, at least as reflected in educational and public discourses. For the NEXTschool reform, various timely antecedents exist: the rapid pace of change and uncertain work world of the future, which calls for adaptability, flexibility, and similarly “generic” (Hargreaves et al., 2001, p. 87) competencies (Hargreaves, 2005; LEARN, 2017; Robinson & Aronica, 2016); technological changes towards a knowledge-based economy also call for developing general competencies that value connecting various disciplines as well as working beyond them (Jenson et al., 2010; OECD, 1996); and the increasing support for embracing Indigenous epistemologies in education stresses the importance of holistic learning (Battiste, 2002; Howell, 2017; Munroe et al., 2013). All of these antecedents support the idea that it is time for a reform that rethinks disciplinarity. One last crucial antecedent is a school’s community, which must be supportive, both within the school and outside of it. The community may be frustrated with certain aspects of the current school system (Howell, 2017), and must be networked with community partners who can connect or diversify class structure (Ewing, 2017), as the staff within the school function collegially, with an openness to collaborating (Lotz-Sisitka et al., 2015).

Critical Elements

The critical elements necessary for reform can be organized in the same categories as the antecedents, namely context, time, and community. Because rethinking disciplinarity involves people working together in more and new ways, the context for reform in schools must include staff, students, and educational partners collaborating and reconciling differences by transforming their own and each other’s previously held beliefs (Allan & Evans, 2006). The context in the classroom requires teachers to maintain a relationship to what is going on in the community and larger world so that they can find meaningful ways to connect lessons to the students’ lives (Drake, 2012). Rethinking disciplinarity also works best if teachers understand that different degrees of integration may be more or less appropriate for different contexts (Applebee et al., 2007). Context is critical, not only for figuring out what kind or degree of disciplinary change to make, but for ensuring that the way the reform unfolds works within local contexts (Hargreaves et al., 2001; Levin, 1998; Mukhopadhyay & Sriprakash, 2011). The second category of critical elements is time. It represents the process of the reform, which many scholars suggest should not be rushed (Fullan, 2011; Olson, 2009; Schnurer & Hahn, 2009). Teachers need release time for professional development to support new

approaches to unit planning and to plan collaboratively. Students need a timetable that is more flexible and open to cohort-based or team taught classes (Ewing, 2011). The final category, like its antecedent, involves a connected community: students and teachers taking their classwork beyond the borders of the school (Robinson & Aronica, 2016), and teachers rethinking the way they collaborate, mixing, fusing, or transcending disciplinary conventions (Applebee et al., 2007; Drake, 2012).

Consequences

The critical elements described above work with the aforementioned antecedents towards many positive implications, beyond just a disciplinarily dynamic school structure. The reform that results is sustainably collaborative (Senge, 2006; Stroh, 2015), and students tend to become more passionate about school, they learn more personal and more adaptable content, and they often become happier, more open, and more creative (Barnes, 2012; Hargreaves et al., 2001; Rennie et al., 2013).

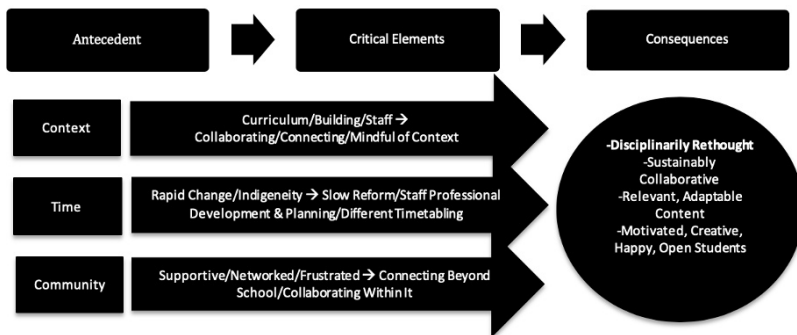


FIGURE 1. *Conceptual Map*

Model Case

NEXTschool has been working with various groups that represent a diverse range of leaders and partners within the educational community. The importance of rethinking disciplinarity as a critical element to this reform has been reiterated by these groups. Now that some prototypes which facilitate more interdisciplinarity have been established, NEXTschool has begun working in pilot schools to allow the staff at those schools ample time to design their own vision for reform before rushing to implement it. During this planning stage, schools have been facilitated through a process of considering the research, ideas, and prototypes already gathered, and then they are in the process of or will soon begin designing their own local reform, mindful of

their own school's context. This process, so far, has generated much interest, perhaps reflecting its timeliness as well as the motivating potential of this important collaborative approach to reform.

CONCLUSIONS

In the context of secondary level education, there is growing support for approaches to learning that combine, cross, or transcend disciplinary divisions. We have argued throughout this paper that understanding interdisciplinarity is key to effectively supporting contemporary educational change efforts. Engaging critically with theories of change can transform this research into momentum for achieving appropriate and sustainable educational reforms. By meaningfully and actively addressing 21st century learning, the NEXTschool initiative and its focus on interdisciplinarity contributes to the continued growth and evolution of the Québec Education Program. In revisiting the questions that guided our analysis, four key perspectives – systems thinking, ecological approaches, movement building or activism, and 21st century or Indigenous learning – helped to organize our understanding of the complex relationship between interdisciplinarity and educational change. Further, our analysis explored a robust conceptualization of interdisciplinarity beyond a simplistic and conventional school model of combining siloed school subjects and calling them interdisciplinary. Our conceptualization better informs the challenging reality of educational change and clarifies the importance and the process of rethinking disciplinary divisions in schools.

Branson (2010) posed an important question, “If deliberately focused organizational change has been endemic within our schools for over 50 years, then why have we not perfected it?” (p. 9). The diversity of perspectives that go into educational changes makes reform challenging. However, these differences can be engaged together to support equitable and motivating transformations in schools. Making changes while engaged with historical precedents, community values, and a diverse group of educational partners has the potential for meaningfully rethinking disciplinarity and successfully navigating other contextually-significant elements of school reforms. We suggest that a multi-faceted understanding of interdisciplinary and its relationship with educational change, like the one we have presented throughout this paper, may be missing from previous conversations of educational reform including the NEXTschool initiative. The challenges of multi-stakeholder change processes and of reforming schools in interdisciplinary directions share a complexity that, when engaged, can lead to richer educational models that

serve diverse school populations and various community needs.

We have attempted to create conceptual building blocks that will enable as opposed to constrain the educational change towards which the NEXTschool initiative is working. Educational reform efforts that rethink conventional disciplinary structures are a collaborative and contextual pursuit. There are universal elements to these reform efforts but the way they unfold in specific schools is varied. Although the concept of educational change and reform is extensively addressed in educational research, a specific look at efforts to reform or change disciplinary structures has only been addressed in limited ways. It is vital to clarify this concept as more schools attempt these types of changes. This will allow dynamic and personalized roll-outs of educational changes that are slowly and diligently built within communities, inside and beyond a school. As curricular documents and physical school designs shift to accommodate more innovative approaches to structuring learning across disciplines, it is in the hands of local teaching staff and their partners to think and work together towards a shared vision for disciplinary reforms. Through efforts that reflect on and work mindfully with community, time, and context, schools can embrace a more meaningful, practical, and motivating approach to learning.

REFERENCES

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Abdolrahimi, M., Ghiyasvandian, S., Zakerimoghadam, M., & Ebadi, A. (2017). Therapeutic communication in nursing students: A Walker & Avant concept analysis. *Electron Physician*, 9(8), 4968-4977.
- Allan, G., & Evans, M. D. (2006). *A different three Rs for education: Reason, relationality, rhythm*. Rodopi.
- Applebee, A. N., Adler, M., & Flihan, S. (2007). Interdisciplinary curricula in middle and high school classrooms: Case studies of approaches to curriculum and instruction. *American Educational Research Journal*, 44(4), 1002-1039.
- Augsburg, T. (2005). *Becoming interdisciplinary: An introduction to interdisciplinary studies*. Kendall/Hunt.
- Bailis, S. (2002). Interdisciplinary curriculum design and instructional innovation: Notes on the Social Science program at San Francisco State University. In C. Haynes (Ed.), *Innovations in Interdisciplinary Teaching* (pp. 3-15). Oryx Press.
- Baldwin, S. (2006). *Organisational justice*. Institute for Employment Studies.
- Barak, G. (1998). *Integrating criminologies*. Allyn & Bacon.
- Barnes, J. (2012). An introduction to cross-curricular learning. In P. Driscoll, A. Lambirth, & J. Roden (Eds.), *The primary curriculum: A creative approach* (pp. 235-254). Sage.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*. National Working Group on Education.

- Beattie, A. (1995). Troubled times: War and peace among the health tribes. In L. Mackay, K. Soothill & C. Webb (Eds.), *Interprofessional relations in health care* (pp. 11-26). Edward Arnold.
- Bell, I., Caspi, O., Schwartz, G., Grant, K., Gaudet, T., Rychener, D., Maizes, V. & Weil, A. (2002). Integrative medicine and systematic outcomes research: Issues in the emergence of a new model for primary health care. *Archives of Internal Medicine*, 162, 133-140.
- Biesta, G. (2007). Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Botes, A. (2002). Concept analysis: Some limitations and possible solutions. *Curationis*, 25(3), 23-27.
- Branson, C. M. (2010). *Leading educational change wisely: Examining diverse approaches to increasing educational access*. Brill Sense.
- Breunig, M., Murtell, J., & Russell, C. (2015). Students' experiences with/in integrated Environmental Studies Programs in Ontario. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(4), 267-283.
- Brilowski, G. A., & Cecilia Wendler, M. (2005). An evolutionary concept analysis of caring. *Journal of Advanced Nursing*, 50(6), 641-650.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15.
- Casey, C. (2012) Organizations and learning: A critical appraisal. *Sociology Compass*, 6, 389-401.
- Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785-810.
- Choudry, A. (2015). Critiquing the study of social movements: Theories, knowledge, history, action. In A. Choudry (Ed.), *Learning activism: The intellectual life of contemporary social movements* (pp. 41-80). University of Toronto Press.
- Daly, K., Brown, G., & McGowan, C. (2012). Curriculum integration in the International Baccalaureate Middle Years Programme: Literature review. International Baccalaureate Organization.
- de Wet J. P. & J. Schoots (2016) The learning organisation: Conditions of possibility in a feminist NGO. *Development in Practice*, 26(1), 64-76.
- Dhillon, J. (2017). *Prairie rising: Indigenous youth, decolonization, and the politics of intervention*. University of Toronto Press.
- Drake, S. M. (2012). *Creating standards-based integrated curriculum: The common core state standards edition*. Corwin Press.
- Ewing, N. (2017). *Learning to find a sustainable balance: A case study of the Reynolds flexible studies program* (Doctoral dissertation, University of Victoria).
- Fadel, C., Bialik, M, and Trilling B. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. Center for Curriculum Design.
- Fullan, M. (2011). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. John Wiley & Sons.
- Gouvernement du Québec. (2004). Secondary. Retrieved April 05, 2018, from <http://www.education.gouv.qc.ca/en/contenus-communs/teachers/quebec-education-program/secondary/>
- Gouvernement du Québec. (2011). *Amérindiens et Inuits: Portrait des nations autochtones du Québec* (2nd ed.). Bibliothèque et Archives Nationales du Québec.
- Gow, D. (1997). Can the subaltern plan? Ethnicity and development in Cauca, Colombia. *Urban Anthropology and Studies of Cultural Systems and World Economic Development*, 26(3/4), 243-292.

- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care*, 19(S1), 188-196.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. John Wiley & Sons.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hasni, A., Lenoir, Y., & Alessandra, F. (2015). Mandated interdisciplinarity in secondary school: The case of science, technology, and mathematics teachers in Québec. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 33, 144-180.
- Hendry, A., Hays, G., Challinor, K., & Lynch, D. (2017). Undertaking educational research following the introduction, implementation, evolution, and hybridization of constructivist instructional models in an Australian PBL high school. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2), 7.
- Henry, S. (2009). School violence beyond columbine: A complex problem in need of an interdisciplinary analysis. *American Behavioral Scientist*, 52(9), 1246-1265.
- Hoban, G. F. (2002). *Teacher learning for educational change: A systems thinking approach*. Open University Press.
- Howell, L. (2017). *Reconciliation in action and the Community Learning Centres of Québec: The experiences of teachers and coordinators engaged in First Nations, Inuit and Métis social justice projects* (Doctoral dissertation, University of Ottawa).
- Hupcey, J.E., & Penrod, J. (2005). Concept analysis: Examining the state of the science. *Research and Theory for Nursing Practice: An International Journal*, 19(2), 197-208.
- Jenson, J., Taylor, N., & Fisher, S. (2010). *Critical review and analysis of the issue of skills, technology and learning*. Ontario Ministry of Education.
- Klees, S. J. (2012). World Bank and education. In S. Klees, J. Samoff, N. P. Stromquist (Eds.), *The World Bank and education* (pp. 49-65). Sense Publishers.
- Klein, J. T. (1986). The dialectic and rhetoric of disciplinarity and interdisciplinarity. In D. Chubin, A. Porter, F. Rossine, & T. Connolly (Eds.), *Interdisciplinary analysis and research: Theory and practice of problem-focused research and development* (pp. 7-130). Lomond.
- Klein, J. T. (2004). Interdisciplinarity and complexity: An evolving relationship. *E:CO*, 6(1-2), 2-10. Retrieved June 1, 2019, from <https://journal.emergentpublications.com/article/interdisciplinarity-and-complexity-an-evolving-relationship/>
- Klein, J. T. (2008). Evaluation of interdisciplinary and transdisciplinary research: A literature review. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(2), S116-S123.
- Klein, J. T. & Newell, W.H. (1998). Advancing interdisciplinary studies. In W. Newell (Ed.), *Interdisciplinarity: Essays from the literature* (pp. 3-22). College Board.
- LEARN (2017). *NEXTschool: Learning – decompartmentalized*. (Rep.). LEARN. Retrieved March 1, 2019, from <http://blogdev.learnquebec.ca/nextschool/wp-content/uploads/sites/23/2018/02/NEXTschool-Phase-1-RD-Report-P.pdf>
- Lenoir, Y. & Klein, J. (2010). Interdisciplinarity in schools: A comparative view of national perspectives. *Issues in Integrative Studies*, 28, 1-331.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131-141.
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73-80.
- Lyster, R., & Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15(3), 279-288.

- Mathison, S., & Freeman, M. (1998). The logic of interdisciplinary studies. CELA Report Series 2.33. Retrieved January 22, 2021, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418434.pdf>
- McMurtry, A. (2011). The complexities of interdisciplinarity: Integrating two different perspectives on interdisciplinary research and education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 8(2), 19-35.
- Meeberg, G. (1993). Quality of life: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 32-38.
- Morton, T. (2011). Dawn of the hyperobjects. [Video file] Lecture presented at New Climes Conference, Exeter, UK. Retrieved December 1, 2017, from <https://www.youtube.com/watch?v=NS8b87jqnw>
- Mukhopadhyay, R. & Sriprakash, A. (2011). Global frameworks, local contingencies: policy translations and education development in India. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(3), 311-326.
- Munroe, E., Borden, L., Murray Orr, A., Toney, D., & Meader, J. (2013). Decolonizing Aboriginal education in the 21st century. *McGill Journal of Education*, 48(2), 317-337.
- Newell, W. H. (1986). Interdisciplinary undergraduate programs: A directory. Association for Integrative Studies.
- Newell, W.H. (2001). A theory of interdisciplinary studies. *Issues in Integrative Studies*, 19, 1-25.
- NEXTschool. (2018, February 28). Welcome to NEXTschool. Retrieved March 27, 2018, from <http://blogdev.learnquebec.ca/nextschool/2018/02/28/hello-world/>
- Nikitina, S. (2002). "Navigating the disciplinary fault lines" in science and in the classroom: Undergraduate neuroscience classroom in mind, brain, and behavior at Harvard. *Issues in Integrative Studies*, 20, 27-44.
- OECD. (1996). The knowledge-based economy. *OECD*, 96(102), 1-46.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Olson, J. (2009). The problem with infoshops and insurrection: US anarchism, movement building, and the racial order. In R. Amster, A. DeLeon, L. A. Fernandez, A. J. Nocella, & D. Shannon (Eds.), *Contemporary anarchist studies: An introductory anthology of anarchy in the academy* (pp. 35-45). Routledge.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). Framework for 21st century learning. Retrieved January 21, 2021 from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Patterson, J.A. (2015). 21st Century Learning Initiatives as a Manifestation of Neoliberalism. In K.M. Sturges (Eds.), *Neoliberalizing educational reform: Bold visions in educational research* (pp. 213-237). Sense Publishers.
- Penrod, J. (2007). Living with uncertainty: Concept advancement. *Journal of Advanced Nursing*, 57(6), 658-667.
- Phelps, R. & Davis, B. (2005). Exploring the common spaces of education and complexity: Transphenomenality, transdisciplinarity, and interdiscursivity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2(1), 1-4.
- Potvin, P., & Dionne, E. (2007). Realities and challenges of educational reform in the province of Quebec: Exploratory research on teaching science and technology. *McGill Journal of Education*, 42(3), 393-410.
- Project Tomorrow. (2011). Going to school in 2015: How students envision the future! Retrieved January 21, 2021 from [https://tomorrow.org/speakup/pdfs/Student%20Vision%202015%20\(SU10\).pdf](https://tomorrow.org/speakup/pdfs/Student%20Vision%202015%20(SU10).pdf)
- Ream, E & Richardson, A. (1996). Fatigue: A concept analysis. *International Journal of Nursing*, 33(5), 519-529.

- Rennie, L. J., Venville, G., & Wallace, J. (2013). Knowledge that counts in a global community: Exploring the contribution of integrated curriculum. Routledge.
- Repko, A. (2008). Interdisciplinary research: Process and theory. Sage.
- Risjord, M. (2009). Rethinking concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 65(3), 684–691.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015) *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin.
- Robinson, M.B. & Beaver, K.M. (2009). *Why crime? An interdisciplinary approach to explaining criminal behavior*. Carolina Academic Press.
- Schnurer, M. & Hahn, L. K. (2009). Accessible artifact for community discussion about anarchy and education. In R. Amster, A. DeLeon, L. A. Fernandez, A. J. Nocella, & D. Shannon (Eds.), *Contemporary anarchist studies: An introductory anthology of anarchy in the academy* (pp. 147-158). Routledge.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline* (2nd Ed.): The art and practice of the learning organization. Doubleday/Currency.
- Senge, P. M. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Doubleday.
- Simpson, L. B. (2017). *This accident of being lost: Songs and stories*. House of Anansi.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). For all by all? The World Bank's global framework for education. In S. Klees, J. Samoff, N. P. Stromquist (Eds.), *The World Bank and education* (pp. 3-20). Sense Publishers.
- Stroh, D. P. (2015). *Systems thinking for social change: A practical guide to solving complex problems, avoiding unintended consequences, and achieving lasting results*. Chelsea Green Publishing.
- Toulouse, P. R. (2015). *Beyond shadows: First Nations, Métis and Inuit student success*. Canadian Teachers' Federation.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. 2015. *Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to action*. Retrieved January 21, 2021 from http://trc.ca/assets/pdf/Calls_to_Action_English2.pdf
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2013). Thinking with youth about theories of change. In Tuck, E., & Yang, K. W. (Eds.), *Youth resistance research and theories of change* (pp. 125-138). Routledge.
- Venville, G. J., Wallace, J., Rennie, L. J., & Malone, J. A. (2002). Curriculum integration: Eroding the high ground of science as a school subject? *Studies in Science Education*, 37(1), 43-83.
- Vickers, J. (1998). "[U]framed in open, unmapped fields": Teaching the practice of interdisciplinarity. *Arachne: An Interdisciplinary Journal of the Humanities*, 4(2), 11-42.
- Vitikka, E., Krokfors, L., & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish national core curriculum. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 83-96). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wade, G. H. (1998). A concept analysis of personal transformation. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), 713-719.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new skills our children need – and what we can do about it*. Basic Books.
- Walker L.O. & Avant K.C. (1995) *Strategies for theory construction in nursing* (3rd ed.). Appleton & Lange.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. Teachers College Press.
- Wilson, S. (2007). Guest editorial: What is an Indigenist research paradigm? *Canadian Journal of Native Education*, 30(2), 193.

ARON ROSENBERG is a high school teacher and a doctoral student in the Department of Integrated Studies in Education at McGill University. His research focuses on critical digital literacy education and the social and environmental justice implications of using digital technologies. Recent publications have focused on systems-level educational reform and informal learning in community gardens. aron.rosenberg@mail.mcgill.ca

LISA STARR is an Assistant professor at McGill University in the Department of Integrated Studies in Education (DISE) and the Director of the Office of Internships and Student Affairs. She is also the Past President of the Canadian Association for the Study of Women and Education (CASWE). Her current research focuses are on the relationships between leadership and gender equity and on the use of autoethnography and self-study as means to investigate, understand and make meaning of the intersections inherent in 21st century leading and learning. lisa.starr2@mcgill.ca

ARON ROSENBERG est enseignant au secondaire et doctorant au Département des études intégrées en sciences de l'éducation à l'Université McGill. Ses recherches ciblent l'éducation numérique et les implications en terme de justice sociale et environnementale de l'utilisation des technologies numériques. Ses publications récentes portent sur la réforme des systèmes éducatifs et sur l'apprentissage informel dans les jardins communautaires. aron.rosenberg@mail.mcgill.ca

LISA STARR est professeur adjoint au Département des études intégrées en sciences de l'éducation de l'Université McGill (DISE) et directrice du bureau des stages et des affaires étudiantes. Elle est également la présidente sortante de l'Association canadienne pour l'étude sur les femmes et l'éducation (ACÉFÉ). Ses recherches actuelles ciblent les relations entre le leadership et l'équité entre les genres. Elle s'intéresse aussi à l'utilisation de l'autoethnographie et de l'auto-évaluation comme moyen d'évaluer, de comprendre et de donner une signification aux liens existant entre le pouvoir et l'apprentissage au 21^e siècle. lisa.starr2@mcgill.ca

TROIS REPRÉSENTATIONS RACIALISÉES À PROPOS DES ENSEIGNANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION EN INSERTION PROFESSIONNELLE

CLAIRE DUCHESNE *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. De plus en plus d'enseignants issus de l'immigration ont trouvé leur place dans les écoles élémentaires et secondaires canadiennes, notamment en Ontario français. Certains d'entre eux rencontrent des difficultés à s'insérer dans la profession, alors que ceux à qui on a offert un contrat d'enseignement à long terme déploient des efforts considérables afin de voir cette opportunité se transformer en position permanente. En nous appuyant sur les résultats de deux recherches qualitatives conduites auprès d'étudiants issus de l'immigration dans un programme de formation à l'enseignement et d'enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle, cet article fera état des représentations racialisées de *victime*, d'*étranger* et d'*incompétent* dont ils sont l'objet. Des pistes d'explication et de solution à ce phénomène seront également discutées.

THREE RACIALIZED REPRESENTATIONS OF IMMIGRANT TEACHERS DURING THEIR PROFESSIONAL INTEGRATION

ABSTRACT. More and more immigrant teachers have found their place in Canadian elementary and secondary schools, notably in francophone Ontario. Some face difficulties to integrate the profession, while those who have been offered a long-term teaching contract deploy considerable efforts to transform this opportunity into a permanent position. Drawing from the results of two qualitative studies conducted with immigrant students enrolled in a teacher training program and immigrant teachers during their professional integration, this article will present the racialized representations of the *victim*, the *foreigner*, and the *incompetent* to which they are subjected. Explanations of and solutions to this phenomenon will also be discussed.

Les débats autour des questions liées aux migrations internationales occupent les espaces de discussion et d'information dans les pays occidentaux, particulièrement dans ceux qui, comme le Canada, constituent une terre d'accueil pour un nombre important d'immigrants et de demandeurs d'asile. Parmi les immigrants qualifiés ayant obtenu le statut de résident permanent, un certain nombre d'entre eux devront procéder à une requalification afin

d'exercer une transition vers un nouveau champ professionnel. C'est le cas des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) des écoles francophones de l'Ontario sur lesquels porte cet article.

La recherche s'intéresse de plus en plus à ces enseignants qui entrent en exercice dans les écoles canadiennes après avoir effectué une mise à niveau des qualifications en enseignement acquises dans leur pays d'origine (Morrisette, Charara, Boily et Diédhiou, 2016; Provencher, Lepage et Gervais, 2016; Schmidt et Block, 2010) ou après avoir suivi un programme complet de formation des maîtres dans leur province d'adoption (Duchesne, 2008; Laghzaoui, 2011; Mulatris et Skogen, 2012). Qu'ils aient ou non cumulé de l'expérience en enseignement avant la migration, tous ces enseignants, considérés comme nouveaux dans l'un ou l'autre des systèmes scolaires provinciaux du pays, font face à une insertion professionnelle qui leur est particulière. D'entrée de jeu, tout comme les nouveaux enseignants natifs qui ont fréquenté les écoles canadiennes, les NEII doivent s'approprier les connaissances et les pratiques requises à l'exercice de la profession. Cependant, les variations linguistiques, les valeurs et les codes de vie présents dans la société d'adoption, l'obtention du permis d'enseigner, l'accès à l'emploi, l'absence de dispositif formel d'accueil et d'encadrement du nouvel enseignant dans l'école, les perceptions de discrimination ou de racisme, l'homogénéité du milieu de travail (constitué majoritairement de Blancs natifs) et l'importance de la distance entre la culture de l'enseignant immigrant et celle de l'enseignant natif comptent parmi la multitude d'obstacles à l'insertion professionnelle rapportés par les enseignants issus de l'immigration ayant participé à l'étude de Niyubahwe, Mukamurera, et Jutras (2014).

À ces défis de l'insertion professionnelle, s'ajoutent ceux relevant de l'interculturalité, c'est-à-dire, selon Clanet (1993), « des processus – psychiques et intrapsychiques, relationnels, groupaux, institutionnels – engendrés par ces mises en relation, ainsi que les changements et transformations réciproques qui en résultent » (p. 70). En fait, pour les NEII, c'est justement cette réciprocité qui fait défaut, puisque certaines recherches ont mis en lumière que ce serait essentiellement sur les épaules des nouveaux arrivants que reposerait la responsabilité de ces changements et transformations (Cho, 2010; Duchesne, 2017; Niyubahwe, Mukamurera, et Jutras, 2014). Qui plus est, Mary et Costalat-Founeau (2010) rappellent les conséquences identitaires coûteuses, pour l'immigrant, qui sont associées à l'insertion professionnelle dans le pays d'adoption, soit :

la perte de son statut (familial, social, professionnel) duquel il tirait un certain prestige, par une précarité synonyme d'échec, la non reconnaissance de ses diplômes, de ses capacités professionnelles et/ou de ses qualités individuelles, souvent éclipsées par des stéréotypes négatifs omniprésents.

(p. 220)

Il arrive ainsi que les rapports interpersonnels des NEII avec le personnel de direction, les collègues enseignants, les élèves et leurs parents soient empreints de tensions et que des négociations interculturelles doivent être engagées entre ces différents acteurs. Afin de mieux comprendre les enjeux ici en question, cet article offrira des pistes de réponses à la question de recherche suivante : quelles représentations racialisées à propos des nouveaux enseignants issus de l'immigration sont entretenues par des acteurs du milieu d'éducation francophone minoritaire?

LES REPRÉSENTATIONS RACIALISÉES

Les NEII qui s'insèrent dans la profession enseignante dans l'une ou l'autre province canadienne, qu'ils aient ou non une expérience de ce type d'emploi antérieure à la migration, vivent un stress acculturatif d'intensité variable selon les individus (Duchesne, 2017; Provencher, Lepage et Gervais, 2016). Parmi la diversité des défis qu'ils rencontrent, celui des rapports à l'interculturalité qui teintent leurs relations avec les collègues enseignants natifs a suscité notre intérêt ; dès lors, la question des *représentations racialisées* s'est imposée lors de l'examen de nos données de recherche et sera abordée dans cette section.

Les représentations

Les *représentations* portent sur l'idée que se fait un individu à propos des personnes, des objets ou des phénomènes. Selon Abric (2001), elles se construisent à partir des valeurs profondes de celui-ci et, dans le cas des *représentations sociales*, de celles qu'il partage avec un groupe d'individus. Ainsi, les représentations sont constituées d'éléments structuraux et fondamentaux, faisant office de cadre de références pour la personne qui les élabore, qui sont à la base de sa construction identitaire et qui, de ce fait, sont non-négociables. En effet, comme l'explique Abric (2001) :

elles sont une manifestation de la pensée sociale et ..., dans toute *pensée sociale*, un certain nombre de croyances, collectivement engendrées et historiquement déterminées, ne peuvent être remises en question car elles sont les fondements des modes de vie et ... elles garantissent l'identité et la pérennité d'un groupe social. (p. 83)

Dans cet article, les représentations des NEII à propos d'eux-mêmes, et celles des autres acteurs du milieu scolaire qui ont contribué à nos travaux à propos de l'insertion professionnelle des NEII, seront examinées en tant que constructions sociales fortement ancrées dans les valeurs partagées par le groupe d'individus auquel ils appartiennent et s'identifient.

Les représentations racialisées

Le discours sur les enjeux associés au phénomène d'immigration qui a cours dans l'actualité canadienne¹ invite à se pencher sur la question du *racisme* et de son extension : la *racialisation*. Les définitions que propose Wieviorka (1996), à propos de ces deux concepts, ont attiré notre attention :

Le racisme naturalise un groupe humain pour lui attribuer des caractéristiques intellectuelles, culturelles ou sociales autorisant l'infériorisation ou le rejet de ses membres. La « racialisation » des rapports sociaux est un processus par lequel une société se représente, de façon plus ou moins décisive, comme constituée de groupes raciaux, de races en concurrence et en opposition. (p. 27)

Le phénomène de racialisation, tel que conçu plus récemment par Maddibo (2009-2010), se fonde aussi sur une altérité positionnant les parties dans des formes de rapports hiérarchisés :

la racialisation peut être définie comme un processus de catégorisation et de hiérarchisation sociale ayant comme résultat la construction d'« un autre »—le marginalisé—et le situant dans une position d'infériorité, celui-ci se retrouvant par ailleurs en opposition à un « nous »—le groupe majoritaire dominant—perçu dans l'imaginaire populaire comme supérieur au groupe marginalisé. (p. 176)

Des perceptions de discrimination à leur égard ont été rapportées par les enseignants issus de l'immigration ayant participé à diverses recherches au Canada (Cho, 2010; Duchesne 2017; Laghzaoui, 2011; Niyubahwe, Mukamurera, et Jutras, 2014; Ontario Alliance of Black School Educators, 2015). Ces perceptions, qu'elles soient avérées ou non, se fondent sur les représentations racialisées des individus ou des communautés ethnoculturelles auxquelles ceux-ci appartiennent. Comme le rappellent Cloos, Collins, Ndeye et St-Louis (2016), le concept de racialisation renvoie au discours opposant le « Nous » dominant et le « Eux » dominé, c'est-à-dire à ce « Eux » vu comme étranger et à tout ce que cette entité représente en termes de différences par rapport au « Nous ». Ces auteurs ajoutent que : « ce discours fait non seulement référence à la race mais aussi à d'autres idées comme l'ethnicité et la culture, des formes d'identification de la population permettant de donner un sens au monde, et ce, dans une logique d'opposition » (p. 38). En outre, si les représentations racialisées portent sur cet autre, ce « Eux » différent du « Nous », elles suggèrent implicitement la présence de représentations d'un « Nous », inclusif auquel réfère le groupe dominant. Dès lors, la représentation du groupe dominé comme étant de race *étrangère* ou *inférieure*, conduit inévitablement à la représentation du groupe dominant, à propos de lui-même, comme étant de race *familière* ou *supérieure*. L'ethnie constitue alors un marqueur différentiel qui, en plaçant l'Autre dans une catégorie définie, permet à l'individu ou au groupe de circonscrire et de protéger sa propre

identité qu'il sent menacée. À ce propos, Perretti-Ndiaye (2016) rappelle, par ailleurs, que la race « est porteuse d'une puissance évocatrice spécifique et représente "l'instrument de domination sociale le plus efficace inventé ces 500 dernières années" [Quijano, 2007, p. 11] » (p. 19). Al-Saji (2017), plus explicitement, suggère que c'est « la manière dont la race est *perçue* comme appartenant à *des traits du corps* visibles—audibles ou perceptibles d'une autre façon—comme la couleur de peau, la physionomie, la gestuelle, l'accent, le vêtement à caractère culturel ou religieux » qui marque cette racialisation (p. 53).

Dès lors, en réponse à la question de recherche évoquée précédemment dans cet article, les résultats de l'analyse des données seront structurés à partir de trois catégories de représentations racialisées qui ont émergé des témoignages recueillis auprès des participants à notre étude, soit celles du NEII en tant que *victime*, *étranger* et *incompétent*.

CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Les données sur lesquelles s'appuieront nos propos proviennent de deux recherches conduites auprès de vingt-neuf enseignants issus de l'immigration en formation initiale ($n=17$) ou en insertion professionnelle ($n=12$) en Ontario français et originaires d'Afrique subsaharienne (principalement des Congos et du Cameroun), d'Afrique du Nord (principalement d'Algérie) et de quelques ressortissants européens. De plus, 4 superviseurs de stage rattachés à l'Université d'Ottawa ainsi que 4 enseignants-mentors et 6 directeurs d'école appartenant à un conseil scolaire de la région ottavienne ont également accepté de témoigner de leur expérience de supervision, d'accompagnement ou d'encadrement des NEII. Ces recherches se sont conformées aux exigences du Bureau de la recherche de l'Université d'Ottawa et ont été opérationnalisées par des entretiens semi-directifs auprès des participants. Elles ont également fait l'objet de publications antérieures (Duchesne, 2008, 2017, 2018; Duchesne, Gravelle et Gagnon, 2019).

Recherche portant sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants issus de l'immigration 2006-2008

Dans le cadre de cette première recherche, le recrutement des étudiants issus de l'immigration s'est effectué lors de la rencontre d'accueil destinée à l'ensemble des nouveaux étudiants de la faculté d'éducation, secteur francophone. Le projet a alors été présenté et les volontaires ont été invités à remplir un formulaire de participation puis à l'acheminer à la chercheure principale par courriel ou directement à son bureau de la faculté. Sur une possibilité d'environ 150 participants issus de l'immigration, 19 ont soumis un formulaire de participation et 17 se sont montrés disponibles pour collaborer à un entretien de recherche. Parmi ces derniers, 11 candidats ont affirmé avoir

connu des expériences d'enseignement antérieures à leur inscription au programme de formation à l'enseignement, soit 5 à l'élémentaire et 6 au secondaire ou en formation professionnelle. Les questions d'entrevue qui leur ont été posées portaient essentiellement sur leurs façons de concevoir l'enseignement et l'apprentissage au regard de leur propre expérience d'anciens élèves et/ou enseignants, dans leur pays d'origine, de même qu'au regard de leur futur rôle d'enseignants en contexte canadien.

TABEAU 1. Étudiants du programme de formation à l'enseignement issus de l'immigration

Genre	Âge	Pays d'origine	Au Canada depuis ... an(s)
F	42	Albanie	4
M	37	Algérie	6
F	42	Algérie	1,5
F	35	Algérie	1
M	56	Algérie	0,5
M	37	Burundi	6
M	51	Congo-Brazzaville	7
M	51	Congo-Brazzaville	5
M	52	Congo-Kinshasa	6
F	39	Congo-Kinshasa	5
M	54	Congo-Kinshasa	3
M	32	France	3
M	38	Haïti	1,5
F	33	Liban	3
M	27	Maroc	3
F	31	Maroc	3
F	31	Sénégal	1
M = 40,5			

Les superviseurs de stage, dans cette même étude, ont pour leur part été recrutés par échantillonnage centré sur les réseaux (Lecompte et Preissle, 1993), c'est-à-dire que des répondants potentiels ont été identifiés par le responsable des placements en stage de la Faculté d'éducation. Des 7 superviseurs qui nous ont été suggérés, 4 ont accepté de participer à une entrevue semi-dirigée. Ils ont alors été invités à s'exprimer sur leurs perceptions à propos de l'insertion en stage des étudiants issus de l'immigration qu'ils ont supervisés, tant du point de vue des succès vécus par ces derniers que des défis qu'ils ont rencontrés.

TABLEAU 2. *Superviseurs de stage*

Genre	Statut professoral	Années d’expérience en supervision
F	Régulier	4
M	Régulier	3
F	Chargé de cours	9
M	Chargé de cours	6

Recherche sur l’insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l’immigration dans les écoles de l’Ontario français

Le recrutement de tous les participants à cette recherche s’est effectué par l’envoi d’un courriel, rédigé par la chercheure principale, à tout le personnel enseignant et de direction d’école d’un conseil scolaire de l’Ontario français ayant autorisé la tenue d’un tel projet. Trois catégories de participants ont ainsi été visées : les NEII ayant moins de 5 années d’expérience dans l’enseignement à temps complet au Canada; les enseignants chevronnés agissant ou ayant agi à titre de mentors auprès de NEII; et les membres de la direction des écoles supervisant ou ayant supervisé des NEII dans le cadre du programme d’insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant. Pour ces trois groupes de participants, les questions posées lors des entretiens de recherche s’intéressaient particulièrement aux difficultés et aux obstacles rencontrés par les NEII lors de leur insertion professionnelle ainsi qu’aux stratégies, mobilisées par ces derniers, pour surmonter ceux-ci et faire de leur insertion professionnelle une réussite.

Des procédures de codage à partir d’énoncés significatifs, de catégorisation des codes puis de mises en relation des catégories ont été appliquées par le recours au logiciel N’Vivo 10. Dans le cas des deux recherches, des stratégies de triangulation ont été adoptées, telles que le codage parallèle à l’aveugle, le recours à plusieurs sources distinctes de participants et la validation de la rigueur analytique par la diffusion des résultats dans des revues ou des colloques arbitrés par les pairs.

RÉSULTATS : TROIS REPRÉSENTATIONS RACIALISÉES À PROPOS DES NEII

Des perceptions relevant de trois catégories de représentations racialisées du NEII qui cherche à faire sa place dans les écoles de l’Ontario français ont émergé des témoignages que nous avons recueillis. D’abord dans les propos des NEII eux-mêmes, mais également dans ceux des intervenants que nous avons rencontrés, à savoir des enseignants-mentors et des directeurs d’école, de même que des superviseurs de stage rattachés à l’Université d’Ottawa. En premier lieu, nous exposerons la représentation du NEII *victime*, provenant de la perspective racialisée qu’ont adoptée à propos d’eux-mêmes certains des

TABLEAU 3. *Nouveaux enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle*

Genre	Âge	Pays d'origine	Au Canada depuis ... an(s)	Au conseil scolaire depuis ... an(s)
M	47	Algérie	15	3
F	39	Algérie	9	3
F	38	Algérie	8	2
F	45	Burundi	9	1 (suppl. long t.)
F	28	Cameroun	5	1
F	57	Cameroun	5	2
M	38	Cameroun	4	3
M	38	Cameroun	3	1
M	47	Cameroun	3	1
F	38	France	15	12 (11 ans suppl. + 1 an titulaire)
F	34	Maroc	13	3
F	40	Pologne	12	4
M = 40,75				

TABLEAU 4. *Enseignants-mentors*

Genre	Âge	Enseignant depuis...an(s)	Nombre d'enseignants accompagnés en général/Issus de l'immigration
F	57	26	12/4
F	36	10	3/1
F	50	8	6/4
M	56	8	1/1

TABLEAU 5. *Directeurs d'école*

Genre	Année(s) d'expérience à la direction	Nombre d'enseignants en insertion professionnelle supervisés en général
F	14	Plusieurs, ne connaît pas le nombre approximatif
M	12	Environ 25
M	10	Environ 20
M	6	Environ 10
F	5	8
M	1	3

NEII que nous avons rencontrés. En second et troisième lieux, les représentations racialisées du NEII *étranger* et du NEII considéré *incompétent*, tels qu'évoqués dans le discours des intervenants des milieux scolaire et universitaire qui ont contribué à l'étude, seront tour à tour présentées.

Le NEII en tant que victime

Des perceptions de discrimination ethnoculturelle, voire raciale, ont été évoquées par des NEII que nous avons rencontrés, particulièrement ceux originaires d'Afrique subsaharienne. Ces derniers ont évoqué le fait qu'en proportion des nouveaux enseignants natifs de descendance caucasienne ou des NEII provenant du Maghreb ou d'Europe, les NEII appartenant à la minorité visible noire seraient surreprésentés sur les listes de suppléance à la journée et auraient de la difficulté à en sortir, même après quelques années. Des participants à nos recherches ont également mentionné que ces enseignants se feraient, selon eux, régulièrement supplantés par leurs collègues blancs lors de l'attribution de postes, même lorsque ceux-ci possédaient moins d'ancienneté dans le conseil scolaire en question. À ce propos, une NEII originaire du Cameroun témoigne : « c'est frustrant, car il y a des étudiants qui sortent de la Faculté [d'éducation] et qui ont un poste immédiatement... ». Cette autre NEII, venue d'Algérie, ajoute : « il y a des enseignants qui [ne] passent par aucun processus ... aucun système ... c'est injuste ... ».

Par ailleurs, des NEII que nous avons rencontrés ont aussi exprimé que les enseignants noirs seraient à ce point absents des postes d'enseignants réguliers que lorsqu'ils circulaient dans une école ou dans le conseil scolaire, les membres du personnel, aussi bien que les élèves, croyaient de facto qu'ils étaient suppléants. C'est ce qu'a souligné ce Camerounais, titulaire d'un emploi régulier dans une école secondaire : « je vais vous partager une anecdote ... la personne qui donnait la formation s'est assise à ma table et m'a dit "Bonjour, qui remplacez-vous aujourd'hui?" ». En outre, l'impact de ce phénomène sur les élèves qui considéreraient le suppléant, selon les propos recueillis, d'abord et avant tout comme un *surveillant d'élèves* et non comme un *véritable enseignant*, a été souligné par un autre NEII camerounais :

Un élève noir est venu me voir et m'a demandé combien gagnait un suppléant. Je lui ai demandé pourquoi il voulait savoir ça, et il m'a dit qu'il voulait lui-même devenir suppléant. Il n'a même pas pensé qu'il pouvait devenir un enseignant.

Dans le même ordre d'idées, un enseignant-mentor raconte cette situation, lors de laquelle un enseignant noir a été pris par erreur pour un étudiant de l'école des adultes, sur la base, selon lui, de son ethnicité :

Un autre collègue [enseignant noir] qui est avec nous, il nous a raconté ça plusieurs fois : il y a un ascenseur qui [conduit] au 3e étage où se trouve l'exécutif du conseil [scolaire]; le 2e étage c'est pour [l'éducation aux] adultes.

Il était dans l'ascenseur avec une autre personne, il met le 3e. L'autre personne qui ne le connaît pas lui dit : « Ah! L'école pour adultes, c'est le 2^e! »

Les NEII qui ont raconté ces anecdotes perçoivent les enseignants noirs comme étant discriminés au profit des enseignants blancs (incluant, parmi ce dernier groupe, leurs collègues maghrébins) lors du processus d'embauche et ce, malgré les règles strictes d'attribution des postes édictées par le gouvernement de l'Ontario. Selon les points de vue qu'ils ont émis à ce propos, cette discrimination serait systématisée et n'aurait d'autre fondement que l'exercice du racisme à leur endroit. Même leurs collègues noirs qui ont obtenu rapidement des contrats à long terme ou des postes réguliers s'estiment chanceux de ne pas avoir été victimes de telles manœuvres. Des impressions similaires ont également été relatées dans la thèse de Jabouin (2018), à savoir que l'insuccès à trouver une position permanente rencontré par quatre des huit nouveaux enseignants originaires d'Haïti et du Cameroun qui ont contribué à sa recherche s'expliquerait par une forme de discrimination ethnoculturelle.

La situation du NEII victime d'iniquité raciale est évoquée avec insistance dans les propos des enseignants de ce groupe qui, après quelques années à faire de la suppléance occasionnelle, ne décrochent toujours pas d'affectation permanente; il s'agit ici principalement d'hommes originaires d'Afrique subsaharienne. Aucune cause autre que celle d'un traitement inégal fondé sur la discrimination raciale n'est évoquée par ces participants pour expliquer les difficultés rencontrées par les NEII qui peinent à sortir de la suppléance à la journée et à trouver leur place dans les écoles. Les perceptions évoquées par ce nouvel enseignant originaire du Cameroun vont dans ce sens : « ce que j'ai remarqué par contre, c'est que c'est presque systématique, quand c'est quelqu'un qui n'est pas de l'immigration, il est mieux accueilli », de même que celles d'un autre de ses compatriotes :

il faut dire que la majorité, enfin, de tous les directeurs d'école à ma connaissance au conseil [scolaire], il n'y a qu'un seul directeur d'école qui est noir. Tous les directeurs d'école et les directeurs adjoints, ce sont des Blancs. Et le sentiment que les immigrants ont, c'est que, et ça je fais pour preuve, que la majorité des enseignants noirs qui ont été évalués ont, pour la plupart, je ne sais pas s'il y a une exception, reçu une évaluation négative ou alors "à améliorer".

Ce point de vue est d'ailleurs largement répandu au sein des membres de la communauté des NEII nouvellement diplômés de l'Université d'Ottawa ; tous les participants à nos recherches n'y adhèrent pas, mais plusieurs assurent que la discrimination à leur égard aurait débuté lors de leur séjour à la Faculté d'éducation, qu'elle se serait poursuivie pendant les stages et qu'elle perdurerait pendant la période d'insertion professionnelle. À ce propos, une

NEII camerounaise raconte :

Alors on le sent déjà dans la formation. Je me souviens avoir senti cela de la part de mes propres collègues [étudiants blancs], oh oui! Et des enseignants, aussi, à l'université. Lorsque que j'ai eu des « B » et des « C », mais ce n'est pas parce que je n'ai pas bien travaillé, non. Je l'ai senti.... Je trouve qu'il y a une injustice quelconque. Un « C »? Moi? Non!... j'étais tellement fâchée lorsque le professeur m'a souligné des erreurs en français. Je me suis dit : « ça va me nuire de lui dire ». C'était un professeur assez âgé. Alors on encaisse le choc et puis on continue. Alors oui, déjà à l'université, on le sent, en stage, on le sent.

Les stages de formation pratique constituent, pour la grande majorité des NEII, la première expérience d'insertion dans une école canadienne. Nombre d'entre eux sont susceptibles de vivre un stress acculturatif important lors de leur entrée en stage puisque, contrairement à leurs camarades de classe natifs, ils n'ont à peu près aucune idée de ce à quoi s'attendre de l'école franco-ontarienne. Comme l'explique un superviseur de stage, les compétences lacunaires ne seraient toutefois pas toujours, selon lui, les premiers motifs d'insuccès envisagés par nombre de NEII :

lorsque ça va moins bien, tout de suite c'est le racisme qui ressort. Quelques-uns d'entre eux n'arrivent pas à comprendre ce qu'on leur demande, en tout cas, pas du premier coup. Ils mettent cela sur la faute de l'enseignant associé ou sur la faute de l'école. Alors que d'autres sont conscients et se disent, sans accuser l'enseignant associé, qu'ils se rendent compte de l'écart qu'il y a. Cela leur fait du mal, mais ils se rendent compte de l'écart. Eux, je les trouve davantage prêts à s'ouvrir, à collaborer et à faire la démarche. Alors que d'autres sont complètement fermés, ils n'acceptent pas, ils disent que c'est parce qu'ils viennent d'ailleurs. C'est difficile de travailler avec eux parce qu'ils sont en mode réaction et en mode frustration. Tant qu'ils n'ont pas dépassé ce stade-là, c'est très difficile de les aider.

Dans l'extrait suivant, une autre superviseuse de stage raconte combien, d'après elle, il peut être difficile, pour des NEII, d'apprendre que leur rendement ne satisfait pas aux attentes. Dans certains cas, comme celui des stagiaires ayant acquis un haut niveau d'expertise dans leur champ professionnel avant la migration, ils se sentiraient incompris et humiliés, et risqueraient alors d'adopter une attitude de déni complet :

Il y a un stagiaire, l'an dernier, qui avait menacé de partir, de retourner dans son pays. Il ne voulait même pas rencontrer son enseignante associée, il était prêt à partir. Il n'était pas d'accord avec les évaluations qu'il recevait ou bien les suggestions qu'elle lui donnait. Ce sont souvent, j'ai remarqué, des stagiaires un peu plus âgés. Ce sont des gens qui arrivent de leur pays avec une maîtrise ou un doctorat dans un domaine comme la chimie, et ils

pensent qu'ils peuvent enseigner.

La propagation de l'image du NEII en tant que victime d'une forme de discrimination raciale systématisée à travers les différentes organisations du milieu de l'éducation pourrait éventuellement avoir un impact défavorable sur l'ensemble des acteurs de ce milieu. En effet, les NEII eux-mêmes, les autres membres du personnel des écoles, mais également les élèves et, sans doute, leurs parents, en adoptant cette posture sans en questionner les tenants et les aboutissants, sont susceptibles d'installer les parties impliquées dans un rapport de méfiance et de lutte, plutôt que dans une relation de confiance et de coopération. Qui plus est, le NEII qui se perçoit *victime* pourrait trouver un écho dans les réactions de certains intervenants scolaires qui, de leur côté, regardent celui-ci comme un *étranger*, voir un *incompétent*.

Le NEII en tant qu'étranger

Selon les perceptions évoquées par les participants à nos études, la représentation du NEII en tant qu'*étranger* symbolise le malaise, parfois la dualité, qui opposerait le groupe dominant ou majoritaire, soit les enseignants nés au Canada et habituellement blancs, au groupe dominé ou minoritaire, composé d'enseignants nés hors du Canada et appartenant habituellement à une minorité visible, arabe ou noire. Une enseignante-mentor, elle-même issue de l'immigration, exprime ainsi ce malaise, de même que le temps qu'elle juge nécessaire au cheminement vers l'inclusion :

[Les NEII] sont très gênés en général. Probablement que c'est l'inconnu, ils ne savent pas trop comment agir, comment se faire accepter, comment intégrer l'équipe. Même moi je l'ai vécu au début. Parce que souvent, il y a une phase d'adaptation. La langue, l'accent.... La communication n'est pas automatique. Quand je parle de langage, c'est le langage verbal, mais aussi tout le langage ... comment on dit ... toute la culture. C'est différent. De la part de l'équipe aussi.... Ils ne savent pas trop comment l'accueillir, comment l'approcher, lui parler. Il y a un naturel qui n'est pas là; des fois il y a des blagues, ils ne savent pas trop s'ils peuvent faire cette blague-là ou non, ça va peut-être être mal interprété. Ça prend du temps.

La confession religieuse semble constituer un autre domaine pouvant susciter l'exclusion du NEII. Jabouin (2018) a effectivement évoqué le cas d'une enseignante d'origine haïtienne dont les croyances religieuses de type sectaire ont restreint ses possibilités de trouver un emploi autant dans les conseils scolaires catholiques que dans les conseils scolaires publics. Un enseignant de confession musulmane, qui a participé à l'une de nos collectes de données, a pour sa part évoqué un sentiment d'exclusion similaire en raison des restrictions relevant de ses croyances qui, selon ses dires, lui interdisaient de participer à des activités sociales avec ses collègues enseignants en raison de la présence d'alcool et de mets contenant du porc, comme la *pizza* au peppéroni.

Pour sa part, une NEII marocaine rend compte avec philosophie du regard qu'elle sent posé sur elle, l'*étrangère*, qui porte le *hijab* :

Je sais que c'est mon voile qui.... Oui, juste quand j'ai passé les entrevues, j'ai vu des différences. Mais pour moi, je suis la même personne. Mais pour la personne qui est devant moi, c'est normal pour elle de réagir comme ça, c'est de l'inconnu, c'est différent. Moi je n'ai pas de préjugé pour la personne qui est face à moi, mais je lui donne du temps pour qu'elle me connaisse mieux.

Du point de vue du personnel de l'école, le malaise le plus important qui a été porté à notre attention lors des entrevues que nous avons réalisées se rapporte au genre et à la culture d'une catégorie précise de NEII : les hommes d'Afrique subsaharienne et d'Afrique du nord. Il est vrai que l'âge moyen des NEII que nous avons rencontrés est relativement plus élevé que l'âge moyen des nouveaux enseignants natifs, les premiers se répartissant majoritairement autour de 40 ans, ce qui peut marquer un écart de 10 à 15 ans avec les individus du second groupe. Cela signifie qu'une enseignante native de 30 ou 35 ans, ayant 5 à 10 ans d'expérience, pourrait être jumelée à un stagiaire ou agir en tant que mentor auprès d'un NEII provenant du Mali ou du Maroc âgé de 40, voire de 50 ans. Une telle situation, dans laquelle le rapport générationnel s'additionne au rapport des genres et à celui des cultures, tend à complexifier les relations professionnelles entre ces collègues, particulièrement si ces derniers ne sont pas préparés à vivre une expérience de cet ordre ou s'ils ont développé peu d'habiletés intergénérationnelles ou interculturelles antérieurement. Ainsi, lors de nos entretiens de recherche, des exemples de situations relationnelles sensibles, voire difficiles, ont été évoquées par des superviseurs de stage, des directeurs d'école et des enseignantes-mentors. Ces intervenants ont alors exprimé leurs perceptions à propos d'une certaine forme de rigidité que manifesterait l'homme africain d'âge mûr, soulignant un certain manque de volonté à adopter de nouvelles pratiques ou, dans certains cas, à être guidé, conseillé, voire évalué par une femme. Dans cet ordre d'idées, une superviseure de stage exprime son point de vue à propos de la différence d'attitude qu'elle estime avoir observé chez les hommes par rapport aux femmes NEII :

L'an dernier, j'ai dû sortir un [NEII] de l'école parce qu'il avait manqué de savoir-vivre envers l'enseignante de façon très claire. Lui, il était convaincu que c'était de sa faute à elle. Ça aurait pu être quelqu'un d'autre, mais celui-là était un homme d'une autre culture.... Je fonctionne plus à l'élémentaire et on dirait que les dames [NEII] sont plus près des jeunes. Elles s'adaptent à ces niveaux d'apprentissage-là plus facilement. Je ne sais pas pourquoi il y a des hommes qui étaient des architectes, des ingénieurs, des scientifiques et qui veulent enseigner en troisième et quatrième années.

Du côté des NEII concernés, on mentionne le favoritisme que manifesteraient certains dirigeants envers les nouveaux enseignants natifs de même que le manque de collaboration des collègues natifs qui offriraient leur soutien et leur matériel pédagogique à leurs semblables tout en ignorant les NEII. Par ailleurs, à la représentation racialisée du NEII *étranger* qui manifeste des pratiques ou des attitudes différentes de celles attendues par le groupe dominant, s'ajoute celle du NEII jugé *incompétent* à réguler ces mêmes pratiques.

Le NEII jugé *incompétent*

La troisième représentation perçue par des intervenants scolaires qui ont participé à nos travaux renvoie au NEII jugé professionnellement *incompétent*, essentiellement en raison de sa méconnaissance des pratiques pédagogiques, culturelles ou relationnelles canadiennes. Si, à l'image de l'*incompétent*, se juxtapose celle de l'*étranger*, cette double racialisation dont le NEII fait l'objet se trouvera probablement amplifiée par les expériences antérieures qu'il a acquises dans son pays d'origine, à propos de ces mêmes pratiques, jugées inadéquates en contexte canadien et pour lesquelles on l'estime incapable d'autorégulation. Il y a ici lieu de relativiser, puisque ce qui est considéré comme une marque d'incompétence dans un contexte pédagogique canadien donné pourrait possiblement être vu comme une force ou une qualité de l'enseignant dans un autre contexte. À titre d'exemple, cette enseignante-mentor, elle-même issue de l'immigration, relate avec humour une anecdote à propos du recours à une stratégie de gestion de classe par un NEII, pouvant être jugé comme preuve d'incompétence par un collègue natif, mais qu'elle-même considère anodine et relevant simplement de l'ignorance de l'enseignant en ce qui concerne les interventions disciplinaires appropriées au contexte culturel dans lequel il œuvre :

Je vais vous donner un exemple.... J'avais tellement ri! Nous avons eu un prof qui nous venait d'Afrique, je ne me souviens plus de quel pays. Il enseignait aux [élèves de] 8^e année. Puis un jour, des élèves sont arrivés dans mon bureau et m'ont dit : « Madame ! Il faut qu'on vous parle, ça n'a pas de sens! » J'ai demandé ce qu'il y avait; ils ont dit : « Monsieur, là, quand il se fâche, il nous met *au piquet*! » « Quoi? Vraiment? » Il les mettait *au piquet* dans le coin du mur, dos à la classe. Wow! On n'avait pas vu ça depuis très longtemps, tu sais!

D'autre part, un directeur d'école que nous avons rencontré, en se remémorant une situation lors de laquelle il a dû intervenir auprès d'un NEII, met en lumière que les représentations discriminatoires qui accentuent le clivage « Eux/Nous » peuvent aussi émaner des parents d'élèves :

C'est un jeune homme aussi qui, au niveau de la communication avec les parents, c'était très difficile, étant donné son style d'enseignement en 4^e année, ça lui causait des problèmes de discipline; il avait une classe assez

difficile qui avait besoin d'une autre forme d'enseignement. Donc les parents amalgamaient *étranger* avec *incompétence*, avec manque de gestion scolaire, ce qui n'était pas le cas.

Par ailleurs, selon le point de vue d'une superviseuse de stage à propos des NEII qu'elle a accompagnés : « leur façon d'enseigner n'est pas toujours adaptée aux façons de faire d'ici », ce qui ne signifie pas pour autant que cette façon de faire constitue une manifestation de l'incompétence de ces derniers. En outre, on reprocherait parfois aux hommes NEII originaires d'Afrique subsaharienne d'adopter un style d'enseignement magistral, centré sur l'enseignant et sur sa matière, et d'employer un vocabulaire mieux adapté à l'enseignement universitaire qu'à l'enseignement aux jeunes. Certains de ces NEII, qui auraient été des enseignants reconnus dans leurs communautés d'origine, pourraient dès lors considérer que leurs méthodes, ayant donné de bons résultats dans un autre contexte, seraient plus efficaces que celles, qu'ils estiment parfois plutôt laxistes, préconisées au Canada. Un enseignant camerounais raconte, à cet effet :

parce que moi, j'ai été éduqué à un modèle, j'ai enseigné dans une société où il y a un modèle et la pédagogie, l'approche, est très différente. Nous ici, c'est socioconstructiviste à fond la caisse, ce n'est pas à peu près, c'est ça. Alors que le modèle dans lequel j'ai été, c'est un peu ce qu'on fait à l'université, c'est le magistral.

Malgré l'accompagnement prodigué par l'entourage professionnel, il peut arriver que le NEII soit réticent à ajuster ses pratiques parce qu'il les juge valables, et peut-être même meilleures, que celles qu'on lui demande d'adopter, comme l'a rapporté une directrice d'école que nous avons rencontrée. Toutefois, quelques-uns des participants à la recherche ont relaté des situations lors desquelles des NEII auraient pris conscience de leurs lacunes en termes de savoirs et de savoir-faire dans des situations spécifiques et du peu de soutien qu'ils auraient reçu, à cet égard, de la part de leurs collègues natifs. Une enseignante-mentor affirme, à ce propos, que certains de ces derniers critiqueraient ouvertement les méthodes de leurs collègues NEII sans pour autant leur fournir l'aide dont ils ont besoin pour améliorer celles-ci.

Selon notre analyse, l'incompétence qui est reprochée aux NEII pourrait relever de leur méconnaissance des pratiques préconisées dans les écoles ontariennes, ou des attitudes et des comportements professionnels acquis dans un autre pays, qui se sont avérés efficaces dans le passé, qui sont bien ancrés dans leur répertoire de pratiques et qui renforcent leur sentiment de compétence de même que leur identité professionnelle d'enseignant. Dans le premier cas, la régulation des pratiques s'effectuera sans doute, pour le NEII à qui l'on offre la possibilité d'exercer le métier, au fil des expériences d'enseignement vécues et de l'accompagnement reçu ; il s'agit de la socialisation professionnelle par compréhension et adhésion préconisée par

Morrisette et Demazière (2018). Le deuxième cas nous apparaît plus complexe, puisqu'il porte sur des valeurs et des croyances professionnelles acquises par le NEII, qu'il juge valables et efficaces, et ayant assuré la construction de son identité d'enseignant, c'est-à-dire ses propres représentations de l'enseignement et de son rôle d'enseignant. Le NEII qui sera stigmatisé *incompétent* par ses collègues natifs en raison de son style d'enseignement, comme celui jugé *étranger*, risque de recevoir peu de soutien de la part de ces derniers, de ressentir l'exclusion et d'adopter possiblement le statut de *victime* afin d'apaiser la tension émotionnelle ressentie de voir les connaissances et les compétences qui forgeaient son identité d'enseignant, être mises en doute lors de son insertion professionnelle. Ainsi s'exercent les liens qui unissent les représentations du NEII *victime*, *étranger* et *incompétent*.

DISCUSSION

Il est certainement utopique de penser qu'un enseignant récemment arrivé au Canada puisse posséder la même connaissance du système éducatif de sa province d'adoption que l'enseignant natif qui, pour sa part, y a effectué toute sa scolarité. En outre, on peut facilement comprendre qu'un nouvel enseignant originaire du Cameroun ou d'Algérie puisse rencontrer quelques difficultés avec l'enseignement de certains contenus disciplinaires très contextualisés, comme c'est le cas de l'hibernation des espèces animales de la forêt laurentienne, de l'histoire de la colonisation du Canada français au XVII^e siècle ou de la construction identitaire des francophones vivant en contexte minoritaire. Nombreux sont les NEII qui ignoraient qu'en se dirigeant vers l'enseignement à l'élémentaire, ils auraient à enseigner des contenus disciplinaires aussi variés et dont certains relevaient typiquement du contexte de vie canadien. Dès lors, bien qu'ils aient effectué le même programme de formation à l'enseignement et réalisé des stages de formation pratique dans des contextes similaires, les NEII, pendant la période critique de l'insertion professionnelle, se trouvent en situation de décalage en comparaison des nouveaux enseignants natifs. Cet écart qui existe entre ces deux groupes de nouveaux enseignants ne passe certainement pas inaperçu aux yeux des membres des comités d'embauche chargés de combler les postes vacants. Cependant, de nombreux NEII trouvent des emplois d'enseignants dans les écoles francophones de l'Ontario ; tout porte à croire qu'ils ont su démontrer leur volonté et leur capacité de surmonter leurs différences culturelles, mais surtout leurs lacunes « contextuelles », et que leurs efforts ont été soutenus par une direction d'école et des collègues enseignants bienveillants.

Des représentations racialisées à propos des Noirs ... et des Blancs

L'analyse des données recueillies suggère que les représentations racialisées à propos des NEII en tant que *victime*, *étranger* et *incompétent* dans l'espace enseignant où ils évoluent, de même que les dynamiques intervenant entre ces représentations, maintiendraient ces derniers dans une position de faiblesse à l'intérieur d'un système scolaire *racialisant*. Comme le rappelle Bélanger (2007) à propos des tentatives d'assimilation des élèves immigrants exercées par les écoles de l'Ontario, le processus de racialisation dont il est ici question aurait pour objectif de *canadianiser* les NEII en les exhortant à adopter les attitudes et les comportements de l'*enseignant canadien*, voire de symboliquement *tuer l'étranger en eux*, comme ce fut le cas pour les peuples des Premières Nations autochtones. L'histoire récente et peu édifiante en cette matière² a pourtant démontré les effets préjudiciables de telles méthodes sur les personnes qui les subissent. En outre, ces efforts de *canadianisation* mettent en relief que les représentations racialisées et les pratiques qui en découlent ne portent pas seulement sur les *étrangers qui arrivent* (les immigrants), mais tout autant sur les *étrangers qui étaient là avant* (les autochtones). Pour ce qui est de ces deux phénomènes marquants de l'histoire comme de l'actualité canadienne, il semble que le poids du nombre ait été déterminant dans le clivage « Eux/ Nous » soit, dans les deux cas, à la faveur des Blancs de souche européenne. Si l'inégalité des rapports de nombre paraît évidente à certains égards, celle de la représentation racialisée du Blanc porteur d'une race et d'une culture à la fois dominante et supérieure, sans égard au nombre, est encore plus forte au plan symbolique, à l'exemple la société Sud-africaine (Teulié, 2005). Les propos d'Al-Saji (2017) vont d'ailleurs dans le même sens lorsqu'elle affirme que « la racialisation trace les voies de division politiques, économiques, spatiales, temporelles et sociales des corps par le colonialisme et la suprématie blanche, de façon à les exploiter et à les dominer ». (p. 53)

La discrimination raciale telle que perçue par certains des NEII que nous avons rencontrés comme cause principale de leur insuccès professionnel trouve par ailleurs un écho vibrant dans les écrits de Coquery-Vidrovitch (2003). L'historienne, spécialiste des questions africaines, rappelle que : « [l]e postulat de la supériorité blanche a une longue histoire en Occident » (p. 1). Elle explique, en outre, les écueils rencontrés aujourd'hui par les populations d'Afrique noire comme le résultat de relations historiques tumultueuses avec les Européens, marquées par l'esclavage et le colonialisme :

On n'a pas la place ici de rappeler ce qu'on a développé ailleurs, à savoir à quel point l'« afro-pessimisme » de mise dans les médias est redevable à cet héritage raciste : presque des animaux au temps de l'esclavage, au mieux de grands enfants à l'époque coloniale, hommes incapables aujourd'hui, les Africains n'ont jamais cessé de souffrir d'un préjugé défavorable touchant leur intellect plutôt que leur nature, jugée moins « fourbe » que celle des Arabes, ou moins « tortueuse » que celle des Asiatiques. (p. 26)

Ainsi, un racisme historique à l'endroit des Noirs et répandu dans les pays occidentaux, encore aujourd'hui, pourrait être à la source des tendances *racialisantes* observées dans divers espaces canadiens, notamment au sein des organisations scolaires.

La discrimination à l'embauche des NEII noirs

Des NEII noirs que nous avons rencontrés ont affirmé avoir été victimes de pratiques d'embauche discriminatoires à l'intérieur des conseils scolaires de l'Ontario français. Ce constat, qui n'est toutefois pas partagé par tous les NEII que nous avons rencontrés et ce, même au sein de la communauté des nouveaux enseignants subsahariens, mérite tout de même que l'on s'y attarde.

Lors des entretiens de recherche, un directeur d'école a affirmé que le seul critère qu'il prenait en compte lors de l'embauche d'un nouvel enseignant était la compétence, pas la couleur de sa peau. À la lumière des témoignages recueillis, il semble cependant que les compétences pédagogiques et relationnelles attendues par les intervenants scolaires que nous avons rencontrés soient celles manifestées par l'enseignant canadien natif. Dès lors, il serait permis de penser que la discrimination exercée touche l'ensemble des NEII en raison de leur méconnaissance du système scolaire de leur province d'adoption. Pourtant, le sentiment d'exclusion exprimé par certains des NEII qui ont participé à nos travaux est davantage marqué chez les enseignants noirs que chez les autres groupes ethnoculturels et ce, de l'avis même des membres de ces différentes entités.

Diverses causes peuvent expliquer ce phénomène. Les NEII qui stagnent sur les listes de suppléance, par exemple, n'ont peut-être pas fait la preuve de leur compétence à enseigner et à assurer la gestion du groupe d'élèves pendant leurs contrats de suppléance. Il est possible également que lors de ces contrats, ils ne se soient pas distingués auprès du personnel ou de la direction, par exemple en prenant des initiatives pédagogiques, en socialisant avec les collègues ou en s'investissant pleinement dans leurs tâches. Dès lors, leur présence n'est plus désirée dans les écoles, ce qui serait fort probablement le même cas pour les nouveaux enseignants natifs n'ayant pas démontré explicitement de telles aptitudes. Il peut alors être tentant pour le postulant rejeté d'évoquer, comme raison de sa déconvenue, le racisme institutionnel plutôt que la faiblesse de ses compétences professionnelles.

Selon les témoignages recueillis, ce serait majoritairement les NEII noirs qui se trouveraient affectés par cette situation. On pourrait alors supposer, si ces perceptions sont avérées, que de nouveaux enseignants nord-africains, européens ou canadiens natifs seraient également touchés par ce phénomène, mais qu'étant moins résilients et persévérants que les NEII d'Afrique subsaharienne, et après avoir passé quelques temps à stagner sur les listes de suppléance sans arriver à trouver de postes réguliers, ces enseignants auraient

décidé de quitter le conseil scolaire, la province ou la profession, laissant alors la suppléance occasionnelle aux plus persévérants. Cette explication demeure cependant purement hypothétique puisque, bien que l'on puisse facilement admettre que les peuples opprimés soient généralement plus résilients—il s'agit, pour eux, d'une question de survie—aucun écrit à ce propos n'a été porté à notre attention. Or, pourquoi les NEII noirs seraient-ils plus nombreux et demeureraient-ils plus longtemps que les nouveaux enseignants natifs (ou que les autres NEII) sur les listes de suppléance de certains conseils scolaires? Les données que nous avons recueillies auprès de certains des NEII qui ont participé à nos travaux n'ont offert que la *discrimination fondée sur la race* comme réponse à cette épineuse question.

Faire fi des représentations racialisées

Nous ne pourrions passer sous silence les témoignages de plusieurs des NEII que nous avons rencontrés qui ont fait la sourde oreille aux rumeurs de discrimination ethnoculturelle qu'ils ont entendues à la Faculté d'éducation comme au sein de leur conseil scolaire. Ils ont refusé de se voir comme des *victimes* et ont relevé le défi de démontrer leur volonté d'apprendre, de réguler leurs pratiques, de tenir compte des conseils reçus et, au bout du compte, de donner tort à ceux qui les jugeaient *incompétents*. Ils ont également surmonté le statut d'*étranger* qu'on leur a attribué en communiquant avec leurs collègues ou en participant aux activités sociales afin de se faire connaître et de tisser des liens avec ces derniers. Plus encore, ces NEII ont été en mesure de se mettre à la place de l'*Autre*—le directeur, le collègue enseignant, l'élève, le parent—et de comprendre les motivations sous-jacentes au regard qui était posé sur eux, comme en témoigne ce NEII Camerounais, à propos des parents de ses élèves de 2^e année :

Ça, c'est normal ; on ne peut pas envoyer son enfant, oui, même si c'est dans une école, et puis on vient le lendemain vous dire que c'est un immigrant récemment engagé dans le conseil qui lui enseigne, puis on ferme les yeux et on voit les brillantes enseignantes qui ont encadré votre enfant jusque-là, puis un immigrant débarque un matin,.... Je comprenais ça, je comprenais. [Q : *Mais est-ce que ça vous a nuit d'une certaine façon?*] Non, au contraire, ça m'a amené à vouloir être à la hauteur, ça m'a amené à leur transmettre le message selon lequel « moi aussi, je peux ».

En outre, si de nombreux NEII sont capables, à l'instar de cet enseignant, de comprendre les représentations de l'*Autre* à son égard et de les surmonter, cet *Autre* a aussi la responsabilité de cheminer vers la déconstruction des représentations racialisées. Pour Al-Saji (2017), l'adoption d'un nouveau point de vue, antiraciste et critique, demeure incontournable. Ainsi, c'est par l'*hésitation* que l'auteure suggère de déconstruire l'habitude de racialiser :

La perception racialisante fonctionne à une rapidité telle que nous ne la voyons pas arriver, à une vitesse supérieure à celle de la pensée. C'est ce qui

contribue à son immédiateté apparente et à son effet naturalisant. L'hésitation est une décélération qui ouvre à l'infrastructure affective de la perception de façon à la rendre réceptive à ce qu'elle n'a pas été capable de voir, et à rendre conscients ses traits contextuels et construits. (p. 61)

Cette transformation cognitive requiert de l'individu qu'il soit conscient de ses pensées de même que de ses réactions à propos de celles-ci, mais plus encore : ce dernier devra également déconstruire la partie non-négociable du noyau sur lequel ses représentations s'appuient, c'est-à-dire ses valeurs profondes (Abric, 2001). Une telle transformation, à notre avis, ne se fera que si l'individu en question prend conscience de l'inadéquation de ses représentations dans un contexte donné et que s'il manifeste le souhait d'acquérir des représentations plus inclusives. Un tel processus devra être accompagné (Gagnon et Duchesne, 2018); en ce sens, qu'il s'agisse d'un NEII ou de tout autre membre de la communauté scolaire, l'apprentissage de l'interculturalité et l'acquisition de représentations et de pratiques plus inclusives doit constituer une priorité des programmes de développement professionnel du personnel scolaire. À cet effet, nous pensons que le ministère de l'Éducation de l'Ontario qui a mis de l'avant, il y a plus d'une dizaine d'années, un programme formel d'accompagnement des nouveaux enseignants, devrait proposer une formation au mentorat interculturel (Crutcher, 2014; Kochan, Searby, George et Edge, 2015) aux membres du personnel enseignant issu de l'immigration, aux directions d'école de même qu'au personnel enseignant natif. L'accompagnement d'un collègue bienveillant ou celui d'un membre de la direction de l'école, conjugué à la volonté du NEII d'adapter ses pratiques aux attentes de son nouveau milieu professionnel, peut faire une différence de taille et, éventuellement, permettre au NEII de vivre le succès professionnel tant souhaité.

CONCLUSION

Les NEII qui ont participé à nos travaux et qui ont trouvé des postes d'enseignants contractuels ou réguliers dans les écoles ont fait preuve de résilience devant le clivage « Eux/Nous » qui leur était imposé et ont choisi le « Nous inclusif », tout en vivant leur patrimoine ethnoculturel et en le partageant avec ceux qui étaient ouverts à le découvrir. Ils ont refusé de se voir comme des *victimes* et ils ont surmonté les obstacles que leur ont posés les images d'*étrangers* et d'*incompétents* qui leur ont possiblement été attribuées. Leur intégration à la communauté des enseignants de l'Ontario francophone constitue une réussite dont ils sont fiers puisqu'elle résulte des nombreux efforts qu'ils ont dû déployer afin de devenir, à leur tour, d'ardents contributeurs à l'éducation des jeunes ontariens francophones de toutes origines. Les témoignages que nous avons recueillis au cours de nos recherches de même que les écrits que nous avons consultés ont mis en lumière des pistes

d'explication permettant de mieux comprendre les particularités de l'insertion professionnelle des NEII, notamment en ce qui concerne la question des représentations racialisées. Des pistes d'explication au phénomène de discrimination ressenti, observé ou perpétué par ces différents acteurs du milieu scolaire franco-ontarien qui ont participé à nos travaux ont également été proposées.

NOTES

1. À titre d'exemples : *Les canadiens, le populisme et la xénophobie* (Radio-Canada, février 2017), <https://ici.radio-canada.ca/nouvelles/special/2017/03/sondage-crop/Sondage%20CROP-Radio-Canada.pdf> ; *Un Canada sans immigrants* (L'actualité, juin 2017), <https://lactualite.com/societe/un-canada-sans-immigrants/> ; *Le Québec et l'immigration : des points de vue inconciliables?* (La Presse, septembre 2018), <https://www.lapresse.ca/actualites/national/201809/08/01-5195807-le-quebec-et-limmigration-des-points-de-vue-inconciliables.php>.
2. L'auteure fait ici référence à l'enquête que la Commission de vérité et réconciliation du Canada a menée en 2015 : <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=15>.

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, 4, 81–106.
- Al-Saji, A. (2017). Hésiter et interrompre la vision racialisante. Bergson, Merleau-Ponty, Fanon. *Tumultes*, 48(1), 51–70. doi : 10.3917/tumu.048.0051
- Bélanger, N. (2007). Une école, des langues... ? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 49–57. doi : 10.3917/lfa.158.0049
- Cho, C. (2010). "Qualifying" as a teacher: Immigrant teacher candidates' counter-stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1–22.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Presses universitaires du Mirail.
- Cloos, P., Collins, S., Ndeye, N. L. et St-Louis, J. (2016). Expériences migratoires de nouveaux-arrivants haïtiens établis au Québec depuis la catastrophe ayant frappé Haïti le 12 janvier 2010 : relations, contradictions et ambiguïtés dans l'expression de la « différence ». *Journal of Haitian Studies*, 22(2), 37–56. doi : 10.1353/jhs.2016.0036
- Coquery-Vidrovitch, C. (2003). Le postulat de la supériorité blanche et de l'infériorité noire. Dans M. Ferro (Dir.), *Le livre noir du colonialisme*. Robert Laffont.
- Crutcher, B. N. (2014). Cross-cultural mentoring: A pathway to making excellence inclusive. *Liberal Education*, 100(2), 26–31.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 119–139.
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation des nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1–24.
- Duchesne, C. (2018). Langue, culture et identité : défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice - Revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 13-24. <https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/>

index.php/ARIRI/article/view/Duchesne_Alterstice8%282%29

Duchesne, C., Gravelle, F. et Gagnon, N. (2019). Des nouveaux enseignants issus de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 187–214. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2019-v45-n1-rse04867/1064611ar/>

Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice—Revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(1), 107–120. doi : 10.7202/1052612ar

Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario* [thèse de doctorat inédite]. Université d'Ottawa.

Kochan, F., Searby, L., George, M. P. et Edge, J. M. (2015). Cultural influences in mentoring endeavours: applying the Cultural Framework Analysis Process. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 86–106. doi : 10.1108/IJMC-03-2015-0010

Laghzaoui, G. A. (2011). *Paroles d'immigrants! : représentations sociales et construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones en Colombie-Britannique*. [thèse de doctorat inédite]. Université Simon Fraser.

Lecompte, M. D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2^e édition). New York, NY : Academic Press.

Madibbo, A. (2009–2010). Pratiques identitaires et racialisation des immigrants africains francophones en Alberta. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, 40–41(3–1), 175–189. doi : 10.1353/ces.2010.0030

Mary, G. et Costalat-Founeau, A.-M. (2010). La dynamique identitaire de stagiaires immigrants : Stratégies d'acculturation et insertion dans un collectif de travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 16(3), 219–234. doi : 10.1016/S1420-2530(16)30146-7

Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A., et Diédhiou, B. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le *jeito* des *despachantes*. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1–29.

Morrisette, J. et Demazière, D. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec : entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95–106. doi : 10.7202/1052611ar

Mulatis, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *Revue internationale d'études canadiennes*, 45–46, 331–352. doi : 10.7202/1009909ar

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1–32.

Ontario Alliance of Black School Educators. (2015). *Voice of Ontario Black Educators*. Toronto, ON : Turner Consulting Group. http://onabse.org/ONABSE_VOICES_OF_BLACK_EDUCATORS_Final_Report.pdf

Perretti-Ndiaye, M. (2016). Race, racism, racialisation : que nous disent les discours? *Revue européenne des sciences sociales*, 54(1), 103–128. doi : 10.4000/ress.3459

Provencher, A., Lepage, M. et Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et profession*, 24(1), 15–28. doi : 10.18162/fp.2016.274

Schmidt, C. et Block, L. A. (2010). Without and within: The implications of employment and ethnocultural equity policies for internationally educated teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1–23.

Teulié, G. (2005). *Aux origines de l'Apartheid. La racialisation de l'Afrique du Sud dans l'imaginaire*

colonial. L'Harmattan.

Wieviorka, M. (1996). Racisme, racialisation et ethnicisation en France. *Hommes et Migrations*, 1195, 27–33. doi : 10.3406/homig.1996.2609

CLAIRE DUCHESNE est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle a œuvré pendant 18 ans dans des écoles élémentaires et secondaires de l'Outaouais. Elle est détentrice d'une maîtrise en éducation (concentration psychopédagogie) de l'Université d'Ottawa et d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Depuis 2004, à l'Université d'Ottawa, elle enseigne les cours portant sur les processus d'apprentissage au programme de formation à l'enseignement et les cours portant sur la formation, l'apprentissage et le développement des adultes dans le cadre de la maîtrise en éducation. Ses intérêts de recherche portent sur les questions associées à la formation et à l'apprentissage des adultes de même qu'à l'insertion professionnelle des nouveaux professeurs d'université et des enseignants issus de l'immigration. claire.duchesne@uottawa.ca

CLAIRE DUCHESNE is a Full Professor in the Faculty of Education at the University of Ottawa. For 18 years, she worked in elementary and secondary schools in the Outaouais region. She holds a master's degree in education (concentration in educational psychology) from the University of Ottawa and a doctorate in education from the Université du Québec en Outaouais. Since 2004, at the University of Ottawa, she taught the courses on the learning process in the teacher training program and the courses on the training, learning, and development of adults in the master's in education program. Her research interests focus on questions related to training and learning for adults as well as the professional integration of new university professors and immigrant teachers. claire.duchesne@uottawa.ca

L'AGENTIVITÉ DES ENSEIGNANTS APRÈS UN MASTER DE FORMATION INTERNATIONALE : LES IMPLICATIONS SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

MARIA ANTONIETTA IMPEDOVO *Université Aix-Marseille*

RÉSUMÉ. Dans cet article, nous étudions l'agentivité des enseignants après leur participation à une maîtrise master de formation internationale en éducation à la recherche. 16 enseignants, originaires de divers pays africains, ont été soumis à un entretien semi-structuré à la fin d'un master de formation. Les données collectées ont été analysées qualitativement à travers des catégories thématiques. Les entretiens ont mis en lumière la façon dont les enseignants ont exprimé leur agentivité à la suite de leur participation au master de formation. A la fin du master, les aspects d'analyse de la perception d'agentivité pris en considération sont ceux en relation avec les choix professionnels, la communauté scholastique d'appartenance, les pratiques professionnelles acquises lors de la formation à la recherche ainsi que l'agentivité pour transformer les pratiques professionnelles personnelles et collectives.

TEACHER AGENCY AFTER AN INTERNATIONAL MASTER COURSE: IMPLICATIONS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT. In this article, we analyse the teachers' agency after participation in an international training master's in educational research. Sixteen teachers, from various African countries, accept to participate in a semi-structured interview at the end of an international master. The data collected was analysed qualitatively through thematic dimensions. The interviews highlighted how the teachers expressed their agency in consequence of their participation in the international master. At the end of the master, the emerged dimensions of teachers' agency are related to the professional choices, the scholastic local community, the professional practices acquired during the master as well as the transformation of their personal and collective professional practices.

Un sujet qui suscite beaucoup d'intérêt au niveau international est celui de la thématique de « *teacher agency* », c'est-à-dire l'agentivité des enseignants. Le concept d'agentivité (qu'on retrouve traduit aussi comme « le pouvoir d'agir », et « *agency* » ou « *Human Agency* » en anglais) est lié à l'expression de sa propre

volonté dans les actions qui transforment la réalité (Ahearn, 2001). Ce concept centralise l'attention sur l'individu (et des groupes) sur la transformation de la réalité, avec des implications sur la manière d'agir, d'apprendre et les formes d'expression de l'identité de soi : « L'agentivité se manifeste lorsque des personnes formulent des intentions et exécutent des actions volontaires qui vont au-delà des habitudes acceptées et des conditions données de l'activité et de l'organisation dans laquelle elles s'inscrivent, pour ensuite les transformer » (Engestrom et Sannino, 2013, p. 4). Même si le sujet de l'agentivité est largement discuté dans la littérature éducative et psychologique, l'agentivité des enseignants doit encore faire l'objet d'une étude plus approfondie, en particulier dans le domaine du développement professionnel.

Dans ce texte, nous nous intéresserons à la manière dont la participation à un master¹ de formation professionnelle internationale a influencé la perception d'agentivité d'un groupe d'enseignants. Le concept d'agentivité est conceptualisé par rapport au développement professionnel. Afin de poursuivre cet objectif, nous avons interrogé 16 enseignants dans le cadre d'un entretien à la fin du master de recherche. À travers ces entretiens, nous avons exploré la perception de l'agentivité des enseignants après avoir assisté à un master de formation internationale. Cet article a pour but de contribuer à la discussion sur la professionnalisation des enseignants.

La problématique de cette proposition est aussi en matière de formation. En fait, on considère que le développement des compétences de l'agentivité dans la formation des enseignants soutient une éducation à l'action innovante dans le contexte scolaire. Dans un contexte en évolution constante, les enseignants sont constamment confrontés à des réformes sociales, institutionnelles et politiques, telles que l'introduction massive de technologies éducatives ou la mise en œuvre des résultats d'enquêtes internationales. Ainsi, les enseignants sont invités, directement ou indirectement, à contester, améliorer ou mettre à jour leurs compétences pour adopter et gérer l'innovation. La formation continue offre aux enseignants plusieurs occasions d'apprendre et de développer des compétences. Cet article cherche à comprendre et à décrire les caractéristiques du développement professionnel qui encouragent un apprentissage en profondeur et impliquent une action agentique.

Dans la première partie de l'article, nous proposerons un examen de la discussion actuelle sur le sujet. En particulier, nous traiterons du sujet de l'agentivité et de l'agentivité de l'enseignant dans une perspective culturelle. Enfin, nous présenterons les résultats des données et une discussion sur les implications dans le développement professionnel des enseignants.

AUTOUR DU CONCEPT D'AGENTIVITÉ : PERSPECTIVES

SOCIOCONSTRUCTIVISTES

Le terme « agentivité » apparaît très souvent dans les écrits académiques contemporains au niveau international. Une grande attention est consacrée à ce concept dans les écrits anglophones, comme dans le numéro spécial de *Learning, Culture and Social interaction*, montrant l'intérêt intellectuel que ce concept alimente. Malgré sa large diffusion actuelle, le concept d'agentivité est souvent appliqué sans définition explicite et nécessite une clarification conceptuelle (Archer, 2000) ainsi qu'une approche méthodologique clarifiée (Goller et Harteis, 2017). Aussi dans les sciences des organisations, peu d'articles théorisent l'agentivité, si bien que les « comment » et « pourquoi » de la pratique restent sous-explorés (Simpson, 2013). Probablement une résistance due à son caractère ambigu et opaque (Clarke et coll., 2016).

L'agentivité humaine est un concept multidisciplinaire, très valorisé dans la société occidentale, qui exalte « l'homme fabriqué par lui-même » (*self-made man*). En fait, l'autonomie, la capacité de surmonter et d'accepter les défis, la capacité d'être entrepreneur de soi-même sont mis en valeur. D'une manière générale, l'agentivité indique la capacité d'une personne à agir sur son environnement en le transformant, en proposant des idées, des choix, en exprimant sa propre « voix », son autodétermination et son libre arbitre. Ce concept concentre l'attention sur l'individu en tant qu'agent de la transformation de la réalité. En même temps, le pouvoir d'agir, considéré en situation de développement entre l'individu et le milieu (Bidet, 2012). Dans ce qui suit, nous aborderons plus en détail certaines théories sociales, en particulier dans une vision socioconstructiviste.

À la recherche d'une définition d'agentivité

La manière dont les étudiants interprètent le concept d'agentivité peut être très différente. Ceci est dû à son caractère étroitement lié à d'autres concepts tels que l'auto-efficacité (Poussin, 2015) ou le pouvoir d'agir (traduit en anglais comme *empowerment*; Tomás et Fernandez, 2015, p. 127). Cette thématique ouvre donc une vaste et sérieuse réflexion entre pensée et agir (Brun, 2017 ; Clot, 2008).

Les racines du concept d'agentivité sont retracées dans les sciences sociales, ce qui suggère la capacité des personnes (et des groupes) à agir comme agents sur leur environnement de manière transformatrice (Archer, 2000). En outre, le concept d'agentivité a été appliqué en anthropologie, en recherche sur le genre, puis en psychologie et en éducation.

En sociologie, le terme a été appliqué pour la première fois par Giddens (1979) en réaction au mouvement théorique du structuralisme, incapable de tenir compte de la perspective individuelle dans l'étude du comportement social humain : l'auteur considère l'agentivité humaine comme la possibilité de choisir en agissant différemment de la routine, des traditions et des coutumes

communes. Billet et Pavolva (2005) suggèrent que l'agentivité fonctionne dans les structures relationnelles et sociales mais qu'elle n'est pas nécessairement « assujettie » par elles.

En psychologie, au lieu de se concentrer sur les structures sociales à l'exemple de la sociologie, la notion d'agentivité met l'accent sur l'action sociale locale, micro et individuelle, constituant la composante active de l'action sociale variable et subjective. Dans une perspective de psychologie socioculturelle, l'action individuelle doit être examinée dans le contexte social, considérant les individus comme agents culturels (Bruner, 1990). L'agentivité individuelle permet de redéfinir les pratiques sociales où la culture fonctionne comme un outil de transformation et de production pour de nouvelles significations. Gillespie (2010) définit l'agentivité comme « le degré auquel un agent peut agir indépendamment de la situation immédiate » (p. 32), mettant l'accent sur la capacité d'aller en dehors et au-delà de la situation immédiate. Dans cette perspective, la personne devient un acteur et un agent réflexif, avec toujours une autonomie majeure. En même temps, les contextes socioculturels dans lesquels l'agentivité est promulguée doivent être pris en compte.

L'agentivité dans le contexte des enseignants

Dans les écrits en éducation, l'agentivité des enseignants se réfère à la capacité d'action dans un contexte scolaire. L'étude de l'agentivité des enseignants permet d'examiner leur rapport au monde de l'école. Ici l'agentivité des enseignants est conceptualisée comme l'opportunité, la volonté et l'habileté à agir, influencer et transformer les activités et les circonstances dans leur vie professionnelle (Priestley et coll., 2012). L'agentivité des enseignants est considérée comme un concept important pour comprendre le développement de l'identité professionnelle d'un enseignant (Vloet et Van Swet, 2010).

Dans leur vision écologique, pour Priestley et coll. (2012) l'agentivité est considérée comme un phénomène émergeant qui résulte de l'interaction des efforts individuels, des ressources disponibles et des facteurs contextuels et structurels. Compte tenu de ce riche cadre théorique, nous présentons ci-dessous l'étude de cas proposée sur l'expression de la représentation des enseignants et les implications pour leur développement professionnel.

UNE COMPÉTENCE DISCUTÉE : LA RECHERCHE EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les programmes actuels de formation des enseignants proposent au niveau international diverses manières d'inclure la recherche dans leur formation. Le résultat de la recherche peut être inexistant, non spécifié explicitement ou, dans d'autres cas, il existe une unité de programme explicite sur les méthodes de recherche (Flores, 2017). Par exemple, en France, l'intégration de la recherche dans la formation des enseignants est explicite et requise par le cadre

réglementaire régissant la formation des enseignants (pour en savoir plus, Rey et Gaussel, 2016). Healey et Jenkins (2009) établissent une distinction entre la formation à la recherche afin de transformer l'enseignant en un participant actif à la recherche et celle visant à faire en sorte que l'enseignant « consomme » simplement des recherches déjà effectuées. Ils font également la distinction entre la formation à la recherche axée sur le contenu et celle qui se concentre sur le processus de recherche.

Développer des pratiques d'enseignement fondées sur la recherche offre aux enseignants une opportunité d'acquérir des connaissances et des compétences à mettre directement en œuvre dans leur pratique, leur donnant ainsi un sens qu'ils utilisent ensuite pour améliorer leur prise de décision (Cochran-Smith et Lyttle, 2009).

La recherche des praticiens soutient l'autonomie des enseignants pour leur permettre de gérer leur développement professionnel et encourage la transformation de l'éducation liée à la communauté. Pour cela, « les chercheurs praticiens doivent faire preuve de courage » (Swennen, 2018, 142), en collaboration avec des chercheurs universitaires, pour introduire plus de diversité et de variété dans la recherche et la discussion en éducation.

ÉTUDE

Question de recherche

Le présent document a pour objectif d'explorer l'agentivité d'enseignants en poste en relation avec leur développement professionnel, dans le but d'acquérir des compétences et une orientation en matière de recherche dans l'enseignement des sciences. En d'autres termes, nous voulons savoir si l'acquisition des compétences que favorise le cours de master a un impact sur la perception des enseignants de leur propre agentivité, et qui ressort des entretiens. Avec un regard, en particulier, sur les implications des pratiques didactiques, sur la communauté éducative et sur le développement professionnel des enseignants qui ont suivi la formation.

Pour cette raison, nous allons étudier deux groupes d'enseignants à la fin de leur master de formation. Nous soutenons que la participation à une formation professionnelle (visant à développer principalement des compétences de recherche en éducation) encouragerait et nourrirait la perception d'agentivité des enseignants. Cette perception de l'agentivité pourrait encourager les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques professionnelles nouvelles.

Participants

Nous avons interviewé deux groupes d'enseignants à la fin de leur master. Le premier composé de neuf enseignants en activité (six hommes et trois femmes) et le second de sept enseignants en activité (six hommes et une femme). Ils ont tous accepté de participer à ce projet de recherche. Ils avaient tous une formation en didactique de sciences avec différents niveaux d'expérience dans l'enseignement secondaire de leurs pays respectifs. L'âge moyen des participants était d'environ 39 ans (le plus jeune a 30 ans et le plus âgé 50 ans). Leurs matières d'enseignement sont principalement la biologie, les mathématiques ou la physique. Tous parlent anglais en deuxième langue (à différents niveaux de maîtrise), à l'exception de l'un d'entre eux qui parle principalement le français.

Ces enseignants ont suivi un master international conjoint de recherche sur l'éducation *Erasmus Mundus*, à plein temps, d'une durée de deux ans, codirigé par la Belgique et la France. Le cours de master comprend une formation sur les méthodologies de recherche dans l'enseignement des sciences, l'accent étant mis sur l'enseignement des nouvelles technologies. Pour obtenir la qualification officielle, les enseignants ont présenté un mémoire final de recherche, basé sur les données collectées dans leur école locale. Leurs mémoires ont porté sur l'introduction de la technologie dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Les enseignants venaient de six pays africains différents (le Zimbabwe, le Lesotho et le Burkina Faso lors de la première édition ; trois de Namibie, un du Lesotho, deux du Zimbabwe lors de la deuxième édition). La position de l'enseignant se caractérise par un statut socioéconomique faible dans les trois contextes, avec un besoin de progrès et de réforme pédagogiques importants (Eger, 2016 ; Haßler, et coll., 2015).

Collecte de données

Les données sont collectées lors d'entretiens semi-structurés (Patton, 2002). Nous avons utilisé l'entretien narratif dans notre étude afin d'examiner les expériences et événements pour les rendre significatifs et faire ressortir la perception d'agentivité. En fait, au centre de l'analyse de l'agentivité figure le récit, les entretiens, les significations négociées dans l'interaction sociale (Guilhaumou, 2012). Le choix d'utiliser l'entretien est motivé par le fait que nous n'analysons pas « l'agentivité en action » mais « la perception » qu'ont les enseignants de leur possibilité d'actions.

Pour collecter les données narratives, nous avons élaboré un entretien de 30-40 minutes. Les questions couvrent les trois domaines suivants :

- Le profil professionnel : la motivation pour devenir enseignant ; la perception de leur profession ; leurs besoins de développement professionnel.
- La participation au master de formation : les attentes et les difficultés liées

au master de formation et aux activités de recherche.

- La projection des participants sur les activités futures et implication dans la recherche, en relation avec leur communauté professionnelle.

L'analyse des données

Nous analysons qualitativement nos données selon la procédure suivante. Les transcriptions ont d'abord été lues dans leur intégralité, à la recherche d'extraits représentant le type d'agentivité que l'on retrouve dans la littérature. Les textes des entretiens ont été lus et analysés par deux chercheurs indépendants. Une analyse thématique du contenu a été ensuite effectuée (Bryant et Charmaz, 2007).

Le Tableau 1 décrit les cinq dimensions d'analyse de la perception d'agentivité à la fin du master de formation :

TABLEAU 1. Dimension d'analyse de la perception d'agentivité à la fin du master de formation

Notre conceptualisation de l'agentivité est liée à la participation à des

Dimension considérée	Description
Agentivité en relation avec les choix professionnels	Pour exprimer un individu et/ou des activités pour le futur. Verbes d'action à la première personne du singulier (je choisis, je suis devenu, je voudrais, etc.) combinés avec des pronoms singuliers (je, moi, mon, etc.)
Agentivité en relation avec la communauté scolaire d'appartenance	Références à des actions personnelles ou collectives liées à la responsabilité professionnelle (mes étudiants, mes collègues, mon superviseur, ma communauté, etc.)
Agentivité en relation avec les pratiques professionnelles acquises par la formation à la recherche	Références à des connaissances professionnelles personnelles ou collectives. Verbes d'action combinés à des références abstraites (mon sujet, ma connaissance)
Agentivité pour transformer les pratiques professionnelles personnelles	Je suis très intéressé (rapports) par les rapports combinés de changement et de transformation de la pratique en innovation (je, moi, ma, mon) en rapport avec le développement professionnel
Agentivité pour transformer les pratiques professionnelles collectives	Pour exprimer un collectif, faire ou faire faire à l'avenir. Action à la première personne du pluriel (nous faisons, nous avons choisi, nous allons essayer, etc.) combinée avec des pronoms personnels pluriels (nous, notre, etc.)

initiatives, à une attitude active ou à une influence sur la situation de sa propre vie et de celle des autres. Cette perspective nous permet de définir une méthodologie opérationnelle pour l'analyse de l'agentivité. Nous présentons ci-

dessous les résultats qui ont émergé. Des extraits sont rapportés pour chaque dimension, où les expressions directes qui expriment un sentiment d'agence sont soulignées.

RÉSULTATS

Dans cette section, nous étudions la perception d'agentivité que les enseignants expriment à la fin du master.

Agentivité en relation avec les choix professionnels

L'agentivité ne fait pas référence à des qualités ou des dispositions fixes, mais à ce que les gens font dans la pratique sociale. Dans les entretiens, elle s'exprime en particulier par rapport à des situations de choix, tels que la décision de devenir enseignant et le choix de suivre le cours de master.

Décrivant leur décision de devenir enseignants, tous les répondants ont indiqué qu'il était facile de devenir enseignant dans leur pays d'origine respectif. Cependant, en Afrique, l'enseignement est décrit comme une profession peu rémunérée et de statut social bas. Bien qu'ils aient rapporté différentes motivations personnelles qui les ont amenés à devenir enseignant, tels que les circonstances, la vocation et les modèles de rôles, tous les enseignants ont estimé être des agents de leur propre action, même dans des situations de conflit entre leurs intérêts et leur choix ultérieur, comme l'un d'eux exprime dans l'extrait suivant :

Au départ, *je voulais être infirmière* mais j'ai postulé dans un institut d'enseignement et je suis donc devenue enseignante. J'aime aider les gens qui ont beaucoup de difficultés à voir qu'ils sont capables de réussir l'année scolaire. Ceci est mon exploit. (1. F., 31)

Cette enseignante souligne son dilemme entre son désir de devenir infirmière (revendications personnelles et individuelles) et l'action de postuler pour devenir enseignante (mais j'ai postulé dans un institut d'enseignement), puis elle souligne sa motivation personnelle (j'aime aider les autres) comme le trait commun entre les deux options professionnelles envisagées.

Il est également possible de rechercher une agentivité individuelle lorsque les personnes interviewées parlent de leur décision de suivre la formation, ce qui est attribué à un besoin général de développement professionnel. Ce besoin personnel est lié au désir d'aider les étudiants à améliorer leurs performances et à influencer indirectement leurs collègues et, plus généralement, la communauté à laquelle ils appartiennent. Par exemple, dans l'extrait mentionné ci-dessous, une enseignante chevronnée décrit sa décision de s'inscrire au cours, qui semble étroitement liée à l'impact que ses actions pourraient avoir sur son contexte professionnel. La décision d'ouvrir une voie pour son développement professionnel émerge comme une mission chargée

d'émotion :

J'aime enseigner la biologie parce que cela change mon style de vie, alors j'aimerais aussi changer les autres. Mais après tant d'années d'enseignement, je n'étais pas devenue professionnelle. *Je voulais être exposée à la technologie. Je veux utiliser cette technologie* dans mon enseignement. J'ai donc dit à mon directeur d'école que j'aimerais assister à ce cours de master et il m'a répondu simplement : « Vas-y ! » Il n'a pas dit : « Oui, c'est une bonne idée. » Il vient de dire « Go » et je me souviens que quand il écrivait mes références, il venait d'écrire « Elle est capable ». Juste trois mots. Il n'y avait pas de soutien. Donc, c'était *ma décision, mon besoin*. Quand d'autres enseignants m'ont vu partir, ils ont dit : « donc on peut nous aussi ». Je voudrais dire que l'année dernière, nous étions en Belgique, deux enseignants de mon école ont postulé au même cours après moi. Ils ont été motivés. (2. F., 49)

Dans cet extrait, l'enseignante considère le cours de master comme une chance pour son développement professionnel. L'enseignante décide activement de suivre le cours de master et est consciente des avantages des nouvelles compétences qu'elle entend acquérir, puisqu'elle a déjà vingt ans d'expérience dans l'enseignement. Sa décision découle d'un besoin personnel et, parallèlement, ses actions sont devenues un modèle pour d'autres collègues qui ont compris qu'ils avaient les mêmes chances d'évoluer dans ce contexte spécifique. La professeure, dans sa décision personnelle, ouvre donc un espace d'intervention dans la communauté au sein de laquelle elle travaille. L'agentivité de l'enseignant s'exprime ici comme une capacité d'agir autrement dans un contexte qui n'aide pas l'expression personnelle.

Dans ces extraits, nous voyons en quoi le choix du sujet de recherche personnel est un choix réflexif pour les enseignants, qui inclut des aspects sociaux et matériels contingents. En général, nous avons constaté que chaque agentivité émergeait à des moments cruciaux du développement professionnel, comme la décision de devenir enseignant et l'envie de suivre le cours de master. Ces moments de transition deviennent des occasions d'exprimer ce type d'agentivité.

Agentivité en relation avec la communauté d'appartenance

Dans cette section, nous considérons l'agentivité en relation avec la responsabilité vis-à-vis des autres. Nous avons constaté cette dimension en relation avec les étudiants et les collègues de travail. Par exemple, dans l'extrait suivant, le rôle de l'enseignante est fortement lié à sa relation avec ses élèves :

À mon avis, pour devenir enseignant, vous devez être capable d'écouter les étudiants, vous devez être patient avec eux. Ceci est la fonctionnalité de base pour être un enseignant. J'aime vraiment rester avec eux, alors, quand l'école ferme, je me sens triste. *Quand je les ai aidés et qu'ils ont réussi l'examen*, je me sens vraiment très heureuse et j'apprécie leur réussite. (3. F., 43)

L'image de « l'enseignant attentionné » prévaut afin de donner aux élèves les

moyens de réussir. Elle se caractérise également par un engagement émotionnel (je me sens, j'aime). Cet extrait souligne que l'efficacité de l'enseignement implique bien plus qu'une simple transmission de connaissances. En effet, son action personnelle s'exprime dans l'action de se préoccuper des étudiants : « l'enseignement est une activité qui implique une conscience profonde de la signification de ses choix et de la manière dont ces choix influencent le développement et le bien-être des autres » (Buzzelli et Johnston, 2001, p. 120).

Enfin, chaque agentivité s'exprime également dans le choix du sujet de thèse de doctorat en vue de l'obtention de la qualification finale. Le choix du sujet est principalement lié aux avantages d'introduire de nouvelles technologies dans les pratiques d'enseignement et améliorer les performances des élèves, comme l'a affirmé le professeur de biologie :

J'ai choisi le sujet génétique parce que je me suis rendu compte que mes enfants ont toujours de gros problèmes pour apprendre la génétique. Et dans leurs examens, ils fonctionnent mal. J'aimerais donc trouver un moyen de les aider, car la génétique est en train de devenir l'un des sujets les plus importants dans le domaine de la biologie. (4. M., 50)

Le choix du sujet de recherche par les enseignants résulte d'une exigence constatée en classe (j'ai réalisé que mes enfants) et de la volonté de trouver une solution (je voudrais donc trouver un moyen pour les aider). L'idée de soutenir quelqu'un (mes enfants) qui a besoin d'aide est très forte.

En fait, les enseignants expriment une responsabilité vis-à-vis de leurs collègues qui n'ont pas pu faire un master à l'étranger et n'ont donc pas eu les mêmes chances qu'eux. Cet extrait exprime l'envie de partager des informations avec des collègues :

Nous échangeons des courriels avec des collègues. J'ai créé un groupe l'année dernière lorsque je suis arrivé. Nous avons effectué le travail en groupe et cela a permis des améliorations significatives. Quand je rentrerai à mon école à la fin du master, j'organiserai une série d'ateliers pour mes collègues, mais aussi dans l'école voisine. Le cours sera donc également utile pour les autres enseignants car nous examinons tous les élèves également. (5. M., 50)

Pendant le cours de master, cet enseignant a activement tenté de créer un réseau pour échanger des informations avec des collègues de travail. C'est un effort actif pour créer un partage des ressources avec ses homologues dans le but commun d'améliorer les performances des étudiants. L'action de l'enseignant est axée sur la communauté, en particulier celle des étudiants et des collègues.

Comme nous pouvons le constater dans les extraits 5 et 6, les enseignants veulent le bien-être des étudiants et faciliter l'échange des informations et des compétences avec leurs collègues. L'aspect commun le plus pertinent est la

responsabilité que les enseignants ont d'améliorer l'apprentissage des élèves.

L'extrait ci-dessus montre que cela a un impact sur leur communauté locale. En effet, l'enseignant est conscient des changements qu'il peut obtenir en intervenant dans son environnement, avec une référence particulière à ses collègues.

Agentivité pour transformer les pratiques professionnelles personnelles

L'agentivité des enseignants émerge quand il y a attente d'une transformation et d'un impact potentiel sur leurs pratiques actuelles d'enseignement. L'engagement dans la recherche aide les enseignants à trouver de nouvelles perspectives afin de démarrer des pratiques innovantes :

Auparavant, j'attendais et j'étais frustrée, mais maintenant je sais que je dois regarder avant d'arriver à la conclusion, alors je suis plus consciente. Je vois les choses de différents points de vue que je n'avais pas vus auparavant. J'ai hâte d'exposer les étudiants à toutes les choses que j'ai apprises ici. (6. F., 43)

Dans cette section, nous nous intéressons plus particulièrement à la manière dont les enseignants perçoivent l'utilité de la recherche. Partant de l'idée que l'agentivité ne peut être comprise sans conflits (Sannino, 2015), examiner comment nos enseignants gèrent le conflit entre une posture d'enseignant et de chercheur—déclenché par le cours de master—nous aiderait à comprendre comment leur identité professionnelle évolue.

Par exemple, le fait de faire de la recherche est motivant :

Je ne sais pas, dans d'autres pays, c'est peut-être différent, mais dans mon pays, les conditions sont très mauvaises, les instruments que nous donnons aux enfants sont très pauvres : il n'est donc pas efficace d'être enseignant. Dans mon pays, il n'y a pas de motivation. Je me sens motivé parce que la recherche est quelque chose de concret, je trouve donc la motivation. Je pense que la recherche sera utile. (7. M., 34)

Cet enseignant voit la recherche comme un enrichissement de son répertoire, comme un moyen de tirer parti plutôt que de contribuer (car il y a tellement d'informations que nous pouvons tirer de la recherche).

Enfin, nous constatons une plus grande implication envers la recherche :

Lorsque vous êtes enseignant, vous utilisez les connaissances que vous connaissez et utilisez les résultats obtenus. Mais en tant que chercheur, vous devez rechercher ce que d'autres personnes ont fait, ce que les autres ont à vous faire savoir, comment utiliser et vous pouvez ensuite vous développer. Mes étudiants iront mieux maintenant. Je vais essayer de rester dans la recherche. Oh oui, je suis prêt et j'ai quelque chose de nouveau en tête. (8. F., 50)

Dans cet extrait, la première partie de la transcription traite de l'influence de

la recherche sur l'enseignant; l'enseignante voit maintenant qu'elle peut élargir ses connaissances. Dans la deuxième partie de la transcription, elle parle des étudiants, des avantages qu'ils pourraient en tirer. L'enseignant exprime clairement la transformation de son implication dans la recherche car elle est liée à la connaissance : d'une utilisation passive de la connaissance à un processus de construction à développer. Le processus d'apprentissage est devenu un engagement.

À partir de cette section, nous pouvons considérer que la participation au cours a permis aux enseignants de s'impliquer et d'avoir une attitude différente envers la recherche. Dans les deux premiers extraits, la recherche est perçue comme une source d'information et une nouvelle approche permettant aux enseignants de trouver de nouvelles solutions et de surmonter des conditions contingentes limitées. Dans le dernier extrait, l'accent est mis non seulement sur ce qui peut être tiré de la recherche, mais également sur le potentiel de contribution à la recherche. L'action personnelle devient le point de départ de l'innovation—ou du moins des tentatives d'innovation—des pratiques d'enseignement, de la classe, de l'école et de la communauté à laquelle appartiennent les enseignants.

Agentivité en relation avec les pratiques spécifiques de recherche

Les enseignants expriment la responsabilité de mettre en œuvre les compétences et connaissances acquises à la fin de leur master. Dans les narrations des enseignants, l'agentivité s'exprime principalement par rapport à la matière enseignée.

Des enseignants identifient la caractéristique principale du métier d'enseignant comme une passion pour leur sujet d'enseignement :

Il est important que les enseignants possèdent les compétences de chercheur, car il y a toujours quelque chose de nouveau à voir, à rechercher, à plusieurs façons de voir les mêmes concepts. *La recherche peut donc réellement aider les enseignants avec des approches pédagogiques et ainsi mieux aider les étudiants.* (9. F., 34)

Cet enseignant considère que la participation à la recherche est utile pour promouvoir de nouvelles stratégies d'approches pédagogiques. L'enseignement est considéré comme un espace dans lequel on peut appliquer et expérimenter de nouvelles stratégies ; la recherche étant un espace pour trouver de nouvelles ressources. Donc, les enseignants sont des « intellectuels transformateurs » (Giroux, 1988), capables d'agir pour le changement dans le renouvellement des approches et des pratiques traditionnelles.

Le master et l'acquisition de compétences en recherche ont permis à cet enseignant d'exprimer son agentivité et améliorer sa confiance en lui, de manière à jouer un rôle plus actif dans son avenir professionnel. Cependant, la recherche est toujours perçue comme quelque chose qui n'est pas lié à

l'activité d'un « enseignant ordinaire ». Répondant à la même question, nous avons également trouvé un peu plus de réflexion :

Mes recherches seront utiles. Avant de venir ici, je n'avais aucune idée de Google Scholar ou de cette plate-forme d'apprentissage, mais j'ai appris qu'ils sont de très bons outils d'apprentissage. Je pense que tous les enseignants doivent faire de la recherche car il y a tellement d'informations que nous pouvons puiser dans la recherche. (10 F., 50)

Agentivité pour transformer les pratiques professionnelles collectives

L'agentivité des enseignants apparaît dans la tentative commune de mettre en œuvre les connaissances et les compétences acquises au cours du master.

La décision d'assister au cours est également liée à un engagement social fort et à une identification par rapport à leurs communautés :

Lorsque j'ai trouvé cette opportunité [programme de master Erasmus], je souhaitais réellement voir quelques changements dans la méthode d'enseignement au Burkina. Compte tenu de la pénurie d'enseignants, de surcharge et de peu de laboratoires, il est important de trouver des méthodes d'enseignement novatrices. C'était ma motivation : postuler à cette formation. Je n'ai pas hésité à appuyer le changement. (11. M. 43)

Cet enseignant associe son action subjective à un problème plus général, celui de la pénurie de ressources pédagogiques et la mauvaise qualité des outils scientifiques comme les laboratoires. Son rôle d'enseignant devient un point de départ pour déclencher de nouvelles pratiques, par exemple en apprenant de nouvelles méthodes d'enseignement qui peuvent aider à faire face au manque de ressources disponibles dans l'école.

Une enseignante se concentre sur le manque de ressources matérielles, un problème commun qu'elle partage avec ses collègues :

Une autre préoccupation est la situation d'Internet. Nous avons déjà téléchargé le programme de simulation, mais nous sommes toujours inquiets car nous ne pouvons pas accéder librement à Internet. Nous allons essayer tout ce que nous pouvons, alors je suis consciente que ce sera un défi à la maison. Je pense que la recherche contribuera beaucoup à mon pays car, depuis longtemps, nous n'utilisons plus qu'une méthode d'enseignement, utilisant de véritables expériences expérimentales dans nos laboratoires. Mais maintenant que nous pouvons jouer un rôle important, nous allons implémenter des simulations virtuelles dans nos salles de classe, je pense donc que cela pourrait être utile non seulement dans mon école mais aussi dans tout le pays. (12. F., 43)

Dans cet extrait, la technologie est considérée comme un facteur de changement avec l'utilisation nouvelle d'un logiciel de simulation scientifique au niveau national. L'enseignante souligne l'engagement commun de changer les pratiques professionnelles et, par conséquent, l'incitation au changement

dans l'ensemble de la communauté (pas seulement dans mon école, mais dans tout le pays).

Elle semble être consciente que le changement n'est possible que s'il est médiatisé et soutenu par la communauté professionnelle (collègues, matériel pédagogique du cours et collègues d'école), comme le suggère l'utilisation de « nous ». Un raisonnement similaire se dégage :

Oui, le moment où le changement le plus difficile auquel nous aspirons concerne la nécessité de réviser certains thèmes émergents, tels que le développement durable. Cela nous amène à une relecture du programme, ce qui nous pose de nombreux problèmes, *mais nous devons le faire*. (13. M., 43)

Ici, l'enseignant fait référence à la nécessité de savoir comment mettre en œuvre le développement durable dans son pays. Il considère que ce problème est étroitement lié au contenu des programmes. Ceci est considéré comme une tâche collective (nous devons le faire), donc un sens collectif de l'agentivité est au premier plan.

Le cours de master semble donner à l'enseignant une nouvelle perspective. Un net progrès d'avant à l'« après » est reconnu et une profonde transformation est perçue. Le lien entre la recherche et une capacité d'action renouvelée est également clairement indiqué dans le deuxième extrait suivant :

J'espère que cela changera l'enseignement et les pratiques au Zimbabwe. Je sais que ce ne sera pas facile au début, mais j'espère que cela s'améliorera progressivement, grâce également à ce que je fais actuellement, avec mon projet de recherche. Il en est encore au stade du développement, avec quelques idées introductives sur l'enseignement et l'apprentissage de la physique, mais je les utiliserai quand je rentrerai à la maison. (14. F., 30)

Le cours de formation a activé de nouvelles pratiques potentielles d'enseignement et la participation à la recherche a généré de nouvelles connaissances. C'est ce que ressent ce professeur. Ce qu'elle apprendra pendant le cours sera essentiel pour une amélioration générale des pratiques d'enseignement dans son pays.

Nos enseignants semblent lutter individuellement pour la société, par le biais d'actions visant à transformer les pratiques professionnelles.

DISCUSSION

Cet article a exploré l'agentivité d'un groupe d'enseignants après leur participation à un master de formation, ce qui leur a donné de nouveaux défis et leur a ouvert de nouvelles opportunités. La formation a nourri leur désir d'acquérir des connaissances professionnelles et de proposer des pratiques innovantes dans leur classe et communauté.

En relation avec la première dimension, « Agentivité en relation avec les choix professionnels », les entretiens permettent de constater que les enseignants expriment leur agentivité car elle est liée à un processus continu de choix, de contraintes contextuelles et relationnelles. Ce type d'agentivité répond aux avantages et aux contraintes d'un contexte particulier (Biesta et Tedder, 2006). Le parcours formatif du master a motivé les enseignants et développé leur désir d'acquérir des connaissances professionnelles ainsi que de démarrer des pratiques innovantes.

En relation avec la deuxième dimension, « Agentivité en relation avec la communauté scolastique d'appartenance », et en lien avec ce qui a été dit précédemment, les enseignants ont montré un engagement fort envers leurs étudiants et leurs collègues. En fait, après le cours, ils se sentent investis d'une nouvelle « mission » : introduire de nouvelles connaissances dans l'environnement dans lequel ils travaillent. Il y a un effort actif pour créer un répertoire partagé avec leurs collègues (Cohen, 2010) dans l'objectif commun d'améliorer la performance des élèves. Les enseignants sont des acteurs plus actifs dans leur communauté, avec de nouvelles compétences en recherche en éducation et avec l'utilisation de technologies innovatrices.

En relation avec la troisième dimension considérée, « agentivité en relation avec les pratiques professionnelles acquises par la formation à la recherche », à propos de leur engagement dans les activités de recherche, tous nos enseignants ont envisagé de manière positive l'acquisition d'une « disposition propre à la recherche » (Tack et Vanderlinde, 2014). Les enseignants expriment essentiellement leur désir de continuer à conduire des recherches dans leur communauté locale, dans l'espoir de contribuer à l'introduction d'une innovation pédagogique ou technologique. Les enseignants commencent à faire partie d'une nouvelle communauté de pratique, celle de chercheur, même si leur participation est encore périphérique. En effet, Stremmel et Horm-Wingerd (2007) considèrent l'enseignement comme un processus d'enquête, utile dans la recherche de solutions pratiques, dans la résolution de problèmes réels de la vie professionnelle.

En relation avec la quatrième, « l'Agentivité pour transformer les pratiques professionnelles personnelles », les enseignants prennent conscience de la possibilité d'introduire des innovations dans leurs pratiques d'enseignement. Il semble que, malgré d'éventuelles difficultés, les enseignants expriment la volonté, la motivation et le désir d'utiliser des pratiques apprises en master afin d'améliorer leurs pratiques d'enseignement. Ils expriment avoir développé des connaissances théoriques sur la recherche en éducation et sur l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en didactique (comme l'utilisation de la simulation vidéo pour l'enseignement des sciences). Posséder de nouvelles connaissances, de nouveaux processus et de nouvelles solutions techniques permet aux enseignants d'agir de manière plus active,

malgré les contraintes des ressources (Internet limité et peu de matériel Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement disponible).

En relation avec la cinquième dimension, « l'agentivité pour transformer les pratiques professionnelles collectives », les enseignants montrent qu'une action collective peut transformer les pratiques et permet de trouver des solutions partagées. La collaboration entre pairs peut transformer les pratiques d'enseignement. Par conséquent, les enseignants peuvent transformer la réalité sociale en production d'activités nouvelles, avec une meilleure gestion des ressources disponibles. La dimension collective permet à l'individu de trouver des solutions communes à des problèmes communs, tels que le manque de ressources (Internet, laboratoires scientifiques et méthodes d'enseignement novatrices). En conséquence, ils vivent avec le sentiment d'être privilégié car ils deviennent acteurs du changement.

En général, on peut considérer que l'implication dans la formation a transformé les compétences et les attitudes des enseignants car elle leur a donné la possibilité d'adapter de nouvelles connaissances et compétences dans leur école et communauté.

La mondialisation a entraîné une internationalisation croissante de l'éducation. Les cours internationaux d'enseignement sont caractérisés par la pluralité culturelle avec de grands potentiels d'apprentissage professionnel pour les enseignants (Oolbakkink-Marchand et coll. 2017). Un enseignant professionnel transculturel en voie de développement pourrait stimuler et soutenir le développement professionnel des enseignants et expliciter les pratiques discursives culturelles. Maximiser les avantages de l'apprentissage professionnel d'un enseignant international ne dépend pas exclusivement de la qualité de l'enseignement mais aussi de l'agentivité des participants et leur capacité à réconcilier les connaissances entre apprentissage et travail. L'apprentissage professionnel est encore plus essentiel pour l'amélioration durable des écoles dans les pays en développement. Ces dernières années, beaucoup de ces pays ont vu leur politique en éducation redonner de la vigueur au professionnalisme et de l'autonomie aux enseignants au lieu des programmes normatifs et des régimes d'inspection et de contrôle stricts (Sahlberg, 2012). Cependant, par exemple pour le contexte africain, Hardman et coll. (2011) expriment leurs préoccupations concernant « les dangers des agences internationales exhortant les pays en développement à adopter les 'meilleures pratiques' en matière de développement professionnel des enseignants, qui ignorent les réalités quotidiennes et les motivations et la capacité des enseignants à mener de telles réformes » (p. 670).

Explorer l'agentivité des enseignants signifie également mieux accompagner les enseignants dans le processus de mise en œuvre des innovations pédagogiques

acquises dans le cadre d'une formation, en particulier de type international. En fait, pour les cours internationaux, tels que celui qui est exploré dans le présent document, il serait intéressant d'envisager un soutien réflexif pendant la période d'apprentissage formel, en portant une attention particulière à la manière d'adapter les nouvelles compétences à la pratique. Le défi d'introduire de nouveaux modèles et stratégies apprises peut créer des tensions et des opportunités d'expression après, lors de la face d'introduction dans la communauté locale.

Nous considérons qu'acquérir de nouvelles compétences, telles que des pratiques pédagogiques fondées sur la recherche, et s'engager activement peuvent donner aux enseignants l'occasion d'élargir leur action de transformation des pratiques existantes. En effet, une attitude plus agentive pourrait être un levier d'introduction de l'innovation dans l'éducation. Comprendre et soutenir le développement des agences d'enseignants est essentiel dans le monde dynamique actuel, pour rendre l'enseignant plus autonome dans sa démarche professionnelle (Tse et coll., 2017).

CONCLUSION

La prise en compte de la faculté d'action d'un individu et les types de décision dans l'exercice d'une action agentive peut améliorer la compréhension du travail des individus et leur confiance en eux (Billett et Pavlova, 2005). Dans le même ordre, l'agentivité humaine est utilisée pour exprimer l'idée que les individus font des choix et agissent sur ces choix qui affectent le cours de leur vie professionnelle (Clot, 2008).

En explorant la perception de l'agentivité des enseignants, cet article est évidemment limité, compte tenu du nombre réduit de participants. D'un point de vue méthodologique, nous sommes conscients de la complexité et des difficultés d'opérationnalisation de l'agentivité. Le thème de l'agentivité propose plusieurs défis non seulement en termes théoriques et conceptuels, mais aussi sur le plan méthodologique. Des recherches supplémentaires et empiriques sont nécessaires dans ce sens, par exemple avec un accent qui serait mis sur les institutions concernées.

Les enseignants devraient répondre à des questions actuelles sous la pression des transformations sociales et culturelles, telles que les nouvelles pratiques éducatives et l'innovation technologique (Beck, 2017). Pour cela, explorer et supporter l'agentivité des enseignants signifie mieux soutenir les enseignants dans le processus de mise en œuvre de l'innovation éducative en classe et dans leur communauté. En conclusion, on peut voir que les recherches pédagogiques sur l'agentivité sont en relation avec les objectifs éducatifs du XXI^e siècle qui valorisent des acteurs indépendants et créatifs, ainsi que les travailleurs pour s'orienter vers des choix professionnels capables d'innovation.

NOTES

1. Le terme « maîtrise » est généralement utilisé au Canada. Ici, nous utilisons le terme master pour indiquer la formation universitaire de la durée de deux ans, accessibles après la licence universitaire en France.

RÉFÉRENCES

- Ahearn, L. M. (2001). Agency. Dans A. Duranti (dir.), *Key Terms in Language and Culture* (p. 7-10). Blackwell.
- Archer, M. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge University Press.
- Beck, J. (2017). The weight of a heavy hour: Understanding teacher experiences of work intensification. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 617-636.
- Bidet, A. (2012). *Activité*. Dans A. Bevort, A. Jobert, M. Lallement et A. Mias (dir.), *Dictionnaire du travail* (p. 6-12). PUF.
- Biesta, G. J. J et Tedder, M. (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement* [document de travail]. The Learning Lives project.
- Billett, S. et Pavolva, M (2005). Learning through working life: Self and individuals' agentic action. *International Journal of Lifelong Education*, 24(3). <https://doi.org/10.1080/02601370500134891>
- Bryant, A., Charmaz, K. (2007). Grounded Theory Research: Methods and practices. Dans Bryant, A. and Charmaz, K. (dir.) *The Sage Handbook of Grounded Theory*.
- Brun, G. (2017). Pouvoir d'agir, en analyse de l'activité », *Activités*, 14-1. <https://doi.org/10.4000/activites.2957>
- Bruner, J. S. (1990). Culture and human development: A new look. *Human Development*, 33, 344-355. <https://doi.org/10.1159/000276535>
- Buzzelli, C., et Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and teacher education*, 17(8), 873-884. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00037-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00037-3)
- Clarke, S.N., et coll., (2016). Student agency to participate in dialogic science discussions, *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 27-39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.01.002>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Cohen, D. K. (2010). Teacher quality: An American educational dilemma. Dans M. M. Kennedy (dir.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality*. Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M., Lyttle, M. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research in the Next Generation*. Teachers College Press.
- Eger, K. (2016). *An Analysis of Education Reform in Sub-Saharan Africa*. Claremont McKenna College. @Claremont. http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/1419
- Engestrom, Y, Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19.
- Flores, M.F. (2017). Practice, theory and research in initial teacher education: international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 287-290. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1331518>
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradictions*. University of

California Press.

Gillespie, A. (2010). Position exchange: The social development of the agency. *New Ideas in Psychology*, 30, 32–46. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.004>

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Greenwood Publishing Group.

Goller M., Harteis C. (2017). *Human Agency at Work: Towards a Clarification and Operationalisation of the Concept*. Dans: Goller M., Paloniemi S. (dir.), *Agency at Work. Professional and Practice-based Learning*, 20. Springer.

Guilhaumou, J. (2012). Autour du concept d'agentivité. *Rives méditerranéennes*, 41. <https://doi.org/10.4000/rives.4108>

Hardman, F., Ackers, J., Abrishamian, N., et O'Sullivan, M. (2011). Developing a systemic approach to teacher education in sub-Saharan Africa: Emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. *Compare A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 669–683. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.581014>

Healey, M., et Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Heslington: The Higher Education Academy.

Haßler, B., Hennessy, S., Cross, A., Chileshe, E. et Machiko B. (2015). School-based professional development in a developing context: lessons learnt from a case study in Zambia. *Professional development in education*, 41(5), 806–825. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.938355>

Jézégou, A. (2019). L'agentivité humaine en e-Formation des adultes. *Traité de la e-Formation des adultes*, 191.

Kumpulainen, K. (2014). Researching engagement, agency and co-construction of meaning in educational interactions [communication orale]. EARLI Jure, Cyprus.

Oolbekkink-Marchand, H.W; Hadar, L.L; Smith, K., Helleve, I. Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.

Priestley, M., Biesta, G. J. J. et Robinson, S. (2012). *Understanding teacher agency: The importance of relationships*. [communication orale]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada. http://www.stir.ac.uk/media/schools/education/documents/teacheragency/Teacher%20agency_AERA%20paper_final.pdf

Poussin, N. (2015). Développement du sentiment d'efficacité : un développement du rapport entre affectivité et pensée ? *Activités*. 12 (12-1). <https://doi.org/10.4000/activites.1028>

Rey, O., & Gaussel, M. (2016). The conditions for the successful use of research results by teachers: reflections on some innovations in France. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 577–587. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1260117>

Sahlberg, P. (2012). A Model Lesson: Finland Shows Us What Equal Opportunity Looks Like. *American Educator*, 36(1), 20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971754.pdf>

Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>

Simpson, B. (2013). Le pragmatisme, Mead et le tournant pratique. *Activités*, 10(1), 155–171. <https://doi.org/10.4000/activites.622>

Stremmel, A.J., Horm-Wingerd, D. (2007). *Voices of practitioners—Teacher research: nurturing professional and personal growth through inquiry*. Dans V.R. Fu, A.J. Stremmel (dir.), *Teaching and learning, collaborative exploration of Reggio Emilia approach*. Upper Saddle River.

Swennen, A. (2018). Brave research as more than just professional development, *Professional*

- Development in Education*, 44(2), 141–144. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1429115>
- Tack, H., et Vanderlinde, R. (2014). *Teacher educators' researcherly disposition: cleaning up a messy construct* [communication orale]. NAFOL National conference. Tromsø, Norway. <http://hdl.handle.net/1854/LU-4368006>
- Tomás, J-L., et Fernandez, G. (2015). Du pouvoir d'agir aux marges de manoeuvre : une proposition pour le développement psychologique des gestes. *Activités*, 12-2. <https://doi.org/10.4000/activites.1122>
- Tse, V., et coll. (2017). Becoming Authentic Teachers Through Transformative Inquiry: Final Practicum Challenges. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 657–676.
- Vloet, K., & Van Swet, J. (2010). 'I can only learn in dialogue!' Exploring professional identities in teacher education. *Professional development in education*, 36(1-2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/19415250903457083>

MARIA ANTONIETTA IMPEDOVO est Maître de conférences en psychologie de l'éducation à l'INSPÉ (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) d'Aix Marseille Université, en France. Elle développe ses recherches au sein de l'Unité de Recherche 4671—ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation). Ses recherches portent sur le développement professionnel des enseignants, la technologie d'apprentissage et l'apprentissage collaboratif. maria-antonietta.IMPEDOVO@univ-amu.fr

MARIA ANTONIETTA IMPEDOVO is Associate Professor in educational psychology at the School of Education (INSPE) of Aix Marseille University, in French. She develops her research at research unit 4671—ADEF (Learning, Didactics, Assessment, Training). Her research is about teacher professional development, technology for learning, and collaborative learning. maria-antonietta.IMPEDOVO@univ-amu.fr

L'ACCOMPAGNEMENT SOUS TENSIONS : LA MÉDIATION DES POLITIQUES CURRICULAIRES PAR LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

CÉCILE MATHOU, *UCLouvain*

RÉSUMÉ. Cet article porte sur le rôle des conseillers pédagogiques dans la mise en œuvre des politiques curriculaires (enseignement secondaire) au Québec. À partir d'une enquête réalisée dans deux commissions scolaires (11 entrevues semi-dirigées), nous montrons que ces acteurs, négligés par la recherche, ne sont pas les relais neutres des textes officiels mais qu'ils opèrent un travail de médiation tributaire de leurs croyances et valeurs mais également d'ajustements stratégiques et pragmatiques. Cette médiation vise notamment à amortir les effets de « teaching to the test » induits par les évaluations ministérielles. Cependant leur marge de manœuvre reste limitée et les tensions inhérentes à leur travail d'accompagnement sont exacerbées par les évolutions curriculaires de la dernière décennie.

PROVIDING SUPPORT UNDER STRAIN: THE MEDIATION OF CURRICULAR POLICIES BY EDUCATIONAL CONSULTANTS

ABSTRACT. This article deals with the role of educational consultants in the implementation of curricular policies (secondary education) in Quebec. Based on fieldwork conducted in two school boards (11 semi-directed interviews), we show that these actors, neglected by research, are not neutral relays of official texts. They carry out mediation work that depends on their beliefs and values but also on strategic and pragmatic adjustments. This mediation aims in particular at mitigating the teaching-to-the-test effects induced by ministerial evaluations. However, their room for manoeuvre remains limited and the tensions inherent in their support work are exacerbated by the curricular changes of the last decade.

Depuis la fin des années 1990, le Québec a connu une période d'activité intense dans le domaine des politiques éducatives, contribuant à d'importantes transformations du système scolaire notamment au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. En particulier, le Québec a mis en place des politiques concernant, d'une part, les dimensions « institutionnelles » de l'éducation – gouvernance par les résultats et reddition de comptes (accountability) – et, d'autre part, ses dimensions « substantielles »

(Lessard, 2010), c'est à dire touchant le cœur même des missions éducatives. La réforme du curriculum québécois amorcée à la fin des années 1990 relève de ce deuxième type de politique. Rebaptisée « Renouveau pédagogique » en 2005, la réforme visait la refonte des visées et des contenus de formation mais également la modification des pratiques pédagogiques, l'organisation du temps scolaire, ainsi que l'évaluation des apprentissages. Or, dans la décennie suivante, la politique curriculaire québécoise a connu plusieurs réorientations, que certains qualifieront de retouches successives et contradictoires (Cerqua et Gauthier, 2010). De nombreux textes ont ainsi été adoptés sur la période 2000-2015, aboutissant à un empilement complexe et hétérogène (Mathou, 2019).

Au Québec, les conseillers pédagogiques (CP) jouent un rôle central dans la mise en œuvre des politiques ministérielles. Au sein des commissions scolaires (CS), leur rôle est non seulement d'offrir de la formation continue et un accompagnement pédagogique aux enseignants mais aussi de promouvoir les réformes curriculaires et de s'assurer de la mise en œuvre des programmes ou autres prescriptions ministérielles. Ainsi, « la mission fondamentale des CP est de soutenir le changement en éducation, et notamment le changement des programmes d'enseignement » (Lessard et Des Ruisseaux, 2004, p. 143). La politique curriculaire des années 2000 a fortement mobilisé les CP. Ils ont été engagés à la fois dans l'élaboration des textes institutionnels (programmes, documents ressources, épreuves d'évaluation etc.) et dans la diffusion et la mise en œuvre d'une réforme souffrant d'un manque de légitimité sur le terrain (Cardin, Falardeau et Bidjang, 2013; Lessard, 2010).

Paradoxalement, les recherches portant sur le rôle et le travail des CP intervenant au niveau de l'enseignement obligatoire sont très peu nombreuses (Des Ruisseaux et Lessard, 2004; Guertin-Wilson, 2014), comme c'est également le cas dans les autres provinces canadiennes (Duchesne, 2016). Carpentier (2010) souligne également l'absence de travaux sur la façon dont la réforme curriculaire québécoise a été mise en œuvre par les CS, et sur le rôle des CP dans ce processus. Plus généralement, les conseillers pédagogiques québécois appartiennent à un groupe d'acteurs situé au niveau intermédiaire du système scolaire (entre État et établissements) et dont le travail reste encore peu exploré. Comme le souligne Draelants (2007) :

L'action publique est encore souvent saisie uniquement à travers l'analyse des rhétoriques et non sur base de l'étude des pratiques effectives; elle est également polarisée sur l'étude des élites plutôt que sur celle du travail des acteurs de terrain, responsables de la mise en œuvre (Musselin, 2005). Or, l'étude des politiques d'éducation passe par la compréhension des processus médiateurs de l'action publique. (p. 164)

Ce sont ces processus médiateurs que cet article propose d'explorer, à partir de l'analyse du travail des CP québécois relatif à la mise en œuvre des politiques curriculaires. Dans cet article, nous nous penchons plus précisément sur l'usage qu'ils font des textes officiels qui constituent le curriculum formel (Perrenoud, 1993) tels que les programmes et autres textes émanant du gouvernement québécois et du ministère de l'éducation, pour mieux comprendre une facette mal connue de l'accompagnement du changement auprès des enseignants. La recherche existante s'est en effet davantage penchée sur leur rôle de médiateur entre la recherche et la pratique (Lessard, 2008). Cet article tente ainsi de répondre aux questions suivantes : Comment les CP se saisissent-ils des textes qui constituent la politique curriculaire? Quelles médiations opèrent-ils lorsqu'ils font usage de ces textes auprès des enseignants? Quels sont les effets que tend à produire ce travail de médiation? Et enfin, quels sont les tensions et enjeux au cœur de ces processus de médiation?

Nous préciserons d'abord le cadrage analytique adopté et la méthodologie de l'enquête de terrain réalisée dans deux commissions scolaires québécoises. Nous donnerons ensuite un bref aperçu de la politique curriculaire québécoise depuis la fin des années 1990. Dans un troisième temps nous présenterons les principaux résultats qui se dégagent de l'analyse qualitative de notre corpus d'entretiens. Nous reviendrons dans une dernière section sur les effets tendanciels du travail de médiation des CP, sur les contraintes qui limitent leurs marges de manœuvre, et enfin sur les tensions au cœur de leur travail d'accompagnement dans un contexte d'instabilité des prescriptions curriculaires.

CADRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Nous abordons le travail des CP dans la perspective de la sociologie de l'action publique. Cette approche compréhensive et non normative procède de la nécessité de saisir non seulement l'action des autorités centrales, mais aussi d'une diversité d'acteurs impliqués dans la médiation et la mise en œuvre des politiques aux échelons intermédiaires et locaux. Loin d'être un processus linéaire, rationnel et centré sur l'action de l'État (Maroy et Doray, 2008), la politique (et les textes qui la constituent) circule et fait l'objet de multiples traductions et réinterprétations selon les contextes et les acteurs qui s'en saisissent. Ces processus peuvent infléchir les orientations initiales de la politique, dont le sens n'est pas prédéterminé.

Dans le champ curriculaire, les acteurs du niveau intermédiaire (cadres administratifs et pédagogiques) peuvent ainsi jouer un rôle important dans le travail de médiation d'une réforme, ils peuvent tirer profit de la marge d'autonomie dont ils bénéficient pour exercer une influence sur le curriculum (Mangez, 2008). Les travaux de Stavrou (2012) ont par exemple montré que

certaines agents pédagogiques ne sont pas des relais neutres et font intervenir dans leurs activités des catégories socio-cognitives ainsi que des stratégies et logiques d'action qui leur sont propres, donnant lieu à des « solutions locales » (p. 479).

Les CP sont situés à ce que l'on pourrait appeler une « jonction critique » (Reeves et Drew, 2012). Ils opèrent au sein de l'« intermédiation pédagogique » (Mangez, 2008), à la fois en dedans et en dehors du groupe des enseignants (Draelants, 2007). S'ils peuvent être parfois impliqués dans la production des textes officiels, ils doivent se saisir de ces textes pour les faire entrer dans les « sites locaux » (van Zanten et Ball, 2000) au niveau des établissements.

Ces acteurs sont appréhendés dans cet article dans une double perspective stratégique et cognitive (Hassenteufel, 2008). D'une part, leur travail de médiation fait intervenir des processus qu'il est possible d'associer à des catégories cognitives et normatives : conceptions du savoir et des pratiques pédagogiques légitimes, valeurs (par exemple en termes de justice scolaire), ethos et identité professionnelle (Cattonar, 2001), en partie liée à l'histoire de chaque individu et en partie liée au contexte dans lequel il travaille. D'autre part, la perspective stratégique conduit à prendre en compte les ajustements pragmatiques qui renvoient aux intérêts, aux jeux d'influence, aux positions et ressources de ces acteurs.

Notre perspective n'est pas d'analyser l'action des CP en mesurant de l'écart entre les intentions des prescriptions curriculaires et leur mise en œuvre effective. Il s'agit de mieux comprendre leur rôle dans la circulation des textes qui constituent le curriculum formel – contenus d'enseignement, modalités de leur transmission et de leur évaluation (Bernstein, 1997) –, de rendre compte de la façon dont ils s'en saisissent et enfin de s'interroger sur les effets « tendanciels » de cette médiation (Delvaux et Maroy, 2004, p. 95)¹, ainsi que sur les tensions et enjeux relatifs à ce travail.

Les données présentées dans cet article sont issues d'une recherche sur la politique curriculaire québécoise, et en particulier d'une enquête de terrain menée auprès de deux CS (nommées ci-après CSA et CSB) au printemps 2015. Les deux CS se distinguent notamment par les caractéristiques socioéconomiques de la population desservie. La CSA est une grande CS (du point de vue du territoire) dont la population est caractérisée par des taux d'emploi et de revenus supérieurs à la moyenne provinciale. La CSB est une très grande CS, caractérisée par la diversité de ses milieux (certaines zones très urbanisées et d'autres semi-rurales) et l'hétérogénéité de sa population. Cependant, les deux CS affichent des taux de performance (réussite aux épreuves ministérielles) supérieurs au reste du Québec. Autre point commun, les plans stratégiques en place au moment de l'enquête dans les deux CS

mettent l'accent sur l'innovation et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces appuyées sur des données « probantes » issues de la recherche.

Au sein de chaque CS, les CP sont sous l'autorité hiérarchique de la direction des services éducatifs. Des différences notables existent néanmoins dans l'organisation du travail des CP. La petite dizaine de CP de la CSA sont déployés dans les établissements et travaillent de façon transversale et interdisciplinaire. À la CSB, le modèle organisationnel est disciplinaire. Comme dans la majorité des CS, les CP de la CSB (environ 40) sont basés au centre administratif.

Le corpus analysé est constitué de onze entrevues semi-dirigées réalisées avec huit CP et trois cadres (direction des services éducatif). En lien avec l'analyse des textes officiels réalisée dans le premier volet de la recherche, les critères retenus pour approcher les CP étaient une spécialisation disciplinaire en français ou en mathématique et des interventions auprès d'enseignants du secondaire (premier cycle). Le guide d'entrevue portait sur les thèmes suivants : leur parcours professionnel et leur rapport au métier, à leur discipline et à la pédagogie, l'organisation de leur travail au sein de la CS, leur travail avec les autres CP et avec les enseignants, les différentes activités mises en place relatives au curriculum (contenus d'enseignement, aux pratiques pédagogiques et évaluatives) et l'usage des textes officiels lors de telles activités. Ces différents thèmes ont permis de faire émerger à la fois les catégories cognitives et normatives qui sous-tendent leur rapport aux textes officiels, et les ajustements stratégiques qu'ils opèrent en fonction de leurs intérêts et ressources, du contexte d'action, des contraintes qui pèsent sur eux et des marges de manœuvre qu'ils arrivent à dégager.

Les entrevues ont été réalisées avec trois CP mathématique, quatre CP français et un CP généraliste intervenant dans plusieurs disciplines. Les CP interrogés présentent des profils assez variés. Ce sont tous d'anciens enseignants dont l'expérience varie entre six et vingt années d'enseignement. Presque tous sont en poste comme CP depuis moins de dix ans, ce qui est représentatif de la longévité dans la carrière de CP, relativement courte. Presque tous ont été « repérés » en tant qu'enseignants pour leur implication dans des activités qui dépassaient le cadre de leur classe, en particulier des activités jugées « innovantes », mais également pour leur implication dans des groupes de travail ou comités ministériels en lien avec le Renouveau pédagogique.

Les entretiens, d'une durée de 60 à 90 minutes, ont été enregistrés puis intégralement retranscrits. Ils ont fait l'objet d'une analyse thématique semi-inductive s'inspirant à la fois des perspectives théoriques et du travail de terrain (Savoie-Zajc, 2004).

LA POLITIQUE CURRICULAIRE QUEBÉCOISE ENTRE 2000 ET 2015 : LA RÉFORME DU « RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE » ET SES MODIFICATIONS SUCCESSIVES

La décision d'entreprendre une réforme du système éducatif au Québec découle en grande partie des États généraux sur l'éducation qui se sont tenus en 1995-1996. Cette importante consultation a donné lieu à une vaste réforme de l'éducation dont la réforme du curriculum et des programmes d'études ne sont qu'une partie.

Le nouveau Programme de Formation pour l'École Québécoise (PFEQ) pour l'enseignement secondaire premier cycle (2004) est organisé autour de domaines généraux de formation (censés établir des liens entre apprentissages scolaires et vie en dehors de l'école), de compétences transversales et de compétences disciplinaires liées aux domaines d'apprentissage regroupant plusieurs disciplines. Il est structuré en cycles pluriannuels et ne précise ni de repères annuels ni de hiérarchie entre les contenus. Il s'inscrit dans un nouveau « paradigme » favorisant une perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant. De façon complémentaire, la Politique d'évaluation des apprentissages (2003) promeut une vision de l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Elle s'appuie sur de nouvelles formes d'évaluation, notamment le bilan des apprentissages qui donne une indication du niveau de développement atteint par l'élève en fin de cycle en s'appuyant sur les échelles des niveaux de compétence (MELS, 2006), proposant des portraits de la compétence de l'apprenant et son développement global.

C'est à partir de 2007 que des inflexions importantes ont été apportées aux orientations curriculaires prises depuis la fin des années 1990. Le régime pédagogique, modifié en 2007 puis en 2010, a réintroduit notes chiffrées et moyennes de groupe dans le bulletin scolaire, dont le format et le contenu ont été standardisés pour toute la province. Ce bulletin induit également des étapes d'évaluation à des périodes déterminées, que toutes les écoles doivent respecter. Des évaluations ministérielles standardisées en français à la fin du premier cycle du secondaire ont été imposées à partir de 2008. À partir de 2010, des addenda au programme, sous forme de Progression des apprentissages (PDA) ont introduit des repères annuels dans chaque discipline, détaillant de façon précise les connaissances à acquérir (savoirs et savoir-faire). Par exemple, dans le domaine du français, la Progression offre « un portrait précis et détaillé des éléments de contenu à travailler » (MELS, 2011a, p. 4). Enfin, un Référentiel d'intervention en lecture publié (MELS, 2011b) fait une place importante à l'enseignement explicite et aux approches centrées sur l'enseignant.

LE TRAVAIL DE MÉDIATION DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES : STRATÉGIES DÉFENSIVES, ENGAGEMENT MORAL ET PRAGMATISME

Le rappel de la hiérarchie des normes : défendre un programme en « concurrence » avec des textes plus récents

Les enseignants québécois doivent se conformer à certains textes légaux et réglementaires, en premier lieu le programme (PFEQ) qu'ils sont tenus d'appliquer même s'il est de leur ressort de choisir les modalités d'intervention auprès de leurs élèves. Or, le curriculum prescrit au moment de l'enquête est constitué d'une multitude de textes adoptés entre 2004 et 2011.

Selon les CP, il s'est graduellement établi une « concurrence » entre le PFEQ, et un document plus récent, la PDA, qui serait devenu « plus populaire que le programme » (CSB_E10) :

La progression des apprentissages en mathématique, je pense qu'elle fait 65 pages. C'est du contenu. Et pendant les premières années de la réforme, tout était un peu noyé... C'est sûr que les enseignants ont eu tendance, quand la progression est sortie, à s'approprier ça rapidement en se disant, voici mon programme. Et les plus grandes critiques qu'on avait eues quand la réforme est arrivée, c'était le flou du programme. Pour un enseignant de mathématique qui est très séquentiel, pour lui c'est un flou incroyable. Quand la progression est arrivée, il y en a beaucoup qui se sont rattachés à ça. (CSA_E5)

Dans les deux CS, les CP ont alors commencé à jouer un rôle de « vigie » pour assurer la survie du PFEQ. Deux éléments permettent de comprendre leur positionnement. D'une part, les CP se décrivent eux-mêmes comme des enseignants ayant spontanément initié des approches innovantes dans leur classe qu'ils ont vues ensuite institutionnalisées dans le programme, par exemple des approches centrées sur le développement de situations complexes, « J'étais déjà dans ce mode-là, de réflexion quant à ma pratique. Pour moi, c'était comme un passage naturel » (CSB_E12). D'autre part, plusieurs CP ont plus ou moins directement participé à l'élaboration du PFEQ et à sa diffusion. Une CP a par exemple participé comme enseignante à la rédaction des programmes de mathématique, « je les connais sur le bout de mes doigts » (CSB_E10). D'autres ont participé, en tant qu'enseignants, à des comités de relecture des programmes. D'autres ont été des « enseignants pivots », sélectionnés pour devenir « agents de rayonnement » (CSB_E12) du Renouveau dans leur école.

Néanmoins, ils reconnaissent également les difficultés qu'a pu présenter ce texte. Ce sont principalement les dérives liées à des pratiques inspirées du socioconstructivisme qui auraient posé problème, certains enseignants ayant interprété les préconisations de façon déformée, pensant que « tous les élèves devaient tout construire par eux-mêmes » (CSB_E7). L'absence de repères annuels a également posé de grandes difficultés aux enseignants, d'où le bon

accueil fait à la PDA qui correspondrait à la « demande des enseignants d'avoir quelque chose de plus précis par rapport au programme » (CSB_E10). Ce document est d'autant mieux accueilli qu'il partage des points communs avec les programmes par objectifs des années 1980. Il apparaît donc familier aux enseignants qui ont commencé leur carrière avant l'arrivée du Renouveau. Le rapport des enseignants aux normes pédagogiques est en effet en partie influencé par les orientations pédagogiques dominantes et le type de programme en vigueur au moment de l'entrée dans la profession (Coburn, 2004). L'extrait suivant illustre ce mécanisme :

Avant, même l'avant-dernier [programme] était encore plus en petits, petits objectifs, une longue énumération de petits objectifs. Certains enseignants sont assez vieux pour avoir connu ça, ils ont tendance à enseigner une chose après l'autre, alors que maintenant le programme est plutôt très général, sur des concepts généraux, l'étude des fonctions, l'étude du calcul algébrique, la géométrie, mais pas décrits de façon très précise, pas de la même façon en tout ça que ça l'était auparavant. Donc il y a eu un besoin de revenir à une certaine énumération, à quel moment devrait-on voir ceci, cela... (CSB_E7)

Les CP se retrouvent ainsi dans une position inconfortable. D'une part, ils doivent s'assurer de la mise en œuvre de la PDA qui introduit un redécoupage des contenus, que certains CP qualifient de « morcèlement » et de « segmentation » des connaissances (CSA_E5). L'application de la PDA est inscrite dans les documents stratégiques et contractuels des CS, de nombreuses formations ont été organisées pour s'assurer de sa bonne mise en œuvre. D'autre part, le programme de formation reste la référence centrale en termes de prescription ministérielle. En outre, leurs croyances et leurs valeurs sont encore congruentes avec le PFEQ et sa conception « globalisante » des contenus centrée sur un ensemble de compétences à acquérir au cours d'un cycle. Bien qu'ils n'aient pas d'autorité hiérarchique sur les enseignants, il est de leur devoir de rappeler la hiérarchie des normes pour remettre le programme au centre de l'attention :

Des fois, faut aussi les ramener au programme, parce que la progression [des apprentissages] n'a pas nécessairement toutes les intentions, le portrait attendu de l'élève à la fin d'un cycle, au niveau de sa compétence, de façon globale, qu'est-ce qu'on veut. C'est plus pointu, plus découpé. Le milieu avait besoin de pointu et de découpé, mais faut pas qu'ils perdent de vue que c'est dans le but d'atteindre un global. C'est pour ça que les deux sont complémentaires. (CSA_E5)

La progression des apprentissages vient préciser le programme de formation. Ça c'est le discours de tous les CP, donc si on n'est pas au fait ou certain d'un concept dans la PDA ou la façon de nommer les choses, ce qui prévaut c'est toujours le programme. (CSB_E12)

Leur intervention vise alors à limiter le risque que les enseignants ne se replient sur des pratiques associées aux programmes par objectifs, jugées

incompatibles avec le PFEQ. Ce rappel de la hiérarchie des normes s'applique également aux manuels scolaires, très fortement critiqués pour des raisons similaires (segmentation et décontextualisation des contenus). Le CP est donc face à un enchevêtrement de textes : le programme auquel on a accolé une progression des apprentissages, tous deux passés à travers le « filtre » de la maison d'édition qui conçoit le manuel.

La production d'outils locaux : limiter le risque de « réduction curriculaire »

Les contenus et pratiques valorisés dans le programme sont également menacés de passer au second plan en raison de la tendance des enseignants à aligner en partie leur enseignement sur ce qui est évalué par les épreuves ministérielles. Au Québec, ces évaluations ne concernent pas toutes les compétences disciplinaires. En français par exemple, il s'agit de la compétence « écrire ». Au sein de cette compétence, les épreuves renvoient plutôt à un usage instrumental de la langue, en contexte scolaire ou dans la vie quotidienne – par exemple, diffuser des renseignements demandés, accompagner un graphique, étoffer une demande – et s'appuient davantage sur des textes de la vie courante : journal, rapport de laboratoire, sondage, lettre de candidature. Par rapport à l'ensemble des situations d'apprentissage définies dans le PFEQ, celles mises de côté renvoient à l'expression de la vision du monde de l'élève, la créativité, le plaisir d'écrire et l'imagination, à travers des textes tels que récits d'aventure, contes, poèmes. Selon les CP, la tendance des enseignants à se centrer uniquement sur ce qui est évalué par les examens ministériels entraînerait une réduction des visées du PFEQ :

On n'est pas dans un développement d'un apprenant ni d'un lecteur, on est vraiment dans le développement de quelqu'un qui va faire un examen. Et la tendance est forte. Ça part toujours de bonnes intentions et c'est là où mon travail est parfois ingrat. Ça ne part pas de mauvaises intentions, ils ne font pas ça... ça vient d'une bonne intention qui est d'aider l'élève. (CSB_E12)

Les CP partagent la conviction que la mission de l'école est de faire acquérir un éventail large de compétences disciplinaires et transversales, adaptées aux jeunes et à la société d'aujourd'hui. Un exemple est la compétence « communication » en français qui vise à former des personnes « capable d'interagir avec quelqu'un, capable d'écouter, de reformuler ce que l'autre a dit » (CSA_E2). En mathématique, il s'agit de proposer des tâches ouvertes dans lesquelles les élèves auront à réfléchir, à raisonner, à débattre et à confronter leurs idées dans la prise de parole.

Les CP s'appuient alors sur divers outils locaux pour attirer l'attention des enseignants sur un éventail de compétences plus larges que celles visés par les examens ministériels. D'une part, les CP s'appuient sur les évaluations élaborées au niveau de la CS. Les deux CS ont en effet instauré des épreuves internes en plus des évaluations ministérielles et ce sont les CP qui sont

chargés de développer ces épreuves dans leurs matières respectives. Ainsi, en mathématique, les CP y voient une vraie valeur ajoutée car elles concernent une compétence qui n'est plus évaluée par l'épreuve ministérielle.

[La Compétence Résoudre une situation-problème] vaut quand même 30 % de la note finale et le fait de la développer favorise le développement de l'autre [Déployer un raisonnement mathématique], qui vaut 70 %. Donc pour nous, elles sont inter-reliées et on ne veut pas cibler juste un aspect. Le ministère, ils ne peuvent pas offrir les deux, mais ils ne nous disent pas de ne pas offrir l'autre. [...] pour nous, le programme est complet et important en tous points. Donc les évaluations, de façon générale, quand on produit une évaluation, on la produit pour l'ensemble de la matière... (CSB_E10)

Il s'agit en particulier de valoriser éléments du programme favorisant la prise d'initiative de l'élève pour trouver des solutions qui ne sont pas prédéfinies :

Cette compétence [Résoudre une situation-problème] est arrivée avec les nouveaux programmes y a plus ou moins dix ans et résoudre une situation problème, ce n'est pas résoudre un problème de mathématique, ça s'y apparente un peu mais ce n'est pas véritablement une tâche mathématique. Ce sont des épreuves qui nécessitent le traitement de beaucoup d'informations, les démarches des élèves sont élaborées sur plusieurs pages. Les enseignants, dès le début, ont détesté corriger ce type d'épreuve. Y a plusieurs raisons qui feraient que si on ne l'évaluait pas, elle aurait disparu dans la pratique effective, elle ne serait plus là. (CSB_E7)

D'autre part, les CP produisent des documents d'aide qu'ils font circuler parmi les enseignants, dans le but d'attirer leur attention sur des aspects négligés pendant l'année, et au-delà, de diffuser une certaine approche de la discipline. Par exemple, une CP de français propose des activités préparatoires à l'épreuve de lecture (épreuve CS) et y intègre une activité de travail sur l'oral, « c'est notre petite stratégie » (CSB_E12). Un CP de mathématique continue à produire des outils d'aide à l'évaluation en lien avec la compétence liée à la communication, même s'il semble résigné à l'idée qu'elle n'est plus vraiment travaillée :

Ils [le ministère] ont quand même abandonné une compétence aussi, la compétence 3 [Communiquer à l'aide du langage mathématique] a disparu. Ils l'ont laissée dans le programme... moi, je produis encore des tâches de compétence 3, mais les enseignants les font-ils? Pas sûr. On prêche dans le désert un peu. [...] Ce qui est dommage, c'est une compétence qui nous permettait beaucoup de travailler ça, d'être capable de prendre des décisions, d'argumenter sur quelque chose, de faire des choix judicieux en fonction de certaines contraintes et d'en discuter. La compétence 3 permettait d'en discuter beaucoup plus. On continue à le faire, régulièrement on se fait un devoir de continuer à produire des tâches de compétence 3, par contre, on ne les identifie pas comme telles. (CSA_E5)

Cet extrait illustre la valeur morale associée à aux visées de formation définies dans le programme et jugées indispensables pour le citoyen du 21^e siècle, en

particulier celles associées aux compétences tournées vers la créativité, l'ouverture au monde et aux autres. Amortir l'effet de « réduction curriculaire » ou de *teaching to the test* (Rozenwajn et Dumay, 2014) induit par les évaluations externes est revendiqué par les CP comme un « devoir » par rapport à l'intégrité du programme. C'est l'ethos du CP qui est alors en jeu : il se fait le défenseur de cette vision des finalités de l'éducation. Ces catégories normatives sont partagées de façon transversale par tous les CP participant à la recherche.

La réactivation de textes qui ne sont plus prescrits : préserver une approche de l'évaluation centrée sur la progression de l'élève

La logique du bilan des apprentissages en fin de cycle faisait partie des aspects emblématiques du Renouveau pédagogique. La Politique d'évaluation et les échelles des niveaux de compétence (d'application obligatoire jusqu'en 2007) délégitimaient fortement la logique du cumul de notes et l'approche normative (centrée sur la position d'un élève par rapport à l'ensemble du groupe). Elles proposaient au contraire des descriptions de la compétence de l'apprenant de façon globale en fin de cycle. Or, les modifications apportées au régime pédagogique en 2010 ont supprimé ces échelles – remplacées par des cadres d'évaluation précisant la pondération des différents contenus –, ont imposé des étapes d'évaluation fixes et le recours à la moyenne de notes obtenues pendant l'année pour constituer le résultat des élèves. Ces changements curriculaire sont fortement critiqués par les CP :

Y a eu des reculs et on est revenu à la surévaluation, qui n'est pas tout le temps en soutien à l'apprentissage, surtout au secondaire, je trouve qu'on est beaucoup en sanction, on sanctionne [...] c'est quand même majeur parce qu'on abandonne la notation par cote [lettre], on retourne aux notes en chiffres, on revient à une pondération. C'est l'abolition du bilan des apprentissages. Le régime pédagogique a été ouvert trois fois depuis 2005. (CSB_E12)

Il y a un consensus net parmi les CP concernant l'évaluation. Celle-ci doit être centrée sur les progrès de chaque élève, en portant un jugement global sur le développement de leurs compétences. Les enseignants, de l'avis des CP, ont au contraire tendance à se replier sur la facilité de l'évaluation « arithmétique » fondée sur le cumul de notes. Certains CP vont alors réactiver les échelles dans le but de préserver en partie la logique centrée sur la progression de l'élève, logique qui ne le pénalise pas pour ses performances passées. À la CSB, la CP en charge des questions d'évaluation n'hésite pas à « ramener » les directions et leurs enseignants aux échelles des niveaux de compétence lorsqu'ils ont un « doute » par rapport aux résultats numériques. Cette tactique permet de « rectifier le tir » par rapport à des résultats fondés sur la moyenne de notes :

C'est que ton échelle de niveau de compétence, elle était globale, par rapport aux attentes finales d'un programme à la fin du cycle. [...]. Elles ne sont plus obligatoires mais elles nous servent encore beaucoup pour valider. Par exemple, si ton résultat numérique te donne 63 [sur 100], mais que tu connais l'élève et tu te dis, ça n'a pas d'allure, cet élève-là, il me semble qu'il vaut plus un B dans mon échelle, il devrait peut-être plus avoir... 80. Comment ça se fait que quand je fais son calcul avec ses résultats, ça me donne 63? Là tu peux, toi – parce que l'enseignant a le droit d'avoir du jugement, de se rendre compte de ces choses-là – tu peux aller remettre les évaluations en question et dire, celle-là, elle a été faite en début d'année, depuis le début de l'année, il les a, ces acquis-là, et je traîne encore ça, une note de 20 %, alors que ça ne devrait plus, je vais l'éliminer. Tu l'élimines, il monte à 79 %, c'est plus ça qu'il vaut. Donc les échelles te servent à t'assurer que ton jugement qui sort de données numériques avec des examens a du sens par rapport à ta connaissance de l'élève. (CSB_E10)

Ainsi la CP se saisit de la marge de manœuvre qu'offre le cadre réglementaire en autorisant l'enseignant à corriger une note donnée à l'élève plus tôt dans l'année si cette note ne reflète plus le développement de la compétence de l'élève. Plus généralement, cette conception de l'évaluation à l'opposé d'une tradition qui privilégie une interprétation normative (Laurier, 2014), est un cadre cognitif largement partagé par les CP interrogés.

L'usage ambivalent des textes d'accompagnement récents centrés sur les « pratiques efficaces »

Dans les deux CS où les entretiens ont été conduits, les directions générales ont fait le choix d'inscrire dans leurs documents stratégiques (plan stratégique, contrat avec le ministère et contrats avec les établissements) la mise en œuvre de pratiques préconisées dans le Référentiel d'intervention en lecture publié par le MELS (2011b). Il s'agit de pratiques s'appuyant sur les données de la recherche et permettant la mise en place d'un « enseignement efficace et de stratégies gagnantes » (Ibid., p. 8). Il s'inscrit dans le courant de l'approche Réponse à l'Intervention (RAI) qui promeut un enseignement explicite (direct instruction) selon des étapes prédéfinies. Le document se réfère aux travaux de chercheurs québécois qui favorisent ces approches (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). Un de ces chercheurs est d'ailleurs venu promouvoir ces nouvelles approches dans les deux CS, et il aurait eu un impact important sur les cadres, les CP, mais également sur les directions et les enseignants.

Dans les deux CS, le travail des CP (en français mais également en mathématiques) est fortement centré sur ce document ministériel au moment de l'enquête de terrain. Ceci est d'autant plus net à la CSA où une orientation claire a été énoncée sous forme d'attente des commissaires envers les gestionnaires et les directions d'établissement :

Le référentiel chez nous est parti d'en haut, ça a été une demande des commissaires d'implanter le référentiel. [...] La Réponse à l'Intervention présentement est le modèle qui guide à peu près toutes les décisions, c'est-à-dire de faire en sorte que les pratiques probantes soient mises en place pour répondre à la majorité des besoins des enfants. [...] (CSA_E4)

Les CP de la CSA se retrouvent alors aux prises avec un discours sur l'enseignement explicite qui vient « teinter » toute l'offre de service. Ils semblent relativement enthousiastes, comme l'illustre l'extrait suivant :

Maintenant, avec le RAI, on a documenté des choses [les pratiques et stratégies à mettre en œuvre], donc on est capable de voir les effets [...] on est capable de les constater les gains. Y a des gains et les profs les voient. (CSA_E5)

Mais ce choix est aussi stratégique, pragmatique, car les enseignants accueillent plutôt bien ce qu'ils perçoivent comme un retour aux pratiques magistrales (« je le fais déjà ») par rapport aux orientations socioconstructivistes du PFEQ. En particulier, l'enseignement explicite « passe bien » en mathématique : « On a beaucoup de contenus, pratiquement un à tous les cours, ce qui fait que c'est super facile de segmenter nos affaires. Très facile d'établir une routine » (CSA_E5). C'est aussi le cas à la CSB où les enseignants confondent enseignement explicite et enseignement magistral :

Des fois, ce qu'ils disent, c'est « oh ben c'est du magistral ». C'est parce qu'ils ne comprennent pas trop exactement c'est quoi l'enseignement explicite, ils pensent, « le prof parle en avant, c'est du magistral ». Non, c'est un peu plus dirigé que ça. (CSB_E8)

Si la mobilisation de ce document par les CP de la CSA semble à la fois répondre à un intérêt stratégique et à une congruence cognitive (ils « croient » en l'efficacité de l'enseignement explicite), c'est moins le cas à la CSB. Les CP sont plus réservés envers le Référentiel du MELS, et plus généralement envers les pratiques dites « efficaces » de type RAI. Rappelons que ce sont des CP « spécialistes matières » – par contraste avec les CP plus « transversaux » de la CSA – qui s'appuient davantage sur des savoirs didactiques et disciplinaires, alors que le courant du RAI s'inscrit selon eux dans un courant psychomédical. Pourtant, les CP de la CSB mobilisent eux aussi ce document dans leurs interventions, même si cela les met dans une position inconfortable. Leur démarche est alors davantage pragmatique :

Maintenant, je le sens plus qu'il y a quatre ans ce discours-là de pratiques efficaces, l'effet enseignant, ces trucs-là, on l'entend plus. (...), il y a des enseignants aussi qui font des formations en enseignement efficace, on est dans les chiffres, on veut des résultats. C'est sûr que quand il y a des méta-analyses qui se font, et qu'il y a deux, trois pratiques qui ressortent, moi oui, j'accepte ça. En même temps, il n'y a pas juste ça non plus mais quand on peut le placer, que c'est pertinent, on y va. L'enseignement explicite, pourquoi pas, oui. (CSB_E8)

[...] quand y a quelque chose qui arrive comme RAI, des fois on comprend pas d'où ça... on sait pas d'où ça vient, on n'est pas toujours d'accord avec. Et on n'a pas le choix de composer avec. (CSB_E12)

La mise en œuvre de ces pratiques est une attente institutionnelle avec laquelle ils sont contraints de composer, en tant qu'employés sous l'autorité des cadres des services éducatifs. Enfin, nous faisons l'hypothèse que ce discours est difficilement contestable étant donné le consensus général sur les données « probantes » issues de méta ou de méga-analyses.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Cet article visait à enrichir notre compréhension des processus d'accompagnement en explorant une facette peu connue du travail des conseillers pédagogiques. Nous souhaitons en particulier comprendre la façon dont les CP mobilisent les textes officiels dans leur travail avec les enseignants.

À partir d'une analyse qualitative d'entretiens semi-directifs dans deux CS québécoises, nous avons montré que les CP ne sont pas des relais neutres des prescriptions ministérielles mais qu'ils accomplissent un travail de médiation non négligeable. L'apport de l'article est d'abord de mettre en lumière la complexité de ce travail face aux changements curriculaires qui se sont succédés dans la dernière décennie : loin d'un discours homogène et monolithique, les prescriptions ministérielles imbriquent des conceptions plurielles et hétérogènes de ce que sont les savoirs et la pédagogie légitimes. Nous avons mis en exergue le fait que le foisonnement et l'empilement de textes parfois en concurrence pouvait offrir des marges de manœuvre dont les CP se saisissent, notamment en rappelant la centralité du programme de formation, en réactivant des textes emblématiques du Renouveau pédagogique qui ne sont plus en vigueur, en s'appuyant sur des outils qu'ils produisent localement. La médiation qu'ils opèrent n'est donc pas une activité neutre de retransmission des textes.

Deuxièmement, l'analyse permet de caractériser certains effets « tendanciels » de cette médiation. L'usage qu'ils font des textes vise notamment à amortir les effets de réduction curriculaire (*teaching to the test*) induits par les évaluations ministérielles, et à valoriser les compétences indispensables au futur citoyen telles que définies dans le programme de formation. C'est une prise de position morale au sens où les CP disent qu'il est de leur « devoir » de préserver les finalités de l'éducation portées par le programme. La médiation vise également à préserver les pratiques d'évaluation promues par le Renouveau, centrées sur la progression de chacun plutôt que le classement des performances individuelles objectivées par une note. En somme, les CP jouent en quelque sorte un rôle « tampon » par rapport aux changements

curriculaires introduits à la fin des années 2000. Ils tentent de faire contrepoids aux orientations qui leur semblent les plus dommageables pour les élèves. Les croyances et valeurs concernant les visées de la formation et l'attention portée au développement de l'élève, qu'ils portaient déjà en tant qu'enseignants dans leurs classes avant de devenir CP, marquent profondément leur rapport aux textes officiels et les usages qu'ils en font avec les enseignants.

Cependant, nous avons également montré que leur marge de manœuvre reste limitée. Celle-ci doit tout d'abord être relativisée, car les CP sont des employés des CS et non des cadres. Leur position institutionnelle reste par ailleurs fragile, le cadre réglementaire ne prévoyant pas de budget réservé à ce corps d'emploi (Lessard et Des Ruisseaux, 2004). Deuxièmement, les deux CS étudiées ont émis des attentes précises en termes de pratiques pédagogiques à mettre en œuvre dans les classes, notamment le RAI et l'enseignement explicite. Nous avons vu qu'il est difficile pour les CP de se distancier des injonctions concernant les « pratiques efficaces » à mettre en œuvre. Ceci illustre bien la part d'ajustement stratégique inhérente à leur travail de médiation, ajustement qui doit être compris en lien avec les ressources et le pouvoir d'influence de ces acteurs, somme toute limités. Les CP n'ayant pas d'autorité hiérarchique sur les enseignants, leur capacité à influencer ces derniers et leur légitimité reposent en grande partie sur leur maîtrise des savoirs issus de la recherche, en ayant, pour reprendre leurs termes, toujours une « longueur d'avance ». On voit cependant se dessiner des divergences entre les deux groupes de CP selon leur CS d'appartenance. Les CP de la CSA sont en quelque sorte convertis aux nouvelles pratiques fondées sur les données probantes, alors que les CP de la CSB sont plus circonspects, car favorables à un éventail de pratiques fondées sur des savoirs plus diversifiés. Nous faisons l'hypothèse que le modèle organisationnel de la CSB favorise une identité professionnelle de « spécialiste matière » (savoirs disciplinaires et didactiques) – alors que les CP de la CSA sont davantage des généralistes transversaux (Lessard, 2008). Cette distinction, fondée sur la dimension « contextuelle » de l'identité professionnelle (Cattonar, 2001), pourrait en partie expliquer les divergences qui se dessinent concernant la légitimité accordée aux pratiques dites « efficaces ». Cette hypothèse nécessiterait d'être explorée à l'aide de données supplémentaires (collectées notamment dans d'autres CS), la mise au jour de l'ensemble des conditions et facteurs pouvant rendre compte de ces variations dépassant de notre recherche.

Enfin, notre analyse souligne à quel point la médiation opérée par les CP est un processus complexe empreint de tensions et de contradictions, notamment dans un contexte d'instabilité des prescriptions curriculaires. L'usage des textes par les CP est marqué par une certaine ambivalence. Au final, ils naviguent entre une posture défensive visant à préserver certains contenus et pratiques

qu'ils jugent légitimes et fondamentaux, et une posture plus pragmatique et instrumentale, s'appuyant sur des textes qui « passent » mieux auprès des enseignants, et qui répondent aux attentes des gestionnaires et directions d'école en termes d'efficacité à court terme. Bien que les CP aient toujours dû composer avec les agendas ministériels, les tensions inhérentes à leur mission de « go-between » (Lessard et Des Ruisseaux, 2004, p. 144) sont ainsi exacerbées par la politique curriculaire de la dernière décennie et la coexistence de logiques plurielles – voire contradictoires – qui en résulte.

Nos interprétations doivent cependant être nuancées à plusieurs égards. Premièrement, la recherche devrait être étendue à d'autres CS car les deux CS ayant fait l'objet de l'enquête de terrain étaient particulièrement favorables aux orientations pédagogiques relevant de l'enseignement explicite. Deuxièmement, au-delà des effets « tendanciels » soulignés ici, une analyse plus approfondie de l'impact du travail des CP sur le curriculum réel reste à faire, en prenant en compte le point de vue des enseignants à travers des récits de pratiques mais aussi des observations. Troisièmement, l'analyse de la médiation des textes officiels gagnerait à être enrichie par la prise en compte des manuels scolaires et autres documents qui relèvent, au Québec, de l'initiative privée. Ils constituent en effet des « déclinaisons » des programmes qui contribuent à leur tour à actualiser le prescrit (Rayou, 2015). Cette question est d'autant plus pertinente dans les contextes éducatifs où se développent des évaluations standardisées des élèves : la tendance serait alors à l'utilisation accrue des manuels dont les contenus se rapprochent davantage des épreuves standardisées que le programme, allant à l'encontre des injonctions à l'innovation pédagogique portées par les mêmes politiques éducatives (Rozenwajn et Dumay, 2014).

RÉFÉRENCES

- Bernstein, B. (1997). À propos du curriculum. Dans J. C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 165-171). Paris, Bruxelles : De Boeck /INRP.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- Cardin, J.-F., Falardeau, É. et Bidjang, S. (2013). « Tout ça, pour ça... » Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession*, 20(1), 13-31.
- Carpentier, A. (2010). Étude de la mise en oeuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003. (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4125/Carpentier_Anylene_2010_these.pdf?sequence=4

- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. Cahier de Recherche du GIRSEF n° 10. Repéré à : <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/issue/view/1553>
- Cerqua, A. et Gauthier, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec. Dans M. Mellouki (dir.), Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec (p. 21-50). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling : Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.
- Delvaux, B. et Maroy, C. (2004). La médiation des réseaux dans la régulation de l'enseignement en Communauté française : l'exemple du bassin de Charleroi. *Recherches sociologiques*, 35(2), 83-101.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182.
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635-656.
- Guertin-Wilson, F. (2014). Enquête sur les rôles et responsabilités des conseillères et conseillers pédagogiques à la lumière de la documentation officielle qui régle leur travail. (Rapport d'étude, Université de Sherbrooke). Repéré à : https://http://www.usherbrooke.ca/pedagogie/fileadmin/sites/pedagogie/MPES-DPES/Francine_Guertin-Wilson.pdf
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique : l'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche: Les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dirs.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 169-181). Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. (2010). La difficile légitimation des réformes curriculaires. Dans V. Téhio (dir.), *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires* (pp. 58-79). Paris : CIEP.
- Lessard, C. et Des Ruisseaux, M. (2004). Les conseillers pédagogiques québécois ou comment combiner une identité professionnelle et l'approche client. *Recherches sociologiques*, 35(2), 141-154.
- Mangez, É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement : une sociologie du curriculum*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. et Doray, P. (2008). Présentation. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 11-29.
- Mathou, C. (2019). Réformes par compétences et gouvernances par les résultats : mouvements convergents ou tension? Le cas du Renouveau pédagogique au Québec. *Education et sociétés*, 43(1), 155-169.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement secondaire premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2011a). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au secondaire, français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2011b). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : Formation générale des jeunes, formation des adultes, formation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'éducation du Québec. (2004). Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, premier cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Rayou, P. (2015). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reeves, J. et Drew, V. (2012). Relays and relations : Tracking a policy initiative for improving teacher professionalism. *Journal of Education Policy*, 27(6), 711-730.
- Rozenwajn, E. et Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 189(4), 105-138.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dirs.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Stavrou, S. (2012). *Réforme de l'Université et transformations curriculaires : des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs. Les universités françaises et le cas des masters en sciences humaines et sociales*. (Thèse de Doctorat inédite). Université Aix-Marseille.
- van Zanten, A. et Ball, S. (2000). Comparer pour comprendre : globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1(4), 113-131.

CÉCILE MATHOU est post-doctorante à l'UCLouvain, Belgique. Elle travaille sur les transformations curriculaires dans l'enseignement obligatoire et plus récemment sur les carrières des enseignants. cecile.mathou@uclouvain.be

CÉCILE MATHOU is a post-doctoral fellow at UCLouvain, Belgium. Her research focuses on curricular transformations in primary and secondary education, and more recently on teachers' careers. cecile.mathou@uclouvain.be

THE USE OF GROUP TESTS TO PROMOTE COLLABORATION AND LEARNING: DO THEY WORK?

KIMBERLEY ANN GILBRIDE *Ryerson University*

ABSTRACT. The research was carried out to determine whether the use of group tests for undergraduate science students to augment lecture material in a second-year core course in microbiology would improve the retention of material on a subsequent regular mid-term/final exam. On three separate occasions, the students were asked to complete short multiple-choice tests individually and then were asked to get together in groups of 4 to re-answer the same questions. The discussions they had in the groups improved their individual marks by 10.9% in the first test, 14.5% in the second test and 20.9% in the third test. Overall, the class average was 2.5% better than the previous year. The majority of the students indicated that the group tests improved their understanding and helped them to learn the lecture material.

L'UTILISATION DE TESTS DE GROUPE POUR PROMOUVOIR LA COLLABORATION ET L'APPRENTISSAGE : EST-CE QU'ILS FONCTIONNENT?

RÉSUMÉ. Le projet de recherche présenté ici a été conduit afin de déterminer si l'utilisation de tests de groupe pour supplémer le matériel présenté dans un cours obligatoire de microbiologie de deuxième année de baccalauréat en science augmenterait la rétention de la matière dans une évaluation de mi-session ou de fin de session. À trois moments différents, les étudiants ont eu à compléter de courts tests à choix multiples et à ensuite se réunir en équipes de 4 afin de répondre aux mêmes questions. Ces discussions en groupes ont mené à une augmentation de 10,9% de leurs résultats individuels au premier test, de 14,5% au deuxième test et de 20,9% au troisième test. Dans l'ensemble, la moyenne du groupe a augmenté de 2,5% par rapport à l'année précédente. La majorité des étudiants ont indiqué que les tests de groupe les ont aidés à améliorer leur compréhension de la matière.

The goal of every educator is to have their students learn and retain information. However, students often find some concepts hard to understand and therefore struggle with the comprehension and reiteration of course content. It has been found that active participation in processing information as opposed to memorizing content without accompanied understanding leads

to better retention of the information (Lujan & DiCarlo, 2006). Engagement through active learning activities has been found to result in higher order thinking on the part of the student and help the student become a more independent learner (Bonwell & Eison, 1991). A variety of activities can promote active learning including making presentations, participating in out-of-classroom projects, think-pair share activities in the classroom, peer instruction, and generating concept maps to name a few.

Collaborative group testing is an activity that combines think-pair share and peer instruction and has been used as an active learning tool for a number of years. One definition of collaborative learning is that it is an “educational approach to teaching and learning that involves groups of learners working together to solve a problem, complete a task, or create a product” (Laal & Ghodsi, 2012). The use of collaborative group testing has been demonstrated as a way to enhance student learning and increase student retention of the course material (Cortright et al., 2003; Vázquez-García, 2018). Laal and Ghodsi categorize the benefits of collaborative learning into 4 major themes, social, psychological, academic and assessment, to explain why it is a successful learning tool (Laal & Ghodsi, 2012). In science education, Lord explained how cooperative learning can improve skills in at least 11 categories including those related to social skills, science thinking skills and reading and writing proficiency (Lord, 2001). Breedlove and colleagues found that there was a significant association between collaborative testing and concept questions even if they are not combined with collaborative learning (Breedlove, Burkett, & Winfield, 2004). It is thought that this association is due to reduced levels of anxiety and stress on the part of the student by being able to work together to build on each other’s knowledge with positive performance outcomes (Karatzoglou & Weimer, 2011). Furthermore, although it has been shown that collaborative testing is beneficial to all students, it has been found to be significantly more beneficial for low-performing students (Giuliodori, Lujan, & DiCarlo, 2008). However, Breedlove et al. (2004) cautioned that collaborative testing without prior collaborative learning did not improve student’s ability to perform better on theory questions that require higher level cognitive processing. Furthermore, some studies conducted with science (introductory biology class, (Leight, et al., 2012)) and nursing (advanced nursing II course, (Sandahl, 2009)) students have noted that collaborative testing did not increase students’ final scores although the students responded very positively to the active learning task. Nonetheless, team learning is becoming an accepted way to enhance learning and may also improve students’ communication and critical thinking skills that can be used in careers after graduation (Loes & Pascarella, 2017). Comparing students that were allowed to re-do a test with the aid of their notes or a textbook versus those that were allowed to collaborate with classmates revealed that collaboration significantly increased the tests scores over individual attempts

with open books (Bloom, 2009). An added benefit was the student's engagement with the material when working collaboratively with their peers (Bloom, 2009). Furthermore, discussion with peers allows students the opportunity to either explain or question the concepts with both activities benefitting the students' comprehension of complex concepts (Giuliodori et al., 2008; Vázquez-García, 2018). Overall, this approach provides students with immediate feedback that is an important component for understanding (Cortright et al., 2003).

In science, many concepts need to be applied in order to understand how they work. Dialogues between teacher and student in a small group setting can be a very effective way to engage students and increase their understanding of course material. However, first and second year science courses in larger universities often contain courses with large class sizes where individual interactions with the instructor may be limited. Allowing students the opportunity to work together to explain and apply their knowledge through application-based questions can increase their understanding of the material or alert them to possible misinterpretations of the facts. Collaborative learning in small groups offers the opportunity for students to make individual contributions and leads to discussions not unlike the principals of scientific inquiry. For these reasons, collaborative group testing has been used with science students to improve their achievement levels and increase their understanding of complex systems (Brame & Biel, 2015; Freeman et al., 2014; Smith et al., 2005). However, while many studies cite a positive response by students to the active learning activities, very few have measured student performance on traditional tests with and without the previous active learning activities. Furthermore, many studies have conducted their collaborative testing on first year science/biology students or nursing students and not many studies have concentrated on more advanced university students (Srougi et al., 2013).

Therefore, the question was, "does the implementation of group tests in a more advanced science such as microbiology benefit the students by improving their retention of the knowledge?" The study was designed to provide students with the opportunity to participate in group testing prior to traditional testing to determine if this added learning tool would result in an increase in performance on the traditional tests. It was thought that the use of group tests as an active learning tool for a large second year microbiology class would augment lecture material and give the students the chance to discuss the material that commonly is misunderstood before being tested with a regular mid-term/final exam. The goals of this study were to use group tests: (1) to provide an alternative testing method that might be less stressful and boost the students confidence in their knowledge through collaboration as measured by the group marks, (2) to increase the students' retention of the course material

as measured by their overall grades on traditional tests, and (3) to encourage networking amongst the students as a career building skill. While this study did not use any definitive metrics to measure this latter skill, information gathered from the post-test questionnaire suggested that the group atmosphere positively affected students and that this interaction was extended beyond the course. The use of the group tests was not a substitute for the regular traditional examination evaluations but, instead, was used to supplement the traditional testing style. An added benefit of collaborative testing was the opportunity for the instructor to identify concepts that are not well answered by the students in order to re-visit these topics in class to improve student understanding.

The outcome of the collaborative testing was measured by using a student's paired t-test to compare the scores when the students answered the test individually and when they answered as a group. The traditional mid-term and final test scores were compared to the previous year's cohort to see if there was any significant change in the final average of the class. Finally, the students were surveyed at the end of the term and asked about their experience with group testing modules for their overall learning.

METHODS

Course structure

Microbiology is a second-year core course for both biology and biomedical science majors at Ryerson University. It runs in the fall semester (3rd semester) and includes a laboratory component. The course was taught by the same individual for several years and typically contained a single section of 250–275 students in the lecture portion. The students had been exposed to group-learning activities such as personal response (clicker) questions in other classes and participated in laboratories in small groups (often pairs); however, none had ever participated in group testing.

Traditional testing for this course consisted of one mid-term and one final for the lecture material (60%) and individual quizzes and lab reports for the laboratory component (40%). The traditional mid-term and final exam format consisted of 50% multiple choice-based questions and 50% short answer questions.

Design of in-class assessments.

To evaluate the effect of collaborative testing on content retention, 265 students in Microbiology (BLG 151) were given group-based tests in addition to their traditional testing evaluations. To evaluate whether group testing had any effect on the scores on the traditional testing components, the group was compared with the same class the year previous. The demographics in both

years were consistent for age, gender, academic level and grade point average. In year 1, the students followed traditional testing while in year 2, on three separate occasions, the students (265) also participated in three group tests. The collaborative group testing consisted of very short multiple-choice tests (10 questions). The tests were answered individually and then the students were asked to form groups of 4 to complete the same test together as a group. Only one scantron per group was provided so that the group had to come to a consensus on the answer. Individual test sheets with the questions were provided for the individual part but for the group assessment, the questions were projected one at a time as PowerPoint slides. This kept all the groups at the same point in the test and encouraged some discussion even between groups since they were all trying to solve the same question at the same time. Figure 1 shows a flow chart of the research design.

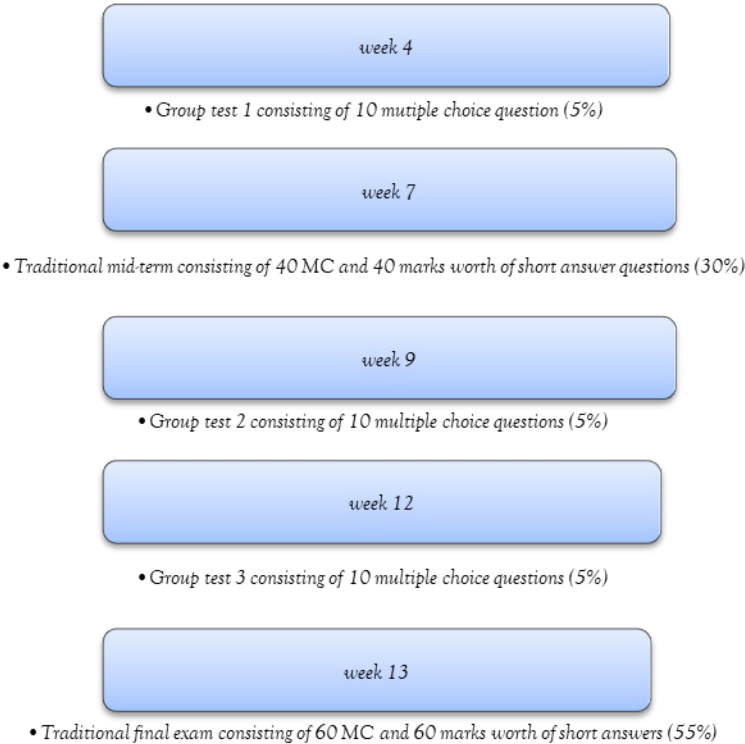


FIGURE 1. *Research design flow chart*

FIGURE NOTES. Students took the traditional tests individually. The group tests were completely individually first and then completed a second time as a group. The percentages represent the amount that assessment contributed to the final lecture grade. The students the previous year only had the traditional tests in week 7 and 13 worth 35% and 65% respectively.

The group tests were designed as short concept-based multiple-choice tests that would generate discussion. Samples of some of the questions are supplied in the Appendix.

Traditional testing was completed as paper copies as previously done and consisted of both multiple-choice questions and short answer questions as previously described.

Analysis of in-class assessments.

Both individual and group tests were marked electronically. Individual marks were used as the final grade for the test if that mark was higher than the group mark. However, if the group mark was higher than the individual mark, then the final mark was obtained by weighting each test as 50% of the mark. This promoted the benefit of working as a group but didn't penalize individuals for group decisions. Traditional tests were marked individually, and the results were compared to the previous year when group-testing had not been carried out.

Design of post-test questionnaire

At the end of the term, students were asked to complete an on-line questionnaire to evaluate their perceptions of the group-testing format. Four of the questions addressed mostly formatting issues, another 5 questions addressed how they felt about the group tests (they were asked to indicate their level of agreement with one of the following answers; yes, somewhat, a little bit, or no), while the last 2 questions allowed students to write about their likes and dislikes about group tests. The survey was conducted after the end of the term and no incentive was provided to students who responded. Sixty-eight students provided feedback, which represented 26% of the class.

Statistical analysis

A student t-test was performed on the mean scores to determine if the group scores were significantly different than the individual scores and whether group testing improved overall course scores where $p < 0.05$ was considered significant.

RESULTS

Students' individual performance versus group performance on group tests

All students were awarded a mark for both their individual tests and their group tests. Overall, the majority of the students (>99%) scored higher on their group tests than on their individual tests. The individual scores and group scores of the entire group (see Figures 2, 3 and 4) were compared and the average mark on the group tests was 10.9%, 14.5% and 20.9% higher than the individual score average for tests 1, 2 and 3 respectively.

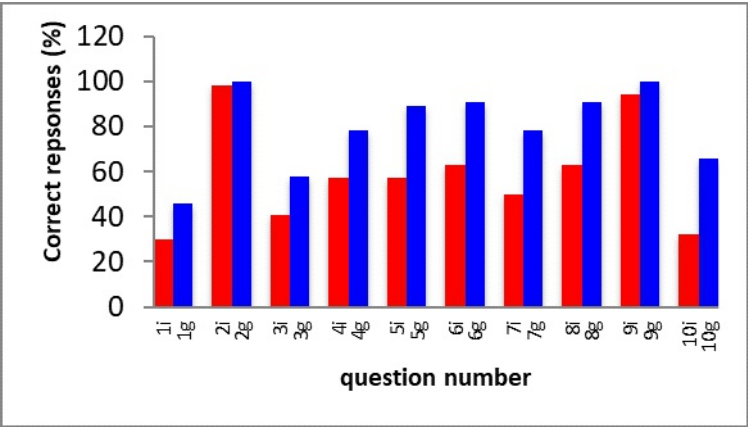


FIGURE 2. *Percent of correct responses for group test 1*

FIGURE NOTES. The group marks were 10.9% better than the individual marks. There were 10 questions. i = individual mark. g = group mark.

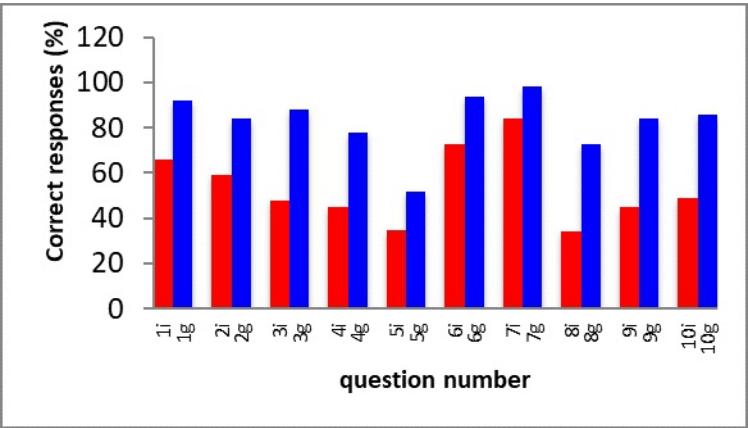


FIGURE 3. *Percent of correct responses for group test 2*

FIGURE NOTES. The group marks were 14.5% better than the individual marks. There were 10 questions. i = individual mark. g = group mark.

To examine what academic level of student would benefit most from group testing, the students' scores were divided into 3 categories based on their individual score out of 10 (see Table 1). Group A were those students that scored 5 or lower on the individual test, Group B were those students that scored 6 or 7 on the individual test, and Group C were those students that scored 8 to 10 on the individual test. The difference between the individual mark and the group mark was the highest in the lowest achieving academic

group, with Group A scoring 32–38% better in the group testing situation. Group B showed a 6.7–25.1% increase and Group C had a 5.5–5.3 % increase in the group test mark over the individual mark.

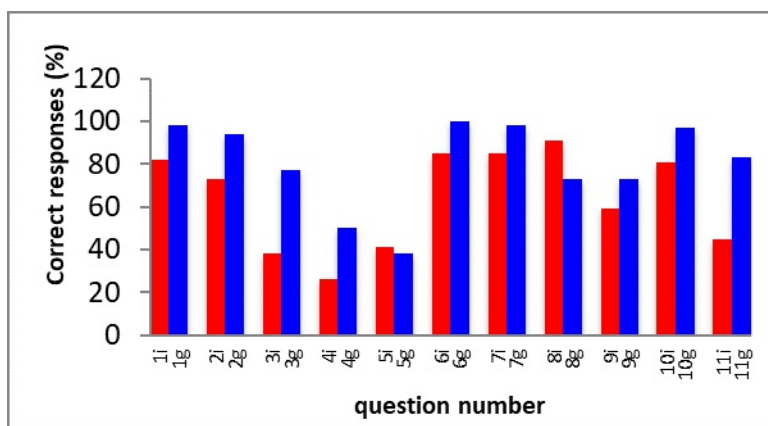


FIGURE 4. *Percent of correct responses for group test 3*

FIGURE NOTES. The group marks were 20.9% better than the individual marks. There were 11 questions. i = individual mark. g = group mark. This was the only test where a question (#5) was answered more poorly as a group than individually.

The effect of group testing on subsequent traditional testing

The marks on the traditional tests after participating in the group tests were compared to previous year mid-term marks where students had not participated in group testing (see Table 2). The questions on the individual and group part of group testing were identical (see the Appendix for examples of questions). However, the traditional tests contained a lot more questions than the group tests (40 multiple choice instead of 10) with the same material being tested including but not only the same 10 multiple choice questions used on the group tests. The class averages were 65.6% and 65.0% for the groups with and without the group tests, respectively. These averages were not significantly different from one another. The final exam mark averages were 64.9% and 63.5% with the final overall class average of 70% and 67.5% respectively for the class that participated in group testing versus the class that did not participate in group testing. The scores on the traditional tests do not fluctuate much from year to year so if extra group testing was effective we expected to see a difference in the scores on the traditional tests with this group of students, which we did not, although the students felt that they were better prepared (see below).

TABLE 1. *The average score in the individual and group portions of the tests based on academic performance*

Group ¹	Number of students	Test 1 average individual score (%)	Test 1 average group score (%)	Number of students	Test 2 average individual score (%)	Test 2 average group score (%)	Number of students	Test 3 average individual score (%)	Test 3 average group score (%)
A*	101 (39.1%)	41	76	131 (51.2%)	38	76	79 (31.1%)	42	74
B*	99 (38.4%)	65	81	84 (32.8%)	65	72	95 (37.4%)	65	80
C*	58 (22.5%)	82	87	41 (16%)	85	97	80 (31.5%)	83	98
Total	258	59	80	256	54	78	254	60	84

TABLE NOTES. 1. Group A had individual scores 5 or less, Group B had individual scores between 5.5 and 7.5 inclusive, Group C had individual scores of 8 and above.

TABLE 2. *Mid-term and final exam scores¹*

Group	Mid-term average Year 1	Mid-term average Year 2	Final average Year 1	Final average Year 2
A	NA ²	59.2	NA	NA
B	NA	66.7	NA	NA
C	NA	74.9	NA	NA
Total	65.0	65.6	63.5	64.9

TABLE NOTES. 1. Group A had individual scores 5 or less, Group B had individual scores between 5.5 and 7.5 inclusive, Group C had individual scores of 8 and above. 2. Not applicable.

Students' response to group testing

At the end of the course an on-line survey to evaluate students' perception of and participation in group testing activity was conducted. Participation was voluntary and no mark incentive was given. Sixty-five students responded. The questionnaire addressed several facets of group testing exercise, including the format, the usefulness of the tests, and the students' overall attitude towards the group-testing format. Of the respondents, 93% participated in all three tests and, overall, 97% liked the group portion of the tests (see Table 3). The multiple-choice format was liked by 88% with 94% saying that the number of questions asked was appropriate for the time allotted. Interestingly, only 54% stayed in the same group for all three tests, however, the reason why they moved to another group was not surveyed. Anecdotal comments from students about their groups suggests that students switched groups or recruited a new member into their previous group for very obvious reasons such as "someone was sick so we adopted a new member" or "I looked for a better group".

The response to questions that addressed the usefulness of the tests indicated that 87% found the tests helpful for learning the material and reviewing the concepts, 85% said that the tests helped to test their knowledge and 84% found the tests helpful for keeping up with the lecture material. This last sentiment was also echoed in the comments the students gave about what they liked the most about group testing (see Table 4). The students indicated that they liked both the test content and the group collaboration component as a means to enhance their understanding of course concepts they would not have understood as well on their own. Group collaboration also came up when the students were asked about what they liked the least about testing. In almost all answers to these questions, the students commented on how difficult it was to collaborate within the group if not all group members contributed equally (see Table 5).

TABLE 3. *Student perceptions on collaborative testing*

Statement in questionnaire	Student response
1. How many in-class group tests did you participate in?	3 - 93%, 2 - 6 %, 1 - 1 %
2. Did you find the number of questions asked on each test to be appropriate for the time allowed?	94% said yes, 6% said too few
3. Did you like the multiple-choice format?	88% said yes
4. What percentage of your group remained the same for all three tests?	54% stayed in the same group
5. Did you find the group tests helpful for keeping up with the lecture material?	47% said yes 37% said somewhat
6. Did you find the group tests helpful for learning the material?	48% said yes 39% said somewhat
7. Did you find the group tests helpful for reviewing the concepts taught in lecture?	54% said yes 33% said somewhat
8. Did you find the group tests helpful for testing your knowledge on the lecture material?	58% said yes 27% said somewhat
9. Did you like the group portion of the test?	97% said yes

DISCUSSION

Our study used group-tests in a second year Microbiology science majors course. It was a large class of over 250 students with a traditional teaching format consisting of lecture style classes accompanied by weekly labs for groups of 24. The students had not previously participated in group-tests.

To determine whether group testing improved student performance, we compared both individual test scores with group test scores on the group testing activity and mid-term and final exam averages in the traditional testing format from 2 subsequent years. Our study confirmed previous findings that students performed better in groups than individually in the group tests (Cortright et al., 2003). The discussions the students had in the groups improved their final group test marks by 10.9% in test 1, 14.5% in test 2 and 20.9% in test 3. A similar increase in overall performance on group tests has been seen by others (Bloom, 2009; Cortright et al., 2003; Rivaz et al., 2015). Since almost all of the group scores were higher than the top individual score in that group it suggested that the students pooled their knowledge as has been suggested by others (Gilley & Clarkston, 2014; Giuliodori et al., 2008). The myth that group tests would result in everyone attaining 100% on the tests because of the teamwork was not found suggesting that the concept based multiple choice questions presented material that was still difficult enough that even when working together debate could still lead to incorrect answers.

TABLE 4. *Comments from students on what they liked the best about the group test experience.*

Comments about content	
1)	I liked how tricky some of the questions were, made us think.
2)	It helps you keep up with course material, so that you are not cramming before the final. I also feel like it prepares you for the final because similar questions appeared.
3)	It was a taste tester for the exam and it forced us to study what was taught so far.
4)	Keeping up with lecture material throughout the semester.
5)	It helped me keep up to date with studying and making notes.
6)	The fact that made me study notes through the year
7)	The fact that it made sure I didn't fall behind, so when I am studying for the finals I have already made notes on it from before.
8)	The fact that it forces you to study the material periodically so when come time for the final you're not swamped with a lot of material you hadn't looked at in weeks.
9)	The quizzes made you review and I was better prepared when it came to studying for the final.
10)	The fact that it keeps you updated with the lecture, so when it was the final exam, I practically knew everything. However, 3 per semester is fine do not do more like chemistry where it is torture rather than helpful.
11)	It tells the students where they stand in terms of preparation.
12)	It forced me to keep up with the content, rather than cramming prior to an exam.
13)	How they helped with the tricky questions on the exams. Helped us to know what to expect for finals.
14)	Split up to allow a good review of material as the semester progressed.
15)	Learning the right answer
16)	The portion that I liked is the fact that there was a second chance. I learned so much after making the mistakes I made. Although it would average out with my individual mark, I was still able to boost up my mark, even if just by a little. I also liked that because of the group test, I kept up with the course in general. Without these, I know I would be studying last minute so this group test idea was very beneficial.

TABLE 4 (continued).

Comments about collaboration	
1)	Discussion
2)	Consulting with each other
3)	The group discussions
4)	Learning from one another through discussion
5)	Can communicate with other groups
6)	Group discussion, so I get to understand where I went wrong in my thinking.
7)	I like the group discussion. I also like how the tests pushed us to review the lecture material.
8)	The discussion part where we could come together and come up with the best answer. Also, the bonus mark question on test 3
9)	Discussing about the questions from different points of view.
10)	We were able to discuss the answers and it did help to pull up my mark.
11)	Got to discuss answers and debate what was right
12)	Got to discuss everyone's answers and explain
13)	I liked being able to talk to my group members to discuss the questions that were being asked, to see how everyone's input impacted our final decision.
14)	I liked how we all communicated as a group and worked together to figure out the answers to the questions.
15)	I liked the aspect of discussing the questions with others to help in solving the problems. As the test questions may be similar to what would be on the exam, getting feedback from others on how to solve the problem was helpful
16)	I enjoyed that the group test sparked discussions and debates during and after the group tests because it introduced me to my peers' reasoning and perspective on course material.
17)	Having the chance to compare you ideas with three different group members and understanding the concept in more details.
18)	The length and the format were the strong point of the group test
19)	Teamwork they knew what I knew
20)	I liked how students were able to form groups after and answer the questions with the knowledge of the entire group to arrive to an agreeable answer.
21)	I liked collaborating with others. It allows me to figure out where I went wrong on my individual test
22)	I liked how I got to interact with different classmates. I also liked seeing how other people think and come to the answer. Everybody had a unique thinking process.
23)	The group testing aspect
24)	It was a way to find new friends and also get help from peers if you knew you got questions wrong.
25)	I liked the fact that we got to discuss answers with group members
26)	The possibility of overall marks increasing if the group test was better than the individual test
27)	I like how we did the tests individually and then together as a group.
28)	Get to consider other answers to the problem that were overlooked during the individual portion
29)	That it first tested our own knowledge and then we were able to discuss it.
30)	I liked being able to talk with my classmates and ask them about questions I wasn't sure about because it helped me learn from my mistakes.
31)	Being able to work together to solve the questions and knowing how each person arrived at the answer.
32)	I enjoyed being able to contribute all of our ideas to collectively come up with one answer. My group was attentive to what everyone had to say and it made the entire process much easier and effective when determining which was the correct answer and our group marks every time were awesome!

TABLE 5. *Comments from students about what they liked the least about the group test experience.*

Comments about collaborating	
1)	Not everyone in the group prepared for the test.
2)	Group members who are completely unprepared and knew nothing.
3)	Some members did not contribute to the discussion and said, "I don't know" to every question.
4)	The fact that the question were up for debate a lot of the time which meant that my mark suffered compared to an exam format
5)	When no one knew the right answer
6)	Arguing
7)	The indecisiveness between group members at times
8)	Too many people in a group, it should be about 2-3 people
9)	I didn't like that there wasn't enough time to discuss with the members in the group.
10)	Occasionally there were minor disagreements as to what we thought was the right answer, but that's normal in any group setting.
11)	Not too much discussing of why that answer was picked. The correct answer was chosen based on what most people answered in the individual test
12)	Although the group test helped spark academic discussions amongst my group members and I, the group test sometimes made me feel more uncertain about my individual answers. This caused my group members and I to become indecisive with some of our answers. However, this helped us all develop good deductive skills to come up with a final answer.
13)	The fact that some students would get carried by the people who knew what they were doing
14)	Your mark relied on answers other people thought were right (didn't always agree)
15)	Some questions were tricky for our group, and even though we studied the contents, the lecture slides didn't have enough information to help us come to a correct answer.
16)	It is kind of unfair that in some groups all the members are prepared so every member contributes and they get the advantage of the group mark but in some groups most members of group are not prepared then only one person is contributing so it basically becomes like individual test. There should be a fair way of grouping.

This outcome identified concepts that could be re-visited in class lectures. Others have observed the same distribution of marks on group scores (Giuliodori et al., 2008).

Comparing the traditional test performance of this class versus the class in the same course the year before when group testing had not been used showed no difference in the average mid-term or final exam average. Overall, there was a 2.5% increase in the class average at the end of the semester, which could be attributed to the group test marks that were worth 15% of the final grade in the course. Although the differences could be due to other factors, none could be identified. Both groups contained students with the same mean age, percent male to female ratio, and program level. Moreover, the large class sizes (>250) helped to minimize any academic difference that might exist between the two groups. Regardless of the overall increase in the traditional test averages, they were not found to be significantly different ($p > 0.05$). This suggests that lessons learned in the group tests may not contribute significantly to the retention of the material, an issue that has also been identified by others (Giuliodori et al., 2008).

However, although the mathematical averages were not significantly different, the attitude of the students as vetted through the survey tool suggested they felt the group tests did help their understanding. Leight et al. (2012) also reported that his group testing did not raise the retention of material of his students and he proposed it was because the cohort of students he studied had already been exposed to numerous interventions to improve learning. He hypothesized that students in a lecture-based class may have more untapped potential for learning improvement. In our case, the students had not been exposed to previous collaborative learning activities, yet they did not display an increased understanding of the material in their traditional tests, which does not support his hypothesis. Others have also found that there was no significant impact of group testing on future tests examining the retention of material (Shindler, 2004; Zimbardo et al., 2003).

To investigate whether the invention benefitted some students more than others we divided the student achievement scores into 3 categories on each occasion; those that scored poorly, those in the mid-range and those that scored well. Our data indicates the students with lowest marks in their individual tests benefitted the most from group testing, in other words, students that scored 5 or lower on the individual part increased their mark 32–38 % with the group part of the testing. On the other hand, high scoring students (scoring 8 or higher) only increased their grades by 5.3–5.5%. Overall, the marks obtained by the students on traditional mid-terms and finals correlated better with their individual mark than with their group mark suggesting that without the combined group knowledge and discussion the students did not retain more knowledge. The benefit of collaboration for

lower achieving students has also been seen by others (Giuliodori et al., 2008; Wiggs, 2011) but, in our case, the absence of an increase in the overall class average suggests that the additional benefit seen with group testing does not necessarily result in an overall higher grade in the course as has been seen by others (Sandahl, 2010).

At the end of the semester a survey to evaluate students' perception of the group testing exercises was available on-line for students to participate in. The overwhelming majority reported favorable views of group testing (see Table 3). They felt the group test improved their understanding and helped them to learn the lecture material (see Table 4). To measure this improvement, we used traditional testing methods and compared this year's results with last year's. We assumed that improved understanding would be measurable and would show a significant increase in class average. However, this was not the case. Perhaps students' understanding learned through non-traditional testing interventions cannot be represented by traditional grading metrics. As shown by their responses on the survey, it seems that regardless of the grades that the students received, they were happy with the group tests and very open to continuing group testing exercises. The comments obtained from the students suggested that they felt that group testing helped them learn the material regardless of the outcome measured by grades (Meseke et al., 2010). Any activity that allows students to be exposed to material more than once (group test and then traditional test) is likely to increase their retention of the material. How many times does a student need to be tested on the same material before grades rise significantly is a question that is difficult to answer. This study looked at results from three group tests, but since the material covered in each test was different, it cannot be used to determine whether more frequent exposure to material helps to improve retention.

However, others have found that despite the lack of empirical data to shown an increase in retention of the material, collaborative testing may still create a positive learning environment worth implementing (Sandahl, 2009) and may still be useful for student engagement and contribute to future team and professional skills. It was noted that while the individual marks of high-achieving groups were similar for all three tests (82–85%), the group mark increased over the semester (87→97→98%). This may suggest that collaboration among the students improved the more times that they met even if the retention of the material by an individual student did not. On the traditional tests they did not have that opportunity to collaborate and therefore performed, as they would have, as individuals.

As a sideline, the benefit of group testing exercises can be extended to include information that an instructor could take away from the intervention. For example, questions that are poorly answered both in the individual and group portions of the test gave the instructor the ability to identify concepts that

were difficult for the students. These concepts can then be re-visited in a class lecture to clarify the students' perceptions. The re-exposure to the self-identified difficult material could greatly improve the understanding and, hopefully, the retention of that content for the student. Furthermore, group testing may also be very beneficial in a large class where it is difficult for the instructor to interact with each student individually and therefore scheduled student discussions can augment students understanding.

Students were also asked to comment on what they liked least about group testing exercises and the overwhelming most common comments were directed at the group dynamics and not the outcome of the group test. It appeared that students were most frustrated when other students did not contribute or participate in the group discussions. The students were allowed to change groups from test to test and it appears that only 54% of the students that answered the survey had exactly the same group of students for all three tests. For most cases, only one member of the group was replaced (data not shown). The reason for some students changing groups is not clear from our survey but in a few cases, students changed groups to increase their chances of getting into a more capable group whether that be for participation purposes or for marks (see Table 5, comment 16). These students however appeared to represent a small percentage of the class (<6%).

Overall, collaborative testing in our study supports previous evidence that learning as a group may not increase retention of the material but that students liked the format and generally thought the intervention helped them to understand the material better. In general, group testing was viewed as less stressful yet some students indicated they experienced some stress when others in the group had not prepared themselves to participate in discussion about the material. A side benefit of the exercise was the identification of concepts that students found hard, which allowed them to be re-taught in a later class. Lastly, the students did appear to enjoy the inherent networking feature of group tests. Although retention of material for the course in question was not evident, the intervention made the students feel that they were understanding and learning the material better. Our takeaway hypothesis is that a positive attitudinal response from the students about group testing will cause these students to be better able to apply their knowledge in future courses. A follow-up study proposes to follow these students to monitor their achievement in the subsequent years of their program.

REFERENCES

- Bloom, D. (2009). Collaborative test taking: Benefits for learning and retention. *College Teaching*, 57(4), 216–220. <https://doi.org/10.1080/87567550903218646>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. 1991

ASHEERIC *Higher Education Reports*. ERIC Clearinghouse on Higher Education. <https://doi.org/ED340272>

Brame, C. J., & Biel, R. (2015). Test-enhanced learning: The potential for testing to promote greater learning in undergraduate science courses. *Cell Biology Education*, 14(2). <https://doi.org/10.1187/cbe.14-11-0208>

Breedlove, W., Burkett, T., & Winfield, I. (2004). Collaborative testing and test anxiety. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), 33–42.

Cortright, R. N., Collins, H. L., Rodenbaugh, D. W., & DiCarlo, S. E. (2003). Student retention of course content Is improved by collaborative-group testing. *AJP: Advances in Physiology Education*, 27(3), 102–108. <https://doi.org/10.1152/advan.00041.2002>

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Gilley, B. H., & Clarkston, B. (2014). Collaborative testing: Evidence of learning in a controlled in-class study of undergraduate students. *Journal of College Science Teaching*, 43(3), 83–91. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Giuliodori, M. J., Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2008). Collaborative group testing benefits high- and low-performing students. *Advances in Physiology Education*, 32(4), 274–278. <https://doi.org/10.1152/advan.00101.2007>

Karatzoglou, A., & Weimer, M. (2011). Collaborative preference learning. In Fürnkranz J., Hüllermeier E. (eds) *Preference Learning* Springer, Berlin, Heidelberg. (pp. 409–427). https://doi.org/10.1007/978-3-642-14125-6_19

Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (Vol. 31, pp. 486–490). <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>

Leight, H., Saunders, C., Calkins, R., & Withers, M. (2012). Collaborative testing improves performance but not content retention in a large-enrollment introductory biology class. *CBE–Life Sciences Education*, 11(4), 392–401. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-04-0048>

Lord, T. R. (2001). 101 reasons for using cooperative learning in biology teaching. *The American Biology Teacher*, 63(1), 30–38. [https://doi.org/10.1662/0002-7685\(2001\)063\[0030:RFUCL\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1662/0002-7685(2001)063[0030:RFUCL]2.0.CO;2)

Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2006). Too much teaching, not enough learning: What is the solution? *Advances in Physiology Education*, 30(1), 17–22. <https://doi.org/10.1152/advan.00061.2005>

Meseke, C. a, Nafziger, R., & Meseke, J. K. (2010). Student attitudes, satisfaction, and learning in a collaborative testing environment. *The Journal of Chiropractic Education*, 24(1), 19–29.

Rivaz, M., Momennasab, M., & Shokrollahi, P. (2015). Effect of collaborative testing on learning and retention of course content in nursing students. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 3(4), 178–182.

Sandahl, S. S. (2009). Collaborative testing as a learning strategy in nursing education. *Nursing Education Perspectives*, 31(3), 142–147. <https://doi.org/10.1043/1536-5026-31.3.142>

Shindler, J. V. (2004). Greater than the sum of the parts? Examining the soundness of collaborative exams in teacher education courses. *Innovative Higher Education*, 28(4), 273–283. <https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000018910.08228.39>

Smith, A. C., Stewart, R., Shields, P., Hayes-Klosteridis, J., Robinson, P., & Yuan, R. (2005).

Introductory biology courses: A framework to support active learning in large enrollment introductory science courses. *Cell Biology Education*, 4(2), 143–156. <https://doi.org/10.1187/cbe.04-08-0048>

Srougi, M. C., Miller, H. B., Witherow, D. S., & Carson, S. (2013). Assessment of a novel group-centered testing schema in an upper-level undergraduate molecular biotechnology course. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. <https://doi.org/10.1002/bmb.20701>

Vázquez-García, M. (2018). Collaborative-group testing improves learning and knowledge retention of human physiology topics in second-year medical students. *Advances in Physiology Education*. 42(2), 232–239. <https://doi.org/10.1152/advan.00113.2017>

Wiggs, C. M. (2011). Collaborative testing: Assessing teamwork and critical thinking behaviors in baccalaureate nursing students. *Nurse Education Today*, 31(3), 279–282. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.10.027>

Zimbardo, P. G., Butler, L. D., & Wolfe, V. A. (2003). Cooperative college examinations: More gain, less pain when students share information and grades. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 101–125. <https://doi.org/10.1080/00220970309602059>

APPENDIX

TABLE S1. A sample of the types of multiple-choice questions used for the group

Test #	Sample question
1	Which of the following statements are true? The electron microscope is able to increase the magnification of the object but not the resolution The phase contrast microscope is one type of light microscope As the numerical aperture decreases so does the resolution The confocal microscope uses a laser beam to illuminate specimens and therefore this increases the magnification The scanning probe microscope is able to view single molecules 1, 2, and 3 2, 3, and 5 2, 3, 4 and 5 1, 3, 4 and 5 all of them are true
1	Photolithoautotrophs use _____ as a carbon source, _____ as an electron source and _____ as an energy source. Organic carbon, organic e ⁻ donor, light Inorganic carbon, organic e ⁻ donor, light Organic carbon, inorganic e ⁻ donor, inorganic chemicals Inorganic carbon, Inorganic e ⁻ donor, light Inorganic carbon, inorganic e ⁻ donor, organic e ⁻ donor

TABLE S1 (continued).

Test #	Sample question
2	A metabolic pathway has 4 steps and a different enzyme catalyzes each step. Step _____ is likely the regulatory step. The regulatory molecule is likely to be the product produce from the _____ step. If you add an inhibitor, the pathway slows down but when you then add substrate you find the inhibition has lessened, therefore you can predict that the form of regulation is _____ one, first, competitive inhibition one, fourth, allosteric inhibition four, first, competitive inhibition four, fourth, allosteric inhibition one, fourth, competitive inhibition
2	Consider the standard reduction potential (E_0) of the following two half reactions. $\text{NAD}^+ + 2\text{H}^+ + 2e^- = \text{NADH} + \text{H}^+ \quad E_0 = -0.32 \text{ volts}$ $\frac{1}{2} \text{O}_2 + 2\text{H}^+ + 2e^- = \text{H}_2\text{O} \quad E_0 = +0.82 \text{ volts}$ When these two reactions are paired, which molecule acts as the electron donor? The electron acceptor? And what is the overall change in E_0 ($\Delta E'_0$)? NAD^+, O_2, 0.5V NADH, NAD^+, 1.14V NADH, O_2, 1.14V O_2, NAD^+, 0.82V NADH, O_2, 0.50V
3	Which of the following pathways is a route for CO_2 fixation? Reductive acetyl-CoA pathway Reductive, or reverse, TCA cycle 3-hydroxypropionate cycle Calvin cycle Embden Meyerhoff Photosystem II Gluconeogenesis i, ii, iii ii, iii, iv iv, v, vi, vii, i, ii, iii, iv iv, vi
3	Which of these represents a correct order of proteins involved in bacterial DNA replication? $\text{DNA A} \rightarrow \text{DNA pol III} \rightarrow \text{primase} \rightarrow \text{ligase}$ $\text{Primase} \rightarrow \text{DNA pol III} \rightarrow \text{DNA A} \rightarrow \text{ligase}$ $\text{DNA A} \rightarrow \text{primase} \rightarrow \text{DNA pol III} \rightarrow \text{ligase}$ $\text{Primase} \rightarrow \text{DNA pol III} \rightarrow \text{ligase} \rightarrow \text{DNA A}$ $\text{Primase} \rightarrow \text{DNA A} \rightarrow \text{RNA pol} \rightarrow \text{DNA pol I}$

TABLE NOTES. The questions were concept-based and included the correct and most likely answers that students give for these concepts. This promoted discussion since it was rare to have a group come to a consensus for the answer immediately.

KIMBERLEY ANN GILBRIDE is a professor in the Department of Chemistry and Biology at Ryerson University in Toronto, Canada. She has taught general biology, microbiology and molecular biology courses for over 25 years. She has introduced numerous teaching interventions into her classroom over the years and was awarded the Dean's Teaching Award for the Faculty of Science in 2013. gilbride@ryerson.ca

KIMBERLEY ANN GILBRIDE est professeure dans le Département de chimie et de biologie de l'Université Ryerson à Toronto, au Canada. Elle a enseigné plusieurs cours de biologie, de microbiologie et de biologie moléculaire, et ce, depuis plus de 25 ans. Elle a introduit plusieurs interventions pédagogiques dans ses cours à travers les années, ce qui lui a valu le Prix du Doyen de la Faculté des sciences pour l'enseignement en 2013. gilbride@ryerson.ca

SHORT, DONN. *Am I safe here? LGBTQ teens and bullying in schools*. UBC Press. Vancouver. (2017). 166 pp. \$22.95. Paperback (ISBN 9780774890212).

A 2017 study found that approximately 54% of LGBTQ Canadians did not come out to their colleagues and 45% did not come out to their classmates due to a fear of rejection and bullying¹. As a trained lawyer first learning about the Ontario's Safe Schools Act (2000) to enforce a zero-tolerance policy to bullying, Donn Short wondered "What did safety mean to LGBTQ students? How did they define safety, and how did that compare with what their schools were doing?" (p. xi). In five concise chapters, Short documents the perceptions, experiences, challenges, and recommendations that he gathered from students and teachers across seven schools. Their anecdotes about their high school and society in Edmonton, Thunder Bay, the Toronto area, and Vancouver guide the conversations in this book, and thereby offer a specifically Canadian perspective to the conversation about LGBTQ bullying. This Canadian focus coloured with various narratives includes quotes from the youth and teacher participants to highlight their voices, distinguishing the book greatly from others on this topic.

The book is reader friendly in its language, structure, and intent as it aims to inform teachers, guidance counsellors, social workers, principals, vice-principals, trustees, and interested readers about the need to change school culture. Each chapter is practical and ends with a bulleted list of recommendations. Based on his findings, Short argues that educators must look beyond specific harassment or bullying incidents between individual students to understand the cultural context that promote or maintain such occurrences instead. The strong emphasis for a cultural shift makes this contribution stand out even further in bullying discourse.

The LGBTQ students in this book consistently make the point that there is no such thing as an isolated homophobic moment of harassment or bullying, only the inevitable consequences of being queer in a culture, or a school, that makes no space for it.

This book offers concrete recommendations on how to create this space, specifically from the voices of the student and teacher participants. Three themes from the book that elaborate on this argument are: 1) The need to shift the societal and school culture, that 2) A focus to protect students via school policies is insufficient, and that 3) A lack of support exists for teachers in response to parental discrimination.

A NEED TO SHIFT SCHOOL AND SOCIETAL CULTURE

Across the chapters, the student and teacher participants share their clear understanding and ability to discern the different cultures between schools. Students shared that, “We’re bullied by just the culture we’re in” (p. 14). Students and teachers recognized that an exclusive culture in the school towards one group often meant that other groups were being excluded too. Moreover, students and teachers understood that exclusion towards certain groups in school was influenced by the exclusion towards the same group in the larger society. In describing her school, Melanie, a teacher, reflected that, “nobody respects anybody here” (p. 30), enforcing what Short considered a “cultural license to bully” (p. 30). As a visible-minority teacher, Melanie felt unable to help her students:

They know that if they need help, they have to look to the white teachers who are either in the tech department or who are closer to the administration...So the kids know that there’s a difference of power. And when you’re white, you’re empowered; when you are of colour, you have no power.” (p. 28)

In order to come out, she noted that students often transferred to another school. Through countless quotes from teachers and especially, students, Short emphasizes the need to shift school and social norms, specifically the “negative attitudes and bias – in classrooms, extracurricular activities, cafeteria discussions, and hallway gossip – as more immediately threatening to their personal identities and safety than any fear of physical or verbal harassment or violence” (p. 4). Moreover, Short cautioned that “ignoring what is happening (or not happening) in the curriculum, in the schoolyards, and in the hallways and cafeterias is like looking at schools through a straw” (p. 6).

SAFETY THROUGH EQUITY AND SOCIAL JUSTICE, NOT SECURITY

Short found that all his participants’ schools had a policy on bullying and the need to protect students. The schools had curriculum on equity and social justice as well, but the values in policy and curriculum were not put into practice. Students would discuss same-sex marriage and debate on it, and were familiar with the concerns. However, teacher Melanie shared that:

...the kids still, in practice, will go against it, with homosexuality, because politically, in their own lives, they know it's not the accepted thing. The same thing with equity. We study all kind of things on equity in the curriculum and in every subject. But there's no equity in the school or in the classroom. (Short, 2017, p. 35)

Although students were familiar with the need for equity, they did not practice it in their own lives because it is not practiced politically in the school or larger society, thereby reinforcing Short and his participants' call for a cultural shift.

At one school, Len (a student) stated that the school celebrates Black History Month and Asian Awareness Month but it is only because the school board forces the school to do so; there is no recognition or discussion of either identity group during the rest of the year. In another class discussion where students are asked to discuss and identify equity, students stated that there is no equity. They listed off the groups that are unjustly treated, but omitted mention of LGBTQ students, despite the presence of LGBTQ students in the class. Short takes note of this omission, silencing of, and self-censorship by the LGBTQ students, arguing that putting in place security policies for individual harassment or bullying incidents is insufficient. For many students "safety is conceptualized in terms of equity" (p. 37).

A LACK OF SUPPORT

In the early 2000s, a task force was called in British Columbia in response to the death of a student, Hamed Nastoh, who committed suicide due to homophobic bullying. Although the task force found that homophobic bullying was the most prevalent form of bullying in British Columbia, their recommendations did not mention LGBTQ bullying whatsoever. This omission reflects Short's findings at the school level through the lack of support shown by various stakeholders, an absence driven by various motivations, including perceived incompatible beliefs. For instance, Silver, a grade 11 queer student, remarked on the subject of discriminations held by parents that "It's not just their religion, it's how these parents think about what kind of kids they've given birth to or raised and what it says about them" (p. 108).

Regarding religious and ethno-cultural based concerns, Short argues that there is a need to articulate clearly and honestly the realistic effects of bullying to the larger community. As part of this, administrators need to support teachers who want to foster an equitable and safe culture for their students. This aligns with findings from the Every Teacher Project² which surveyed 3,400 K-12 Canadian educators from 2013-2015, as noted by Short. The Project found that teachers from religious and non-religious schools stated that inclusive education for LGBTQ students was needed. However, there was a lack of resources and training from administration to achieve a cultural shift.

CONCLUSION

This is a rich book for any educator or individual who aims to support LGBTQ youth and promote equity for all. The quotes that line each page offer an honest account of some Canadian school environments today. In a discussion of bullying in particular, the students' emphasis on the need for a cultural shift aligns with the current conversation in bullying research to offer a school-wide approach to address bullying, but the students' remarks regarding the greater society show that a school-wide approach is insufficient. Students easily revert to the homophobic or exclusionary social norms they observe in the larger society. Instead, the students, teachers, and author expand the notion of a school-wide approach to create a cultural shift that is mindful of the larger societal culture. Short explains that "...many policies opt instead to focus on safety and bullying as generic concepts, removed from culture" (p. 25). Alternatively, the students and teachers in this book call readers to include culture in the solution, and look beyond a generic focus on bullying.

As the number of hate crimes motivated by sexual orientation in Canada has increased from 141 incidents in 2015, to 176 in 2016, and 204 in 2017,³ Short's approach is timely, advocating for a need to look at cultural biases for all forms of bias-based bullying, whether based on race, ethnicity, gender, language, or religion. As a result, addressing bullying is "about changing the attitude, the root of the problem, not just doing something about an isolated incident," explained by Lazy Daisy, a student (Short, 2017, p. 127). On this basis, Short calls us all to consider: What is the underlying bias in our community and region, and how is it affecting our youth and their schooling today?

W.Y.Alice Chan *The Centre for Civic Religious Literacy*

NOTES

1. The report itself from Fondation Jasmin Roy is no longer available online, but a summary of its findings are available via <https://www.ctvnews.ca/canada/survey-suggests-many-people-in-the-lgbt-community-are-reluctant-to-come-out-1.3538575>.
2. Taylor, C., Peter, T., Campbell, C., Meyer, E., Ristock, J., & Short, D. (2015). The Every Teacher Project on LGBTQ-inclusive education in Canada's K-12 schools: Final report. Winnipeg, MB: Manitoba Teachers' Society. <https://egale.ca/every-teacher-project/>
3. Statistics Canada, 2018. Police-reported hate crimes, by detailed motivation, Canada, 2015, 2016 and 2017 <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181129/t001a-eng.htm>

DONN SHORT. *Am I Safe Here? LGBTQ Teens and Bullying in Schools*. Vancouver, BC: On Point Press. (2017). 140 pp. \$22.95 (paperback). (ISBN 978-0-7748-9021-2).

According to Melanie, “we study all kinds of things on equity in every curriculum and in every subject. But there’s no equity in the school or in the classroom...so I think what we teach and what we practise are two different things (p. 35).” Melanie is a teacher in Donn Short’s *Am I Safe Here? LGBTQ Teens and Bullying in Schools*. The book documents perspectives of students, teachers, counselors, principals, and other educational staff members in surviving homophobic, heteronormative, and heterosexist school cultures. Melanie teaches at Sylvia Avenue Collegiate and Vocational School, where safety is evaluated mainly in terms of control and security. Contrast this with two schools nearby, Burton School and Elizabeth Coyt Alternative School, where safety is conceived in terms of equity and social justice. Through interviews with various stakeholders, Donn Short has put together a volume that delineates how different schools define safety as well as how these definitions permeate school culture.

Bullying is not a new phenomenon in schools; it draws on systemic issues in the larger school culture. By changing the school culture to embrace and include LGBTQ teens, in particular, schools can proactively reduce bullying. Many students, teachers, and counselors in Short’s book stated that safety extends beyond ensuring an inclusive environment. According to the students, safety “is more than just making sure you don’t get a kick in the nuts (p. 37).” Instead, they emphasized “just...really cutting down on the harassment and stuff by having a place where it doesn’t happen in the first place (p. 57).” Addressing incident-based bullying is inadequate if the cycle continues to be toxic. Melanie asserted that “kids would be afraid to come out here if they’re gay and lesbian because nobody respects anybody here. It’s a whole cycle of control of some, neglect of others. (p. 30)” Therefore, safety encompasses more than reducing the prevalence of bullying. Safety is a broader concept that incorporates both reactive safety (i.e. responding to incident-based concerns) and, more importantly, proactive safety, along with equity and social justice.

As Short discusses, students, teachers, and counselors have proposed/can propose changing school culture to foster inclusive safety for all educational stakeholders (e.g. educators, principals, researchers, family, and students) through five action steps. The five steps are as follows: 1) changing school policies to incorporate a broader conceptualization of safety, equity, and inclusion; 2) putting into practice equitable and inclusive K-12 curricula; 3) establishing safe and inclusive physical spaces in schools (i.e. gay-straight alliances); 4) providing ongoing support and training for teachers and administration; and 5) recognizing the need to reorganize school culture in three key areas (anti-snitch culture, religious beliefs, and rigid gender roles).

Am I Safe Here? LGBTQ Teens and Bullying in Schools is an eminent book for a broad range of audiences, notably school staff. Rather than managing individual incident-based bullying concerns, this book calls on principals, teachers, and school staff members to reform their school culture to acknowledge and affirm LGBTQ teens' realities and experiences. These reforms should happen through formal educational spaces (i.e. classrooms, curriculum, policies) and informal educational spaces (i.e. hallways, GSAs). Safety for LGBTQ teens encompasses more than physical safety; it includes the social safety that is embedded within the school culture. Participants repeatedly noted that it is imperative that equity and safety be repositioned alongside human rights principles. A proactive approach to achieving social justice and equity for LGBTQ teens can only happen through school culture reform. This includes mandatory classes to teach inclusion where inclusion is broadly conceptualized and understood beyond students with learning disabilities and topics surrounding universal design for learning (UDL; i.e. typical topics of inclusive education courses). Such inclusion classes should demonstrate how inclusion, equity, and safety are intertwined for marginalized populations, such as LGBTQ teens. Implementation is another issue. Only teachers who perceive that equity and inclusion are essential aspects of their job will include LGBTQ teens and foster an inclusive school culture. One pervasive problem, though, is the lack of resources and training. Matters of equity and inclusion need to be prioritized to receive proper resources.

Another key audience that would benefit from this book are academic researchers interested in LGBTQ-related research in education. The book triangulates the voices of students, teachers, and counselors. It highlights evidence-based results to foster an inclusive school culture, such as the establishment of gay-straight alliances and positive, celebratory depiction of LGBTQ realities and lives of LGBTQ students and/or LGBTQ parents.

Among the most important contributions of the book, though, is its emphasis on fostering a positive youth development framework. Rather than conducting research that further replicates the statistics highlighting the struggles that LGBTQ teens are experiencing in their schools, a more novel lens for

promoting the safety of LGBTQ teens can be found in the positive youth development framework. Briefly, positive youth development is a prosocial framework that recognizes, utilizes, and enhances youths' strengths by promoting positive outcomes for youths (Ginwright & James, 2002; Wagaman, 2016). It does this by providing opportunities, fostering positive relationships, and furnishing the support necessary to strengthen youths' leadership strengths based on four key principles: 1) assets, 2) agency, 3) contribution, and 4) enabling environment (Guerra & Bradshaw, 2008; Leung & Flanagan, 2019).

A student named Carla said, "I decided to go around the city and video all the hetero stuff I could find to show how heterodominant our culture is, sort of to intervene and say, to anybody who would see my video, wait a minute here (p. 47)." She was drawing on research methods like photovoice and mobile interviewing: methods that can provide a deeper understanding of LGBTQ teens. For photovoice, teens were provided with cameras and invited to photograph their daily experiences, documenting their lived experiences. Such visual documentation achieves three goals: 1) storytelling, 2) community discussion, and 3) action (Wang, 1999; Leung & Flanagan, 2019). For its part, mobile interviewing is a methodology in which the researcher can follow teens to collect contextualized information as they collaboratively explore physical spaces. Both methods were at work in Donn Short's book. The author analyzed multiple art pieces that the students created, such as Lazy Daisy's "Am i @ RISK?". "Am i @ RISK?" (p. 15)" initially was not considered to be a photovoice or mobile interviewing project. Short's interview with Lazy Daisy opened a space within which she could share her artwork and her feelings and thoughts regarding the risks that LGBTQ youths experience. She explained that "I'm done with the extreme negative consequences like in my old school. It's like a cue on negative. I love my school, this school, and I love what we're all doing. And I don't know, I just wanted to do a positive reaction to that fact (p. 16)." Lazy Daisy wanted to emphasise that safety is not simply about protection but also about inducing change in the culture to be equitable and inclusive.

In conclusion, Donn Short's *Am I Safe Here? LGBTQ Teens and Bullying in Schools* uniquely contributes to the literature surrounding LGBTQ research and praxis in education by providing a platform for, and evidence from, youths themselves, youths who voice their struggles and concerns, and engage as agents of change in their communities and schools. The message has clearly moved on from Dan Savage's *It Gets Better* (Savage & Miller, 2011), which contained a similar message regarding empowerment, connectedness, and hope for LGBTQ teens. The difference in Short's volume is that LGBTQ teens are the experts, taking the lead to uncover the marginalisation they have experienced, applying change in their school environments and navigating

obstacles. The message is clearly shifting. Teens are no longer viewed as passively needing support. Instead, they are active, key stakeholders in school change.

Enoch Leung *McGill University*

REFERENCES

- Ginwright, S. & James, T. (2002). From assets to agents of change: Social justice, organizing, and youth development. *New Directions for Youth Development*, 96, 27-46. 10.1002/yd.25
- Gueera, N. G. & Bradshaw, C. p. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for child and adolescent development*, 122, 1-17. doi: 10.1002/cd.225
- Leung, E. & Flanagan, T. (2019). Let's do this together : An integration of photovoice and mobile interviewing in empowering and listening to LGBTQ+ youths in context. *International Journal of adolescence and youth*, 24(4), 497-510. doi: 10.1080/02673843.2018.1554499
- Savage, D. & Miller, T. (2011). *It gets Better*. New York, NY: Penguin books
- Wagaman, A. (2016). Promoting empowerment among LGBTQ youth: a social justice youth development approach. *Child and adolescent social work journal*, 33, 395-405. doi: 10.1007/s10560-016-0435-7
- Wang, C. C. (1999). Photovoice: a participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of women's health*, 8(2), 185-192. 10.1089/jwh.1999.8.185

GEOFF WHITTY & JOHN FURLONG (Eds.). *Knowledge and the study of education: an international exploration*. Didcot, Oxford: Symposium Books. (2017). 288 pp. \$85.14 (paperback). (ISBN 978-1-873927-97-7)

T

oday's rapidly evolving global landscape challenges educational researchers to look beyond national boundaries and to critically evaluate the way that we approach questions of educational importance. In response to these challenges, Geoff Whitty and John Furlong (2017) embark on a novel endeavor to expand how educational studies have heretofore been analysed in the United Kingdom. Cautioning against a parochial worldview, Whitty and Furlong invited scholars from France, Germany, Latvia, Australia, China, the USA, as well as the UK, to discuss the diverse ways that educational studies as an academic discipline has developed within their respective jurisdictions. As explained by the editors themselves, they were initially interested in exploring how other countries have reconciled academic knowledge traditions (the study of education) with their practical implications (teacher education). However, it is through this intellectual exploration that Whitty and Furlong acknowledge that not all knowledge traditions have found a way, or even aspired to, bridge the gap between theoretical and practical knowledge. Consequently, there are passages where the contributing authors creatively weave together disparate orientations in order to respond to the book's initial goals. This feat can certainly be appreciated by academics, even if implications for teacher education remain largely implicit. The book ultimately focuses on the broader social, political and historical dimensions that have affected the development of educational studies in different contexts around the world. This direction is just as valuable and is arguably more adapted to the diversity of educational histories shared within this volume.

The book is divided into four sections, beginning with the editors' comprehensive introductory chapter. Here, the editors utilise Bernstein's sociology of knowledge as their analytical framework. This perspective reflects the idea that university "knowledge traditions have a political life" and, as such, can be debated and change over time (p. 15). This perspective supports their cross-case analysis and serves as a common thread throughout the book.

Part 2 is comprised of relatively standalone chapters that take the reader through each of the six countries' particular social and ideological histories. In Chapter 2, Malet traces the history of *les sciences de l'éducation* in France back to its institutionalisation within the university over a century ago. It is through these historical accounts that we learn that educational research in France today has largely remained a coordinated effort amongst what is often considered the "foundation disciplines"—psychology, sociology, history, economics and philosophy. Compared to other European countries, *les sciences de l'éducation* in France remain relatively distanced from teacher education. In Chapter 3, Schriewer describes how teacher training institutions in Germany were integrated into universities beginning in the 1960s, partly in recognition of the high standards demanded of future teachers. While the integration of teacher education into universities raised awareness of empirical directions within educational studies, Schriewer remains critical as to whether any meaningful alignment between teacher education and educational research has actually taken place.

In the next four chapters, we turn to cases where knowledge traditions have been largely impacted by external pressures. Compelled to integrate the European model of educational studies at a time when political movements pushed for Latvia's entry into the European Union, Žogla (Ch. 4) recounts how the field of education experienced transformations that challenged, though they did not replace, Latvia's deeply rooted philosophical foundations in *Pedagoģija*. This framework, defined as a "philosophy-in-use", conceptualized and guided teaching practice and can be compared to Groundwater-Smith and Mockler's description (Ch. 5) of the "critical/emancipatory" knowledge interests (how one should teach) challenging the technical knowledge interests (how to teach) in Australia today. Groundwater-Smith and Mockler argue that this theoretical-practical dichotomy has been further aggravated by the Australian government's call for evidence-based teaching practice and large-scale analyses which, they believe, under-value contextual factors and nuanced variations.

Relatedly, Wen and Weihe highlight issues of national identity within educational studies in China (Ch. 6). The authors demonstrate how cultural and disciplinary coherence have been challenged by globalisation and dominant Western traditions. Ironically, Western traditions have also been the object of criticism from local sources. Indeed, Paine (Ch. 7) portrays a rather negative picture of recent institutional shifts in education departments in the United States. Paine describes a general disappointment in education faculties in the early 2000s that pushed scholars and policy makers to seek impact and experimental methods deemed to be more "scientific." Focusing on the tensions surrounding notions of rigour and accountability in educational research, Paine, like Groundwater-Smith and Mockler, questions whether

large-scale performance assessment mechanisms, fueled by trends toward market efficiency and accountability, really encourage the quality teacher education that they claim to promote.

Part 3 is devoted to theories and specific cases that further explore education as a field of study. This includes Hordern's in-depth presentation of Bernstein's sociology of knowledge (Ch. 8), McCulloch's investigation of interdisciplinarity in the UK (Ch. 9), Kuhlee and Winch's analysis of the teaching "archetypes" underpinning teachers' knowledge in England and Germany (Ch. 10), and Tatto and Hordern's cross-country analysis of mathematics teacher education (Ch. 11). Two main ideas can be drawn from these chapters: first, that understanding the social and epistemic nature of knowledge structures is an essential part of successfully transferring knowledge from theory to practice; and, second, that different conceptualisations of what teaching and education should look like affect the manner in which education theory is studied, although various methods may be adopted.

In the final section of the book, David Labaree ends with a brief overview wherein he comments on three main tensions running across the examples given in the book: normative versus objective values, abstract versus practical knowledge, and multidisciplinary versus interdisciplinary perspectives. These common tensions point to a fourth and fundamental question: what is the purpose of education and educational research in society today? Indeed, the unique cases presented in this book encourage scholars to critically reflect on the diverse trajectories that have made educational knowledge what it is today. More importantly, they urge scholars to resist insular mindsets and consider how we might envision the future of education, both locally and globally, this in light of diverse traditions.

STEPHANIE JEANETTE BECK *McGill University*