

***Bibliothèque
et Archives
nationales***

Québec



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

Version visionnée sur le site Internet d'origine le 19 Décembre 2018.

Section du dépôt légal



Editor-in-Chief
TERESA STRONG-WILSON

In this issue:

La réécriture pour développer une posture d'auteur chez les élèves
• *Vanessa Boily et Marie-Christine Beaudry*

L'analyse des films *Freedom Writers*, *Precious* et *Detachment* à partir de la pédagogie de la libération
• *Marcos Godoi, Christiane Caneva et Renata Lopes Jaguaribe Pontes*

Le travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue : un processus de mise en conscience de soi et de production de sens
• *Karine Rondeau*

Writing Instruction in Canadian Preschool-Primary Grades: A Literature Review
• *Denise H. Heppner*

Teachers' Support and Pupils' Writing Strategies in a Networked Elementary-School Learning Environment Integrating A Blog
• *Pascale Thériault, Stéphane Allaire & Vincent Gagnon*

Untangling Binaries: Where Canada Sits in the "21st Century Debate"
• *Tiffany L. Gallagher & Jennifer Rowsell*

Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire
• *Marie-Hélène Brunet*

L'approche culturelle et la réalité sociale « culture et mouvements de pensée » : une analyse de contenu
• *Olivier Lemieux*

Assassin's Creed : synthèse des écrits et implications pour l'enseignement de l'histoire
• *Alexandre Joly-Lavoie*

L'apprentissage de la pensée historique : attributions enseignantes en contexte de pratique
• *Daniel Moreau*

La gestion axée sur les résultats en éducation : esquisse d'un cadre conceptuel adapté au domaine scolaire
• *Mamadou Vieux Lamine Sané*

Immigrant Youth in Canadian Health Promoting Schools: A Literature Review
• *Lawrence Nyika, Charmaine McPherson & Anne Murray-Orr*

MJE Volume 52 Number 2 Spring / Printemps 2017

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol 52 N° 2 Spring / Printemps 2017



McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
VOLUME 52 NUMBER 2 SPRING 2017
VOLUME 52 NUMÉRO 2 PRINTEMPS 2017



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

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

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

REPUBLICATION RIGHTS / DROITS DE REPRODUCTION

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

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

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

© Faculty of Education, McGill University

McGill *Journal of Education* / *Revue des sciences de l'éducation de McGill*
4700 rue McTavish Street • Montréal (QC) • Canada H3G 1C6
• T: 514 398 4246 • F: 514 398 4529 • <http://mje.mcgill.ca>

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

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

McGILL JOURNAL OF EDUCATION

REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

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

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

ASSISTANT EDITORS / RÉDACTEURS ADJOINTS : *Vincent Boutonnet* (Université de
Québec en Outaouais), *Mindy Carter* (McGill University), *Jérôme St-Amand* (Uni-
versité de Québec en Outaouais), *Lisa Starr* (McGill University)

MANAGING EDITOR / DIRECTEUR DE RÉDACTION : *Sylvie Wald*

INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD /

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

PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE : *McGill ICC*

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

TRANSLATION / TRADUCTION : *Nathalie Fortin & Lysanne Rivard*

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



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

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

TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

SPRING 2017 VOL. 52 N° 2

PRINTEMPS 2017 VOL. 52 N° 2

- 265 **Éditorial**
Editorial
• MARC-ANDRÉ ÉTHIER, DAVID LEFRANÇOIS et TERESA STRONG-WILSON
- 273 La réécriture pour développer une posture d'auteur chez les élèves
Rewriting as a Way to Develop an Author's Posture Among Students
• VANESSA BOILY et MARIE-CHRISTINE BEAUDRY
- 295 L'analyse des films *Freedom Writers*, *Precious* et *Detachment* à partir de la pédagogie de la libération
Analysis of the Films Freedom Writers, Precious, and Detachment From a Pedagogy of Liberation Perspective
• MARCOS GODOI, CHRISTIANE CANEVA et RENATA LOPES JAGUARIBE PONTES
- 313 Le travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue : un processus de mise en conscience de soi et de production de sens
The Identity Work of Preschool and Primary Level Stakeholders in a Continuing Education Context: A Self-Awareness and Meaning-Making Process
• KARINE RONDEAU
- 335 Writing Instruction in Canadian Preschool-Primary Grades: A Literature Review
L'enseignement de l'écriture aux niveaux préscolaire et primaire au Canada : une revue des écrits
• DENISE H. HEPPNER
- 359 Teachers' Support and Pupils' Writing Strategies in a Networked Elementary-School Learning Environment Integrating A Blog
Le soutien d'enseignants et les stratégies d'écriture d'élèves du primaire dans un environnement d'apprentissage en réseau intégrant un blogue
• PASCALE THÉRIAULT, STÉPHANE ALLAIRE & VINCENT GAGNON

- 383 Untangling Binaries: Where Canada Sits in the “21st Century Debate”
Dénouer la pensée binaire : à quel endroit se situe le Canada au sein du « débat du 21^e siècle » ?
 • TIFFANY L. GALLAGHER & JENNIFER ROWSELL
- 409 Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire
These Stories are From the Past: Feminism in History and Citizenship Textbooks as Seen by Grade 10 Quebec Students
 • MARIE-HÉLÈNE BRUNET
- 433 L'approche culturelle et la réalité sociale « culture et mouvements de pensée » : une analyse de contenu
The “Culture and Currents of Thought” Cultural Approach and Social Reality: A Content Analysis
 • OLIVIER LEMIEUX
- 455 *Assassin's Creed* : synthèse des écrits et implications pour l'enseignement de l'histoire
Assassin's Creed: A Literature Review and Implications for History Teaching
 • ALEXANDRE JOLY-LAVOIE
- 471 L'apprentissage de la pensée historique : attributions enseignantes en contexte de pratique
Learning Historical Thinking: Teachers' Attributions in the Context of Practice
 • DANIEL MOREAU
- 493 La gestion axée sur les résultats en éducation : esquisse d'un cadre conceptuel adapté au domaine scolaire
Results-Based Management in Education: Outline of a Conceptual Framework Adapted to the Field of Education
 • MAMADOU VIEUX LAMINE SANÉ
- 509 Immigrant Youth in Canadian Health Promoting Schools: A Literature Review
Jeunes immigrants au sein des écoles axées sur la promotion de la santé au Canada : une revue des écrits
 • LAWRENCE NYIKA, CHARMAINE MCPHERSON & ANNE MURRAY-ORR

NOTES FROM THE FIELD / NOTES DU TERRAIN

- 525 Using Restorative Practices to Teach and Uphold Dignity in an American School District
Utilisation de pratiques réparatrices pour enseigner et préserver la dignité au sein d'un district scolaire américain
• ANNA JANE HIGH

FORUM

- 535 Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.). *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*. Montréal, QC : Leméac. (2016). 294 p. 24,95 \$. (ISBN 978-2-7609-1227-4) / Georges Leroux. *Différence et liberté : enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montréal, QC : Boréal. (2016). 356 p. 32,95 \$ (édition de poche). (ISBN 978-2-7646-2430-2)
• MIREILLE ESTIVALÈZES
- 539 Georges Leroux. *Différence et liberté : enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montreal, QC : Boréal. (2016). 356 pp. \$32.95 (paperback). (ISBN 978-2-7646-2430-2)
• BRUCE MAXWELL

BOOK REVIEWS / CRITIQUES DE LIVRES

- 545 Terry Wotherspoon. *The Sociology of Education in Canada. Critical Perspectives* (4e éd.). Toronto, ON : Oxford University Press. (2014). 372 p. 79,95 \$ (édition de poche) (ISBN 978-0-19-544548-0)
- 549 Fareed Zakaria. *In Defense of a Liberal Education*. New York, NY: W.W. Norton & Company. (2015). 208 pp. \$23.95 (paperback). (ISBN 978-0-393-24768-8)
- 553 Jenny Parkes (Ed.). *Gender violence in poverty contexts: The educational challenge*. New York, NY: Routledge. (2015). 216 pp. \$49.94 (paperback). (ISBN 978-0-415-71249-1)

ÉDITORIAL

Cette édition comporte 12 articles et une note du terrain, la majorité rédigée en français. À l'instar de la précédente, cette édition a été pilotée en grande partie par notre rédacteur associé Marc-André Éthier, en étroite collaboration avec son collègue David LeFrançois. Nous profitons d'ailleurs de l'occasion pour leur dire *au revoir*. Leur présence au sein de l'équipe nous a été extrêmement bénéfique, en particulier celle de Marc-André, qui a été parmi nous pendant quatre ans. Nous leur souhaitons la meilleure des chances dans leur nouveau projet : la direction de la *Revue des sciences de l'éducation*. Par ailleurs, nous avons l'honneur d'accueillir deux nouveaux rédacteurs associés, Vincent Boutonnet et Jérôme St-Amand, professeurs au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Avec nous depuis juin 2017, Vincent Boutonnet enseigne la didactique de l'histoire et de la géographie aux ordres secondaire et primaire. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement de l'histoire. Il s'intéresse aussi à l'intégration des films d'histoire et des jeux vidéos dans l'enseignement de l'histoire. De plus, il est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Pour sa part, Jérôme St-Amand a joint nos rangs en octobre 2017. Il a enseigné pendant 12 ans dans une école secondaire de Saint-Hyacinthe, au Québec (Canada). Dans ses recherches, St-Amand explore diverses problématiques en lien avec la gestion de classe, la motivation scolaire et les besoins fondamentaux des élèves. Il enseigne la gestion de classe, les méthodes quantitatives et la méthodologie de recherche. Enfin, nous désirons remercier nos rédactrices associées Mindy Carter et Lisa Starr. Assistées d'Eva Vico Varela et d'Emmanuela Tedone, elles assurent la présence de la revue sur les plateformes numériques et les médias sociaux.

Arrêtons-nous maintenant au contenu de cette édition, qui débute par un premier bloc formé de cinq articles qui ont en commun la question de l'écriture, suivi d'un sixième abordant dans un sens plus large les compétences en *language arts*. Dans le premier article, Boily et Beaudry présentent les résultats d'une recherche dans laquelle un dispositif didactique visant à amener les élèves à adopter une posture d'auteur à l'aide de la réécriture, en contexte d'écriture littéraire, fut testé auprès de sept raccrocheurs. L'analyse de contenu

des entrevues menées montre que certains élèves ont en effet développé un projet d'auteur assumé et conscient, tandis que d'autres ne l'ont pas développé. Dans le deuxième, Godoi, Caneva et Pontes analysent deux films à partir de notions de l'éducation émancipatrice de Freire, un auteur qui voyait l'écriture, la lecture et le langage sous l'angle de la conscientisation et de l'émancipation des élèves opprimés. Dans le dernier article de ce bloc, Rondeau analyse des productions biographiques et un entretien collectif ; cette analyse montre que le travail de nature identitaire se met en œuvre à travers un processus de mise en conscience de soi et de production de sens déployé sous le regard d'autrui et marqué par des secousses, des tensions et des remises en question. Considérant l'importance de l'écriture dans le développement de la littératie, Heppner tente d'identifier les stratégies qui se sont avérées les plus efficaces pour développer les habiletés en écriture des élèves de niveaux préscolaire et primaire, en particulier au Canada. Elle a organisé une recension des recherches existant dans le domaine autour des six axes d'Ivanic : habiletés, créativité, processus, genre, pratiques sociales et sociopolitique. Heppner effectue une analyse en profondeur de onze recherches canadiennes, les situant dans le contexte général du domaine de l'éducation. Elle encourage les enseignants à incorporer les six axes dans leur pratique. De leur côté, Thériault, Allaire et Gagnon s'intéressent à l'utilisation d'un blogue comme tâche authentique en écriture dans deux classes de sixième année du Québec. Ils mettent en lien les processus rédactionnels tels que présentés dans le modèle de référence proposé par Hayes et Flowers avec les 27 stratégies relatives à la démarche d'écriture du MEES. Dans le cadre de leur recherche, ils ont découvert que les enseignants font une utilisation efficace du blogue au sein de leur classe, mais que ceux-ci bénéficieraient de développement professionnel pour réussir à exploiter tout le potentiel de cette ressource en enseignement et en apprentissage.

Adoptant un angle de recherche plus large, Gallagher et Rowsell survolent la documentation des programmes canadiens en *English Language Arts*, recensant les documents pour y analyser la présence (ou l'absence) d'une nouvelle (ou actuelle) tendance : les compétences du 21^e siècle. Ils y ont recherché des manifestations de créativité, d'innovation et d'entrepreneuriat, de jugement critique, de collaboration, de communication, ainsi que du contenu relatif aux technologies informatiques ou numériques. Ils ont constaté que ces compétences sont développées à des degrés divers par les provinces, en général dans des documents complémentaires. Cependant, les programmes présentaient des lacunes importantes, étaient de qualité variable ou inégale dans leur présentation d'une approche pédagogique cohérente de l'apprentissage au 21^e siècle. Les auteurs recommandent des pistes de travail pour améliorer la situation.

Un deuxième bloc porte sur l'histoire. Trois des quatre articles qui s'intéressent directement à l'enseignement de l'histoire le font à partir d'objets avec lesquels les sujets interagissent. Celui de Brunet, « Des histoires du passé », analyse la manière dont les élèves de quatrième secondaire comprennent le

féminisme dans l'histoire du Québec et du Canada. La chercheuse a sondé 575 élèves et a fait réaliser une tâche à neuf d'entre eux. La plupart voyaient le manuel comme un reflet d'une vérité objective. Ils ont donc été confrontés à un obstacle cognitif lorsqu'ils ont dû interpréter des extraits de manuels livrant des récits contradictoires. Pour réduire le conflit avec leurs représentations, ils ont choisi les éléments correspondant à celles-ci et ont amoindri les différences entre les récits. L'article de Lemieux sur « l'approche culturelle » analyse aussi les manuels d'histoire du Québec et du Canada, ainsi que les guides d'enseignement et les corrigés des cahiers d'activités, mais en se fixant un but très différent. Il cherche en effet à savoir comment ce type de matériel peut illustrer différentes conceptions de la culture et les dimensions constitutives de l'enseignement de l'histoire exposées par la typologie Côté-Duquette. Joly-Lavoie, pour sa part, explore un terrain pour l'instant presque vierge en didactique de l'histoire, voire en didactique tout court : celui des jeux vidéo ! Il trace le bilan des différentes recherches publiées en anglais et en français à propos d'un jeu très populaire, *Assassins' Creed*. Il en ressort que, à ce jour, malgré une recherche documentaire très rigoureuse de la part des créateurs du jeu, celui-ci se conforme aux attentes des joueurs et aux besoins en termes de jouabilité, mais nécessiterait un effort démesuré de la part des enseignants pour donner lieu à une exploitation éducative efficace visant un apprentissage ambitieux qui fait l'objet d'un enseignement prévu par le curriculum officiel en histoire et mène à un transfert, comme l'usage de démarches associées à l'histoire pour analyser un discours profane. Quant à Moreau, s'il s'intéresse à l'histoire, c'est à partir d'une autre pointe du triangle didactique, c'est-à-dire à partir de la perspective de l'agent. Il décrit la compréhension que des enseignants ont de l'apprentissage de la pensée historique. Pour ce faire, il s'est entretenu avec des enseignantes et enseignants avant et après les avoir observés en classe. En se basant sur les raisons pour lesquelles elles et ils ont dit, en entrevue, croire que leur enseignement aidait à l'apprentissage de la pensée historienne, Moreau montre que ces enseignants s'appuient sur des théories socioconstructivistes, cognitivo-rationalistes et de sens commun.

Enfin, l'article de Sané propose les prémisses d'un cadre conceptuel intégré de la gestion axée sur les résultats en éducation en mettant en relief les dimensions environnementale, pédagogique et administrative de l'établissement dont une meilleure articulation contribuerait à améliorer les résultats scolaires. Quant à Nyika, McPherson et Murry-Orr, ils explorent la documentation empirique des dix dernières années pour examiner la manière dont les écoles axées sur la promotion de la santé tiennent compte de la réalité des jeunes immigrants. À la lumière de leurs résultats, ils formulent des suggestions de pistes de recherche. De son côté, High expose dans sa note du terrain un exemple impressionnant de l'utilisation des cercles de partage dans une classe de l'Illinois pour honorer la dignité des élèves. Ces cercles sont partie intégrante d'une approche proactive de résolution de conflits basée sur les pratiques de justice réparatrice des peuples autochtones.

Pour une deuxième fois, le forum présente deux textes qui rendent compte d'ouvrage portant sur un débat et qui prennent position à propos de celui-ci : que faut-il enseigner aux élèves du primaire et du secondaire en ce qui a trait à la diversité des idées et pratiques morales et religieuses, y compris celles qui sont souvent davantage associées aux vagues d'immigration plus récentes ? Malgré que les sondeurs affirment en général qu'une majorité de la population l'appuie, le cours québécois d'Éthique et culture religieuse (ECR) a suscité bien des remous avant même sa mise en œuvre, il y a déjà dix ans : des catholiques l'ont attaqué au motif qu'il nuisait à l'inculcation de leur foi à leurs enfants, des nationalistes l'ont soupçonné d'agir comme le cheval de Troie du multiculturalisme canadien et des promoteurs de la laïcité ont argué qu'il perpétuait l'union de l'Église et l'État. D'autres débats encore sont possibles et souhaitables, par exemple à propos de l'importance à accorder à la pratique de l'enquête autonome et critique (y compris en apprenant à se poser des questions et les formuler de façon à pouvoir générer et analyser des données pour tester des hypothèses anthropologiques, historiques ou sociologiques, par exemple) plutôt qu'aux grandes figures et aux modèles de vie, ou à propos de la place laissée ou non à la diversité au sein des religions et aux interactions entre les modes de vie (la démographie, l'économie, etc.) et les idées scientifiques, philosophiques et religieuses. Certaines questions que ces échanges soulèvent déjà ou pourraient soulever sont d'ailleurs très chargées émotionnellement, par exemple quand certains auteurs avancent des arguments quant à la manière de décrire ou de critiquer les croyances en ce qui concerne l'origine naturelle ou surnaturelle de la vie. Il s'agit d'une série de questions complexes aux ramifications multiples et persistantes, dont on ne peut sous-estimer la portée politique et sociale, et pour laquelle il faut donc s'assurer d'écouter avec tolérance toutes les parties en cause et d'examiner avec attention et rigueur les faits sur lesquels s'appuient leurs arguments. En cela, nos deux auteurs, Mireille Estivalèzes et Bruce Maxwell, peuvent servir de modèles de réflexion.

MARC-ANDRÉ ÉTHIER, DAVID LEFRANÇOIS et TERESA STRONG-WILSON

EDITORIAL

This issue brings together 12 articles and one Note from the Field. Most of the articles are in French and the present compilation, like the previous issue, has been largely moved forward by Associate Editor Marc-André Éthier, this in close collaboration with Associate Editor David LeFrançois. We bid a fond farewell to both. We have benefited enormously from their presence, especially Marc-André, who was with us for four years. We wish them both well in their new endeavors in leading the *Revue des sciences de l'éducation*. We consider ourselves very fortunate to welcome two new Associate Editors, both from the Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais. Vincent Boutonnet, who joined us in June 2017, is a professor in the teaching of history and geography for high school and elementary. His research interests center on history teaching and include research on the integration of historical film and video games in history teaching. He is also a member of the Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE). Jerome St-Amand, who began in October 2017, spent 12 years teaching high school in Saint-Hyacinthe, Quebec, Canada. His research explores a variety of issues related to classroom management, school motivation, and students' basic needs. He teaches in the areas of classroom management, quantitative methods, and research methods. We would also like to take this opportunity to thank our Associate Editors Mindy Carter and Lisa Starr for their ongoing contributions to the journal's digital and "social media" presence, this with the assistance of Eva Vico Varela and Emmanuela Tedone.

Turning now to the issue itself, a first section is comprised of five articles that address the question of writing, with a sixth that looks at language arts competencies generally. In the first article, Boily and Beaudry present research results where, in a context of literature writing, seven former drop-out students were taught using a teaching approach that aimed to encourage them to adopt a writer's stance through the process of rewriting. A content analysis of interviews demonstrates that certain students consciously developed a writer's project while others did not. In the second article, Godoi, Caneva, and Pontes analyze two films using Freire's notions of emancipatory education,

in which writing, reading, and language can help raise awareness among and emancipate oppressed students. In this section's last article, Rondeau analyzes biographical productions and a group interview. The analysis highlights how identity work is produced through a self-awareness and meaning-making process which takes place under the gaze of others and is marked by shocks, tensions, and reassessments. Given the importance of writing to literacy development, Heppner is interested in finding out which writing strategies have proved most effective with preschool and primary aged children, especially in Canada. As a guiding framework for her literature review of research in this area, she draws on Ivanic's six discourses of skills, creativity, process, genre, social practices, and the sociopolitical. She provides a useful in-depth analysis of 11 Canadian studies, situating them in the broader context of the field. She calls for a comprehensive classroom approach that incorporates all six discourses. For their part, Thériault, Allaire and Gagnon focus on use of the blog as an authentic writing task, this in two grade 6 classrooms in Quebec. They usefully map Hayes' and Flower's seminal work in the teaching of writing onto the MEES development of 27 writing process strategies. They found that the teachers used the blog effectively in the classroom but that greater professional development is needed to exploit the power of this resource in teaching and learning. More broadly, Gallagher and Rowsell take a useful bird's eye view, canvassing English Language Arts curriculum documents across Canada and performing an "audit" of the next (or present) frontier, namely, 21st century competencies. They looked for evidence of: creativity, innovation and entrepreneurship, critical thinking, collaboration, communication, and computer and digital technologies. They found that while these competencies were being developed to a certain extent by provinces, especially through supplementary policy documents, curriculum documents themselves contained distinct gaps or were uneven or inconsistent in adopting a coherent approach to 21st century learning, thus signaling directions for work ahead.

A second section of articles focuses on History. Three of the four articles interested in History education take a closer look at the objects with which subjects interact. Brunet's article, "Des histoires du passé [These stories are from the past]," analyzes the way secondary four students understand feminism in Quebecois and Canadian history. The researcher surveyed 575 students and asked 9 of them to complete a task. Most students believed the textbook represented an objective truth. They were therefore confronted with a cognitive obstacle when asked to interpret excerpts from textbooks containing contradictory narratives. To reduce the conflict with their personal representations, they chose elements corresponding with the latter and minimized differences between the narratives. Lemieux's article on "the cultural approach" also analyses Quebecois and Canadian history textbooks, as well as teaching guides and corrected workbooks, but with a different research objective. The author seeks to understand how this type of teaching material can illustrate

different conceptions of culture and the constitutive dimensions of history education exposed by the Côté-Duquette typology. Joly-Lavoie, for his part, explores uncharted territory in History didactics and in didactics generally, that is, video games! The author traces different publications in English and in French on a very popular game: *Assassin's Creed*. It appears that, to this day, even though the game's creators undertook a surprisingly rigorous literature search, the game conforms to players' expectations and satisfies playability needs. It would require enormous effort for teachers to use the game as an educational tool with an ambitious learning objective, as is expected by the official history curriculum, and that leads to a transferable skill, for instance, the use of history analytical approaches applied to layman discourses. As for Moreau, the author is interested in another didactic angle, that is the agent's perspective. They describe teachers' understanding of how students learn historical thinking. To do so, the author interviewed teachers before and after having observed them in class. Using the teachers' explanations as to what they believed helped students learn historical thinking, Moreau demonstrates that the teachers draw from socio-constructivist and cognitive-rationalist theories, as well as common sense.

Lastly, Sané's article proposes the premise of an integrated conceptual framework of results-based management in education. The framework highlights environmental, pedagogical, and building administration dimensions which, through an improved articulation, could contribute to higher educational outcomes. For their part, Nyika, McPherson and Murry-Orr review literature from the past decade on the degree to which health promoting schools are successfully addressing the presence of immigrant youth and based on their review, map out several areas for future research. High's Note from the Field provides a compelling example of the use of sharing circles in an Illinois classroom to honour the dignity of students; the circles are part of a proactive approach to conflict based on restorative justice practices of Indigenous peoples.

For the second time, the forum presents two texts that reflect on a publication of a debated issue and then each take a position: what do we need to teach primary and secondary students about the diversity of ideas and moral and religious practices, including those often associated with recent immigration waves? Although surveys affirm that a majority of the population approves of the Quebecois ethical and religious culture course (ECR), it sparked considerable turmoil before its implementation 10 years ago: Catholics attacked the course on the basis that it hindered the inculcation of their faith to their children, Nationalists suspected a Trojan horse of Canadian multiculturalism, and promoters of secularism argued the course perpetuated the union between the Church and the State. Further debate is still possible and desirable, for instance, on the significance accorded to autonomous and critical inquiry (including learning how to formulate questions that generate data in order to test and analyze anthropological, historical, or sociological hypotheses) rather

than the significance accorded to leading figures and life models; on the space given, or not, to diversity within religions; and on the interactions between ways of life (demography, economy, etc.) and scientific, philosophical, and religious ideas. Certain questions that do or may arise from these exchanges are emotionally charged, for example, when authors bring forward arguments on the manner with which to describe or critique beliefs related to the natural or supernatural origin of life. It is a series of complex questions with multiple and persistent ramifications whose political and social implications cannot be underestimated. As such, we must listen to all parties with tolerance and examine, with attention and rigour, the facts on which their arguments rest. In this respect, our two authors Estivalèzes and Maxwell, can serve as models in their reflection.

MARC-ANDRÉ ÉTHIER, DAVID LEFRANÇOIS & TERESA STRONG-WILSON

LA RÉÉCRITURE POUR DÉVELOPPER UNE POSTURE D'AUTEUR CHEZ LES ÉLÈVES

VANESSA BOILY et MARIE-CHRISTINE BEAUDRY
Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ. Nous présentons les résultats d'une recherche exploratoire à visée descriptive dans laquelle un dispositif didactique visant à amener les élèves à adopter une posture d'auteur à l'aide de la réécriture, en contexte d'écriture littéraire, fut testé auprès de raccrocheurs. Si l'analyse de contenu des entrevues menées auprès des sept participants relève la présence d'un projet d'auteur, signe que l'élève adopte une posture d'auteur, elle permet de nuancer cette présence. Certains participants ont un projet d'auteur assumé et conscient, d'autres ont un projet sans le développer, d'autres encore ont ce que nous nommons un « balbutiement de projet d'auteur ». Enfin, l'entrevue constitue un outil qui gagne à faire partie intégrante de la réécriture pour cerner le projet d'auteur des élèves.

REWRITING AS A WAY TO DEVELOP AN AUTHOR'S POSTURE AMONG STUDENTS

ABSTRACT. We present the results of a descriptive and exploratory research in which a teaching approach aimed at getting students to adopt an author's posture, with the help of rewriting exercises in a literary writing context, was tested with former drop-outs. A content analysis of the interviews with the seven participants enabled the authors to reveal whether or not there was the presence of an author project, a sign that the student adopted an author's posture, and if so, to bring nuance to the latter. Some participants adopted a project of assumed and conscious author, some adopted a project without developing it, while others had what we call a "stammering of an author's project." Finally, the interview is a valuable rewriting tool to help identify students' author projects.

Quelques chercheurs en didactique de l'écriture littéraire, mais également de la lecture littéraire, se sont intéressés à la réécriture en salle de classe, que nous définissons brièvement comme le fait d'écrire à nouveau un texte d'un autre auteur ou de soi-même. En effet, il semblerait que la réécriture, une forme d'écriture littéraire, susciterait chez les élèves un projet d'auteur, signe que ces derniers adoptent une posture d'auteur (Tauveron et Sève, 2005). En

France, Bessonnat (2000) a réalisé une étude sur la réécriture en troisième (équivalent de la troisième secondaire au Québec), dans laquelle plusieurs formes de réécriture ont été testées tout au long de l'année auprès des élèves. Il se dégage de ses résultats que les divers exercices de réécriture réalisés ont permis de briser « la représentation classique d'une création *ex nihilo* et d'un aboutissement intangible » (Bessonnat, 2000, p. 109). Dans une étude réalisée auprès d'étudiants universitaires, Houdard-Mérot (2008) relève quant à elle les avantages de la pratique de la réécriture, notamment pour faire comprendre aux élèves que les textes sont liés entre eux (intertextualité) : « [F]aire écrire un étudiant en lui proposant d'exploiter un processus intertextuel est une manière de lui faire comprendre de l'intérieur, à travers une expérience d'écriture, le lien entre intertextualité et interprétation, entre intertextualité et littérarité d'une œuvre » (p. 129). Ainsi, les relations naturelles qu'entretiennent les textes entre eux pourraient être mises en relief grâce à la réécriture. Au Québec, une étude a été réalisée sur la réécriture avec des élèves du primaire par Chénard-Guay (2010). Plusieurs activités ont été vécues en préconisant une réécriture « à la manière de » en travaillant à partir de textes pour la jeunesse. Tout au long de l'expérimentation, les élèves ont développé leur capacité d'imitation, mais également d'analyse des textes sources.

En plus de susciter une implication plus grande des élèves dans leur rôle d'auteur, Reuter (2009) a montré que l'écriture d'invention – mettant de l'avant la réécriture de même que d'autres pratiques d'écriture fictionnelle innovantes – entraînait à long terme une amélioration de la compétence à écrire. Pour ce faire, Reuter (2009) a comparé l'impact de trois « modes de travail pédagogique » (p. 69) sur les pratiques d'écriture littéraire des apprenants d'écoles primaires différentes. Les résultats des élèves issus de la pédagogie de Freinet, axée davantage sur l'individu, sur la créativité et sur l'investissement personnel, dépassaient le conditionnement du milieu socioéconomique. Ces résultats ont aussi révélé que « la construction de l'imaginaire et l'investissement ne s'effectuent pas au détriment de la gestion textuelle » (Reuter, 2009, p. 77). Ainsi, « l'imaginaire n'est pas l'apanage des enfants de milieux favorisés et... son activation scolaire et son actualisation textuelle sont possibles, pourvu que le milieu pédagogique-didactique le permette, le favorise et l'étaie » (Reuter, 2009, p. 82).

Par ailleurs, quelques recherches ont souligné que le patrimoine culturel littéraire de l'élève a un impact sur la réussite de l'activité de réécriture (Baptiste, 2005 ; Pasa, 2008). Ce patrimoine culturel serait inhérent au concept de la réécriture selon Baptiste (2005) : « La prédominance d'une écriture référée à la littérature et recourant à l'imitation pour produire des écrits narratifs et particulièrement des fictions signifie une primauté des apprentissages culturels sur les apprentissages instrumentaux » (p. 133). En effet, sans « une approche expérientielle de l'écriture littéraire » (Baptiste, 2005, p. 147), le jeune scripteur, c'est-à-dire un élève qui écrit (Tauveron et Sève, 2005) dans un cadre scolaire

donné, n'adoptera pas une posture d'auteur pleinement assumée. L'élève ayant été mis en contact avec tous ces textes littéraires riches et variés aura davantage de stratégies à imiter ou à réinvestir dans ses textes, d'où l'importance des échanges en groupe pour enrichir et clarifier les connaissances en lecture de l'élève avant de passer à l'étape de l'écriture elle-même, pour atténuer les différences de connaissance entre les élèves (Baptiste, 2005 ; Pasa, 2008). Ainsi, l'élève extrait « de ses lectures les connaissances littéraires qui lui permettront d'accomplir la tâche d'écriture » (Margallo González, 2009, p. 203) ; il se familiarise entre autres avec les conventions du genre, avec les caractéristiques littéraires communes aux textes lus. Comme le souligne avec justesse Margallo González (2009), « face à l'approche traditionnelle de l'enseignement littéraire, basée sur la transmission des contenus, en articulant l'acquisition de contenus littéraires avec les pratiques de lecture et d'écriture, les projets cherchent à éveiller l'intérêt de l'étudiant pour l'apprentissage littéraire » (p. 203).

Toutefois, bien que la réécriture ait déjà été étudiée par des didacticiens, d'autres études sont nécessaires pour en dégager toutes les retombées (Bessonnat, 2000 ; Houdart-Mérot, 2008 ; Leclaire-Halté, 2009), notamment pour développer la posture d'auteur chez les élèves. À l'ordre secondaire, aucune étude québécoise à notre connaissance n'en a fait l'objet principal de recherche. Il n'y aurait que Beaudry et Huneault (2011) qui ont expérimenté et étudié l'écriture d'invention, à l'aide d'une tâche de réécriture. Cependant, le propos de leur expérimentation portait davantage sur la lecture littéraire. Sorin (2005), quant à elle, a élaboré un dispositif didactique, que nous nommons *Hypertextualité*, alliant lecture et réécriture dans le but d'enrichir la didactique de l'écriture littéraire au primaire. Nous avons obtenu son autorisation pour utiliser son dispositif didactique au secondaire. Nous avons donc entrepris une recherche exploratoire à visée descriptive afin de tester le dispositif didactique élaboré par Sorin (2005), que nous avons modifié pour l'adapter aux jeunes adultes, une population avec laquelle peu de recherches sont réalisées et pour laquelle de nouveaux outils d'enseignement moins contraignants de l'écriture doivent être créés (Tauveron, 2002a). En effet, les jeunes raccrocheurs ont un profil bien à eux (Janosz, 2002), ce qui mènerait à une différenciation des approches promues par les centres de formation (Lepitre, 2007). Le modèle d'enseignement traditionnel étant très présent dans ce milieu, des pratiques variées gagnent à être expérimentées. De plus, la clientèle des raccrocheurs est très rarement étudiée sous un angle didactique, la plupart des recherches abordant les motifs du décrochage et du raccrochage (Boulanger et Larose, 2013).

Aux fins de cet article, nous n'abordons que le second objectif de notre recherche qui était de vérifier si ce dispositif didactique favorise une posture d'auteur et, si tel est le cas, dans quelle mesure cette posture est présente. Nous nous arrêtons en particulier aux moyens méthodologiques de la circonscrire (Boily, 2014 ; Tauveron et Sève, 2005). Nous présentons d'abord le cadre de référence sur lequel s'appuie notre recherche. Nous poursuivons avec les aspects

méthodologiques, et ce, en incluant une description des outils employés pour évaluer la présence ou l'absence de la posture d'auteur chez les sept participants. Enfin, nous présentons et discutons certains des résultats obtenus.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Les formes de réécriture

Comme le souligne Le Goff (2006), « la réécriture du texte d'élève est souvent envisagée sous l'angle d'une amélioration de la production » (p. 2) en visant notamment des améliorations d'ordre morphosyntaxique. Pourtant, la réécriture peut être envisagée et définie comme le fait d'écrire à nouveau, mais en le modifiant, un texte de son propre cru ou d'un autre auteur, en allant ainsi au-delà du simple processus de révision (Petitjean, 2003). Plusieurs formes de réécriture peuvent être relevées en contexte d'écriture littéraire. D'abord, une « révision en différé » (Le Goff, 2008, p. 25) permet de donner de nouvelles orientations au texte ou encore des versions très divergentes avec des effets très variés sur le lecteur, propres à la « maturation inhérente à la production d'un écrit de fiction » (Le Goff, 2005, p. 188). Cette forme de réécriture implique un seul auteur qui fait diverses versions d'un même texte. Une autre forme de réécriture met en scène plusieurs auteurs, par exemple un élève qui fait une variation d'un conte de Perrault, auteur connu (Le Goff, 2005, 2008). Dans cette forme-ci, l'élève réécrit un texte « sur le mode de la transposition d'un texte d'auteur » (Le Goff, 2005, p. 185). Petitjean (2003) détaille cette seconde forme de réécriture en traitant de tâche d'imitation ou de transformation textuelle : l'imitation reprend en majorité des éléments du texte source (par exemple, réécrire un passage de l'histoire en changeant de point de vue), tandis que la transformation, quant à elle, modifie le texte ou l'histoire plus en profondeur (ex. : réécrire sur un mode parodique).

En conséquence, la réécriture exige une lecture préalable d'un texte déjà existant. La lecture du texte de départ, l'hypotexte, est orientée en fonction de la tâche à accomplir ; l'écriture d'un nouveau texte, l'hypertexte, suit cette lecture (Petitjean, 2003). Une telle activité devrait amener les élèves à

percevoir que la copie ou l'emprunt [en partie] ne sont pas des actes répréhensibles, mais qu'au contraire le produit narratif d'un auteur est toujours une forme de « compost », le lieu d'entassement, [de] digestion, [de] régurgitation, [de] composition, [de] décomposition d'œuvres antérieures, empruntées, citées, remodelées, détournées. (Tauveron et Sève, 2005, p. 28)

Ainsi, la réécriture implique une relation lecture-écriture extrêmement riche et importante : la lecture sert alors de support à l'écriture. Bessonnat (2000), Leclaire-Halté (2009) ainsi que Tauveron et Sève (2005) soulignent d'ailleurs l'étroite relation entre la lecture et l'écriture dans les tâches de réécriture ; cette relation doit se vivre comme un mouvement interactif et itératif, un alimentant l'autre, et ce, à plusieurs reprises.

La posture d'auteur

La pratique de la réécriture redéfinit le rôle de l'élève dans ce contexte d'écriture littéraire : elle vise à lui faire adopter une posture d'auteur. L'élève doit alors s'assumer en tant qu'auteur :

La notion d'auteur, et pas simplement celle de scripteur, génère le terme posture auctoriale qui signifie une position assumée plus ou moins explicitement par un scripteur qui se porte garant de ses écrits à effet littéraire dans la mesure où il envisage le contexte de réception et qu'il ménage des effets sur son lecteur. (Lebrun, 2007b, p. 384)

Pour Margallo (2009), amener l'élève à adopter des « attitudes » d'auteur signifie l'amener à bien connaître « les œuvres du genre dans lequel son travail s'inscrit » (p. 204), l'amener à dialoguer avec les autres auteurs et à penser aux lecteurs. Ainsi, il est important que l'élève prenne conscience de l'effet qu'il veut produire sur le lecteur et qu'il possède une banque consciente de procédés stylistiques et littéraires, souvent source d'intertextualité, qu'il peut utiliser à bon escient, sauf à être conscient de ses ratés (Lebrun, 2007b ; Tauveron, 2002b ; Tauveron et Sève, 2005). Ainsi, l'élève doit avoir une intention artistique (Genette, 1997 ; Tauveron, 2002b). En outre, il doit assumer ses choix d'auteur et être en mesure de les expliciter à une autre personne ; cela lui permet de clarifier et d'évaluer son projet d'écriture, son projet d'auteur. Il importe cependant que l'élève ait conscience que le lecteur empirique (Eco, 1989) n'est pas toujours un reflet du lecteur modèle (Eco, 1989 ; Tauveron et Sève, 2005) : ce lecteur empirique, réel, a sa propre réception du texte produit.

Dans leurs travaux menés auprès d'élèves du primaire, Tauveron et Sève (2005) identifient deux indicateurs permettant de juger de la présence ou de l'absence de la posture d'auteur chez un élève :

[t]oute explicitation de choix (quelle que soit la pertinence de ce choix)... paraît manifester une posture d'auteur, *a fortiori* quand ce choix est accompagné d'une justification (en relation avec l'effet à produire sur le lecteur ou éventuellement produit chez le scripteur lui-même ; par appui mimétique sur des conduites repérées d'auteurs, par exemple). (p. 35)

Cette notion de choix constitue le premier indicateur de la présence d'un projet d'auteur, que ce choix soit justifié ou non par l'élève. Le second indicateur de l'adoption de la posture relève d'une volonté d'établir un jeu avec le lecteur : c'est la prise en compte, par l'élève qui écrit, du lecteur modèle, entre autres à travers des jeux intertextuels délibérés de la part du scripteur, des allusions à d'autres textes (Tauveron et Sève, 2005). La présence de ces deux indicateurs dans le discours d'un scripteur signifierait, selon Tauveron et Sève (2005), que l'élève a adopté une posture d'auteur. Bien que ces indicateurs aient été dégagés à la suite de travaux menés en écriture littéraire auprès d'élèves du primaire, ils demeurent pertinents pour des élèves du secondaire placés dans une tâche d'écriture littéraire requérant l'adoption d'une posture d'auteur.

Ainsi, en plaçant l'élève dans un contexte d'écriture qui est susceptible de lui faire adopter une posture d'auteur, nous cherchons à l'amener à employer des stratégies que peuvent employer les auteurs, de même qu'à assumer certaines responsabilités qui incombent à l'emploi de cette posture d'auteur. Il ne s'agit pas tant, pour l'élève, de prouver sa maîtrise de la langue ou des savoirs scolaires, mais plutôt de « faire l'expérience de créer un monde, de provoquer des émotions, d'égarer ou amuser un lecteur, de projeter des fantasmes, des chimères, de défendre ou de provoquer des valeurs » (Chabanne, 2005, p. 135). Comme le souligne Rancière (1987) à propos de la leçon émancipatrice de l'artiste, adopter une posture d'auteur, de créateur, « ne veut pas dire : faire des tragédies égales à celles de Racine, mais employer autant d'attention, autant de recherche de l'art pour raconter ce que nous sentons et le faire éprouver aux autres à travers l'arbitraire de la langue ou à travers la résistance de toute matière à l'œuvre de nos mains » (p. 120). L'enjeu n'est pas de faire de l'élève un auteur au sens littéraire, mais plutôt d'utiliser cette posture dans une perspective didactique, afin d'engager l'élève dans ses apprentissages (Daunay, 2011), voire de s'approcher d'une expérience esthétique.

MÉTHODOLOGIE

Participants

Notre recherche exploratoire à visée descriptive a été menée auprès d'un groupe participant à un atelier sur l'écriture littéraire d'une durée totale de 25 heures, formé de volontaires et dirigé par l'enseignante chercheuse. La population visée se compose principalement de jeunes raccrocheurs inscrits au secondaire dans une école d'éducation aux adultes de Montréal. Les élèves invités à participer à l'atelier ont à maîtriser le texte narratif dans le cadre du cours de français qu'ils suivent. Si 12 élèves se sont inscrits à l'atelier et y ont été admis, seulement sept ont réalisé l'ensemble du protocole de recherche en incluant le prétest et le posttest ainsi que l'entrevue.

Des sept participants, un seul était de sexe masculin. Quatre de ces élèves bénéficiaient de programmes gouvernementaux subventionnant leurs études, ce qui a pu augmenter l'âge moyen de nos participants (24,6 ans) – notre plus jeune élève avait 16 ans et le plus âgé, 36 ans. Trois participants étaient parents d'enfants. Par ailleurs, six participants sont des élèves francophones, de langue maternelle française, et une participante est une élève allophone scolarisée dans son pays (niveau universitaire), mais n'arrivant pas à se trouver un emploi dans le contexte québécois.

Dispositif didactique mis en place

Le dispositif didactique mis en place dans cet atelier a été élaboré à partir de celui de Sorin (2005), qui illustrait son dispositif à l'aide du conte. Nous avons conservé le conte pour travailler la réécriture, d'abord en raison d'une

étude qui a soulevé l'absence d'intérêt des élèves du secondaire envers celui-ci lorsqu'il était abordé dans un cadre traditionnel (Dubois Marcoin, 2007). De plus, le conte étant un genre de texte souvent lu dès la petite enfance (Duguay, 2004), cela pouvait contribuer à augmenter les connaissances préalables des élèves à son sujet, surtout intertextuelles, et faciliter la mise en place de notre dispositif (Sorin, 2005 ; Tauveron et Sève, 2005).

Ce dispositif de Sorin (2005) a été créé pour des jeunes du primaire, nous l'avons donc modifié pour l'adapter aux participants et à la logistique de l'atelier dans le centre d'éducation des adultes. Premièrement, nous avons choisi de donner des pistes de réflexion aux élèves pour l'analyse des œuvres lues. Sorin (2005) le suggérait implicitement, car elle souhaitait faire ressortir les traces d'intertextualité dans les œuvres lues. Dans notre cas, nous y avons procédé en amenant les élèves à avoir des discussions orientées par l'enseignante sur les œuvres (Margallo, 2009) en grand groupe principalement, vu la taille réduite de celui-ci, mais aussi parfois en sous-groupes. Les pistes devaient permettre une discussion esthétique, tout comme le prônait Sorin (2005), et non pas amener l'élève à fournir une réponse toute faite attendue par l'enseignant (Dias, 1992).

Deuxièmement, nous avons décidé d'intégrer l'écriture plus tôt dans la séquence et d'augmenter sa fréquence pour favoriser la réussite de la tâche d'écriture de l'élève (Tauveron, 2005). Notre dispositif étant implanté sur une période de sept semaines dans notre cas, à raison de deux cours de deux heures par semaine, prévoir des moments variés d'exercice des compétences scripturales et lectorales était pertinent.

Troisièmement, toujours dans une quête d'une vision esthétique de l'œuvre chez l'élève, et moins scolaire (Dias, 1992), nous avons décidé de faire un retour sur la tâche d'écriture (Tauveron, 2005), pertinente en particulier si la réflexion métalinguistique est plus riche que le texte écrit (Lebrun, 2007a ; Sève, 2004 ; Sorin, 2005). Toutefois, notre retour final s'est plutôt fait de façon individuelle entre l'enseignante et l'élève, et ce, systématiquement pour tous les contes finaux écrits (posttest). D'un point de vue logistique, l'enseignement aux adultes étant individualisé, un retour individuel s'ancre mieux dans la culture scolaire et ne nuit pas au déroulement de plusieurs classes d'où proviennent les élèves de l'expérimentation. D'un point de vue méthodologique, une entrevue un à un entraîne moins de gêne et de retenue chez les élèves qu'un retour collectif (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995). Plus encore, nous ne cherchions pas une information sur le groupe, mais bien sur le sujet, et nous devions donc nous attarder au sujet lui-même et non pas à la réaction du groupe (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995). À notre avis, ces trois modifications ont permis de tester notre dispositif dans des conditions optimales tout en récoltant les données sur le sujet qui nous intéresse.

Nous avons ensuite procédé à un pilote afin de valider les modifications apportées au dispositif et les outils de collecte de données. Dans le Tableau 1,

nous illustrons la démarche générale définitive du dispositif qui a été mis en place, démarche adoptée de Sorin (2005). Les étapes 1 à 6 peuvent se répéter en fonction du temps disponible et des besoins d'apprentissage des élèves. L'atelier s'est déroulé sur un total de 13 cours de deux heures.

TABLEAU 1. Démarche générale du dispositif

Démarche adoptée	Précisions
Étape 0 : L'écriture selon des consignes données par l'enseignant	Écriture d'un conte (prétest)
Étape 1 : Lire la 1 ^{re} œuvre	Conte connu des frères Grimm
Étape 2 : Analyser l'œuvre lue (avec des pistes)	Analyse personnelle Discussion en grand groupe des différentes interprétations dirigée par l'enseignant en donnant des pistes de réflexion et de discussion Ex. : Est-ce l'histoire que vous connaissiez ? Sinon, en quoi diffère-t-elle de celle que vous connaissiez déjà ?
Étape 3 : Réécriture d'une partie d'un conte connu (la fin)	Les élèves doivent choisir un conte de leur enfance et en réécrire la fin à la manière des frères Grimm
Étape 4 et 5 : Lire et analyser les œuvres lues (avec des pistes)	Refaire les étapes 1 et 2 pour le même conte, mais de Perrault Donner des pistes de réflexion et de discussion Ex. (étape 5) : En quoi cette version de Perrault ressemble-t-elle à celle des frères Grimm ?
Étape 6 : Retour sur la tâche d'écriture	Retour sur la tâche d'écriture en grand groupe pour favoriser une posture d'auteur (de chaque texte écrit) et de lecteur esthétique (pour les autres élèves et pour l'enseignant)
Étape 7 : La réécriture selon des consignes données par l'enseignant	Écriture d'un conte (posttest)
Étape 8 : Retour sur la tâche d'écriture	Discussion entre l'enseignant et l'élève portant sur son projet d'auteur et les effets recherchés auprès du lecteur, le cas échéant

Une tâche avec la même consigne a été donnée en début et en fin d'atelier (étapes 0 et 7). Les participants devaient écrire un conte selon les instructions suivantes : « Vous devez écrire un conte merveilleux d'au moins 350 mots en vous basant sur ce que vous savez déjà de ce genre de texte. Vous avez trois heures pour le faire. Bonne rédaction ! »

Instrument de collecte de données

L'un des objectifs poursuivis par cette recherche était de vérifier si le dispositif didactique mis en place favorise une posture d'auteur chez les élèves du secondaire et, le cas échéant, dans quelle mesure elle est présente. Nous présentons spécifiquement l'instrument de collecte de données en lien avec cet

objectif. Une entrevue semi-dirigée a été réalisée par l'enseignante chercheuse avec chacun des participants. Lors de cette entrevue, les participants devaient réaliser un retour oral sur la tâche de réécriture donnée à l'étape 7. Chaque participant a donc été questionné sur ses intentions d'auteur, afin de vérifier la présence ou non d'un projet d'auteur. Les questions qui ont été posées à tous les participants sont les suivantes :

1. Parle-moi de ton texte.
2. Peux-tu m'expliquer certains des choix que tu as faits dans ta rédaction ? Quels sont ces choix ? Pourquoi ?
3. Quand tu as retravaillé ta copie, quels sont les éléments sur lesquels tu t'es concentré(e) ? Pourquoi ?
4. T'es-tu inspiré(e) d'autres œuvres que tu connais dans ta rédaction ? Si oui, lesquelles et comment ? Sinon, pourquoi ?
5. Qu'as-tu aimé dans cette activité ? Qu'as-tu moins aimé, trouvé difficile ? Pourquoi ?
6. Quel genre de scripteur es-tu ? Comment écris-tu ?
7. Avais-tu un projet d'auteur clair ? Quel était-il ? Le trouves-tu réussi ? »

De telles questions s'appuient sur les deux indicateurs de Tauveron et Sève (2005) ; la présence ou l'absence du projet d'auteur a donc pu être établie par la suite lors de l'analyse des données.

Analyse des données

Les transcriptions des sept entrevues réalisées ont fait l'objet d'une analyse qualitative, plus précisément une analyse de contenu à partir d'unités de sens (L'Écuyer, 1990). Cette dernière a été employée par Tauveron et Sève (2005) pour déceler les propos des élèves qui révèlent d'une posture d'auteur. En arts, Lemonchois (2003) s'est aussi servi de l'analyse de contenu sur des propos de créateurs pour cerner leur processus de création. Nous avons donc adopté cette méthode.

La grille de codage a été élaborée en fonction de trois catégories de codes. La première catégorie de codes relève du premier indicateur de Tauveron et Sève (2005), soit le choix en tant qu'auteur (Tableau 3 dans l'Annexe). La deuxième catégorie de codes regroupe des codes qui indiquent que l'élève a souhaité établir un jeu avec son lecteur (Tableau 4 dans l'Annexe), deuxième indicateur selon Tauveron et Sève (2005). Enfin, la troisième catégorie de codes regroupe des codes qui soulignent l'absence d'un projet d'auteur (Tableau 5 dans l'Annexe). Toutes les données recueillies ont fait l'objet d'un codage et d'un contrecodage, le taux d'accord interjuge étant de 88,43 %.

RÉSULTATS ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

D'une posture de scripteur à une posture d'auteur

L'analyse des résultats nous permet de distinguer les participants ayant un projet d'auteur de ceux qui n'en ont pas exprimé de manière tangible, reconnaissable dans leur discours. Comme le soulignent Tauveron et Sève (2005), pour considérer qu'un élève a un projet d'auteur et qu'il adopte donc une posture d'auteur, les deux indicateurs doivent figurer dans son discours ; un ou plusieurs codes des deux premières catégories doivent être présents (Tableau 2). Pour être considéré comme n'ayant pas de projet d'auteur, aucun des deux indicateurs ne doit se trouver dans le discours du participant. La présence d'un code relevant de l'absence de projet d'auteur, comme Écrire pour répondre à la consigne (ERC), ne suffit pas.

Pour le premier indicateur (Choix d'auteur), les codes suivants sont apparus dix fois ou plus : INA (26), CCO (33), CDR (34), BPA (18), HABD (10) et HABM (14). Pour le second indicateur (Jeu avec le lecteur), seul le code LMA a été fréquent (16). Il semble que plusieurs codes reliés au premier indicateur, dont le code CCO, soient présents en grand nombre de même que celui primordial pour le second indicateur, LMA. Ainsi, de nombreuses traces de projet d'auteur sont relevées dans les entrevues. Afin de mieux saisir la teneur des propos des participants, nous donnons un exemple pour chacun des codes très fréquents (10 ou plus) à l'Annexe (Tableau 6).

Toutefois, en prenant les résultats individuellement, nous constatons que la forte présence des codes CCO (premier indicateur) et LMA (deuxième indicateur) ne concerne pas tous les participants (voir Tableau 2).

TABLEAU 2. *Occurrences des deux principaux codes liés aux indicateurs pour chaque participant*

Indicateurs	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
Indicateur 1 : mentions du code <i>Conscience des choix opérés</i> (CCO)	5	5	12	2	4	2	3
Indicateur 2 : mentions du code <i>Lecteur modèle anticipé et considéré</i> (LMA)	2	2	5	0	5	0	2

En effet, deux participants (les élèves 4 et 6) ne semblent pas avoir fait mention d'un jeu avec le lecteur (deuxième indicateur). Ils ont néanmoins mentionné des choix qu'ils ont effectués. Ces deux participants seraient ainsi dans une posture de scripteur et non pas d'auteur, puisqu'ils n'affichent pas les deux indicateurs de projet d'auteur de Tauveron et Sève (2005).

Des nuances dans la posture d'auteur

L'analyse des résultats en lien avec les rédactions des élèves nous amène cependant à établir quelques nuances dans la présence ou l'absence de la posture d'auteur. Nous proposons ainsi une classification plus nuancée :

1. *Posture d'auteur pleinement assumée et consciente* : Pour ce faire, on doit relever la présence des deux indicateurs de Tauveron et Sève (2005) jumelée à une explicitation de la part de l'élève, notamment du motif derrière ses choix, de son style d'écriture ou de ses habitudes (Barthes, 1953/1972 ; Tauveron et Sève, 2005).
2. *Posture d'auteur présente* : Les deux indicateurs de Tauveron et Sève (2005) sont relevés dans le discours de l'élève, sans que celui-ci ne développe ses choix.
3. *Balbutiement de projet d'auteur* : Pour considérer qu'un élève a un balbutiement de projet d'auteur, un des deux indicateurs de Tauveron et Sève (2005) est présent dans son discours.
4. *Absence de projet d'auteur* : Pour considérer que l'élève n'adopte pas une posture d'auteur, mais qu'il reste scripteur, on relève une absence des deux indicateurs de Tauveron et Sève (2005).

En effet, nous constatons que les cinq élèves se classant comme ayant un projet d'auteur, et donc présentant les deux indicateurs de Tauveron et Sève (2005), ne semblent cependant pas avoir le même degré d'investissement dans leur écriture ni le même degré de réflexion sur leur statut d'auteur. Certains participants ont fait montre d'un niveau plus élevé de réflexion sur leur texte, mais surtout sur eux-mêmes en tant qu'auteurs. Pour nous, les élèves 3, 5 et 7 démontraient cette posture d'auteur pleinement assumée et consciente lors de l'entrevue. Bien que certains éléments aient été présents pour tous les élèves comme les habitudes de scripteurs, seuls les élèves 3, 5 et 7 explicitaient presque systématiquement leurs choix et avaient conscience de leur style, ou du moins en faisaient part lors de l'entrevue. Les propos de l'élève 3 sont éclairants quant aux éléments pouvant être retrouvés lors d'une telle posture :

Mes idées, je les trouve par personnage. En fait, dans ma tête, j'ai une banque de 50 personnages de faits. Ensuite, quand je fais une histoire, je vais piger dedans et je fais juste la continuité de ce que le personnage aurait pu vivre s'il avait eu une autre vie, mais j'ai une banque de 50 personnages environ déjà pré... prémontée dans mon petit cerveau. En fait, je monte par personnage et pas par histoire. Elle s'appelle Clémentine. C'est une... une Russe. Voilà ! J'ai juste repris le personnage et je l'ai mis, mais comme on n'a pas beaucoup de caractéristiques, c'était plus facile (Élève 3, question 6).

Une telle complexité méthodique dans les procédures d'écriture n'a pas été relevée chez tous les participants de notre recherche.

Voici ce que dit pour sa part l'élève 2 dans son entrevue :

Bien le fait que le petit garçon ait trouvé un mari pour la fille, je trouve ça quand même original, que ce ne soit pas elle qui l'ait trouvé toute seule, que ce soit un petit garçon qu'elle ne s'attendait [sic] pas. (Élève 2, question 7)

Nous décelons tout de même des traces évidentes de projet d'auteur ici, bien qu'il ne soit pas élaboré. D'ailleurs, nous devons relever une limite de notre recherche en étudiant le cas de l'élève 2. Tout au long du dispositif, mis à part lors du prétest et lors du posttest, cet élève avait des projets d'auteur hors du commun selon l'enseignante chercheuse. L'élève 2 lui-même l'affirme dans son entrevue à la question 7 : « Je voulais juste écrire une histoire. Tout simplement. Il y en a qui ont des buts en partant. Mais habituellement, moi aussi j'ai des buts, mais là aujourd'hui c'était j'écris une histoire, c'est tout ». À d'autres moments dans son entrevue, cet élève a démontré que la conscience de l'évaluation était très forte pour lui. Le texte du posttest n'est donc pas représentatif de la qualité des textes produits par cet élève tout au long du dispositif, et il en est très conscient, ce qui relève aussi d'une posture d'auteur (Tauveron et Sève, 2005).

Il ressort de notre analyse croisée avec les rédactions des élèves 4 et 6 qu'elles présentaient toutes les deux un projet d'auteur. Ainsi, l'élève 6 fait montre d'un balbutiement de projet d'auteur, tandis que l'élève 4 diffère : elle fait plutôt montre d'une posture assumée. Son conte s'avère hors du commun et sa définition de son projet d'auteur est claire et concise, bien que peu développée dans l'entrevue. Elle ne parle pas de façon explicite de son lecteur modèle dans son entrevue, mais il s'agit fort probablement de sa conjointe. Elle est très consciente de vouloir écrire un conte avec deux princesses au lieu du couple traditionnel et elle s'est grandement inspirée de sa conjointe. Voici ce qu'elle affirme à propos son conte : « Bien oui, bien ça parlait de ma copine là. Fait que je l'ai décrit dans le texte. Puis, les chevreuils bien ça vient d'elle parce qu'elle aime la chasse. Puis, c'est ça. » (Élève 4, question 5).

Le manque de métalangage pour exprimer son projet d'auteur est une explication possible au décalage entre l'analyse du conte de cette élève et celle de son entrevue. En outre, plusieurs traces intertextuelles de contes et d'autres genres de texte, comme *Le Délire de Somerset* (Vachon, 2001), sont relevées. La lecture de son texte combinée à l'entrevue pourrait laisser croire que cette élève n'a tout simplement pas transmis toute la richesse de son projet d'auteur lors de l'entrevue.

Bien que les généralisations ne soient pas possibles, nous pouvons malgré tout affirmer que le dispositif a fait ressortir la présence d'une posture d'auteur chez nos participants, que cette dernière soit pleinement assumée ou en voie de le devenir. Cependant, l'absence d'une entrevue à la suite du prétest, similaire à celle réalisée en fin de parcours, ne nous permet pas de statuer sur un changement de posture chez l'élève entre le début de l'atelier et la

fin : nous ne pouvons que nous pencher sur l'état du projet d'auteur chez les participants à la suite du dispositif. Par ailleurs, le manque de métalangage (Beaudry et Huneault, 2011) peut également expliquer certains résultats. En effet, les élèves ne trouvent pas toujours les mots pour parler de leurs processus ou de leur projet d'écriture. Le manque de métalangage a ainsi pu brouiller le classement de l'élève 4. La lecture de son texte a toutefois permis de comprendre toute la richesse de son projet d'auteur, ce que son entrevue ne laissait pas paraître en entier.

L'entrevue : un outil à intégrer dans la pratique de la réécriture

Alors que nos résultats montrent que tous les élèves avaient un projet d'auteur, plus ou moins élaboré selon le cas, il paraît essentiel de soulever l'importance de l'entrevue dans l'établissement de ce constat (Tauveron et Sève, 2005). En plus de permettre d'identifier la présence de la posture d'auteur chez le participant, l'entrevue a permis de cerner des nuances dans les projets, là où une simple lecture du texte de l'élève aurait parfois échoué. Par exemple, pour l'élève 6, l'enseignante chercheuse ne connaissait pas le texte source à la base de la réécriture opérée (le film *Percy Jackson* de Columbus [2010]). Sans cet échange postproduction avec l'élève, elle n'aurait pas relevé les nombreuses traces intertextuelles et l'intention artistique derrière le texte. Bien que son projet d'auteur soit à un stade de balbutiements, l'aspect intertextuel délibéré du participant a été révélé par celui-ci à l'enseignante chercheuse. L'entrevue gagne donc, selon nous, à être intégrée à la pratique de réécriture. Le rôle d'évaluateur de l'enseignant est d'autant plus modifié de sa version traditionnelle (Lebrun, 2007a ; Sève, 2004 ; Sorin, 2005) qu'il repose, selon nous, sur un échange enseignant-élève auteur en plus que sur la production écrite de l'élève. Autrefois vue comme un objet figé — donc amenant un jugement immédiat — une fois produite, elle est plus interactive. En ce sens, Sorin (2005) affirme que l'enseignant doit passer du stade de correcteur à celui de « lecteur, voire de l'interprète » (p. 72) du texte littéraire de l'élève. Selon nous, l'entrevue ou la discussion postproduction avec l'élève facilite cette compréhension du texte de l'élève.

En outre, les entrevues ont permis de relever que plusieurs participants sont en mesure de décrire leur style d'écriture (Barthes, 1953/1972). Ils abordent ouvertement leurs habitudes d'auteur (codées HABM) ainsi que les transgressions à ces dernières (codées HABD). L'ensemble des sept participants a abordé le sujet de son écriture en ce sens. Des propos tels que ceux de l'élève 2, « [m]ais habituellement, c'est sûr que j'aime ça aller dans des sujets profonds », ou ceux de l'élève 3, « [f]ait qu'habituellement mes textes sont beaucoup plus... oui... violents et perturbants », dénotent une bonne connaissance de soi en tant qu'auteur. Pour Barthes (1953/1972), certains éléments sont essentiels à l'établissement du style d'un auteur :

La langue est donc en deçà de la Littérature. Le style est presque au-delà : des images, un débit, un lexique naissent du corps et du passé de l'écrivain et deviennent peu à peu les automatismes mêmes de son art. Ainsi, sous le nom de style, se forme un langage autarcique qui ne plonge que dans la mythologie personnelle et secrète de l'auteur dans cette hypophysique de la parole, où se forme le premier couple des mots et des choses, où s'installent une fois pour toutes les grands thèmes verbaux de son existence (p. 16).

Lors de l'étude des verbatims des entrevues réalisées avec nos participants, nous avons noté la forte présence du matériau privé dans les productions écrites, pour quatre d'entre eux plus précisément. L'élève 7 a souvent eu recours à ce matériau au cours du dispositif, et cela inclut le posttest :

Mais attends... mon imaginaire, mais par rapport à Montréal, le Mont-Royal, et ma vie par rapport que je viens du Nord et le père de ma fille venait du Sud. C'est peut-être... un lien personnel, plus qu'un lien historique. Ouais, et il y a la montagne entre les deux. Moi, je viens vraiment d'une ville qui est vraiment de l'autre côté et lui il vient de la Rive-Sud. Fait que c'est vraiment, ça part plus de là (Élève 7, question 4).

Source d'inspiration, le fait vécu permet de personnaliser le texte de l'auteur ; l'élève 7 le fait en employant également la mythologie — et sa conscience de cette combinaison d'éléments récurrente dans son écriture met à nu son style. Tauveron et Sève (2005) écrivent qu'« [ê]tre auteur en classe, ce n'est pas se contenter de reproduire des modèles, c'est aussi trouver sa propre poétique » (p. 20). Plusieurs élèves, comme l'élève 7, en sont capables. Les entrevues permettent ainsi de prendre conscience de la richesse des réflexions sur leurs écrits faites par les participants, ce qu'une analyse seule de la rédaction finale n'aurait pas permis de déceler.

LIMITES ET CONCLUSION

Quelques limites doivent être soulignées. Notre recherche est de type exploratoire ; aucune généralisation ne peut en être tirée à ce stade-ci, mais nos résultats préliminaires montrent l'intérêt de poursuivre l'étude et l'adaptation de notre dispositif didactique. Le faible nombre de participants de notre recherche représente un biais certain que nous avons tenté de limiter. Nous croyons toutefois que le dispositif didactique gagnerait à être remis à l'essai sur un plus grand nombre de participants, en intégrant l'entrevue comme pratique didactique. Cette remise à l'essai permettrait aussi de valider les nuances observées dans les postures d'auteur.

Bien que menée sur sept participants, cette recherche exploratoire a permis de constater que ceux-ci ont adopté une posture d'auteur, et ce, à des degrés différents. Ainsi, nos résultats nous amènent à qualifier davantage la présence du projet d'auteur, sans toutefois nous prononcer sur la qualité littéraire ou linguistique de ces textes, puisque tel n'était pas notre objectif. L'élève peut ainsi adopter une posture d'auteur en faisant mention de son lecteur modèle

et en soulignant des choix qu'il a effectués comme auteur, tel que le décrivent Tauveron et Sève (2005). Cette posture peut aussi être pleinement assumée et consciente : non seulement l'élève parle de son lecteur modèle et de certains choix qu'il a effectués, mais en plus il est conscient de ses habitudes d'auteur, de son style. Si nous comprenons mieux comment l'élève peut adopter une posture d'auteur, d'autres recherches demeurent essentielles pour déterminer les impacts de l'adoption de cette posture, entre autres sur la qualité littéraire et linguistique des textes des élèves, de même que sur leurs représentations en écriture et leur motivation à réaliser des tâches d'écriture. De plus, cette étude ouvre la voie à une réflexion plus approfondie sur les pratiques didactiques à utiliser pour développer la compétence à écrire auprès des raccrocheurs à la formation générale des adultes.

Par ailleurs, il ressort également de cette recherche que l'entrevue constitue un outil méthodologique utile, mais qui gagnerait à être intégrée dans une pratique de réécriture. Combinée à des discussions de groupe dans le dispositif, elle favorise grandement l'étayage et la métacognition, ou ce que Reuter (2009) appelle « l'articulation entre *faire* et *réflexion sur le faire* » (p. 81). Ce serait selon ce chercheur un des éléments-clés pour dépasser le conditionnement socioéconomique. Qui plus est, intégrée minimalement au début, au milieu et à la fin de l'expérimentation, l'entrevue permettrait à l'enseignant de cerner de manière plus adéquate la posture d'auteur de ses élèves — et même son évolution.

RÉFÉRENCES

- Baptiste, L. (2005). Apprendre à écrire dans les programmes 2002 de l'école élémentaire : le recours à la littérature. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 133-150.
- Barthes, R. (1972). *Le Degré zéro de l'écriture*. Paris, France : Seuil. (Ouvrage original publié en 1953)
- Beaudry, M.-C. et Huneault, M. (2011). L'écriture d'invention pour développer le sujet lecteur de texte littéraire chez des élèves de la cinquième secondaire. Dans M.-C. Beaudry, I. Carignan et N. Lacelle (dir.), *Revue pour la recherche en éducation, Actes de colloque de l'ACFAS* (p. 84-97). Repéré à http://revue-recherche-education.com/Acfas_2010.php
- Bessonnat, D. (2000). Une année de réécriture en troisième. *Pratiques*, 105/106, 83-110.
- Boily, V. (2014). *Apprendre à (ré)écrire aux raccrocheurs par la lecture littéraire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Boulanger, D. et Larose, F. (2013). *Du communautaire au socioéducatif. Rapport de la recherche évaluative du programme « L'École des parents » déployé par le Regroupement économique et social du sud-ouest (RESO). Synthèse, faits saillants et recommandations*. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke.
- Chabanne, J.-C. (2005). *Penser / Enseigner la littérature comme un art. Seconde partie : Quelques questions et quelques perspectives en didactique de la littérature*. Perpignan, France : Université de Perpignan.
- Chénard-Guay, C. (2010). *Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire : pratiques et impacts* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, QC). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4935>
- Columbus, C. (producteur et réalisateur). (2010). *Percy Jackson et les Olympiens : Le voleur de foudre* [Film cinématographique]. États-Unis : 20th Century Fox.

- Daunay, B. (2011, aout). *L'enfant ou l'élève auteur : approches didactiques*. Communication présentée au 50^e congrès de l'ICEM, Villeneuve d'Asq, France. Repéré à <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20248>
- Dias, P. X. (1992). Literary reading and classroom constraints: Aligning practice with theory. Dans J. A. Langer (dir.), *Literature instruction: A focus on student response* (p. 131-161). Urbana, IL : National Council of Teachers of English.
- Dubois Marcoin, D. (2007). Lire *La Petite Sirène* de l'école maternelle à l'université : comment organiser le dialogue entre culture privée et culture scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 357-370.
- Duguay, R.-M. (2004). Séquence didactique pour l'exploitation des contes et des comptines en développement langagier des enfants de quatre ans. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 41-66.
- Eco, U. (1989). *Lector in Fabula : le rôle du lecteur*. Paris, France : Grasset et Fasquelle.
- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art : la relation esthétique*. Paris, France : Seuil.
- Houdart-Mérot, V. (2008). Atelier de réécriture et critique littéraire en acte à l'université. *Recherches et Travaux*, 73, 125-137.
- Janosz, M. (2002). Le profil des jeunes décrocheurs. Forum régional de l'Île de Montréal sur la persévérance, la réussite scolaire et le soutien aux rattracheurs. *Actes du forum du 23 mai 2002, Montréal*. Montréal, QC : Les publications du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Le Goff, F. (2005). Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable. *Pratiques*, 127/128, 183-208.
- Le Goff, F. (2006, avril). *Réécriture et enseignement de la littérature*. Communication présentée aux 7^{es} Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUUF de Montpellier, France. Repéré à <http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/LeGoff.pdf>
- Le Goff, F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherches et Travaux*, (73), 19-34.
- Lebrun, M. (2007a). Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française : des implications didactiques d'un modèle de pratiques. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 125-146). Saint-Nicolas, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, M. (2007b). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
- Leclaire-Halté, A. (2009). L'inscription des valeurs dans les textes fictionnels : l'axiologisation des clôtures d'un conte merveilleux dans des copies de 6^e. Dans J.-L. Dufays et S. Plane (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (p. 167-187). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Lemonchois, M. (2003). *Pour une éducation esthétique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Lepitre, J. (2007). *Étude à posteriori du projet de rattrachage scolaire : alternative scolaire à travers le modèle de motivation en contexte scolaire de Rolland Viau* (Mémoire de maîtrise inédit), Université de Montréal, Montréal, QC.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative, fondements et pratiques*. Montréal, QC : Nouvelles.
- Margallo González, A. M. (2009). La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires : écrire de la littérature pour apprendre la littérature. *Repères*, 40, 201-225.
- Pasa, L. (2008). Des récits lus aux récits produits. *Québec français*, 151, 64-65.
- Petitjean, A. (2003). Histoire de l'écriture d'invention au lycée. *Pratiques*, 117/118, 181-207.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, France : Arthème Fayard.
- Reuter, Y. (2009). Les récits de fiction en dernière année du primaire. Éléments d'analyse et de comparaison selon les pédagogies. Dans J.-L. Dufays et S. Plane (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (p. 69-85). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

Sève, P. (2004, août). *Expérimenter, à l'orée de l'apprentissage, l'autorité de l'écrivain*. Communication présentée au 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, QC. Repéré à http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dumortier/pierre-seve.pdf

Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-78.

Tauveron, A.-M. (2005). Accompagner l'écriture d'invention en classe. *Pratiques*, 127/128, 230-248.

Tauveron, C. (2002a). *L'enjeu de l'écriture littéraire à l'école*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid46325/lenjeu-de-lecriture-litteraire-a-lecole.html>

Tauveron, C. (2002b). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, France : Hatier.

Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris, France : Hatier.

Vachon, H. (2001). *Le délire de Somerset*. Paris, France : Gallimard.

ANNEXE A

TABLEAU 3. *Codes liés à l'indicateur de choix d'auteur*

Définition et abréviation des codes	Fréquence
Conscience des difficultés rencontrées (CDR)	34
Conscience des choix opérés (CCO)	33
Intention consciente d'auteur (intention artistique) (INA)	26
Balbutiements de projet d'auteur (BPA)	18
Parle d'habitudes d'écriture ou d'habitudes d'écriture maintenues (HABM)	14
Déroge à des habitudes d'écriture reconnues (HABD)	10
Limité par le nombre de mots / peur des fautes (MOT)	9
Difficulté à trouver une idée / manque inspiration (INS)	8
Travail sur la langue (LAN)	8
Conscience de la contrainte du temps / limite à l'expression (TEM)	7
Travail sur les éléments magiques / merveilleux (MERV)	7
Avoir beaucoup d'imagination, d'idées (IMA)	5
Fait des liens intertextuels / comparaisons avec d'autres auteurs ou textes (ECRI)	5
Conscience de l'évaluation (EVA)	5
Volonté de ne pas plagier (PLAG)	4
Écriture psychologique / psychologie des personnages (PSY)	4
Amour de l'écriture (AMO)	4
Travail sur la cohérence (COH)	3
Parle de son texte à la première personne du singulier (JE)	3
Consigne vague (VAG)	3
Travail en fonction des commentaires de l'enseignante (ENS)	2
Affirmation de base sur le projet d'auteur : oui (OUI)	2
Affirmation de base sur le projet d'auteur : je ne sais pas (NSP)	2
Met des descriptions (DES)	2
Travail sur les idées (IDE)	2
Conservatrice (COE)	2
Écriture libératrice (LIB)	2
Écrit des histoires en accord avec mes valeurs (VAL)	1
Apprécie plus le fantastique (FAN)	1
Banque de personnages (BAN)	1
Paresseux (PAR)	1
Pas de difficulté rencontrée (ODIF)	1

TABEAU 4. Codes liés à l'indicateur de jeu avec le lecteur

Définition et abréviation des codes	Fréquence
Conscience de l'effet désiré sur le lecteur (réception esthétique) / Lecteur modèle anticipé et considéré (LMA)	16
Intertextualité : Conte spécifique (CON)	8
Inspiration divine / révélation (REV)	8
Fait vécu (FAIT)	5
Intertextualité : Connaissance commune sur le conte (CCC)	4
Intertextualité : Autres genres de textes (ATT)	4
Aucun texte / mon imagination (AUC)	4
S'inspirer d'une personne connue comme un fils ou une conjointe (PERSO)	3
Intertextualité : Cinéma (CIN)	2
Intertextualité : Chanson (CHAN)	2
Phrase (PHR)	2
Intertextualité qui aide en cas de problème/blocage (BLOC)	1
Intertextualité : Dictionnaire (DIC)	1

TABEAU 5. Codes liés à l'absence de projet d'auteur

Définition et abréviation des codes	Fréquence
Écrire pour répondre à la consigne (ERC)	6
Résumé seulement (RES)	5
Parle de son texte à la troisième personne du singulier (IL)	4
Affirmation de base concernant le projet d'auteur : non (NON)	3

TABLEAU 6. Codes et exemples de propos pour les codes fréquents

Définition et abréviation des codes	Exemple d'unité de sens correspondante
Intention consciente d'auteur (intention artistique) (INA)	J'aime perturber l'auteur (sic), j'aime quand il lit, il fasse « Oh mon Dieu ! », qu'il soit choqué ou provoquer quelque chose, pas juste qu'il soit neutre en état quand il... quand il le lit. (Élève 3, question 7)
Conscience des choix opérés (CCO)	Euh... J'ai choisi d'incorporer un animal qui parle parce que je trouve que ça met facilement un contexte de conte merveilleux. Un animal qui parle, ce n'est pas courant. (Élève 3, question 2)
Conscience des difficultés rencontrées (CDR)	Puis j'ai toujours beaucoup d'idées. J'ai la tête pleine d'idées, bourrée d'idées alors des fois c'est dur de me lancer. J'ai trop d'idées. (Élève 2, question 6)
Ballutiements de projet d'auteur (BPA)	Bien je me suis déjà dans ma tête en partant... le plan était déjà fait, qu'est-ce qui va arriver. Fait que j'ai écrit comme que je pensais. (Élève 4, question 2)
Dérogé à des habitudes d'écriture reconnues (HABD)	Non (pas de projet d'auteur), parce que moi d'habitude j'écris surtout des affaires de princesses, mais là, c'est vraiment le changement. J'avais le goût de faire autre chose, voir qu'est-ce que ça donnerait. (Élève 6, question 7)
Parle d'habitudes d'écriture ou d'habitudes d'écriture maintenues (HABM)	D'ailleurs, c'est... je pense que c'est ça que j'ai un peu fait (comme d'habitude : raccourcir l'histoire). À la fin, j'avais beaucoup de texte à écrire et finalement je me suis dit je vais raccourcir ça, ça va être plus... Oui (j'ai coupé une partie), si on peut dire. Ah, il y avait... il était supposé d'avoir des... des obstacles, mais je ne trouvais pas que c'était assez intéressant. Je trouvais qu'on s'éloignait du sujet. (Élève 1, question 6)
Conscience de l'effet désiré sur le lecteur (réception esthétique)/Lecteur modèle anticipé et considéré (LMA)	... Je me mets à la place du lecteur. C'est ça. Avant, c'était comme normal. Et... et ce cours m'a aidée à découvrir ça, cette sensation, la sensation de... d'être un enfant. De se mettre dans ses yeux, dans sa tête. (Élève 5, question 5)

VANESSA BOILY est conseillère pédagogique pour le secteur de l'éducation des adultes à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-îles depuis 2014. Elle a auparavant enseigné le français langue d'enseignement aux secteurs des adultes et des jeunes. Elle a développé de nombreux outils pédagogiques et a donné de nombreux ateliers sur la rédaction de situations d'apprentissage et sur la didactique de la lecture. boilyvanessa@gmail.com

MARIE-CHRISTINE BEAUDRY est professeure en didactique du français depuis 2009 au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux portent sur la didactique de la littérature au primaire et au secondaire. Elle mène également des recherches sur les impacts des activités culturelles sur les élèves, les futurs enseignants et les enseignants. beaudry.marie-christine@uqam.ca

VANESSA BOILY has been a pedagogical consultant for the Adult education sector at the Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles since 2014. She taught French Language Arts at both the Adult and General education levels. She has developed many educational tools and has given numerous workshops on the writing of learning situations and reading didactic. boilyvanessa@gmail.com

MARIE-CHRISTINE BEAUDRY is a professor of French teaching since 2009 at the Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Her work focuses on the teaching of literature at the primary and secondary schools. She also conducts research on the impact of cultural activities on students, future teachers, and teachers. beaudry.marie-christine@uqam.ca

L'ANALYSE DES FILMS *FREEDOM WRITERS*, *PRECIOUS* ET *DETACHMENT* À PARTIR DE LA PÉDAGOGIE DE LA LIBÉRATION

MARCOS GODOI, CHRISTIANE CANEVA et RENATA LOPES JAGUARIBE
PONTES *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. La pédagogie de Paulo Freire s'inscrit dans une perspective d'éducation critique, qui vise la conscientisation des élèves opprimés pour leur libération. Nous avons analysé trois films en nous basant sur les notions de l'éducation émancipatrice. Nous avons ainsi identifié quelques éléments de celle-ci : la prise de conscience critique, le dialogisme, l'action éducative à partir du langage des élèves ; la lecture du texte et du contexte. Ces films peuvent être utilisés dans la formation initiale ou continue des enseignants pour illustrer des pratiques d'éducation émancipatrice dans des écoles de milieux défavorisés.

ANALYSIS OF THE FILMS *FREEDOM WRITERS*, *PRECIOUS*, AND *DETACHMENT* FROM A PEDAGOGY OF LIBERATION PERSPECTIVE

ABSTRACT. Paulo Freire's pedagogy subscribes to a critical perspective of education, which aims to liberate oppressed students via conscientization. We analyze three films on the basis of notions of emancipatory education and identify some elements of this pedagogy: the development of critical awareness, the dialogism, educational action based on student language; and textual and contextual reading. These films could be used as tools for initial and continuous teacher training to illustrate emancipatory practices in underprivileged schools.

De nos jours, les inégalités sociales et économiques, l'augmentation de la violence, du terrorisme et de la xénophobie, ainsi que le trafic de drogue sont de grands problèmes sociaux qui affectent les sociétés contemporaines tant dans les pays du Sud que dans les pays du Nord. L'école n'étant pas un lieu isolé du monde social, elle est aussi touchée par ces problématiques qui ont un impact sur l'organisation scolaire, sur le travail des enseignants et aussi sur l'apprentissage des élèves. Nous pouvons citer par exemple la violence à l'école, l'intimidation, la consommation de drogues, l'épuisement professionnel, l'absentéisme des enseignants ou l'abandon de la profession.

En ce qui concerne le climat des établissements scolaires, l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage TALIS 2013 (OCDE, 2014) a constaté que les directeurs relèvent les comportements suivants chez les élèves du secondaire au moins chaque semaine : 1) l'intimidation verbale des élèves (34,4 % au Brésil, 29,5 % au Mexique, 23,7 % en France, 28,7 % en Alberta [au Canada], 20,9 % aux États-Unis) ; 2) l'intimidation ou agression verbale des enseignants ou des membres du personnel (12,5 % au Brésil, 11 % en Estonie, 9,7 % en Australie, 9,1 % en Belgique) ; 3) la détention des élèves par consommation de drogues ou d'alcool (au Brésil 6,9 %, en Alberta [au Canada] 6 %, en Belgique 3,9 %, aux États-Unis 3,5 %) (OCDE, 2014, p. 313).

Ce climat a été reproduit dans le cinéma par plusieurs films mettant en scène des enseignants qui jouent un rôle principal. Certains films se focalisent surtout sur la violence à l'école ou dans la communauté, la consommation de drogues, le manque d'intérêt des élèves vis-à-vis de l'école. Cependant, ils mettent en évidence aussi le travail des enseignants pour surmonter ces défis et changer la dynamique de la classe, ou pour développer la conscience critique des élèves. À partir de ce contexte, notre objectif est d'identifier dans un certain nombre de films les principales notions de la pédagogie critique (aussi appelée éducation émancipatrice) et de développer quelques réflexions sur le possible usage de ces films dans les formations initiale et continue des enseignants.

Notre cadre théorique s'appuie sur les études culturelles (« *cultural studies* ») et sur la pédagogie critique. Les études culturelles ont un long engagement envers le peuple sans pouvoir. Ce champ d'études se préoccupe du contexte quotidien dans lequel les personnes évoluent et des différentes manières par lesquelles les pratiques culturelles expriment ce vécu. Il implique que les luttes menées par rapport au pouvoir dominant doivent interagir et fonctionner à travers les pratiques culturelles, la langue et la logique du peuple (Nelson, Treichler et Grossberg, 2001). En outre, comme Giroux (1995) le souligne, les études culturelles permettent d'étendre notre compréhension de la pédagogie et de son rôle :

By analyzing the full range of assorted and densely layered sites of learning such as the media, popular culture, film, advertising, mass communications, and religious organizations, among others, cultural studies expand our understanding of the pedagogical and its role outside of school as the traditional site of learning [Les études culturelles, en analysant toute la variété des sites d'apprentissage assortis tels que les médias, la culture populaire, le cinéma, la publicité, les communications de masse et, entre autres, les organisations religieuses, élargissent notre compréhension de la pédagogie et de son rôle en dehors de l'école en tant que site traditionnel d'apprentissage]. (p. 235)

Dans le même sens, la pédagogie critique nous semble particulièrement pertinente, car elle soutient une notion élargie et politisée de la pédagogie qui est transposée dans de multiples facettes de la production culturelle, comme dans l'éducation familiale, la production de films, le service de protection sociale et de santé, le droit ou la publicité (Giroux, 2011 ; Giroux et Simon, 2011).

Sur le plan méthodologique, les études culturelles n'ont aucune méthodologie distincte, si ce n'est que l'approche méthodologique choisie est pragmatique, stratégique et autoréflexive, selon les questions qui sont posées et selon le contexte dans lequel elles s'insèrent (Nelson, Treichler et Grossberg, 2001).

Pour répondre à notre objectif de recherche, nous avons sélectionné trois films pour notre analyse, selon quatre critères qui nous semblent être cohérents avec notre démarche : 1) les enseignants jouent un rôle fort et exemplaire par leur motivation et engagement ; 2) ils adoptent des démarches stimulant le développement de la conscience critique de leurs étudiants ; 3) l'histoire se déroule dans une école défavorisée et présentant une réalité complexe ; 4) les films sont récents et par conséquent présentent des problématiques connues par les futurs enseignants qui les visionneront.

Notre corpus est composé des trois films suivants : *Freedom Writers* (2007), *Precious* (2009) et *Detachment* (2011). Nous avons visionné les films, puis nous avons choisi et transcrit les extraits les plus représentatifs pour répondre à notre objectif de recherche. Ces extraits ont ensuite été soumis à une analyse thématique à partir de la pédagogie critique, plus spécifiquement la pédagogie de la libération de Paulo Freire. Un cadre d'analyse a été établi à partir de ses notions principales, parmi lesquelles nous citons les suivantes : les situations limites, le dialogisme, l'éducation comme un acte d'amour, la conscience critique et émancipation, l'étude du contexte et des problèmes sociaux, la praxis (réflexion et action), la lecture du mot et du monde.

Nous précisons que dans ce travail nous comprenons le discours, tel que Maingueneau (2005) le définit, comme « une diffusion de textes dont le mode d'enregistrement historique permet de le définir comme un espace de régularités énonciatives » (p. 15). Nous considérons la primauté de l'interdiscours sur le discours, c'est-à-dire que l'unité pertinente d'analyse n'est pas le discours, mais l'espace d'échanges entre différents discours énonciatifs convenablement choisis (Maingueneau, 2005). Dans notre corpus, nous avons donc comparé le discours de ces films, notamment le discours des enseignants en salle de classe, avec le discours de la pédagogie critique de Paulo Freire.

L'une des notions les plus importantes de la pédagogie de Freire est le développement de la conscience critique, dont nous présentons une synthèse dans le Tableau 1.

Notre choix s'est porté sur Paulo Freire, car il est l'un des éducateurs qui ont le plus marqué la pédagogie dans la seconde moitié du 20^e siècle (Giroux, 2010 ; Loiola et Borges, 2004). Sa pédagogie critique est au service de la transformation sociale. Freire concevait l'éducation en tant que processus de conscientisation et de libération. L'enseignement et l'apprentissage sont considérés comme un processus politique d'émancipation. Son livre *Pedagogy of the Oppressed*, publié en 1971, a été vendu à plus de 300 000 exemplaires et a inspiré des intellectuels tels que Michel Apple, Henry Giroux et Peter McLaren (Loiola et Borges, 2004).

TABLEAU 1. Le développement de la conscience critique (Loiola et Borges, 2004)

Niveaux	Caractéristiques	Attitudes des gens
Conscience primaire	C'est une conscience qui ne conteste pas le monde ; elle est dominée par des problèmes primaires de l'ordre de la survie.	Les gens n'agissent pas sur le monde ; ils cherchent avant tout à survivre, et non à comprendre et à maîtriser la réalité.
Conscience magique	C'est une conscience marquée par la croyance en des pouvoirs supérieurs, le fatalisme et la soumission, les interprétations magiques et fantastiques de la réalité.	Les gens n'agissent pas, ou agissent peu, sur le monde et ils expliquent leurs propres problèmes d'une façon peu approfondie, marquée par des idées préconçues. Ils s'en remettent au destin, à la fatalité.
Conscience critique	C'est une conscience qui tente d'aller au-delà de la surface des problèmes, d'approfondir l'analyse des situations, de se remettre en question et de réviser ses positions et contradictions.	Les gens cherchent à agir sur le monde ; ils prennent conscience de leur pouvoir d'action en saisissant les causes de leur propre situation.

PRÉSENTATION DES FILMS ET DE LEUR ANALYSE

Dans cette section, nous présentons les résultats de l'analyse, en mettant l'accent sur les pratiques pédagogiques des enseignants et leurs contextes. De façon concomitante, nous développons l'analyse selon les notions de la pédagogie de la libération. À la fin de cette section, nous mettons en évidence les notions identifiées dans les films.

Le film Freedom Writers (2007)

Basé sur des faits réels, ce film raconte l'histoire de Madame Gruwell, une enseignante novice, blanche et appartenant à la classe moyenne. En 1992, elle est arrivée dans une école à Long Beach, en Californie. On lui assigne la salle de classe 203, où se trouvent des élèves en situation de vulnérabilité sociale. Dès le début, elle est très motivée à changer la réalité de ces élèves d'appartenance multiethnique (latino-américains, noirs et asiatiques) et souffrant de plusieurs problèmes sociaux.

Cependant, les élèves résistent à l'accepter. Ils ne croient pas qu'elle puisse avoir une influence réelle sur leurs vies imprégnées par la violence des gangs et des conflits raciaux. En outre, l'enseignante souffre d'un manque de soutien dans l'école. La directrice blâme les élèves de la classe 203 pour le bas rendement et pour la participation à des conflits de gangs. La stigmatisation est forte et l'on considère que ces élèves sont incapables d'apprendre.

Toutefois, Madame Gruwell se rapproche graduellement des élèves, en proposant des activités significatives pour eux et liées au contexte dans lequel ils vivent. Par exemple, afin d'enseigner la poésie et de les motiver à lire et écrire des

textes, elle choisit le rap, un genre de musique très courant auprès des jeunes noirs et latino-américains, qui permet une prise de conscience par rapport aux problèmes sociaux, au racisme et à la marginalisation de cette population. Cette stratégie s'appuie sur la pédagogie de Freire qui reconnaît que l'enseignement doit partir de la connaissance des élèves et de leur langage. L'enseignant a le droit, mais aussi le devoir, de contester le statu quo, en particulier en ce qui concerne les rapports de domination de genre, de race ou de classe sociale (Freire et Shor, 1986).

Dans une autre scène, à la suite d'une altercation entre les élèves, Madame Gruwell aborde l'Holocauste. Elle voit le dessin moqueur d'un élève qui fait le portrait d'un camarade de couleur en mettant en évidence ses lèvres charnues et elle intervient pour que les élèves prennent conscience de leurs actes. Cet exemple illustre la question du respect vis-à-vis des différences et le combat du racisme :

[Madame Gruwell :] Fermez vos livres ! Nous allons parler de l'art. Tito [l'élève qui a fait le dessin] a beaucoup de talent, ne pensez-vous pas ? Vous savez, j'ai vu une image comme celle-ci une fois dans un musée. Elle n'était pas d'un noir, mais d'un juif et, au lieu des lèvres épaisses, il avait un gros nez de la taille d'une souris. Il ne s'agissait pas d'un juif particulier, elle représentait tous les juifs. Et ces dessins ont été publiés dans les journaux par la plus célèbre gang de l'histoire. Vous pensez que vous comprenez cette gang ? Vous êtes des amateurs en comparaison !... Vous dominez les quartiers ?... Ils ont dominé les pays... Ils ont mis des dessins dans tous les journaux. Les juifs avec de grands nez longs, les noirs avec des lèvres épaisses... Voilà comment un holocauste se passe. Et voilà ce que vous pensez les uns des autres. (De Vito et LaGravenese, 2007, 24:24)

Dans diverses scènes, l'enseignante dialogue avec ses élèves à propos de situations violentes et des préjugés qu'ils vivent. Selon Freire et Shor (1986), c'est par le dialogue que nous réfléchissons ensemble à ce que nous savons et à ce que nous ne savons pas et, alors, nous pouvons agir de manière critique et transformer la réalité. Cependant, le vrai acte de dialoguer est lié au fait que les sujets apprennent et grandissent dans la différence et, surtout, dans le respect de celle-ci (Freire, 1996).

L'éducation dialogique soutient ainsi le développement d'une action éducative à partir du langage et des connaissances des élèves et des problèmes sociaux qu'ils vivent. Par exemple, Madame Gruwell utilise comme stratégie la formation de deux groupes d'élèves divisés en traçant une ligne sur le sol. Ensuite, elle pose des questions aux élèves. S'ils ont vécu la situation évoquée, ils doivent se déplacer sur la ligne et s'ils ne l'ont pas vécue, ils doivent s'en éloigner :

[Madame Gruwell :] Maintenant, je vais vous poser une question plus grave. Restez sur la ligne si vous avez perdu un ami à cause de la violence des gangs.

[Pratiquement tous les élèves marchent vers la ligne.]

[Madame Gruwell :] Restez sur la ligne si vous avez perdu plus qu'un ami.

[À ce stade, certains élèves quittent la ligne.]

[Madame Gruwell :] Trois.

[D'autres élèves quittent la ligne.]

[Madame Gruwell :] Quatre ou plus.

[Quelques élèves restent sur la ligne.]

[Madame Gruwell :] Rendons hommage à ces jeunes en citant leurs noms.

[Les élèves disent les noms des amis qu'ils ont perdus à voix haute]. (De Vito et LaGravenese, 2007, 35:54)

Ce jeu permet de mieux comprendre la réalité et les problèmes sociaux que les élèves éprouvent, aussi bien que de favoriser un rapprochement entre eux, puisqu'ils s'aperçoivent que plusieurs d'entre eux ont vécu les mêmes situations, malgré leurs différences ethniques. Dans ce sens, Freire et Shor (1986) soutiennent que l'enseignant est le premier chercheur dans la salle de classe. Il doit apprendre sur ses élèves, sur leurs niveaux cognitifs et affectifs, leur langage authentique, leur degré d'aliénation pour l'étude critique et leurs conditions de vie comme notions pour le dialogue et le questionnement.

Au fil du temps, Madame Gruwell développe différents projets, en promouvant un apprentissage par une action participative des élèves. Un de ces projets prend vie avec la lecture du livre *Le journal d'Anne Frank*. Un élève lance l'idée de connaître Madame Miep Gies, qui avait abrité Anne Frank pour la protéger des nazis. Les élèves se mobilisent afin de l'inviter pour une conférence à l'école. Pour cela, ils organisent des fêtes pour recueillir des fonds pour acheter le billet d'avion et payer son séjour. Finalement, ils reçoivent Madame Miep Gies à l'école. Elle raconte des détails sur la Deuxième Guerre mondiale et sa rencontre avec Anne Frank.

Dans une autre scène, l'enseignante propose aux élèves l'activité d'écriture des journaux intimes :

[Madame Gruwell :] Maintenant j'ai quelque chose pour vous : tout le monde a sa propre histoire et il est important de raconter son histoire, même à vous-mêmes. Alors, ce que nous ferons est que nous allons écrire chaque jour dans ces journaux intimes. Vous pouvez écrire ce que vous voulez : le passé, le présent, l'avenir, la vie au jour le jour, des chansons ou des poèmes sur les bonnes et les mauvaises choses de votre vie. N'importe quoi, mais vous devez écrire tous les jours... (De Vito et LaGravenese, 2007, 37:22)

Cette activité est proposée afin que les élèves racontent leurs propres histoires, se libèrent de la position d'opprimés et partagent leurs histoires de vie. À partir de ces textes, Madame Gruwell a ensuite publié le livre *Freedom Writers*, lequel traduit bien l'idée d'émancipation des élèves par l'écriture en leur donnant la voix pour raconter leur quotidien. Cette activité est en accord avec la perspective de Paulo Freire (1983), selon laquelle :

Je ne peux pas étudier la pensée des autres, liée au monde, si je ne pense pas moi-même... L'étude de la pensée du peuple ne doit pas être faite sans le peuple, mais avec lui, en tant que créateur de sa propre pensée... Le dépassement ne s'opère pas en consommant des idées, mais en les produisant et en les transformant dans l'action et la communication. (p. 96)

Ces différentes scènes illustrent comment la résistance des élèves par rapport à l'enseignante est remplacée par une relation de confiance qui se développe au fil du temps. Cela s'explique en grande partie par le fait que les élèves se rendent compte que Madame Gruwell s'intéresse à eux et est là pour favoriser une transformation sociale. Selon Freire (1996), cette vision de l'éducation comme moyen de transformation sociale dépend de la conviction de l'enseignant que changer la réalité est possible. Dans ce sens, « notre rôle dans le monde est non seulement celui qui observe ce qui se passe, mais aussi de celui qui intervient en tant que sujet d'occurrences. Nous ne sommes pas seulement l'objet de l'histoire, mais aussi son sujet » (Freire, 1996, p. 46).

Cette reconnaissance envers l'enseignante est évidente dans les déclarations des élèves lors d'un moment convivial au début de l'année scolaire suivante. Quelques élèves lisent leurs textes et donnent des témoignages sur les expériences vécues. Ils affirment que toutes ces expériences proposées par l'enseignante ont eu un impact positif sur leurs vies. Cela a entraîné des changements personnels et transformé leur quotidien et leurs perspectives futures. C'est à ce moment-là qu'un élève lit son texte où il raconte son drame personnel (il a perdu sa maison et il est devenu un sans-abri) et où il souligne le rôle joué par son enseignante :

[Élève :] Je pensais qu'ils [camarades] allaient se moquer de moi. Au lieu de cela, certains élèves de la classe de ma dernière année sont venus vers moi. Puis, je me rends compte que Madame Gruwell, ma folle enseignante d'anglais de l'année dernière, était la seule personne qui me donnait de l'espoir. En parlant avec mes amis au sujet des leçons et des visites de l'année dernière, je commençais à me sentir mieux. J'ai reçu mon horaire et j'ai vu que le premier enseignant était Madame Gruwell. Je marche dans la classe et je sens que tous les dilemmes de la vie ne sont pas si importants. Je suis à la maison.

[Madame Gruwell :] Oui, oui vous y êtes.

[Tous vont embrasser l'élève.] (De Vito et LaGravenese, 2007, 1:01:00)

Ces témoignages illustrent bien le lien affectif qui s'est créé entre les élèves et leur enseignante. Ainsi, ce moment représente l'éducation comme un acte d'amour, c'est-à-dire un engagement envers les humains. Il consiste à se compromettre pour la cause de la libération des opprimés. D'ailleurs, comme Freire (1983) l'affirme « si je n'aime pas la vie, si je n'aime pas les hommes, je ne peux pas dialoguer » (p. 74).

Le film *Precious*: Based on the Novel “Push” by Sapphire (2009)

L'histoire se situe en 1987 à Harlem, à New York, et elle raconte le drame de Precious, une fille de 16 ans, noire, obèse, pauvre et avec de difficultés à l'école. De plus, elle subit des intimidations dans son quartier et à l'école. D'ailleurs, elle est abusée sexuellement par son père et est maltraitée physiquement et psychologiquement par sa mère. Bien que celle-ci soit au courant des abus, elle les couvre et elle blâme sa fille pour cette situation.

Precious sort peu à peu de cette situation après son transfert dans une école alternative. Dans cette dernière, le groupe est composé principalement d'élèves de genre féminin, d'origines afro et latino-américaines et qui ont des difficultés d'apprentissage. L'enseignante, Madame Rain, est polyvalente et sa méthode d'enseignement est dialogique et axée sur la problématisation. Elle travaille la lecture et l'écriture par le moyen du journal intime, dans lequel les élèves écrivent à propos de leurs vies, leurs rêves et projets, leurs difficultés. En outre, Madame Rain visite les musées avec ses élèves et développe des activités où ils sont amenés à participer au cours. Dans une scène où les élèves lisent leurs rédactions, Precious pensait :

[Precious :] Je suis contente d'écrire, je suis contente d'être à l'école aussi. Madame Rain a dit qu'il faut que nous écrivions tous les jours dans le cahier. Elle nous répondra tous les jours... Maman dit que cette école est nulle, elle a dit qu'on n'apprend rien en écrivant dans un cahier. Elle se trompe. Moi, j'apprends... Je pense à la petite Mongo [sa fille aînée] aussi. Elle me manque. Je suis contente que mon bébé arrive. Je vais lire des histoires à mon bébé... Écoute bébé, ta maman n'est pas bête. Maman t'aime. Écoute ! (Daniels, 2009, 53:27)

Ensuite, elle a lu sa rédaction. Cette scène montre son désaccord avec sa mère, qui ne croit pas en l'utilité de l'école et qui pense que sa fille n'est pas capable d'apprendre. Dans la conception de Freire, l'émancipation humaine est une réussite politique à travers une lutte ininterrompue pour la libération du peuple, de sa vie déshumanisée par l'oppression sociale. Grâce à une méthode dialogique, de questionnement et par la réflexion critique, il est possible de contribuer à cette émancipation. Selon Freire (2000), la lutte pour le changement social peut se produire dans les relations familiales, à l'école, au travail, etc.

Ce processus émancipateur devient plus évident au fur et à mesure que le film se déroule et montre différentes situations de médiation entre l'enseignante et ses élèves. À travers les journaux intimes, l'enseignante établit un dialogue profond avec Precious :

[Madame Rain :] Où était ta grand-mère quand ton père a abusé de toi ? Où est Mongo aujourd'hui ? Qu'est-ce qui sera le mieux pour toi dans cette situation ?

[Precious :] Madame Rain, vous posez trop de questions. Des fois j'aimerais arrêter de respirer. Tout que je veux c'est être une bonne mère...

[Madame Rain :] Être une bonne mère, ça peut vouloir dire de laisser Abdul se faire élever par quelqu'un qui peut plus facilement subvenir à ses besoins que toi.

[Precious :] Madame Rain, c'est moi la meilleure pour qu'il ne manque de rien [elle allaite Abdul en le regardant avec tendresse].

[Madame Rain :] Qui va t'aider ? Comment feras-tu pour y arriver ? Comment feras-tu pour continuer à apprendre à lire et à écrire ?

Precious :] L'assistance sociale aide ma mère.

[Madame Rain :] Regarde et tu vas voir comment l'assistance sociale a aidé ta mère. Si tu obtiens ton D. A. G. [diplôme] et tu vas à l'Université, tu pourrais faire ce que tu veux Precious... (Daniels, 2009, 1:00:19)

Dans un acte dialogique, l'enseignante pose des questions sur le futur d'Abdul (le fils de Precious), sur la dépendance de l'assistance sociale et sur la poursuite de ses études. Le dialogue est au cœur de l'éducation émancipatrice dans le travail de Freire. Il est la force motrice qui déplace la pensée critique et la problématisation par rapport à la condition humaine dans le monde. En outre, il ouvre des voies pour repenser la vie dans la société, pour discuter nos pratiques culturelles, notre éducation, le langage qu'on utilise et la possibilité d'agir autrement, en transformant le monde. Freire (1983) a écrit que « personne n'est plus l'éducateur de quiconque, de même que personne ne s'éduque lui-même ; les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde » (p. 63). Cependant, l'éducateur ne peut pas omettre de communiquer sa lecture du monde, à condition qu'il soit clair qu'il n'y a pas qu'une seule lecture possible.

Après avoir donné naissance à son bébé, Precious retourne chez elle, mais sa mère l'attaque physiquement. Precious va demander de l'aide à l'école. Son enseignante l'amène alors chez elle avec son bébé, jusqu'à ce qu'ils trouvent un autre logement. Precious découvre alors que son enseignante est lesbienne et qu'elle vit avec sa copine. Lors du dîner de Noël, Madame Rain offre un cadeau à Precious. Nous observons l'autoréflexion de Precious qui déconstruit les préjugés introjectés par sa mère :

[Precious :] Pourquoi il y a des gens qui ne me connaissent presque pas et ils sont plus gentils avec moi que ma mère et mon père ? Je me sens bien. Ma grand-mère a peur de ma mère, c'est pour ça qu'elle ne veut pas que je reste chez elle. Madame Rain dit qu'il ne faut avoir peur de rien. Je parie qu'elle n'a pas peur de ma mère... Ma mère dit que les homosexuels sont du mauvais monde. Mais ce ne sont pas les homos qui m'ont violée ! Ce ne sont pas les homos qui m'ont laissée à l'école sans rien apprendre. Ce ne sont pas les homos qui vendent le crack à Harlem ! (Daniels, 2009, 1:14:24)

Selon Freire (1978), une conscience critique se caractérise par une pensée autonome, en conduisant à l'engagement social et politique. Cette conscience remplace les explications magiques pour expliquer la réalité et adopte des prin-

cipes et des relations causales. Elle fonctionne avec une prédisposition à revoir sa position et à réaliser les idées préconçues qui faussent les interprétations et se caractérise par la responsabilité de ses actions, l'attitude argumentative et la réceptivité à la nouvelle.

Dans une autre scène, où les élèves sont en train d'écrire dans leurs journaux intimes, nous assistons à celle qu'on pourrait désigner comme une situation limite, dans les termes de Paulo Freire. Il s'agit de la scène où Precious annonce qu'elle est séropositive et elle ne veut plus écrire.

[Madame Rain va vers Precious et elle dit :] Il faut écrire.

[Precious :] Je suis fatiguée Madame Rain. [Elle pleure]

[Madame Rain :] Si ce n'est pas pour toi, alors pour ceux qui t'aiment Precious.

[Precious :] Il n'y a personne qui m'aime.

[Madame Rain :] Il y a beaucoup de personnes qui t'aiment, Precious.

[Precious :] Ne me mentez pas Madame Rain, l'amour n'a rien fait pour moi, l'amour m'a abattue, violée, m'a traitée d'animal, m'a fait me sentir inutile, m'a rendue malade.

[Madame Rain :] Ce n'était pas de l'amour Precious [l'enseignante pleure]. Ton bébé t'aime tu sais et je t'aime. Il faut écrire. (Daniels, 2009, 1:25:07)

Par le biais du dialogue et de l'écriture, l'enseignante insiste pour que Precious écrive pour la faire sortir de cette situation limite. Les situations limites consistent en des contradictions, en produisant une adhésion aux faits, qui sont perçus comme une fatalité. Cela fait en sorte que les gens se sentent impuissants, ne voyant pas d'issues de secours. Donc, ils ne cherchent pas des réponses aux défis auxquels ils sont confrontés qui pourraient les amener à changer leur mode de vie (Freire, 1983, 1987). Nous remarquons aussi la notion d'éducation comme un acte d'amour. Cette notion présente dans toute l'œuvre de Freire se matérialise dans l'affection et dans l'engagement envers l'autre, grâce à la solidarité et l'humilité :

La conquête implicite dans le dialogue, c'est celle du monde par les sujets dialoguant, non celle d'un individu par un autre. C'est la conquête du monde pour la libération des hommes. Il n'y a pas de dialogue, cependant, sans un amour profond pour le monde et pour les hommes (Freire, 1983, p. 73).

L'éducation joue un rôle très important dans l'émancipation des situations de vulnérabilité et d'oppression auxquelles l'élève est confrontée, car elle permet à la jeune fille de voir les faits d'autre manière, en fournissant des outils pour l'aider à faire face aux difficultés de la vie et en lui donnant l'espoir des jours meilleurs.

Dans une autre scène, les élèves lisent leurs journaux intimes. Precious dit qu'elle va peut-être devoir quitter l'école pour aller travailler. Ils commencent à discuter la situation des femmes de ménage, des salaires, de la journée de

travail, etc. Ce moment montre la conception critique de l'acte de lecture, la lecture du monde, la compréhension du texte et du contexte, tout comme la conception de l'alphabétisation des adultes de Freire :

[Precious :] Les conseillers de la maison de transition veulent savoir des choses sur ma mère et mon père. Au fond je sais ce qu'ils veulent, tout ce qu'ils veulent est que je travaille, ils veulent que je travaille comme servante.

[Camarade de classe :] Comment tu le sais ?

[Precious :] J'ai piqué mon dossier et je l'ai lu. Tout ce qu'ils veulent est que je travaille. C'est sûr que je veux travailler, mais pas pour mon chèque d'aide sociale.

[Camarade de classe :] Mais ça fait aucun sens qu'une personne comme Precious quitte l'école avant d'avoir son diplôme et pour travailler pour de vieux riches comme ça ! Elle ne deviendra jamais personne.

[Un autre collègue :] Rondha [une ancienne camarade de classe] elle faisait le ménage.

[Camarade de classe :] Elle devrait se déplacer jusqu'à Brighton Beach !

[Precious :] En tout cas Rondha était là le jour et la nuit, vous vous rappelez, hein ! Elle faisait 6,37 de l'heure, mais pour huit heures, ça fait 50,96 \$ É.-U. Mais ça ne fait pas beaucoup d'argent parce que, pour vrai, elle était là pendant pour 24 heures. Alors, 50,96 divisé par 24, c'est 2,12 \$ l'heure, ça. C'est loin d'être payant ! (Daniels, 2009, 1:29)

Cette perspective considère l'alphabétisation comme un acte politique et de connaissance. Selon Freire (2001), « La lecture du monde précède la lecture du mot, de sorte que la lecture ultérieure du mot ne puisse pas dispenser la continuité de la lecture du monde. Le langage et la réalité s'attachent dynamiquement » (p. 11), c'est-à-dire qu'il n'y a pas de dichotomie entre la lecture du monde et des mots, parce que la lecture se fait toujours à travers la relation entre le texte et le contexte.

Le film Detachment (2011)

Henri Barthes est un professeur de littérature qui choisit d'être remplaçant pour ne pas devoir assumer des responsabilités sur le long terme. Des épisodes douloureux vécus pendant son enfance semblent affecter sa vie d'adulte et ses relations avec les autres. Nous apprenons par des « flashbacks » tout le long du film que sa mère s'est suicidée lorsqu'il était encore un enfant et qu'elle aurait été abusée sexuellement par son père.

Pendant quelques semaines Barthes est assigné à un lycée difficile de la banlieue new-yorkaise. Dans cette école, il est quotidiennement confronté à la violence. Celle-ci se manifeste par le langage vulgaire et agressif utilisé par les élèves envers les camarades ou envers les enseignants et les autres acteurs scolaires. Une attitude violente est aussi employée par les parents d'élèves, dans leurs

interactions avec la communauté scolaire. La violence physique se manifeste régulièrement par des épisodes d'agression entre autres entre les élèves, mais aussi de la part des élèves envers les enseignants.

Dans ce contexte de violence, de décrochage scolaire et de manque d'engagement et d'intérêt des parents, la démotivation des enseignants et du personnel scolaire est évidente. Le malaise des enseignants se manifeste par leur absentéisme, la maladie tant psychique que physique, le désinvestissement et, éventuellement, la démission. À cela, nous pouvons ajouter le fait que le ministère de l'Éducation ne semble pas soutenir la directrice de cet établissement scolaire particulièrement difficile. En revanche, la directrice est fortement critiquée et finalement licenciée, à cause des résultats très bas des élèves aux épreuves finales.

Henri Barthes se démarque par son attitude détachée vis-à-vis de la provocation des élèves, mais aussi par une vision du métier différente de celle de la majorité de ses collègues. Selon lui, un enseignant pourrait avoir une influence dans la vie des élèves et faire une différence :

[Monsieur Barthes :] La plupart des enseignants ici, à un moment donné, a cru pouvoir faire une différence. Je sais comment il est important de... avoir des conseils et d'avoir... quelqu'un qui nous aide à comprendre la complexité du monde dans lequel nous vivons. (Brody, Kaye et Lund, 2011, 3:17)

Cette vision et la posture qui en découle ressortent dans sa manière d'enseigner et dans son attitude avec les élèves. Comme nous l'avons aussi relevé dans les deux autres films analysés, l'éducation comme un acte d'amour se manifeste dans la relation que ces enseignants exemplaires établissent avec leurs élèves. Ainsi, nous remarquons l'attitude rassurante d'Henri Barthes envers Meredith, une élève qui est mal dans sa peau et en souffrance :

[Monsieur Barthes :] Nous ressentons tous de la douleur. Nous avons tous le chaos dans nos vies. La vie est très, très confuse, je sais. Je n'ai pas les réponses, mais je... je sais, que si tu surmontes cette période difficile, tout sera OK. (Brody et coll., 2011, 1:06:34)

Comme nous pouvons le remarquer dans cette scène, Barthes instaure une relation de confiance avec Meredith, en adoptant une attitude empathique et surtout en lui apportant l'espérance d'un futur plus serein. Le concept d'espérance ainsi que la confiance et d'autres aspects de l'affectivité humaine sont à la base de la pensée de Freire (Lenoir, 2007). D'après Freire (1983), l'espérance « n'incite pas à se croiser les bras et à attendre. L'espérance me pousse à lutter, et si je lutte, c'est parce que je suis dans l'espérance » (p. 76). Barthes essaie ainsi, par le dialogue, par l'établissement de la confiance, par l'espérance, d'aider Meredith à surmonter une situation d'oppression.

Barthes essaie également d'offrir aux élèves les clés pour avoir une lecture critique du monde. Lors d'un exercice de « brainstorming » en classe, il propose trois concepts aux étudiants (« assimiler », « omniprésence » et « double

pensée »), en leur demandant d'en donner une définition. Par ce moyen, il les amène à réfléchir sur les images dénigrantes envers la femme et les valeurs sexistes véhiculées par la publicité et par la société :

[Monsieur Barthes :] Aujourd'hui on dit à nos jeunes hommes que les femmes sont des putains. À baiser. Battre. Chier dessus. Dénigrer. Ceci est un holocauste mené par le marketing. Vingt-quatre heures par jour, pour le reste de nos vies, c'est le travail qui a le pouvoir, nous abrutissant. Donc, pour nous défendre et lutter contre l'assimilation de cette stupidité dans notre processus de pensée, nous devons apprendre à lire. Pour stimuler notre propre imagination. Pour cultiver notre propre conscience. Nos propres systèmes de croyances. Nous avons tous besoin de ces compétences pour défendre, préserver nos propres esprits. (Brody et coll., 2011, 41:30)

Barthes stimule leur réflexion critique en amorçant un travail de conscientisation. Il se base sur des composantes essentielles de la pédagogie de Freire : le questionnement et le dialogue, qui promeuvent une rupture avec la conception conservatrice et dominante du processus éducatif, qualifiée de bancaire. Celle-ci développe un esprit de passivité, dans lequel la conscience opprimée est immergée. De cette manière, selon Freire, les élites dominatrices peuvent y verser des « slogans » en la rendant encore plus méfiante envers la liberté. Par contre, l'objectif des humanistes

ne doit pas consister à opposer leurs slogans à ceux des oppresseurs... Le dessein des humanistes, au contraire, doit être de faire prendre conscience aux opprimés de ce que, par le fait même qu'ils « accueillent » en eux les oppresseurs, ils deviennent des êtres doubles et ils ne peuvent être. (Freire, 1983, p. 80)

La scène sélectionnée montre comment l'enseignant amène les élèves à connaître « non seulement la situation objective où elles (les masses populaires) se trouvent, mais encore la conscience qu'elles ont de cette situation, leurs différents niveaux de perception d'elles-mêmes et du monde dans lequel et avec lequel elles vivent » (Freire, 1980, p. 80). Ainsi, Barthes amène les élèves à une réflexion critique à propos du message sexiste véhiculé par les médias. Ce message s'insère également dans la perspective de Freire de lutte « contre toute forme d'imposition violente du silence et de modèles infériorisant, de soumission » (Lenoir, 2007, p. 9), ainsi que de « respect de l'autonomie et de la dignité de chacun » (Freire, 1996, p. 74). Par cette intervention médiatrice, l'enseignant conduit les élèves à la problématisation de la situation analysée, à l'identification des facteurs interprétatifs et des actions potentielles à entreprendre. C'est une intervention à la base d'une démarche émancipatoire face aux modèles discriminatoires qui émanent d'une société fortement imprégnée par les médias de communication.

Discussion des résultats : les notions de la pédagogie de Paulo Freire dans le corpus analysé

Les contextes des trois films sont similaires : des communautés défavorisées, multiculturelles, des problèmes de consommation de drogue, d'intimidation, de racisme, de violence sexuelle et de genre. Un autre élément en commun est le fait qu'au début des films, les élèves n'ont pas d'intérêt pour l'école et leurs rendements scolaires sont faibles. Cependant, cette situation change grâce à l'intervention de certains enseignants. Malgré les différences et les histoires de vie diverses, les trois enseignants présentent des caractéristiques similaires : ils sont motivés, dévoués et engagés, ils encouragent leurs élèves et stimulent leur esprit critique.

En ce qui concerne les caractéristiques de la pratique pédagogique, les méthodes d'enseignement des trois enseignants sont semblables : ils travaillent avec une approche dialogique et par problématisation. De plus, Madame Gruwell et Madame Rain ont en commun le fait d'enseigner la lecture et l'écriture par le biais des journaux intimes, elles amènent leurs élèves au musée et développent des activités plus participatives en classe.

Au cours de l'analyse, sept notions ont émergé (Tableau 2). Cependant, il convient de souligner que, dans le présent article, nous n'avons pas cité des exemples pour la totalité de ces concepts.

TABLEAU 2. Notions de la pédagogie émancipatrice dans les films

Notions	<i>Freedom Writers</i>	<i>Precious</i>	<i>Detachment</i>
Situations limites	X	X	X
Dialogisme	X	X	X
Éducation comme un acte d'amour	X	X	X
Conscience critique et émancipation	X	X	X
Étude du contexte et des problèmes sociaux	X	X	X
Praxis (réflexion et action)	X		
Lecture du mot et du monde	X	X	X

Nous observons que le film *Freedom Writers* présente des situations qui se passent dans la salle de classe en plus grand nombre que les deux autres films. D'ailleurs, les films analysés permettent aussi d'explorer d'autres aspects liés à la profession enseignante, comme : le choix du métier, l'absentéisme et l'épuisement professionnel, la relation école-parents, la relation et les conflits entre la vie privée et l'enseignement, les relations personnelles et le climat de travail à l'école, etc. Nous remarquons aussi des enjeux problématiques, comme : la consommation de drogues, les standards de beauté, la violence sexuelle et de genre, le racisme et d'autres préjugés. Nous observons ainsi que ces trois films offrent plusieurs possibilités d'analyse et de travail pédagogique.

CONCLUSION

Notre objectif était d'identifier les notions de l'éducation émancipatrice dans les films *Freedom Writers*, *Precious* et *Detachment* et de développer quelques réflexions sur l'usage potentiel de ces films dans la formation des enseignants. Premièrement, nous avons décrit quelques scènes cruciales des films et nous les avons ensuite analysées sous l'angle de la pédagogie émancipatrice.

Nous avons ainsi décelé des notions de cette pédagogie comme : les situations limites, le dialogisme, l'éducation comme un acte d'amour, le développement de la conscience critique et de l'émancipation, l'étude du contexte et des problèmes sociaux, la praxis et la lecture du mot en relation avec la lecture du monde.

À partir de ces résultats, nous estimons que ces films peuvent être un outil marquant dans la formation initiale et continue des enseignants soit pour aborder des problématiques de la profession enseignante, soit pour illustrer des notions de la pédagogie émancipatrice. Plus particulièrement, les formateurs pourraient s'en servir pour différentes activités comme : le visionnement des films et une discussion à partir des notions de la pédagogie critique ; l'établissement de contacts entre les futurs enseignants et les enseignants en service dans des écoles vivant des situations de violence qui pourraient apporter par leur témoignage des exemples de pistes à suivre ; des jeux de rôle ou l'élaboration de projets collectifs d'intervention pour réduire la violence scolaire, le racisme et la violence de genre et sexuelle.

Finalement, l'usage des films portant sur les enseignants confrontés à des situations difficiles peut déclencher un processus de réflexion sur la profession enseignante et le contexte scolaire. Dans les Facultés d'éducation et les programmes de formation des enseignants, cela peut être l'objet d'un projet interdisciplinaire entre différentes disciplines telles que la psychopédagogie, la didactique, l'histoire, la sociologie ou encore la philosophie de l'éducation. De la même façon, des programmes de formation continue pourraient être mis en place en utilisant ces films pour des discussions à propos des difficultés liées à la profession enseignante et au développement de la conscience critique, comme comme Tardif, Robichaud et Morales Perlaza (2015) le suggèrent :

La réflexion, si elle ne veut pas tourner en rond et s'appauvrir dans son propre processus, doit se connecter à la culture et l'histoire de l'école et du travail enseignant, elle doit se confronter aux réalités culturelles et sociales de l'école contemporaine, de l'école en devenir, elle doit se nourrir des savoirs accumulés et s'ouvrir aux connaissances actuelles ainsi qu'à leur critique (p. 11).

En effet, la réflexion autour de la formation des enseignants pourrait ainsi être enrichie en établissant un lien avec les réalités culturelles et sociales de l'école, telles qu'elles sont représentées dans les média, en l'occurrence des films.

RÉFÉRENCES

- Brody, A. (producteur), Kaye, T. (réalisateur) et Lund, C. (scénariste). (2011). *Detachment* [Film cinématographique]. États-Unis : Paper Street Films et Kingsgate Films, en association avec Appian Way.
- Daniels, L. (producteur), Daniels, L. (réalisateur) et Fletcher, G. S. (scénariste). (2009). *Precious* [Film cinématographique]. États-Unis : PlayArt.
- De Vito, D. (producteur) et LaGravenese, R. (réalisateur et scénariste). (2007). *Freedom Writers* [Film cinématographique]. États-Unis : Paramount Pictures.
- Freire, P. (1978). *Educação como prática da liberdade* [L'Éducation, pratique de la liberté]. São Paulo, Brésil : Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia dos oprimidos ; suivi de Conscientisation et révolution*. Paris, France : Maspero.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* [Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative]. São Paulo, Brésil : Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* [Pédagogie de l'indignation : lettres pédagogiques et autres écrits]. São Paulo, Brésil : EdUnesp.
- Freire, P. (2001). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* [L'importance de l'acte de lire en trois articles qui complètent] (42^e éd.). São Paulo, Brésil : Cortez.
- Freire, P. et Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* [Peur et audace : le quotidien de l'enseignant]. Rio de Janeiro, Brésil : Paz e Terra.
- Giroux, H. (1995). Is there a place for cultural studies in colleges of education? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 17(2), 127-142.
- Giroux, H. (2011). *Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação* [En pratiquant les Études culturelles dans les Facultés de l'éducation]. Dans T. T. Silva (dir.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (p. 85-103). Petrópolis, Brésil : Vozes.
- Giroux, H. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Giroux, H. et Simon, R. (2011). *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular* [Culture populaire et pédagogie critique : la vie quotidienne comme base de la connaissance curriculaire]. Dans A. F. Moreira et T. Tadeu (dir.), *Curriculo, cultura e sociedade* (12^e éd., p. 107-140). São Paulo, Brésil : Cortez.
- Lenoir, Y. (2007). *Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire*. Sherbrooke, QC : Faculté d'éducation, CRCIE et CRIE. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/3-Freire_Lenoir_Ornelas.pdf
- Loiola, F. et Borges, C. (2004). La pédagogie critique de Paulo Freire ou quand l'éducation devient un acte politique. Dans C. Gauthier, M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd., p. 237-254) Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Maingueneau, D. (2005). *Gênese do discurso* [Genèse du discours]. Curitiba, Brésil : Criar.
- Nelson, C., Treichler, P. A. et Grossberg, L. (2001). *Estudos Culturais: uma introdução* [Études culturelles : une introduction]. Dans T. T. da Silva (dir.), *Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis (3^e éd., p. 7-38), Brésil : Vozes.
- OCDE (2014). *Résultats de TALIS 2013 : une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>
- Tardif, M., Robichaud, A. et Morales Perlaza, A. (dir.). (2015). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Laval, QC : Presses Université de Laval.

MARCOS GODOI est docteur en Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il travaille actuellement comme membre d'une équipe de formation continue pour les enseignants en éducation physique, dans la ville de Cuiabá, l'État du Mato Grosso, au Brésil. Entre 2013 et 2017, il a obtenu une bourse d'études à l'étranger de la CAPES, du Ministère de l'éducation du Brésil. marcos.roberto.godoi@umontreal.ca

CHRISTIANE CANEVA est docteur en Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et de l'Université de Genève. Elle travaille actuellement comme cheffe du projet « école numérique » au Secrétariat général du Département de l'Instruction publique à Genève, en Suisse, et comme assistante de recherche à l'Université de Montréal. christiane.caneva@umontreal.ca

RENATA LOPES JAGUARIBE PONTES est doctorante en Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et possède une maîtrise en éducation de l'Université Fédérale du Ceará (UFC, Brésil). Jusqu'en 2012, elle était formatrice et chercheuse du Projet Un Ordinateur par Élève du gouvernement fédéral du Brésil. Entre 2013 et 2017, elle a obtenue une bourse d'études à l'étranger de la CAPES, du Ministère de l'éducation du Brésil. renata.lobes.jaguaribe.pontes@umontreal.ca

MARCOS GODOI holds a doctorate in education from the Université de Montréal. He is currently working as a member of the continuing education team of physical education teachers, in the city of Cuiaba, Mato Grosso State, Brazil. Between 2013 and 2017, he obtained a scholarship from CAPES of the Ministry of Education of Brazil. marcos.roberto.godoi@umontreal.ca

CHRISTIANE CANEVA holds a doctorate in education from the Université de Montréal and the University of Geneva. She is currently working as project manager for the digital transition at the Ministry of Education in Geneva, Switzerland, and as research assistant at the Université de Montréal. christiane.caneva@umontreal.ca

RENATA LOPES JAGUARIBE PONTES is a Ph.D. student in Education at the Université de Montreal and holds a Master's degree in Education from the Federal University of Ceará (UFC, Brazil). Until 2012, she was a trainer and researcher for the One Computer Per Student Project of the Federal Government of Brazil. Between 2013 and 2017, she obtained a scholarship from CAPES, of the Ministry of Education of Brazil. renata.lobes.jaguaribe.pontes@umontreal.ca

LE TRAVAIL DE NATURE IDENTITAIRE D'ACTEURS DU MILIEU PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE EN CONTEXTE DE FORMATION CONTINUE : UN PROCESSUS DE MISE EN CONSCIENCE DE SOI ET DE PRODUCTION DE SENS

KARINE RONDEAU *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. Ce texte présente une modélisation du travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire réalisé en contexte de formation continue. C'est dans le cadre d'une enquête qualitative que des productions biographiques et un entretien collectif ont été analysés. La démarche d'analyse a permis d'illustrer que le travail de nature identitaire se met en œuvre à travers un processus de mise en conscience de soi et de production de sens déployé sous le regard d'autrui et marqué par des secousses, des tensions et des remises en question.

THE IDENTITYWORK OF PRESCHOOL AND PRIMARY LEVEL STAKEHOLDERS IN A CONTINUING EDUCATION CONTEXT: A SELF-AWARENESS AND MEANING-MAKING PROCESS

ABSTRACT. This article presents an identitywork model of preschool and primary level stakeholders undertaken in a continuing education context. Biographical productions and a group interview were analyzed using a qualitative framework. The analytical approach illustrated that identity work is carried out through a self-awareness and meaning-making process that occurs under the gaze of others and is marked by shocks, tensions, and reassessments.

Le mouvement pour la professionnalisation de l'enseignement, qui n'a cessé d'alimenter les débats et de faire son chemin au cours des quatre dernières décennies, s'est particulièrement reflété dans le remaniement des programmes de formation, désormais plus particulièrement axés sur le développement de compétences et d'une identité professionnelles. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001), les enseignants doivent « [s']engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (p. 125).

Cette compétence suppose, entre autres éléments, « la capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique nécessaires à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu social et professionnel et à l'évolution de la profession » (MEQ, 2001, p. 125). Il s'agit notamment, pour l'enseignant, d'être en mesure de « mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement [tout en étant en mesure de] préciser ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver » (MEQ, 2001, p. 129). La notion de professionnalisation suppose celle d'un enseignant capable de prendre en charge son développement professionnel entendu ici au sens de Barbier, Chaix et Demailly (1994) comme l'ensemble « des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (p. 7). La professionnalisation de l'enseignement renvoie ainsi à la question de l'identité professionnelle de l'enseignant qui, pour Chapelle (2003), devrait occuper une place de choix dans la formation continue du 21^e siècle et qui ne peut plus se réduire à l'acquisition de savoirs présentés en dehors des contextes existentiel et expérientiel de la personne qui se forme :

La formation ne peut faire l'impasse sur l'évolution de la conception de l'individu.... Quête de soi, histoire de vie, projets de formation, transformation de soi, sentiment d'efficacité ou estime de soi, affect, rapport au savoir et au travail, ces concepts empreints de subjectivité ponctuent maintenant les discours de la psychologie de l'éducation et de la pédagogie des adultes.... Former, se former, se transformer. Tels sont sans doute les espoirs de tous les acteurs impliqués dans la formation. (p. 7-8)

Le problème, c'est que le monde de l'éducation est aux prises avec la panne de sens des institutions et la quête de sens des sujets (Pineau, 2005). Le fait d'avoir, en formation initiale ou continue, à « préparer des professionnels à agir [en contexte de crise, d'incertitude et d'instabilité] ne va pas de soi, tant pour se positionner (trouver sa propre posture), que pour défendre des priorités (morales et déontologiques) ou encore, plus globalement, trouver du sens à son action » (Eneau, Bertrand et Lameul, 2012, p. 3). Il devient, dès lors, difficile de les aider à « se construire une identité ancrée dans l'expérience à la fois personnelle et collective » (Eneau et coll., 2012, p. 4) leur permettant de trouver un sens à leur agir professionnel. Selon Perrenoud (2012), un travail sur l'identité, voire une « thématisation de la construction identitaire » pourrait aider la personne en formation « à se décentrer, à comprendre la part de singularité de sa quête, mais aussi la part inscrite dans l'histoire de sa génération, dans sa culture et sa trajectoire sociale » (p. 161).

Quoique des études aient abordé la question identitaire dans divers métiers de l'interaction humaine, notamment en éducation (p. ex. Beckers, 2007 ; Chevrier, Gohier, Anadon et Godbout, 2007 ; Cohen-Scali, 2000 ; Riopel, 2006 ; Rondeau, 2010), l'accès au sens et à l'expérience du travail identitaire

des étudiants en formation continue demeure difficile (Cifali, 1996), plus particulièrement en ce qui a trait au processus constitutif de l'identité (Anadòn, Gohier et Chevrier, 2007). La question identitaire reste encore insuffisamment comprise et explorée dans le domaine de l'éducation, et ce, malgré la volonté du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) de retrouver, sur le terrain, des personnes capables d'analyser leur agir professionnel et d'intervenir de manière autonome, responsable et efficace. Or, s'il est largement fait mention de compétences attendues et de pratiques réflexives à l'intérieur des programmes d'études en enseignement et des débats sur l'éducation ainsi que sur la professionnalisation de la profession enseignante (Biron, Cividini et Desbiens, 2005 ; Desjardins et Boutet, 2006 ; MEQ, 2001), aucune étude n'aborde, à notre connaissance, l'expérience du travail identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue. Ainsi, il est légitime se demander : *quelle est l'expérience du travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue au 2^e cycle ?*

Le présent article entend répondre à cette question sur la base d'une enquête qualitative qui a été menée auprès de 31 acteurs du milieu préscolaire ou primaire (principalement des enseignantes) qui se sont engagés, de novembre 2011 à juin 2012, dans une formation continue de 2^e cycle en éducation préscolaire et en enseignement primaire. L'enquête visait à comprendre et plus spécifiquement à modéliser l'expérience du travail de nature identitaire de ces personnes au cours de leur première année de formation. Dans les sections qui suivent, quelques référents théoriques sur l'identité seront d'abord présentés. Ensuite, les repères méthodologiques de l'enquête seront mis en lumière. Enfin, les résultats seront exposés et mis en perspective.

DES RÉFÉRENTS THÉORIQUES SUR L'IDENTITÉ

Dans la société postmoderne caractérisée par la fragilité des institutions, l'individu est amené à construire son identité tout au long de sa vie (Dubar, 1991 ; Giddens, 2007 ; UNESCO, 1997). Pour de Gaulejac (2009), l'individu est en effet confronté « à une exigence d'autonomie, à des contradictions, des choix vécus comme nécessaires, des événements biographiques qui le conduisent à être autre chose que ce qu'il est au départ, à devenir pour une part, producteur de son existence, à développer une réflexivité, à poser des actes d'affirmation de soi-même » (p. 55).

Dans son sens large, l'identité se définit comme « une structure psychosociale constituée des caractères fondamentaux les plus représentatifs d'une personne ou d'un groupe » (Legendre, 2005, p. 750). Sous l'angle de la psychologie individuelle, l'identité est présentée, par Erikson (1972), comme un « sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle » (p. 13). En ce sens, elle est envisagée comme le résultat d'un processus incluant les diverses expériences intimes de la personne tout au long de sa vie. Sous

un angle plus sociologique, l'identité est replacée au cœur d'une dialectique psychosociale où s'exerce une tension perpétuelle entre « une perception subjective de soi et une image sous le regard d'autrui » (Lipiansky, 1990, p. 186). Dans cette dialectique entre soi et l'autre, des confrontations surviennent et maintiennent « la différence », c'est-à-dire le fait que l'individu n'est « jamais tout à fait [le] même qu'avant » (Haissat, 2006, p. 127). Pourtant, au cœur de cette différence existe le désir chez lui d'une structure de préservation de ce qu'il y a de plus unique et de cohérent. Selon Burrick (2010), l'individu est lui-même ce « mouvement dialectique entre ce qu'il est et ce qu'il devient » (p. 42). C'est à même ce mouvement que s'organise alors un processus de construction identitaire qui oscille entre deux pôles indissociables : l'identité personnelle de l'individu, son sentiment propre d'exister et de se différencier de l'autre, et l'identité sociale, son rapport avec différentes communautés porteuses de culture.

La théorie de l'identité de Dubar

Pour Dubar (1996), l'identité se constitue à travers une relation entre des personnalités individuelles et des appartenances collectives. Elle est ainsi caractérisée par une double opération. La première, *la différenciation*, est celle qui permet à l'individu de se définir par la différence, c'est-à-dire sa singularité en rapport à l'autre ou à quelque chose d'autre. En d'autres mots, on peut dire que « l'identité, c'est la différence » (Dubar, 2000, p. 3). La seconde, *la généralisation*, est celle qui lui permet de se définir à l'image d'un autre ou d'un groupe. Ainsi, on peut dire que « l'identité, c'est l'appartenance commune » (Dubar, 2000, p. 3). La construction de l'identité se réalise ainsi à travers une transaction entre l'identité pour soi (processus biographique) et l'identité pour autrui (processus relationnel) qui s'opère à l'intérieur d'un travail de nature identitaire, c'est-à-dire « un vrai travail de production de soi par le récit de ses pratiques, de ses expériences, même douloureuses, de ses contraintes et de ses projets, et du sens (direction et justification) que [l'individu] décide de leur donner » (Dubar, 1998, p. 102). Ce travail de nature identitaire doit pouvoir se réaliser dans

une sorte de laboratoire de transformation qui permette de gérer la transition entre les anciennes et les nouvelles croyances, les anciens et les nouveaux savoirs, les identifications passées et les présentes. La formation continue peut parfois jouer ce rôle [car il est question d'une] nouvelle naissance qui a besoin d'autres marques de reconnaissance mais aussi d'un nouveau milieu pour se consolider, s'éprouver, se confirmer (Dubar, 2000, p. 172).

La théorie de l'identité de Kaufmann

Kaufmann (2008) associe étroitement ce travail de nature identitaire à la production de sens par l'individu. Selon lui, l'identité est inextricablement « liée à la production subjective de sens, sans cesse inscrite dans le changement » (p. 6). Elle ne peut pas être le simple reflet d'une identité héritée ou attribuée

par un processus de socialisation. Le travail de nature identitaire implique ainsi un processus de négociation avec soi-même, et entre soi et autrui, conduisant à la découverte du sens d'un projet identitaire et d'un « accord acceptable entre cadre de socialisation et univers de la représentation, en enveloppement harmonique validé par une sensation de bien-être » (Kaufmann, 2008, p. 133). La construction de l'identité personnelle, ou l'invention de soi, s'effectue, selon Kaufmann (2008), lorsque les schèmes incorporés (petits gestes accumulés hors de la mémoire consciente qui s'incarnent dans la manière d'être et d'agir de l'individu) sont confrontés notamment à ce qu'il appelle des « agacements » (p. 8) et déclenchent une interrogation demandant à l'individu de réajuster certains de ses maillons par le biais de la pensée consciente. Ces agacements proviennent d'un écart entre la réalité et un quelconque modèle de référence et nécessitent un (re)modelage de l'individu l'incitant à prendre de la distance au regard de la dissonance vécue. Ce dernier se retrouve alors devant un choix : résister au changement ou risquer le changement. L'individu, en tant que « processus ouvert et instable » (Kaufmann, 2008, p. 51), doit sans cesse recoller les fragments et tenter de structurer à nouveau son existence par la production d'un sens caractérisé notamment par la réflexivité considérée par l'auteur comme une ouverture de sens. Ainsi, l'individu « doit réfléchir et opérer des choix, comparer des alternatives, s'informer, évaluer leurs intérêts et leurs défauts. Bref, ouvrir une séquence de réflexivité à dominante rationnelle.... Il doit se bricoler au cœur du social contradictoire » (Kaufmann, 2008, p. 221).

Le modèle de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant de Gohier et ses collaborateurs

À la suite d'une étude réalisée auprès de deux groupes d'enseignantes du préscolaire et du primaire sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant, Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) ont affirmé que l'identité professionnelle de l'enseignant consiste « en la représentation qu'il élabore de lui-même en tant qu'enseignant et qu'elle se situe au point d'intersection engendré par la dynamique interactionnelle entre les représentations qu'il a de lui-même comme personne et celles qu'il a des enseignants et de la profession enseignante » (p. 28). Ces auteurs ont défini le processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant comme « un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant » (p. 9). Ce processus est enclenché par des phases de remise en question occasionnées par des conflits internes ou externes à l'individu. Il fait intervenir alors des processus d'identification par lesquels l'individu tend à se différencier des autres, ainsi que des processus d'identification, par lesquels l'individu se reconnaît des ressemblances avec un ou des groupes.¹ Pour Gohier et coll. (2001), ce processus interpelle à la base deux composantes : la représentation de soi comme personne (faite de croyances, attitudes, valeurs, habiletés, buts, projets, aspirations) et la représentation de soi en lien avec les autres enseignants ainsi que la profession enseignante (ce qui implique le

type de rapport, par exemple, au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues, à la société...). Le processus dans son ensemble, « par la mise en œuvre conjuguée des processus d'identification et d'identification et du rapport dialectique à soi et à l'autre, est essentiellement de nature dynamique et interactive » (Gohier et coll., 2001, p. 17). À ce titre, il ne peut pas faire l'économie des phases de crise, de remises en question et d'exploration de nouvelles avenues vécues par les enseignants, celles-ci renforçant leur sentiment de « congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi, sur le plan professionnel » (p. 28-29). Dans un article publié en 2000, Gohier et Anadon ont déclaré que la personne en arrive ainsi à se forger une identité qui n'est pas en tout point calquée sur ce qui est socialement déterminé. Elles ont précisé que c'est la seule voie qui lui permettra de « devenir un acteur de sa profession, capable de la transformer plutôt que de la subir » (p. 29).

LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Afin de comprendre et modéliser l'expérience du travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue, nous avons mené, entre 2011 et 2014, une enquête qualitative qui a consisté à recueillir et analyser « le point de vue subjectif des acteurs sociaux sur leur action, sur des événements auxquels ils ont participé ou dont ils ont été les témoins, sur leurs visions des choses, d'eux-mêmes et des autres » (Bréchon, 2011, p. 17). Les données qui forment le corpus analysé étaient constituées d'un ensemble de productions biographiques (retours réflexifs et bilans de fin de parcours), d'un entretien collectif réalisé avec les participantes en fin de parcours et du journal de bord de la chercheuse. Le modèle généré à partir de l'analyse des productions biographiques a été validé par l'entretien collectif ainsi que par le contenu du journal de bord de la chercheuse.

Les participants

Les participantes² à l'étude sont des professionnelles œuvrant dans le milieu de l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire québécois : une grande majorité d'enseignantes au préscolaire et au primaire (24), une enseignante / directrice adjointe au primaire, deux enseignantes en adaptation scolaire au primaire, une orthopédagogue au primaire, ainsi que deux conseillères pédagogiques au préscolaire et une au primaire. Elles sont âgées de 25 à 50 ans et possèdent de 3 à 26 années d'expérience en éducation. Ces 31 personnes ont choisi à la fois de s'impliquer dans la démarche de formation et dans le processus de l'enquête. Elles se sont, entre autres, engagées à 1) participer activement aux six rencontres d'une journée prévues dans le cadre de la première année du programme de formation ; 2) prendre en charge leur propre développement personnel et professionnel ; 3) s'investir dans une démarche réflexive et 4) participer à la production des données de la présente enquête.

Le contexte de l'enquête

La présente étude s'est déroulée dans le contexte de la première année d'une formation continue de 2^e cycle en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une durée totale de trois ans (menant à l'obtention d'un grade de Maîtrise en enseignement de 45 crédits). Il s'agit d'une formation encadrée par trois formateurs (deux chargés de cours et un professeur) s'enracinant dans l'apprentissage expérientiel ainsi que dans la tradition humaniste. Ces choix impliquent que la personne accepte de s'engager à la fois sur les plans cognitif et affectif. La production de sens fait partie intégrante de l'expérience et est susceptible de produire « un changement dans le comportement de l'individu, dans la ligne de conduite qu'il décide d'adopter pour le futur, dans ses attitudes et sa personnalité » (Rogers, 1966, p. 8). Elle commande ainsi, pour chacune des personnes qui s'y inscrivent, un engagement personnel et volontaire, car sa principale visée porte sur la construction identitaire de la personne enseignante en formation (le travail sur, pour et en soi étant un élément central).

Six rencontres d'une journée (9 h à 16 h) ont eu lieu de novembre 2011 à juin 2012 à une fréquence respectant un intervalle de 4 à 6 semaines. Elles ont été organisées sous la forme de présentations magistrales interactives entrecoupées de pauses réflexives (temps de réflexion individuelle) principalement centrées sur l'expérience de formation en temps réel et sur la compréhension des concepts présentés (p. ex., les stades de développement professionnel, le changement, la transition, la théorie implicite). Un accent a été mis sur l'effet de ces concepts sur la représentation de soi, de son rôle d'acteur du milieu préscolaire ou primaire, de la profession, etc. Les journées de formation étaient également organisées autour du partage d'expériences et de réflexions entre les participantes elles-mêmes et avec les trois formateurs. À la suite de chacune des rencontres, les participantes ont eu à rédiger un retour réflexif d'environ cinq pages chacun. Des consignes ou questions précises leur avaient été présentées durant les séances pour les soutenir dans leur démarche réflexive individuelle. Il leur était demandé, par exemple, de décrire leur expérience de formation de manière explicite, de tenter de déterminer si ce qu'elles avaient appris changeait leur représentation d'elle-même, comme personne et comme enseignante ou encore leur représentation de l'acte d'enseigner, du rôle d'enseignant. Les participantes ont aussi eu à rédiger un bilan de fin de parcours d'environ une quinzaine de pages sur la globalité de leur expérience de formation ainsi que sur le travail de nature identitaire accompli dans le cadre de la première année de la formation. Bref, au total, chacune des participantes a rédigé cinq retours réflexifs et un bilan de fin de parcours. Comme on le verra dans la section qui suit, ce matériau biographique a constitué la principale source de données de l'enquête.

Les méthodes de l'enquête et l'analyse des données

Puisque l'enquête menée a concerné la vie de personnes engagées dans une formation poursuivant des objectifs identitaires, le premier matériau qui s'est imposé pour la conduite de la recherche est de nature biographique. Les productions biographiques analysées sont, comme nous l'avons mentionné, au nombre de six au total. Il s'agit, pour chacune des 31 participantes, d'un matériau biographique constitué de cinq retours réflexifs d'environ cinq pages chacun et d'un bilan de fin de parcours d'une quinzaine de pages.

Ces productions biographiques ont été analysées en trois temps : 1) l'examen phénoménologique des données ; 2) l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes et 3) la mise en place d'une théorisation (Paillé et Muchielli, 2012). Dans un premier temps, l'ensemble des productions biographiques a été analysé en vue de dégager les éléments de vécu plus particulièrement rattachés au travail de nature identitaire. Les propos ont été conservés tels quels dans un souci de vraisemblance phénoménologique. Dans un deuxième temps, la logique de l'enquête a exigé d'aller au-delà des premiers résultats phénoménologiques avec le souci de résoudre l'intrigue posée par la question de recherche, à savoir, dans le présent cas, la question des modalités et de l'ampleur du travail de nature identitaire des participantes. Les matériaux produits ont été analysés de manière à identifier les phénomènes caractérisant l'expérience des participantes tout au long de la formation. Cela a nécessité une méthode d'analyse permettant d'incarner un regard théorisant dans des catégories d'analyse. Cette approche est celle de l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes (Paillé et Muchielli, 2012). Celle-ci s'est naturellement prolongée, dans un troisième et dernier temps, par la mise en place d'une théorisation (Paillé et Muchielli, 2012),³ alors qu'il a été question de passer progressivement d'une dimension horizontale (une liste de phénomènes représentés par les catégories conceptualisantes correspondantes) à une dimension à la fois transversale (l'ensemble des phénomènes mis en relation, confrontés, regroupés ou scindés) et verticale (l'émergence d'une explication centrale intégrant ce qui a été mis en relation à propos de l'objet à l'étude). Ces opérations ont permis de construire, valider, vérifier et contre-vérifier la théorisation / modélisation émanant du travail de nature identitaire des participantes.

En plus des matériaux biographiques, des données ont été produites dans le cadre d'un entretien collectif réalisé lors de la dernière rencontre de la formation. L'objectif de la recherche étant de comprendre et plus spécifiquement de modéliser l'expérience du travail de nature identitaire vécu par les participantes durant leur première année de formation, la cible des entretiens a été dirigée, de manière générale, sur l'expérience même d'être formées, sur le travail de nature identitaire effectué ainsi que sur les conditions facilitant ce travail. Un journal de bord a également été rédigé par la chercheuse tout au long de l'enquête et de l'analyse des données. Ce journal s'est prolongé dans un

compte-rendu quotidien de la progression de l'analyse des données et, comme ce fut le cas pour l'entretien collectif, il a permis de valider la modélisation du travail de nature identitaire présentée dans la section suivante.

LES RÉSULTATS

Trente et une personnes se sont engagées dans une formation continue de 2^e cycle en éducation préscolaire et en enseignement primaire. La Figure 1 montre qu'elles sont toutes arrivées avec une disposition identitaire initiale qui fut liée à des empreintes existentielles et expérientielles provenant du passé et portée par des élans vers quelque chose de souhaité pour l'à-venir. Ces personnes avaient déjà, en elles, un bagage existentiel contenu dans ce que plusieurs ont appelé « leur bulle de protection provisoire » : des empreintes héréditaires, familiales, culturelles et sociales. Toutes étaient porteuses d'un besoin, d'un désir, d'une intention, d'une motivation, d'un projet, d'une quête.

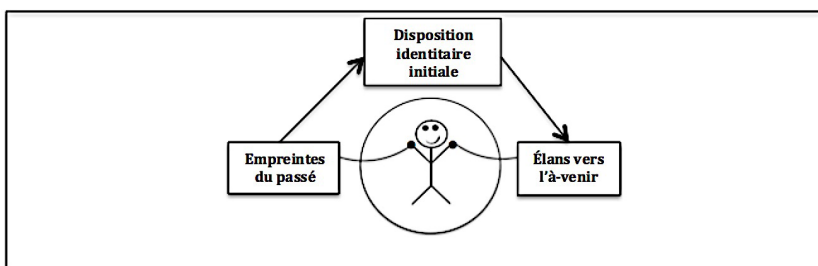


FIGURE 1. *Le travail de nature identitaire : des empreintes et des élans*

La rencontre de l'inconnu

L'analyse des résultats de l'enquête a montré que les motivations et les empreintes identitaires de chacune ont donné une direction à leur parcours au sein de la formation. Le fait de les avoir conscientisées par l'entremise de rencontres variées (p. ex. avec autrui, avec soi via l'écriture de productions biographiques) a permis aux participantes de faire des choix plus éclairés, mieux sentis et en cohérence avec leurs empreintes identitaires, leurs motivations et leurs aspirations du moment présent. La Figure 2 montre que l'entrée au cœur du travail identitaire a d'abord amené les participantes à « rencontrer l'inconnu » (LiB3) qui s'est greffé ou s'est heurté au « déjà connu ». « Je sors de ma zone de confort ! Et, malgré que cela soit parfois difficile et souffrant, j'ai maintenant compris que je suis en recherche de sens, que les passages difficiles sont nécessaires à mon évolution et surtout que je ne suis pas seule dans cette aventure » (JuB1) a écrit Juliette dans son bilan de fin de parcours. Elle ajoute qu'à la fin de sa formation, elle s'est sentie comme « un papillon qui est sorti de son cocon » (JuB1), pour qui les ailes restaient toutefois encore à déployer.

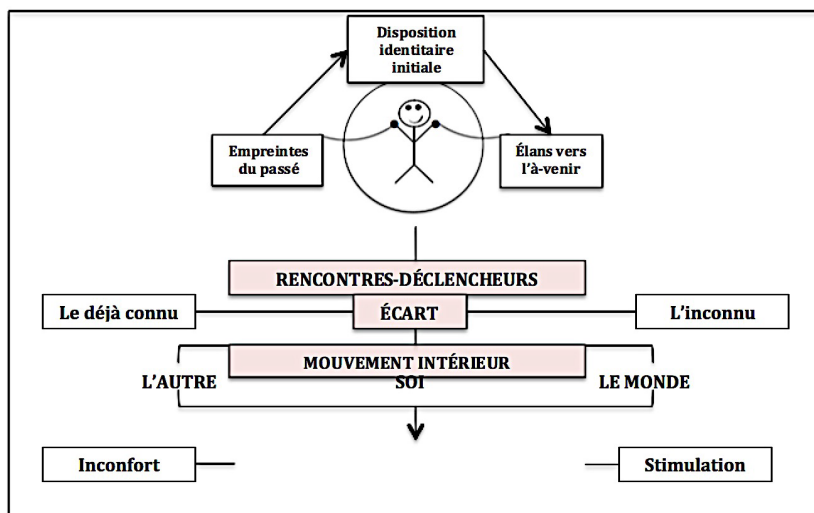


FIGURE 2. *Le travail de nature identitaire : la rencontre avec l'inconnu*

Malgré l'inconfort provoqué par la rencontre de déclencheurs déstabilisants, les participantes ont souhaité, plus ou moins consciemment, trouver des réponses à leurs questions dans leur quotidien et ont cherché à trouver un sens à ce qu'elles ressentaient de manière plus ou moins diffuse. Chez plusieurs d'entre elles, l'étincelle qui a servi de détonateur au travail de nature identitaire s'est enflammée, comme si une lueur d'émerveillement ou un vent de fascination avait soudainement été ressenti, mais dont la provenance était, bien souvent, d'abord inconnue et incompréhensible. Les mots de Marilou en disent long à ce sujet :

Je ne sais trop pourquoi, mais je vis présentement le trip extasiant de découvrir et de m'approprier un nouveau savoir théorique qui peut être intégré à ma pratique ! J'ai soudainement une grande soif d'apprendre ! Je me sens allumée et touchée de près par ces nouvelles connaissances, comme si deux de mes neurones venaient de se rencontrer ! (MaR1)

Pour sa part, Simone dit avoir été prise de plein fouet par sa « nouvelle curiosité » (SiR1) qui l'a, par la suite, aidée à être « encore plus professionnelle ». En examinant son témoignage de plus près, nous avons décelé, dans ses productions biographiques, l'effet de cascade suivant : 1) une rencontre avec de nouvelles connaissances 2) qui déclenche un élan de curiosité 3) qui s'infuse dans le désir d'aller plus intensément au fond des choses, 4) qui l'amène à se questionner toujours un peu plus et 5) à augmenter ses connaissances et son sentiment d'être encore plus professionnelle. Malgré le fait que les composantes de cet effet de cascade soient différentes d'une personne à l'autre, un mouvement de fond commun à l'ensemble du groupe s'est révélé lors de l'analyse des données. Dans ce mouvement de fond, les moments de

questionnement ont été, sans contredit, présents et récurrents pour la grande majorité des personnes. Ceux-ci se sont trouvés au centre du travail de nature identitaire et ont souvent servi de panneau indicateur guidant la réflexion ainsi que l'agir futurs.

Le tourbillonnement réflexif

Les questionnements au cours du travail de nature identitaire se sont faits le plus souvent à trois niveaux. La Figure 3 présente un premier niveau où les participantes se sont posé des questions sur des objets de connaissance comme des concepts ou des théories, et ce, pour mieux comprendre le monde dans lequel elles vivaient, notamment celui de la profession enseignante. Cette figure présente également un deuxième niveau où les participantes se sont questionnées sur leur agir personnel ou professionnel pour trouver le sens de leurs actions dans le quotidien. La Figure 3 expose enfin un troisième niveau dans lequel les questions des participantes ont porté plus précisément sur elles-mêmes comme personne et professionnelle de l'enseignement et dont les réponses les ont progressivement amenées à mieux être, mieux vivre et devenir celle qu'elles souhaitaient être dans l'à-venir.

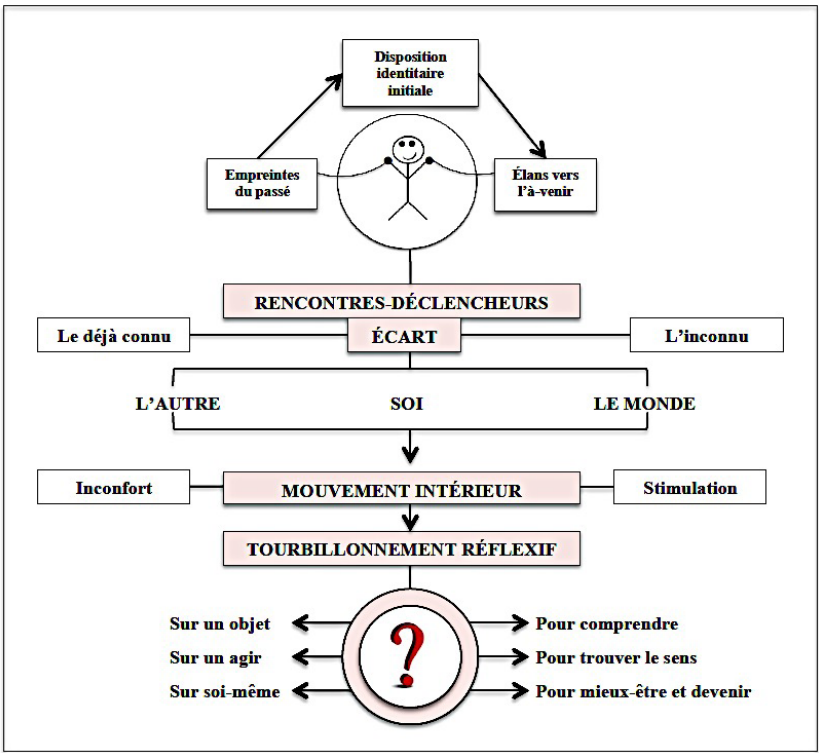


FIGURE 3. Le travail de nature identitaire : le tourbillonnement réflexif

Pour la plupart des participantes, ces questions, qu'elles soient légères ou lourdes à porter, ont tourné autour de trois grands axes : la connaissance, l'agir et l'être. Parfois, ce fut l'un. D'autres fois, ce fut l'autre. Et de nombreuses fois, ces trois axes se sont alliés, puis sont venus semer la confusion, partielle ou totale, dans l'univers intérieur de la personne pour ensuite l'amener à trouver un point d'appui sur lequel se déposer, dans le moment présent. Ce tourbillonnement réflexif a pu être parfois étourdissant et épuisant, mais plusieurs ont affirmé à quel point les moments de questionnement ont été essentiels à la découverte de soi, de la profession et de sa propre « raison d'être » (MiB1) au sein de celle-ci.

Le balancier d'ambivalences

Si ces moments de questionnements ont certes fini par être précieux et bénéfiques, au départ, ils ont souvent perturbé l'univers intérieur des participantes et les ont poussées à vivre, plus ou moins longuement, dans un balancier d'ambivalences d'intensité et de durée variables : confort et inconfort, certitude et confusion, intuition et raison, élan et résistance, confiance et moments de découragement. « Je me vois face à un carrefour me demandant quel chemin choisir ! » témoigne Marie-Claude (Ma-CB4). « Je valse constamment d'un instinct à l'autre ! », raconte pour sa part Suzie (SuR5). Maelle, quant à elle, explique qu'elle s'est souvent sentie ébranlée et fatiguée par toutes les confrontations ressenties entre ses croyances-valeurs et sa réalité professionnelle au quotidien (MaR4). Elle a précisé, en entretien de groupe, que

quand on a trop le nez collé dedans, quand on se cherche, que ça brouille en dedans et même que ça fait mal, on ne peut pas avoir assez de recul pour savoir qu'en fin de compte, ça sera bon pour nous. (MAEnt1-40 :15)

La Figure 4 illustre la tension-dilemme entre deux forces opposées qui a été vécue par les participantes à différents degrés et à plusieurs reprises durant leur démarche : tension entre ce qui résiste et ce qui pousse vers l'avant, entre le rejet et l'attraction, entre une réalité vécue et une réalité souhaitée, entre contraintes, nécessités et liberté. Cette tension-dilemme a été créatrice de doutes, d'embarras, d'appréhensions, voire de peurs, mais aussi d'étonnements, de surprises, d'espoir et d'émerveillement. Pour plusieurs participantes, la rencontre de l'autre durant les journées de formation, autant dans la réciprocité que dans l'altérité, aura été cruciale dans cette période de secousses, que ce soit comme aide au dénouement de l'intrigue, au désamorçage de la crise interne ou encore comme soutien à la tempérance des élans fougueux et impulsifs.

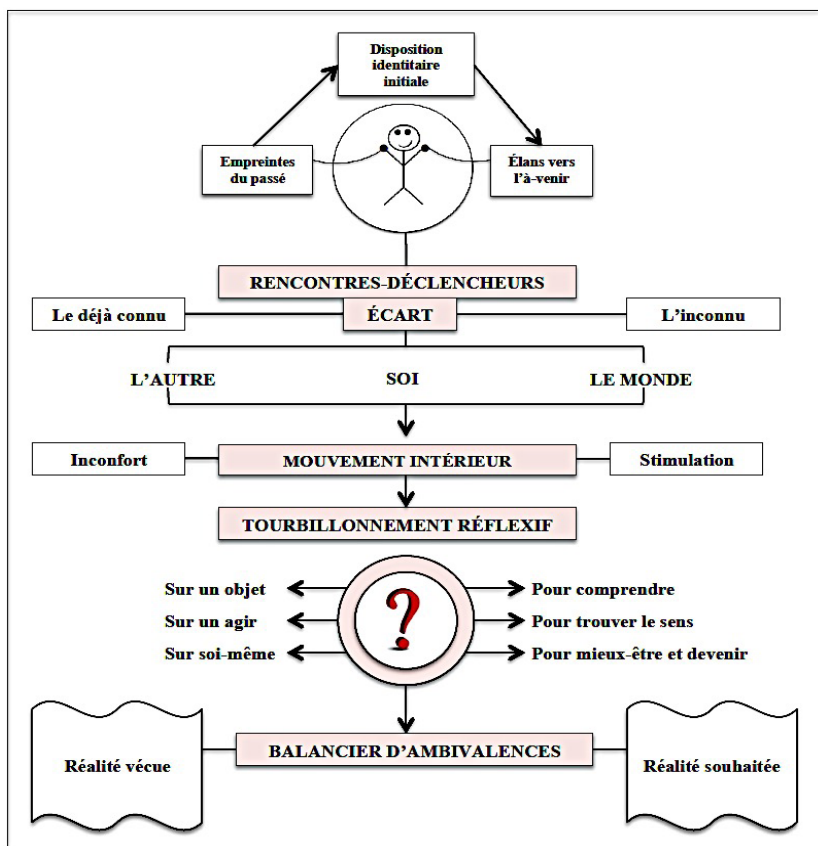


FIGURE 4. Le travail de nature identitaire : le balancier d'ambivalences

La mise en interrogation de soi

Il y a eu, pour Mila et pour toutes les participantes, des détonateurs variés qui ont encouragé la mise en interrogation de soi : gout d'introspection, curiosité de se découvrir, ouverture à l'inconnu, accueil du désordre interne épisodique. La Figure 5 montre que la mise en interrogation de soi a été vécue, par la majorité, à travers une série de boucles questions-réponses :

Q : Pourquoi est-ce que je me sens aussi tourmentée et fatiguée actuellement ?

R : Ah ! En explorant les stades de développement professionnel dans le modèle de Katz,⁴ je comprends que je suis présentement à l'étape de survie qui correspond, entre autres, à l'impression de ne jamais s'en sortir, à la sensation d'être débordée par la tâche, par le rôle d'enseignant et par les élèves, ce qui signifie, oh malheur !, au fait de ne pas avoir suffisamment de ressources et de soutien pour être en mesure de tenir bon jusqu'à la fin d'une journée, d'une semaine, d'un mois ou d'une année scolaire.

Q : Mais comment est-ce que je pourrais rendre mes journées plus confortables, moins angoissantes et épuisantes ? (MaR2)

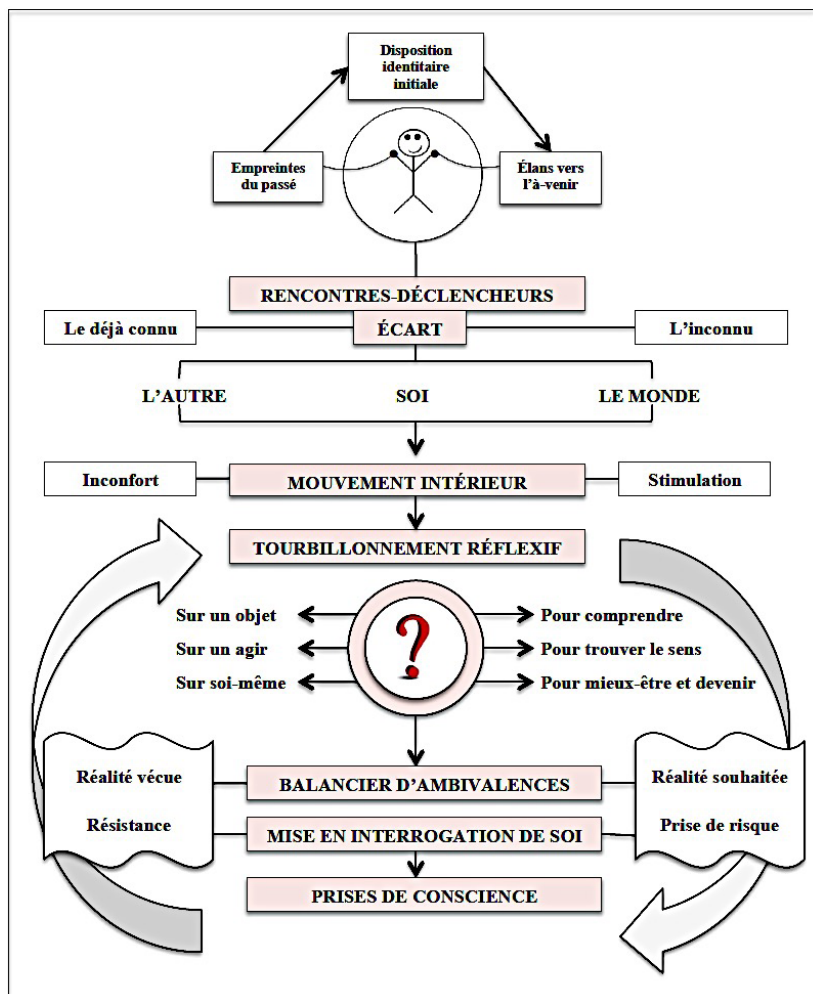


FIGURE 5. Le travail de nature identitaire : la mise en interrogation de soi

Ces boucles questions-réponses, dont nous avons donné un exemple parmi d'autres, ont modifié la représentation de soi des participantes et ont débouché, bien souvent, sur de nombreuses prises de conscience.

C'est tellement confrontant d'être face à moi-même ! C'est comme la sensation d'être obligée de passer à un niveau de conscience de moi plus élevé, plus en accord avec moi-même et peut-être moins avec ce que je pense que les autres vont penser, (MiEnt1-9:22)

affirme Mila avec conviction en entretien de groupe. Les propos des participantes montrent que la mise en interrogation de soi leur a demandé un réel effort d'introspection, de même que le déploiement d'une capacité de présence et d'attention vers soi plus soutenue qu'à l'habitude. Certaines ont parlé de

l'impression d'avoir eu à tirer leur capacité de présence à soi vers le haut pour tendre vers leurs aspirations de vie, puis de la pousser vers le bas pour s'enraciner encore plus profondément dans leurs valeurs et leurs convictions.

Les dénouements

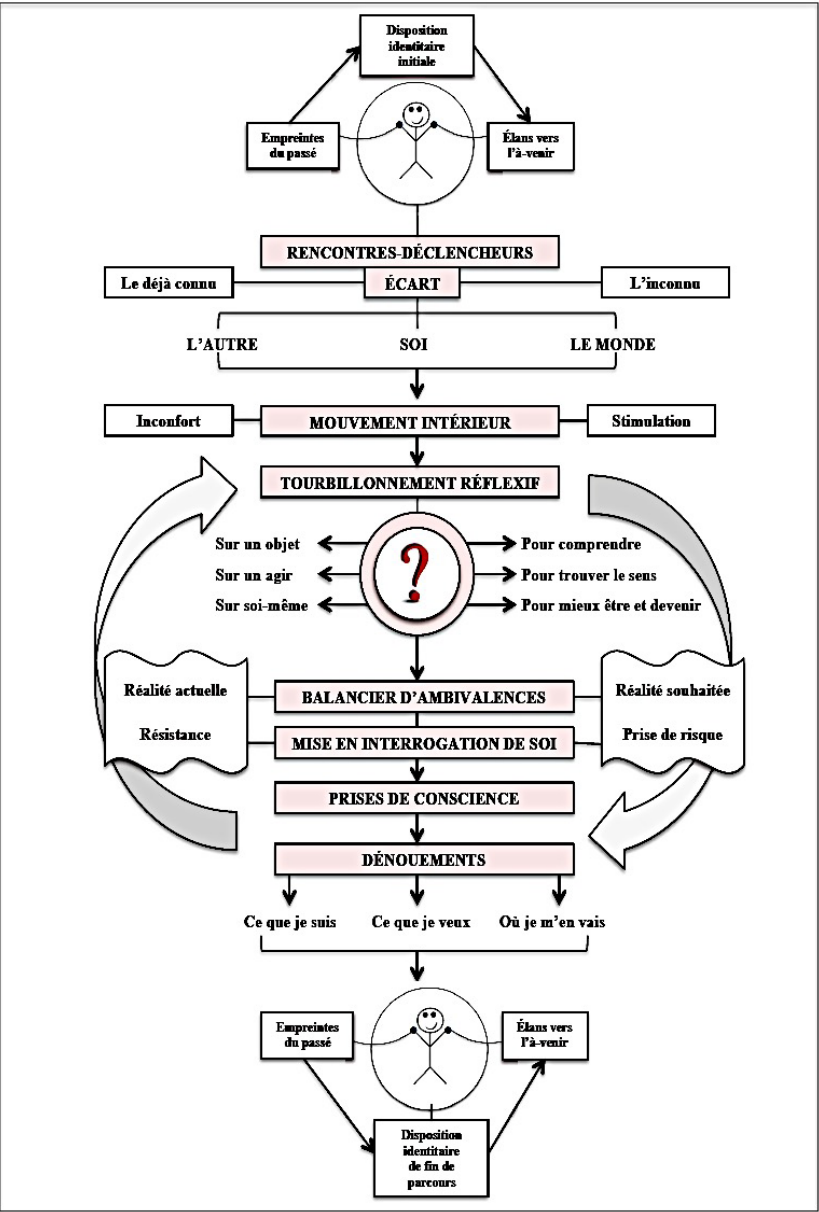


FIGURE 6. Le travail de nature identitaire : les dénouements

Chaque travail de nature identitaire a eu ses propres effets, ses dénouements. Toutes les participantes, sans exception, ont vécu des transformations de nature et d'intensité variables. La Figure 6 montre que les dénouements de ce travail identitaire se sont situés autour de trois grands axes : « ce que je suis » ; « ce que je veux » et « où je m'en vais ». Bien souvent, c'est le « rapport à la chose même » qui s'est transformé : 1) rapport à soi, à son corps, à ses états d'âme, à ses pensées, à ses valeurs, à ses convictions, à son agir personnel et professionnel, à son idéal ; 2) rapport à l'autre, à la différence, à la relation, à la confiance, à la présence, à un groupe d'appartenance et 3) rapport au savoir, à la profession, à la société.

Je constate que ma perception des choses change tout le sens que je peux donner à ce qui peut arriver durant une année.... Je n'avais pas prévu que cette formation m'aiderait à trouver ce que je suis, ce que je veux et où je m'en vais, (SaB1)

explique Samaelle. Le changement de lunettes, de perception de soi, de l'autre et du monde, a été considéré par les participantes comme une façon d'ouvrir sur le monde et d'élargir leurs horizons. Quelques-unes, comme Valérie, ont parlé d'un « début d'ouverture à soi et à l'autre » (VaB1). D'autres, comme Samaelle et Suzie, ont mentionné que leur ouverture, notamment envers les autres, était déjà assez grande avant d'arriver dans la formation, mais qu'elle demandait encore à être travaillée. Pour l'ensemble des personnes, cette ouverture a été plutôt généreuse, quoique déployée sous certaines conditions : engagement initial volontaire dans la formation et au cœur du travail de nature identitaire ; attitudes de respect, de confiance et de non-jugement partagées par l'autre ; qualité de présence attentionnée et partagée ; engagement progressif pour soutenir les autres dans leur processus ; sentiment d'être guidées et soutenues dans leur travail identitaire ; sentiment d'être écoutées et entendues, tant à l'oral qu'à l'écrit. Les passages (transitions) accompagnés par des « changements de peaux » (CaB1), quoique parfois douloureux, ont été nécessaires, voire essentiels à toutes les personnes qui ont déclaré, à la fin de leur première année de formation, s'être mieux définies, s'être affirmées de manière plus authentique ou s'être enracinées plus solidement dans leur vie personnelle ou professionnelle. En voici quelques exemples. Pour Cathy, par exemple, il a été question du passage de la fille au trop grand cœur à la fille ajustée à sa réalité intérieure, de la jugeante à l'empathique et de la tranchante à la nuancée. Maelle, quant à elle, a parlé du passage de l'intransigeante à l'indulgente et de la frustrée à la pondérée. D'ailleurs, le travail de nature identitaire effectué durant sa première année de formation l'a renversée, à un point tel qu'elle est passée de la femme ébranlée et désillusionnée à la femme fière, inspirante et nouvellement inspirée par la découverte de « la formule magique » du bonheur et du bien-être (MaB1).

Dans cette transition, Maelle a eu l'impression de vivre une véritable « reliance éducative » (MaB1) avec elle-même, avec les autres membres du groupe et les formateurs. Elle a défini ce terme comme un espace d'accueil caractérisé par une présence bienveillante à soi et à l'autre stimulant l'émergence, voire l'émancipation de soi, facilitant le processus de transformation et améliorant la qualité de présence à soi et à l'autre. Plusieurs autres participantes ont fait ressortir divers éléments en lien avec l'importance de créer un espace d'accueil bienveillant dans le travail de nature identitaire : 1) une relation respectueuse, ouverte et bienfaitrice entre des personnes en formation et des contextes de vie évolutifs ; 2) un lieu propice à l'apprentissage de la connaissance de soi où la créativité et la réflexivité sont au cœur du travail de nature identitaire et 3) une création personnelle de soi alors que la personne s'engage volontairement dans un travail sur soi au sein duquel le sens de son existence et de son expérience s'élabore par le biais d'interalliances dynamiques entre les personnes et les contextes changeants de formation et de transformation.

Au regard de l'ensemble de ces résultats, il est possible d'énoncer que le travail de nature identitaire a été, pour la majorité des participantes, un processus dynamique, créatif et interactif qui passe par des rencontres provoquant un écart entre le déjà connu et l'inconnu. Cet écart amène la personne à sentir un mouvement intérieur, inconfortable ou stimulant, qui l'incite à se questionner notamment sur un objet de connaissance, sur un agir personnel / professionnel ou sur elle-même. Elle cherche à comprendre sa réalité et à y trouver 1) un sens comme signifiante (qui a de la valeur pour elle dans son contexte de vie actuel), 2) un sens comme pertinence (qui est approprié pour elle dans son contexte de vie actuel) et 3) un sens comme cohérence (qui est en harmonie avec ses besoins, ses possibilités, ses capacités, ses valeurs, etc. dans son contexte de vie actuel). Ces questionnements vécus en boucle placent la personne dans un balancier d'ambivalence qui oscille très souvent entre une réalité vécue et une réalité souhaitée. Une mise en interrogation de soi se met alors en marche, la personne, par exemple, se demande si elle doit risquer ou résister, aller de l'avant ou reculer, se dévoiler ou se protéger. Cette mise en interrogation de soi l'amène peu à peu à des prises de conscience qui débouchent sur des dénouements très souvent liés aux trois questions existentielles suivantes : Qui suis-je ? De quoi ai-je besoin ? Quelles décisions et direction prendre ?

MISE EN PERSPECTIVE DES RÉSULTATS ET CONCLUSION

À la lumière des travaux de Dubar (2000), de Kaufmann (2008) et de Gohier et coll. (2001), pour ne nommer que les plus importants, ainsi que de nos propres résultats d'enquête, nous faisons le constat que l'identité est changeante et donc en constante évolution. Sa construction se réalise par un processus interactionnel entre le singulier, où l'individu se différencie de l'autre, et le pluriel, où l'individu s'identifie à un groupe ou à une communauté. Ce

processus est marqué par de nombreuses secousses, tensions et remises en question et il est alimenté par un travail réflexif de production de sens basé sur l'exploration et la découverte de soi ainsi que sur la rencontre de l'altérité.

Selon les résultats de la présente enquête, le travail de nature identitaire ressort de manière plus aigüe comme un acte de mise en conscience de soi au cours duquel l'individu transige avec lui-même et les autres, clarifie une réalité (intérieure ou extérieure) et la réorganise pour se confirmer dans ce qu'il est dans le moment présent ou encore pour s'inventer d'autres possibles. Cela rejoint les propos de Dubar (2000) et plus particulièrement ceux de Kaufmann (2008) qui amène l'idée d'une

négociation constante entre soi et l'autre qui produit des agacements au cœur des habitudes de vie et provoquent des modelages, des recyclages, des basculements ou encore des bifurcations identitaires. Il s'agit, pour [l'individu], d'apprendre à combattre les préjugés et à résister aux stéréotypes, idées toutes faites, idéologies, routines. (p. 273)

La majorité des participantes ont mentionné que les rencontres-échanges avec les autres (p. ex. collègues étudiants et formateurs) et le monde (p. ex. savoirs, contextes, événements), qu'elles soient déstabilisantes ou stimulantes, permettent d'entrer dans la négociation entre soi et l'autre et sont souvent génératrices d'une tension qui inspire le retour vers soi et favorise le lien d'appartenance au groupe de formation. Gohier et coll. (2001) ont présenté certaines qualités professionnelles, par exemple l'empathie et l'écoute, qui permettent de faciliter les relations-échanges ainsi que nourrir le travail identitaire. Les résultats de notre enquête montrent en outre que l'accueil, le non-jugement, la bienveillance, la curiosité, la patience et l'ouverture sont également des conditions facilitantes du travail de nature identitaire. Ces conditions sont, selon les participantes, garantes d'un travail de nature identitaire significatif qui devient ainsi une voie de passage vers une meilleure connaissance de soi, une plus grande affirmation de soi et qui permet une autoévaluation plus juste de ses forces et ses possibilités.

Au final, il nous semble important de mentionner à quel point ce travail n'est pas nécessairement facile. Selon les participantes, il est toutefois bénéfique au développement personnel et professionnel de l'individu en formation continue en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Il est question d'un travail qui exige un engagement volontaire profond et beaucoup de cœur au ventre. Il conduit l'individu à faire de meilleurs choix pour soi et à se libérer peu à peu des contraintes extérieures. Gordon (1992) a indiqué que « [l]a capacité de choisir est une expression importante de la volonté et, à certains égards, nous pouvons évaluer le développement de notre volonté en évaluant notre capacité de faire des choix » (p. 64). Il précise que le fait de « [f]aire un choix peut être une expérience puissante et libératrice..., [car] lorsqu'un choix est accompagné d'un sentiment de justesse ou qu'il jaillit d'une clarté intérieure

centrée, il s'agit habituellement d'un véritable choix » (p. 70). Comme si pour devenir soi-même, il fallait d'abord se donner l'autorisation de se confronter, s'approprier, se relier, s'accepter et s'aimer enfin, tel que l'on est.

À la suite de l'enquête, nous concluons en affirmant que s'engager dans un travail de nature identitaire, c'est aller au-delà des rencontres avec l'inconnu pour observer de manière vigilante ce qui se passe en soi et à l'extérieur de soi. C'est s'engager activement à s'interroger, sous le regard d'autrui, pour trouver le sens de son existence et de son expérience, tout en s'assurant que les empreintes du passé soient des ressources pour l'avenir. Il s'agit d'un processus en constante évolution dans lequel la personne doit sans cesse poser des actes d'affirmation et de renouvellement de soi. Ayant modélisé l'expérience du travail de nature identitaire de 31 acteurs en contexte de formation continue de 2^e cycle en éducation préscolaire et en enseignement primaire, il nous apparaît maintenant important de valider ce modèle et de le généraliser à d'autres contextes (p. ex. avec des enseignants en formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire). Il serait également intéressant d'étudier l'expérience du travail de nature identitaire de formateurs œuvrant dans des contextes de formation dont la principale visée est de nature identitaire. Nous souhaitons que les constats révélés dans cet article encouragent et inspirent la réalisation de recherches futures.

NOTES

1. Les auteurs ont emprunté les concepts d'identification et d'identité à Tap (1980a, 1980b).
2. Il est à noter que des pseudonymes ont été utilisés dans la section des résultats pour préserver l'anonymat des personnes, que ces dernières étaient volontaires et que si l'une d'entre elles l'avait désiré, elle aurait pu se retirer sans préjudice à n'importe quelle étape de l'enquête.
3. Le déroulé des opérations analytiques est présenté en détail dans Rondeau et Paillé (2016).
4. Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(50), 123-127.

RÉFÉRENCES

- Anadon, M., Gohier, C. et Chevrier, J. (2007). Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (p. 11-36). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Biron, D., Cividini, M. et Desbiens, J.-F. (2005). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Bréchon, P. (dir.) (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Burrick, D. (2010). Vécu de l'ascension sociale de jeunes adultes. Cheminement épistémologique et méthodologique d'une étude. *Recherches qualitatives*, 29(2), 28-56.

- Chapelle, G. (2003). Façonner sa vie : entre désir et contraintes sociales. *Sciences Humaines*, 40, 6-8.
- Chevrier, J., Gohier, C., Anadon, M. et Godbout, S. (2007). Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (p. 137-167). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Cifali M., (1996). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. *Éducation permanente*, 127, 183-200.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ?* Paris, France : Éditions du Seuil.
- Desjardins, J. et Boutet, M. (2006). La concertation des acteurs, une condition de la mise en œuvre d'une approche-programme. Dans C. Gauthier et M. Mellouki (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (p. 69-94). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.
- Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Éducation permanente*, 128, 37-44.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Eneau, J., Bertrand, E. et Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-12.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris, France : Flammarion.
- Giddens, A. (2007). *Le nouveau modèle européen*. Paris, France : Hachette Littératures.
- Gohier, C. et Anadon, M. (2000). Le sujet, un posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'Identité professionnelle. Recherche et formation* (p. 17-28). Paris, France : L'Harmattan.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gordon, R. (1992). *Le chemin du Soi* (Trad. par P. Paré). Sainte-Foy, QC : Centre d'intégration de la personne de Québec.
- Haissat, S. (2006). La notion d'identité personnelle en sociologie. Analyse de la construction identitaire à partir du processus d'engagement. *Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société*, 3, 126-134.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *Quand Je est un autre. Pourquoi et comment ça change en nous*. Paris, France : Armand Colin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Lipiansky, E. M. (1990). Identité subjective et interaction. Dans C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 173-211). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.

- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive. Dans le métier d'enseignant* (6^e éd.). Paris, France : ESF éditeur.
- Pineau, G. (2005). Le sens du sens. Dans P. Paul (dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 83-104). Paris, France : L'Harmattan.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Rogers, C. R. (1966). *Le développement de la personne* (Trad. par D. Le Bon). Paris, France : Dunod.
- Rondeau, K. (2010). *Expérience réflexive de l'internat au primaire et interaction théorie-pratique : une étude autoethnographique sur le processus de construction identitaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Rondeau, K. et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), 4-28. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero35\(1\)/rq-ht-rondeau-paille.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero35(1)/rq-ht-rondeau-paille.pdf)
- Tap, P. (1980a). L'identification es-elle une aliénation de l'identité ? Dans P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation* (p. 237-250). Toulouse, France : Privat.
- Tap, P. (1980b). Introduction. Dans P. Tap (dir.), *Le savoir des enseignants : que savent-ils ?* (p. 23-47). Montréal, QC : Éditions Logiques.
- UNESCO (1997). Cinquième conférence Internationale sur l'éducation des adultes. Repéré à <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/hambourg.htm>

KARINE RONDEAU est professeure à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses intérêts de recherche concernent l'accompagnement du travail de nature identitaire et du développement professionnel en contextes de travail et de formation. Elle s'intéresse plus particulièrement aux dispositifs et aux stratégies les plus efficaces, dont la présence attentive et les approches réflexives-créatives, pour favoriser le bien-être, l'autonomisation et la responsabilisation des individus dans leurs diverses activités professionnelles ou de formation. rondeau.karine@uqam.ca

KARINE RONDEAU is a professor at the Université du Québec à Montréal (UQAM). Her research interests include the support of identity work and of professional development in work and training settings. She is particularly interested in efficient means and strategies, including an attentive presence and reflexive-creative approaches, to foster the well-being and empowerment of individuals within their diverse professional or training activities. rondeau.karine@uqam.ca

WRITING INSTRUCTION IN CANADIAN PRESCHOOL-PRIMARY GRADES: A LITERATURE REVIEW

DENISE H. HEPPNER *University of Toronto*

ABSTRACT. This article reports on the results of a literature review addressing the research questions: What strategies for writing instruction have proven to be effective in promoting writing development in preschool-primary aged children? What research on writing instruction has been conducted within Canada on preschool-primary aged children? An examination of Canadian research reveals a significant lack of studies in the area of preschool-primary writing instruction. Theories of writing pedagogy are situated within a framework of six discourses: skills, creativity, process, genre, social practices, and sociopolitical. While the Canadian research represented all discourses, it was lacking in number and did not yet address such important areas as the literacy achievement gaps between urban / rural and Aboriginal / non-Aboriginal students.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE AUX NIVEAUX PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE AU CANADA : UNE REVUE DES ÉCRITS

RÉSUMÉ. Cet article résume les résultats d'une revue des écrits portant sur les questions suivantes : Dans le domaine de l'enseignement de l'écriture, quelles stratégies se sont avérées efficaces pour développer les habiletés en écriture des élèves de niveaux préscolaire et primaire ? Quelles recherches portant sur l'enseignement de l'écriture ont été réalisées auprès des enfants d'âge préscolaire et primaire ? La recension des recherches canadiennes démontre que peu de projets de recherche portent sur l'enseignement de l'écriture au préscolaire-primaire. Les courants pédagogiques en enseignement de l'écriture se retrouvent au sein des six axes suivants : habiletés, créativité, processus, genre, pratiques sociales et sociopolitique. Bien que les recherches réalisées au Canada représentent tous les axes, elles étaient peu nombreuses. De plus, des problématiques importantes comme le fossé existant entre les communautés urbaines / rurales et les élèves d'origine autochtone / non-autochtones en terme de réussite scolaire ne sont pas explorées.

Writing, defined as “compositions made up of symbols that communicate meaning to others for particular purposes” (Peterson, 2008, p. 57), is of great importance to the work and social lives of all members of society. Effective writing skills are “not a frill for the few, but an essential skill for the many” (National Commission on Writing in America’s Schools and Colleges, 2003, p. 11). Despite its importance, writing is considered to be the “Neglected ‘R’” (National Commission on Writing in America’s Schools & Colleges, 2003, p. 9), with less and less time devoted to its instruction in the classroom (National Council of Teachers of English, 2008). Students are at a considerable disadvantage if they lack the ability to write well.

Writing skills were last assessed on a national level in Canada in 2002: “At that time, approximately 60% of 16-year olds reached the grade level expectations or beyond and approximately 40% of 13-year olds reached this level” (Peterson & McClay, 2014, p. 20). In order to address writing deficiencies, a focus on laying a strong foundation in writing skills and addressing writing challenges during the primary years is essential (Cutler & Graham, 2008). Cutler and Graham (2008) reported that, “There is a growing consensus that waiting until later grades to address literacy problems that have their origin at the primary level is not particularly successful” (p. 908). By focusing on the preschool-primary grades teachers can build strong foundational literacy skills as well as provide opportunities where children will come to enjoy writing and see the value in it.

Evidence-based instruction in writing will maximize the writing development of all students, as well as minimize the number of those who will experience difficulty in acquiring this skill (Graham, MacArthur & Fitzgerald, 2007). This review uses an analytic framework presented by Roz Ivanic (2004) in order to examine research on writing and learning to write. The framework was developed “over a number of years by working to and fro between evidence of pedagogic practices, evidence of beliefs, and theories of language and literacy” (Ivanic, 2004, p. 224) and provides an effective context for understanding the many approaches and theoretical underpinnings of writing development and instruction. The purpose of the current literature review is to identify what practices have shown to be effective in writing instruction for preschool-primary grade children, and more specifically to examine what is empirically known on this subject in the Canadian research literature. Non-Canadian studies are included in order to get a sense of the field as a whole, allowing deeper investigation of research being conducted in the Canadian context. In order to improve the writing performance of Canadian children it is critical to identify effective, culturally appropriate instructional practices for young, emergent writers.

The goal of this literature review is to investigate the following research questions:

1. What strategies for writing instruction have proven to be effective in promoting writing development specifically in preschool-primary aged children (i.e., preschool to Grade 3)?
2. What research on writing instruction has been conducted within Canada on preschool-primary aged children?

SELECTION AND INCLUSIONARY CRITERIA OF RELEVANT STUDIES

A meticulous review of the Education Resources Information Center (ERIC) and ProQuest Education Journals databases was undertaken in order to retrieve relevant studies. These databases were chosen because, although not explicitly Canadian, they are prominent widely used databases for educational research and literature supporting the theory and practice of education. Search terms included a variety of combinations of key terms: *writing*, *early writing*, *emergent writing*, combined with *instruction*, *teaching*, and *intervention*. In addition, an electronic search of four key peer reviewed journals relevant to the field of study (*Journal of Early Childhood Literacy*, *Journal of Writing Research*, *Written Communication*, and the *Australian Journal of Language and Literacy*) was conducted. Bibliographies of these studies were then reviewed in order to identify additional relevant resources which were then included in the database. The inclusionary criteria set for the current review are set out in Table 1:

TABLE 1. *Inclusionary criteria set*

Criteria	Clarification
English-language peer reviewed articles Research conducted within Canada	
Published between 1980 to the present	To capture literature produced during a time of increased productivity in research on writing. In the 1980s views of writing moved from a focus on technical skills and the written product, to an understanding of the cognitive / social processes involved in writing (e.g., Flower & Hayes, 1981, Nystrand, 1982). The 1990s introduced a more comprehensive observation that writing is embedded within social / cultural / historic contexts (e.g., Nystrand, 2006; Prior, 2006).
Primary research	E.g., not a review or opinion piece
Age range of participants in the study ranging from preschool-primary aged children	I.e., ages 3-0 to 9-0; or preschool-Grade 3

The review revealed only 11 Canadian studies that met the criteria. All of these Canadian studies were examined to reveal what is empirically known and not known about effective writing pedagogy in the context of preschool-primary grade Canadian classrooms. Due to the lack of Canadian research,

a selection of relevant research from non-Canadian sources is discussed to illustrate the different theoretical frameworks currently being used in writing and the teaching of writing in preschool-primary grade settings. Table 2 in Appendix A provides a summary of the focus, findings, and discourses of the 11 Canadian studies.

EFFECTIVE WRITING PEDAGOGY FOR PRESCHOOL-PRIMARY GRADE CHILDREN

Writing and learning to write are complex tasks. A review of the literature reveals a multitude of differing theories of writing and a variety of pedagogical techniques for teaching writing. Ivanic (2004) presented an effective framework for understanding and analyzing this information in which connections “are drawn across views of language, views of writing, views of learning to write, approaches to the teaching of writing, and approaches to the assessment of writing” (p. 220). Underpinning the framework is Ivanic’s (2004) view of language which consists of four interdependent layers: 1) text, 2) cognitive processes, 3) event, and 4) sociocultural and political context. This model is visualized using four concentric rectangles with *text* (i.e., the linguistic elements of language) being the center, embedded within and inseparably linked, with mental and social characteristics. The next layer, *cognitive processes*, identifies the mental processing of meaning-making that is implicit within the production and comprehension of language. The third layer, *event*, describes the specific social context of the language use (e.g., purpose, social interaction, time, and place). The final layer, *sociocultural and political context*, refers to the larger context of culture and encompasses “the socioculturally available resources for communication: the multimodal practices, discourses and genres which are supported by the cultural context within which language use is taking place, and the patterns of privileging and relations of power among them” (Ivanic, 2004, p. 224). Ivanic’s model is useful in that it offers a comprehensive view of language, addressing not only the text itself but the multitude of factors in the production and comprehension of the text.

Through this multi-layered view of language, Ivanic (2004) provides an effective framework for identifying six discourses regarding writing and the learning of writing: (1) skills discourse, (2) creativity discourse, (3) process discourse, (4) genre discourse, (5) social practices discourse, and (6) sociopolitical discourse. *Discourses of writing* are defined by Ivanic (2004) as “constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs” (p. 224). Each of these is explained in turn.

Skills discourse

The *skills discourse of writing* instruction focuses on the learning of the rules and patterns of writing conventions in a decontextualized manner. Explicit and prescriptive teaching of punctuation, spelling, and grammar is emphasized and assessment practices centre on accuracy and correct usage of these conventions. As symbolized by the smallest unit of Ivanic's multi-layered view of language, these skills, although important, represent only a small part of good writing (Ivanic, 2004; Peterson, 2012). Underlying the skills approaches to writing instruction, though, is the belief that the correctness of the letters (e.g., "phonics"), words (e.g., sound-symbol relationship), sentences (e.g., syntactic patterns), and text formations (e.g., cohesion within paragraphs) constitutes good writing. The skills discourse (as per Ivanic) is identifiable in "references to 'skills', spelling, punctuation and grammar, in expressions such as 'correct', 'accurate', 'proper', 'learners must / should', in the explicit and prescriptive teaching of rules, and in an emphasis on accuracy in assessment" (Ivanic, 2004, p. 228).

English-language Studies (exclusive of Canada). Campbell's (1994) study in a grade 1 classroom showed that instruction in syntax and grammar helped students move from written forms that were closer to spoken language to writing more complex sentences. Also aligned with this skills discourse is the work of Berninger et al. (2002). They examined teaching spelling alone and in combination with composition skills with struggling writers in grade 3, theorizing that problems in written expression may stem from students' inability to spell the words that are necessary to express ideas. "Increasing spelling skill may improve written expression because children's spelling becomes recognizable by others, leading to increased motivation to communicate using written language" (Berninger et al., 2002, p. 291). They found that instruction in spelling alone as well as spelling combined with composition increased compositional fluency (however, the combined treatment showed the greatest effect).

Canadian studies. A Canadian study by Saint-Laurent and Giasson (2005) emphasized the importance of teaching writing along with emerging reading skills and highlighted the positive impact of a school-supported family literacy program. Parents of first-grade students were invited to participate in workshops where they learned to, among other things, support writing activities at home. The workshops emphasized how children learn to write, the importance of encouraging invented spelling, playing with letters (e.g., ordering, identifying, making words) and the creation of a box of personal words and an alphabet book. The introduction of a dialogue journal activity showed the importance of communicating a message: "by putting the journal in an easily accessible place, writing short messages on various subjects, questions, sweet messages, congratulations, jokes and secrets" (Saint-Laurent & Giasson, 2005, p. 262). Although the functional aspect of the dialogue journal implies a *social practices* discourse to writing, the assessment criteria for the study indicated that the

accuracy of writing conventions was the focus for improvement (i.e., skills discourse). The measure of writing achievement “consisted of a written narrative rated on seven aspects: (1) content of information, (2) sentence structure, (3) vocabulary, (4) spelling, (5) handwriting, (6) length of the text, and (7) total score” (p. 265). The results of this study indicated that the family literacy program had a positive impact on writing scores. “In particular, children produced texts with better sentence structure and spelling and a more precise and varied vocabulary. Their texts were longer than those of all other children” (p. 269).

Creativity discourse

The *creativity discourse of writing* also emphasizes the written text; however, content and style are the main focus rather than linguistic features. The mental processes of writers are involved as they engage in meaning-making. Within the creativity discourse, writing is associated with the belief that children will learn to write by writing and therefore, should write as much as possible (e.g., Graves, 2004). Ivanic (2004) discussed two sub-beliefs within this view of learning to write. First, “the opportunity to write on interesting, inspiring, and personally relevant topics” (Ivanic, 2004, p. 229) encourages more writing and thus, development as a writer. Second, good writing is modeled by examples (implying implicit learning), and these models provide a stimulus for writing. Most of the written content is derived from personal experience (e.g., places, events, topics of interest) and result in a personal narrative. Feedback on writing provides opportunities for growth. Good writing is identified as that which adheres to modelled literature and is assessed for content, style, and its ability to arouse the “interest, imagination or emotions of the reader” (Ivanic, 2004, p. 230). This discourse includes approaches referred to as “whole language” and “language experience” and can be identified in references to “‘creative writing’, ‘the writer’s voice’, ‘story’, ‘interesting content’, [and] ‘good vocabulary / words’” (Ivanic, 2004, p. 230).

English-language studies (exclusive of Canada). Genishi, Stires, and Yung-Chan (2001) discussed the benefits of adopting the creativity discourse within a prekindergarten classroom. The writing center was a frequent choice among the children in this class. The teacher observed:

I believe their enthusiasm comes from both the pleasure of making marks on paper and from the response they get. I recognize that the “writing” will take a number of different forms that include scribbling, drawing, random letters, or invented spelling. All of it is appropriate, and I accept it according to the levels of the children’s literary experiences and development. (p. 406)

The teacher responded with encouragement and support to the children’s drawing or writing, making suggestions for additional details. With the understanding that preschoolers use a variety of symbols for making and expressing meaning, the teacher’s goal was to help “students eventually gain control over these forms of expression so that they can use them most effectively” (Genishi et al., 2001, p. 410).

Canadian studies. Conducted during the heyday of the whole language approach (which has been associated with the creativity and process discourses), Gunderson and Shapiro (1988) observed two grade 1 classrooms in order to provide support for whole language instruction. Students were provided many opportunities to write within a writing-rich environment and in response to theme-based units of study. The skills discourse was also apparent in teachers' instruction in phonics relationships and spelling. Students showed "tremendous growth in writing ability" as evidenced by the production of a large volume of writing, increased vocabulary, and moving from producing "strings of letter forms.... [to] writing fairly understandable text with many conventional forms of spelling, spacing, and punctuation" (Gunderson & Shapiro, 1988, p. 434) within the span of three months.

Another Canadian study by Juliebo and Edwards (1988) at around the same time examined the effect of topic choice on narrative writing. Drawing on previous research the researchers posited that the opportunity for students to choose their topics would result in the production of higher quality compositions. Contrary to expectation, the longitudinal study spanning grades 1 to 3 revealed that when students choose their own topics, they did not necessarily produce better texts than with a directed topic.

Many children in the preschool-primary age range are just beginning to be able to articulate their language and literacy experiences through written tasks. Kendrick and McKay's (2004) study used drawings to investigate the ideas about reading and writing of Canadian children in grades 1 and 2. Drawings are an early representation of experience and stimulate the impulse to create stories (Vygotsky, 1978). As observed by Newkirk (2000), "primary-school children regularly break into print by making elaborate drawings with a label at the bottom — print literacy being pulled in the wake of the visual" (p. 297). Upon being shown the drawings created by their students, the teachers in Kendrick and McKay's (2004) study were "overwhelmingly surprised that their students were able to express complex understanding of reading and writing, which were apparently not evident in classroom language arts activities" (p. 123). These unique texts created by the children in the study are characteristic of the creativity discourse of writing and learning to write.

Process discourse

The *process discourse of writing* utilizes the writers' mental processes during writing (e.g., decision making) and combines them with the practical processes of planning, drafting, revising, and editing (i.e., the processes and procedures for the development of written composition). Ivancic (2004) claimed that the cognitive processes involved are learned implicitly, while the practical processes of composing text are responsive to explicit teaching and feedback. Assessment of this aspect of writing is difficult as the cognitive processes involved in writing are really only a means to an end (i.e., a successful written product). This

discourse is revealed in “verbs and verbal nouns such as ‘plan’, ‘draft’, ‘revision’, ‘collaborate/ion’, ‘editing’, in other expressions referring to more sophisticated subtleties of the composing process” (Ivanic, 2004, p. 232).

English-language studies (exclusive of Canada). The process approach to writing instruction has been shown to be effective in the development of writing in multiple studies. Chase (2012) reported that kindergarten students effectively utilized the revision process during a study of birds. With the understanding that drawing is a part of emergent writing, the teacher had the students complete a minimum of four drafts; the culminating projects resulted in detailed and sophisticated scientific drawings of owls. Drawings were successfully used as a story-planning strategy in a class of grade two students who struggled with writing, as reported in a study by Dunn (2011). Studies have also found that with the addition of instruction in self-regulation strategies students with behavioural disorders can benefit from instructional practices within the process discourse (Adkins & Gavins, 2012; Graham, Harris & Mason, 2005; Harris et al., 2012).

Canadian studies. Peterson and Portier (2014) focused on the effects of peer and teacher feedback on student writing in a grade 1 class. The teacher in the study “modelled and provided examples of effective feedback and good writing in whole-class and small-group lessons and in her own one-on-one verbal feedback on student writing” (Peterson & Portier, 2014, p. 237). Students engaged in formal peer-feedback sessions and, as a result of teacher modeling and feedback, provided useful suggestions for revision of each other’s work (with a focus on content rather than on writing conventions). Regardless of writing ability, all students were able to contribute useful feedback. Examination of initial drafts and subsequent revised writing resulting from peer and teacher feedback revealed that students incorporated many of the suggestions from their peers in the revised product. Indeed, “students took advantage of the opportunity to learn through revising, as they revised their writing in response to 90% of teacher and peer feedback” (Peterson & Portier, 2014, p. 255).

Genre discourse

The *genre discourse of writing* focuses not only on the product but also emphasizes attention to the specific purpose of the writing within a particular social context (i.e., the writing event). Good writing is not only correct, but also “linguistically appropriate to the purpose it is serving” (Ivanic, 2004, p. 233). Explicit instruction has shown to be useful in identifying the linguistic features of different types of text in order to effectively reproduce them (Graham & Harris, 2005). In the genre approach, the

“target” text-types [e.g., narrative, expository] are modelled, linguistic terminology is taught in order to generalize about the nature of such texts, and learners are encouraged to use this information to construct (rather than “compose”) their own texts in the same genre. (Ivanic, 2004, p. 233)

Student assessment within this discourse focuses on appropriacy: the application of appropriate linguistic characteristics to their particular written product (i.e., to achieve the identified purpose in the specified social context). This discourse of writing is identified “by references to linguistics, names for text-types such as ‘Recount’, linguistic terminology such as ‘nominalisation’, ‘passive’, [and] references to ‘appropriacy’” (Ivanic, 2004, p. 234).

English-language studies (exclusive of Canada). Quality models of literature were read, examined for literary techniques, and used as inspiration for writing by a class of seven-year-olds in a study by Dix and Amoores (2010). It was found that “children were highly motivated by the literature. They enjoyed listening and talking about the stories, becoming engrossed in elements of the narrative structure as the plot was played out” (p. 147). Enhanced oral language vocabulary and sentence patterns, and the ability to describe and compare in greater depth was evident as the children engaged with the stories. The literature provided effective models for quality written work and the development of a metalanguage of writing techniques emerged within the classroom. The children borrowed from the literature and took ownership of appealing phrases, applying them appropriately to their own writing. “These young authors were excited and motivated to write, they were keen to apprentice themselves to expert writers” (Dix & Amoores, 2010, p. 148).

Canadian studies. Pantaleo (2010) examined how the narrative competence of students in grades 3 and 4 in a Canadian classroom were developed through reading and writing metafictional texts. In the course of the research the students individually read 10-12 contemporary picture books containing metafictional devices and completed a written response to each. They then participated in small group discussions (listened to, and talked with others about the texts) and whole class activities (explicit instruction in metafictional devices) before creating their own written work with metafictional devices. Pantaleo (2010) reported that “the students’ written responses to the picture books, their conversations throughout the research, their own books, and their interviews about the latter, revealed that the students had learned a great deal about literary and artistic codes and conventions by participating in the research” (p. 275). As characterized by the *genre discourse* to writing, this success resulted from explicitly learning the features of different types of writing and the purposes they served in specific social contexts.

Social practices discourse

Within the *social practices discourse*, the writing event itself is important (as opposed to a focus on the writing processes or the linguistic features of the event as seen in the process and genre discourses respectively). Here, the text and the composition processes are inseparable from the social writing event and social purposes / context for the writing itself. Writing is considered as a collection of social practices: “patterns of participation, gender preferences, networks of support and collaboration, patterns of use of time, space, tools,

technology and resources, the interaction of writing with reading and of written language with other semiotic modes, the symbolic meanings of literacy, and the broader social goals which literacy serves in the lives of people and institutions” (Ivanic, 2004, p. 234). Purposeful participation in the social context of the writing event and meeting relevant / meaningful social goals via writing leads to the implicit learning of writing. Learners are provided with an authentic writing task (real-life or simulated, for example, preparing a resume, sending an email, cross-curricular learning) and taught explicitly how to create a written product to meet the requirements of the identified context. Within this discourse, good writing is determined by its effectiveness in achieving its specific social goal. This discourse is recognizable by references to “events, contexts, purposes and practices, to people, times, places, the technologies and material resources of writing, to the visual and physical characteristics of texts” (Ivanic, 2004, p. 237).

English-language studies (exclusive of Canada). Grade 3 students in Britsch’s (2005) study with e-pals “gained a sense of audience and choice, the kind of control that is essential for real writing” (p. 128). A study by Frank (2001) showed that teachers who are also writers / authors themselves often ground their practices in the social construction of what authors do, thus creating an environment where students can try on these social practices. In this study of second-grade students,

we observed Elliott discovering how to look like a writer when he sat on the author’s chair and was identified as an author. We saw how he acted as an author when he took his book to Kinkos to publish and how he talked like an author when he explained how to draw from the work of other authors. (Frank, 2001, p. 501)

These studies exemplify the social practices discourse as the writing was embedded within a real-life context with a genuine purpose.

Canadian studies. McKee and Heydon (2014) orchestrated authentic writing tasks in their *Intergenerational Digital Literacies Project*. Elders from a local rest home were paired with kindergarten children to work on multimodal projects that included the use of art, singing, and digital technologies. The overarching goals were to meet literacy curricular objectives and to cultivate community connections. The results of the study indicated that “the modality of the projects and the reciprocal intergenerational relationships forged in and through text-making afforded children opportunities to improvise and refine their print literacy practices as part of multimodal ensembles” (McKee & Heydon, 2014, p. 1). As characterized by the *social practices* discourse,

writing or reading within the ensembles was thus not practicing print literacy just to satisfy the desires of the teacher or move up a level as can often be the case in school...; rather, it was about satisfying the interests and ends of the child participants in relation to others within a *dialogic*. (McKee & Heydon, 2014, p. 25)

Sociopolitical discourse

Closely aligned to the *social practices discourse* is the *sociopolitical discourse of writing*. This discourse is also concerned with the writing context, but additionally claims that writing “is a sociopolitically constructed practice, has consequences for identity, and is open to contestation and change” (Ivanic, 2004, p. 225). Within this discourse, learning to write involves the development of awareness as to “why different types of writing are the way they are, and taking a position among alternatives” (Ivanic, 2004, p. 225). These beliefs about writing adopt approaches such as “critical literacy,” whereby learning to write involves explicit teaching of sociopolitical justifications and consequences. Within the sociopolitical discourse, “Teachers encourage students to create texts that challenge and subvert conventional ways of thinking about the relative status of particular groups; texts that construct more powerful identities for all members of society” (Peterson, 2012, p. 268). Heffernan, Lewison, Tuyay, Yeager and Green (2005) stated that critical literacy is necessary because typical classroom literacy seldom leads to insight into how people are empowered, or disempowered, through the use of language within various social systems. This discourse is revealed in references to “politics, power, society, ideology, representation, identity, social action and social change” (Ivanic, 2004, p. 239).

An exemplary study within the sociopolitical discourse was conducted by McCloskey (2012), who reported that growth in critical literacy can be nurtured even at the preschool level. During interactive conversations and book making at the community writing center, a group of preschoolers “reconceptualised jail from being a place where ‘bad’ people are taken to a place that people are sometimes placed because they perform acts of social justice” (McCloskey, 2012, p. 369). As one of the preschoolers drew pictures of a classmate in jail for bad behavior, an authentic and meaningful conversation occurred with another classmate where she exclaimed, “Well guess what? My mom has gone to jail for um, for two times...because she was fighting for justice and they had to break up the row and the police put her in jail” (McCloskey, 2012, p. 375). The researcher continued to scaffold this perspective in order to support new learning. The result was preschoolers reframing their drawings of people in jail “as perhaps people who were standing up for issues of social justice” (McCloskey, 2012, p. 376). McCloskey (2012) suggested that an instructional approach for fostering critical literacy is simply allowing space for these discussions and practices to occur.

Canadian context. During her time reading stories to children in an elementary school in inner city Toronto, Canada (characterized by low income and high multiculturalism), Lotherington (2005) discovered that *Goldilocks and the Three Bears* was a class favorite. Grounded firmly in an ethnographer’s stance, she was curious about the appeal of this classic tale:

I started to wonder what made Goldilocks so attractive to these children. She was present in the story as a rather naughty little girl with pretty blonde hair, a colour I noted to be conspicuously absent in the gene pool of the children attending Main Street School. She was walking alone in the woods, an absolute no-no for urban children, who are often locked in their high rise apartments with the television on when parents are not available. What did a lonely cottage in the woods look like to children who lived in high density, publicly subsidized housing? They would not have seen a bear in Toronto, though the city is plagued with urbanized raccoons. And what on earth is porridge?

I asked the teachers what the children might understand of Goldilocks and her life in the woods, and the common link was thought to be the break-and-enter theme of the traditional tale. Rather horrified, but unsure of whether this was ultimately good or bad, I decided that it was time to digitally edit Goldilocks, to bring her into the 21st century of contemporary urban Toronto. (p. 111)

In a school whose mandate it was to increase opportunities for social equity for its students, the retelling of a traditional tale was expected to produce exciting new literature that reflected the variety of cultural identities present within the class. As Wolf (2004) points out, “The fairy tale has always been a critical site for shifting perceptions” (p. 180). Lotherington (2005) and Lotherington and Chow (2006) describe the process of rewriting Goldilocks in a grade 2 classroom. The researchers wanted the children to retell a traditional story grounded within the students’ individual contemporary reality. Significant to the concepts of *representation* and *identity* (as characterized within the sociopolitical discourse), an ideological shift was found in “listening to a teacher remark on the courage of a young child to color the face outlined on his screen brown – something she would never have had the bravado to try when she was in school as a minority student” (Lotherington & Chow, 2006, p. 248). Contrary to the expectation that the culture reflected within the retellings of Goldilocks would mirror the urban, multicultural reality of the children, most of the stories reflected the dominant culture of the students: digital and pop culture. For these students *culture* was Yu-Gi-Oh, Pokemon, and a Canadian television network: YTV (Lotherington & Chow, 2006). By bringing a sociopolitical discourse lens to the study, the researchers were able to invite the students to “reframe time-tested Eurocentric stories” (Lotherington & Chow, 2006, p. 248).

The sociopolitical discourse was also evident in a study by Taylor, Bernhard, Garg, and Cummins (2008). The authors call for a redefinition of the cultural and linguistic capital of Canadian immigrant families from a deficit model to a model where the global, national, and personal resources of these families are valued and hold power / knowledge within the curriculum. The success of their research project, which consisted of kindergarten students (in conjunction with their teacher and families) creating and publishing Dual Language Identity Texts can be seen in the following excerpt from the study:

Within this English-only, Eurocentric Canadian curriculum, the place Zohreh [a student whose parents were born in Pakistan] might be able to carve out for herself would be defined in relations to *who she is not* or *what she can not do*. This deficient or belated fractured identity is the familiar identity of 'the kid who can't speak English', 'the immigrant kid', the 'New Canadian' or 'the ESL kids'.... On the other hand, this project allowed for the shift in the constellation of power / knowledge / authority / identity in the curriculum: the composite identity defined by Zohreh's mother as she helps her daughter author her multi-layered autobiographical book is powerfully positioned in relation to a global vision of all she is, all she *can do*, all the communities of her active *memory, belonging and participation*. (Taylor et al., 2008, p. 286)

DISCUSSION AND IMPLICATIONS

This review of the literature provides some answers to the questions: What strategies for writing instruction have proven to be effective in promoting writing development specifically in preschool-primary aged children? What research on writing instruction has been conducted within Canada on preschool-primary aged children? Each question is re-visited in turn.

Effective strategies for writing instruction for preschool-primary aged children

Until recently, instructional practices reflected the common belief that children were not yet ready to write upon entering kindergarten; "Meaningful instruction in writing was reserved for the first grade when the act of teaching writing was considered developmentally appropriate" (Heskial & Wamba, 2013, p. 53). Ivanic's (2004) *discourses of writing and learning to write* can provide an effective framework to examine research on writing and learning to write. The research shows that writing can be encouraged and developed within preschool settings by providing enjoyable opportunities to engage in conversations about writing, and creating writing, symbols, and drawings that reflect a variety of topics (e.g., Genishi et al., 2001; McCloskey, 2012).

Canadian research on writing instruction

All of the Canadian studies that met the initial criteria were examined. This could be a limiting factor of this review as all studies were treated equally, regardless of the quality of research design and conclusions drawn.

Discourses used. An examination of the 11 studies reveals a good variety and number of discourses are being utilized within Canadian classrooms. However, these only represent 11 different classrooms at one point in time. Peterson (2012) analyzed the grade 6 curriculum across Canada in order to identify the presence (or lack thereof) of Ivanic's (2004) discourses of writing and writing instruction within the curricular objectives. Her analysis revealed that, with the exception of Saskatchewan, the most prevalent perspective in specific curricular outcomes in all of the provinces and territories is the process discourse. Influential to a lesser degree are the creativity and genre discourses, except in

Saskatchewan where the predominant discourse is genre. The social practices and skills discourse are marginally influential, and the sociopolitical discourse is non-existent in all but the Northwest Territories and Saskatchewan curriculum outcomes. Regarding general curricular outcomes Peterson (2012) found that, “all of the curricula contain elements of the process and genre discourses. None of the general outcomes refers to sociopolitical discourse tenets and none of the curricula have elements of all discourses in their general outcomes” (p. 275).

Peterson (2012) speculated that since the sociopolitical discourse is a more recently developed concept and that it requires “teaching practices and understandings that go beyond teaching skills, creativity and genre conventions to examine issues of identity, power, ideology in students’ writing, and to encourage students to bring about social practices through writing” (p. 279) the implementation of this discourse may seem intimidating. It is encouraging to see that Canadian researchers and teachers (e.g., Lotherington, 2005; Lotherington & Chow, 2006; Taylor et al., 2008) are willing to engage in these new methods and investigate their value. An analysis such as Peterson’s (2012) on primary grade curriculum objectives would be informative as to its theoretical foundations.

Time frame, geographic location, participants. It is also encouraging to see that most of the Canadian research is current. With the exception of two studies (Gunderson & Shapiro, 1988; Juliebo & Edwards, 1988) all of the research was conducted within the last 10 years. This shows promise that writing instruction is on the “research radar” and is deemed important and something that must be investigated. Of concern, however, is the lack of research in geographically rural areas. All of the Canadian studies were undertaken in large, urban centres. Since a considerable amount of our population lives in rural Canada (depending upon the definition of rural, 19%-30% of Canadians, Statistics Canada, 2013), coupled with the disconcerting findings that rural writers are displaying weaker writing skills on writing assessments than their urban counterparts (Canadian Council on Learning, 2006), it is imperative that we investigate how writing development can be improved for students in rural Canada. The academic success of many young Aboriginal children is also of great concern as the existing literacy achievement gap between Aboriginal and non-Aboriginal is further compounded by these students living in geographically remote areas (Alberta Education, 2008). Although Lotherington (2005), Lotherington and Chow (2006), and Taylor et al. (2008) addressed the multicultural nature of Canada with a focus on children from immigrant families, none of the studies examined Aboriginal students. Due to the large (and growing) Aboriginal population in Canada (OECD Directorate for Education, 2004), research must also focus on how to incorporate Indigenous ways of knowing (Hare, 2012; Kovach, 2009) and methods of providing more culturally responsive and equitable education (Castagno & Brayboy, 2008). Peterson (2012), drawing on a sociopolitical view of writing, suggests that “writing curricula should

be sensitive to the social and cultural contexts within each province, state, or country, and that curriculum developers should not strive for a universal curriculum” (pp. 261-262). Further studies are needed to address these gaps in the research literature.

Socio-cultural context. A common theme throughout most of the Canadian studies was recognition of the socio-cultural context of writing. Peterson and Portier (2013, 2014) frame their studies within the theoretical foundation of social constructivist theory. Social constructivist learning (founded by Vygotsky, 1978) describes learning as the result of constructing new understanding and knowledge during the process of actively participating in social interaction with others (Brown, 2005). Peterson and Portier (2014) theorized that the use of peer and teacher feedback to revise written work

reflects values, understandings and beliefs constructed as they write and talk about their writing in classrooms and also through interactions that take place beyond the classroom. Through interactions with their teachers and peers and through reading and writing a wide range of texts, students come to know what they can do with written language and visual images, and they construct understandings about written language. (p. 238)

This idea of literacy as a social practice was also a central finding of the study by McKee and Heydon (2014). The intergenerational social activities within the literacy events of their study “allowed participants to share what was of import to them, and the participants drew on the modes and media that could help them accomplish the purpose of their communication” (McKee & Heydon, 2014, p. 25).

In addition to being a local, positioned social practice, writing is also cultural (Heskial & Wamba, 2013). Children bring with them their “socio-cultural identity, political status [and] linguistic heritage” (Heskial & Wamba, 2013, p. 55) to every writing task. The meanings attributed to literacy, the purpose and function that it serves, and the manner in which literacy is taught and learned is dependent upon the socio-cultural context (Anderson, Anderson, Friedrich & Kim, 2010). This was exemplified in the Canadian study by Taylor et al. (2008) in the rich and varying Dual Language Identity Texts created by kindergarten students and their families. Making these family-school connections was also shown to be important in the development of writing in the study by Saint-Laurent and Giasson (2005).

This knowledge of literacy as a socio-cultural act can guide writing pedagogy within the preschool-primary grades. Preschool children bring to the classroom an orientation to learning that is grounded in play and discovery (McCloskey, 2012). Much of the “work” of children this age is “play”; it is the primary mode through which children “explore, organize, and stretch their understandings about the world” (Dyson, 2008, p. 305). Hansen (2007) described how play is reflected in the revision process of writing:

When children see their drafts as invitations to play, they often totally remove parts and transform drafts into pieces of writing with far more zest than they originally possessed. Just as children naturally rework playdough, they naturally rework their writing. Revising...is what they do; a crayon can change a bear into an alien at will. Children use writing as a flexible, recursive process before they have ever heard of revision. (p. 33)

Prior (2006) commented that, "Writing emerges out of far-flung historical networks, and the trajectories of a particular text trace delicate paths through overgrown sociohistoric landscapes" (p. 64). It is these networks and landscapes we must navigate in order to gain an understanding of effective writing instruction.

Teacher feedback and assessment. As Peterson and Portier (2013; 2014) have shown, teacher feedback has proven to have a positive effect on student writing. Quality feedback, however, must be grounded in knowledge of the writing process and requires an element of assessment. How do teachers assess writing? This confusion is evident in one grade-three teacher's questions:

Here I am looking at three very different pieces of writing. How do I make sense of these writings? How do I understand some of the major differences between these writings? How do I evaluate each of them? What criteria do I use? Do I evaluate each of them with the same criteria? (Bintz & Dillard, 2004, p. 114)

The teacher in Bintz and Dillard's (2004) study also stated: "The criteria [for assessment] I value most are influenced by my own experiences as a student writer myself as well as my experiences teaching" (p. 115). Research reveals that many teachers feel unprepared for teaching writing (McQuitty, 2012). It is well-known that teaching practices impact children's development, and these instructional practices are a direct result of teachers' beliefs (Lynch, 2010), and teachers' levels of competency (Hibbert, Scheffel, Rich, & Heydon, 2013). In order to gain a better understanding of the instructional and assessment practices of teaching writing utilized by Canadian teachers, Peterson, McClay, and Main (2010) conducted a national study of practices occurring in middle-grade classrooms. A study such as this at the preschool-primary level would provide relevant baseline data on the current state of these practices and would provide direction for professional development activities in evidence-based writing instruction and assessment practices. Although stated over a decade ago, the following still holds true:

The most useful component of the tool kit for all literacy educators may not be the mastery of a particular method, but rather a vision of the future of literacy, a picture of the texts and discourses, skills and knowledge that might be needed by our students as they enter new worlds of work and citizenship, traditional and popular culture, leisure and consumption, teaching and learning. (Luke & Elkins, 1998, p. 4)

CONCLUSION

Ivanic (2004) suggested a comprehensive approach to writing pedagogy, incorporating all four layers of the multi-layered view of language, and utilizing teaching practices from all six discourses. Realistically, Ivanic (2004) noted, specific teaching lessons / units might incorporate two or more approaches, while all six might be integrated within a whole curriculum.

Illustrative of a comprehensive approach is the Canadian work by Peterson and Portier (2013). These researchers challenged the unpromising results of previous research on the benefits of teacher feedback. They argued that teacher feedback can be a powerful tool for teaching writing in elementary classrooms if the feedback is directed at content and style rather than focused on errors in writing conventions and language use. Indeed, their study on feedback and student writing revision revealed “remarkable improvements” (Peterson & Portier, 2013, p. 39) in the writing of grade two students. In viewing this study within the framework of Ivanic’s (2004) discourses of learning to write an eclectic approach to instruction is revealed: skills discourse (e.g., mini-lessons on writing conventions), creativity discourse (e.g., many opportunities for writing), process discourse (e.g., revision after collaborative feedback on content and style), genre discourse (e.g., highlighted features of published writing), and social practices discourse (e.g., published student work for classroom library). The predominant discourse was the process discourse of writing with the goal of explicit instruction (via regular teacher feedback within one-to-one conferences) being “to encourage students to write more elaborate, descriptive stories, and to view revision as a natural part of their writing processes” (Peterson & Portier, 2013, p. 32). Within the process approach (Graves, 2004) used by the teacher, the teacher’s own love / knowledge of writing, the abundant amount of time spent writing, student topic choice, and a supportive / trusting writing environment proved significant in the improvement of student writing. Peterson (2012) pointed out that:

Creating a more comprehensive writing curriculum that includes social practices and sociopolitical discourses does not have to involve making extensive additions to, nor deleting large portions of existing curricula. Instead, it might involve reframing the objectives to combine the skills, creativity, process, and genre discourses with the more socially oriented discourses. (p. 280)

To summarize the overall research, each group of studies, within each discourse, made its own claim for the effectiveness of the approach. Thus, studies characterized by the skills discourse made claims about explicit instruction in spelling and syntax / grammar being tied to positive improvement in writing. The creativity discourse was observed by researchers to increase the meaning-making and enjoyment of writing as children chose their topics and symbols for written expression in a preschool setting. Within the process discourse, explicit teaching in the practical processes of pre-planning planning, drafting, revising, and editing seemed to result in higher quality writing. Utilizing the

genre discourse through the exposure and study of quality literature provided inspiration for writing and produced richer written products. Writing with an authentic purpose, as characterized by the social practices discourse, resulted in greater writing productivity and more highly motivated writers, as well as ownership of the identification of being authors. Even preschoolers, studies showed, can engage in the critical literacy of the sociopolitical discourse as scaffolded conversations, changing perceptions, and written products reframed an ingrained stereotypical concept.

The overall research on writing instruction in the preschool-primary grades (given the studies included within this review) provides a base for developing empirically sound writing pedagogy in classrooms. The 11 Canadian studies reviewed suggest that Canadian teachers are already incorporating a variety of instructional ideologies and practices within their teaching repertoire. Studies like the ones examined in this review provide an optimistic picture of writing instruction in Canada and set the stage for future additions to the empirical evidence in the teaching of writing. Results of large-scale writing assessments are showing that many Canadian students are struggling to achieve basic skills in writing (Peterson & McClay, 2014). If students are to develop successfully as writers Canadian educators must build a strong foundation of evidence-based practices that are socially and culturally appropriate to the students they are teaching. Due to the fact that writing is such a complex process, a comprehensive approach along the lines that Ivanic (2004) suggests is called for. Multiple discourses must be incorporated within an effective writing program, with a high quality program aiming to at some point incorporate all six discourses.

REFERENCES

- Adkins, M. H., & Gavins, M. V. (2012). Self-regulated strategy development and generalization instruction: Effects on story writing and personal narratives among students with severe emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 20(4), 235-249.
- Alberta Education. (2008). *First Nations, Metis and Inuit education policy framework, progress report*. Edmonton, AB: Author. Retrieved from <https://open.alberta.ca/publications/2895375>
- Anderson, J., Anderson A., Friedrich, N., & Kim, J. E. (2010). Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 33-53.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K., Curtin, G. ... Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304.
- Binz, W. P., & Dillard, J. (2004). Seeing writing instruction differently: Lessons with lasting impressions. *Language Arts*, 82(2), 110-119.
- Britsch, S. J. (2005). 'But what did they learn?' Clearing third spaces in virtual dialogues with children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(2), 99-130.
- Brown, T. (2005). Beyond constructivism: Exploring future learning paradigms. *Education Today*, 2. Retrieved from http://www.bucks.edu/media/bccmedialibrary/documents/academics/facultywebresources/Beyond_constructivism.pdf
- Campbell, R. (1994). Teaching writing: Syntax and grammar in the first year of school. *Learning and Instruction*, 3(4), 251-268.

Canadian Council on Learning. (2006). *Lessons in learning: The rural-urban gap in education*. Ottawa, ON: Report on Learning in Canada. Retrieved from http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/10-03_01_06E.pdf

Castagno, A., & Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 78(4), 941-993.

Chase, M. (2012). Revision process and practice: A kindergarten experience. *Language Arts*, 89(3), 166-178.

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919.

Dix, S., & Amoores, L. (2010). Becoming curious about cats: A collaborative writing project. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(2), 134-150.

Dunn, M. W. (2011). Ask, reflect, text: Illustrating story plans with art. *Journal of Research on Childhood Education*, 25(4), 376-389.

Dyson, A. H. (2008). The pine cone wars: Studying writing in a community of children. *Language Arts*, 85(4), 305-315.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Frank, C. R. (2001). "What new things these words can do for you": A focus on one writing-project teacher and writing instruction. *Journal of Literacy Research*, 33(3), 467-506.

Genishi, C., Stires, S. E., & Yung-Chan, D. (2001). Writing in an integrated curriculum: Prekindergarten English language learners as symbol makers. *The Elementary School Journal*, 101(4), 399-416.

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33.

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.

Graham, S., MacArthur, C. A., & Fitzgerald, J. (2007). *Best practices in writing instruction*. New York, NY: Guilford Press.

Graves, D. (2004). What I've learned from teachers of writing. *Language Arts*, 82(2), 88-94.

Gunderson, L., & Shapiro, J. (1988). Whole language instruction: Writing in 1st grade. *The Reading Teacher*, 41(4), 430-437.

Hansen, J. A. (2007). First grade writers revisit their work. *YC Young Children*, 62(1), 28-33.

Hare, J. (2012). 'They tell a story and there's meaning behind that story': Indigenous knowledge and young indigenous children's literacy learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 389-414.

Harris, K. R., Lane, K. L., Driscoll, S. A., Graham, S., Wilson, K., Sandmel, K. ... Schatschneider, C. (2012). Tier 1, teacher-implemented self-regulated strategy development for students with and without behavioral challenges. *The Elementary School Journal*, 113(2), 160-191.

Heffernan, L., Lewison, M., Tuyay, S., Yeager, B., & Green, J. (2005). What's lunch got to do with it? Critical literacy and the discourse of the lunchroom. *Language Arts*, 83(2), 107-117.

Heskial, J., & Wamba, N.G. (2013). Lifting kindergarteners' writing to meet the common core learning standards: A collaborative inquiry. *Canadian Journal of Action Research*, 14(2), 51-64.

Hibbert, K. M., Scheffel, T., Rich, S., & Heydon, R. (2013). Orchestrating expertise in reading and writing. *Education 3-13*, 41(2), 125-137.

Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.

Juliebo, M. F., & Edwards, J. M. (1988). The effect of topic choice on narrative writing, grades 1-6. *Canadian Journal of Education*, 13(3), 437-440.

- Kendrick, M., & McKay, R. (2004). Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 109-128.
- Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Lotherington, H. (2005). Writing postmodern fairy tales at Main Street School: Digital narratives and evolving transliteracies. *McGill Journal of Education*, 40(1), 109-119.
- Lotherington, H., & Chow, S. (2006). Rewriting "Goldilocks" in the urban, multicultural elementary school. *The Reading Teacher*, 60(3), 242-252.
- Luke, A., & Elkins, J. (1998). Reinventing literacy in 'new times.' *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(1), 4-8.
- Lynch, J. (2010). Kindergarten teachers' beliefs about students' knowledge of print literacy and parental involvement in children's print literacy development. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(2), 157-171.
- McCloskey, E. (2012). Conversations about jail: Inclusive settings for critical literacy. *Early Childhood Education Journal*, 40(6) 369-377.
- McKee, L. L., & Heydon, R. M. (2014). Orchestrating literacies: Print literacy learning opportunities within multimodal intergenerational ensembles. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 1-29.
- McQuitty, V. (2012). Emerging possibilities: A complex account of learning to teach writing. *Research in the Teaching of English*, 46(4), 358-389.
- National Commission on Writing in America's Schools & Colleges. (2003). *The neglected 'R': The need for a writing revolution*. New York, NY: College Entrance Examination Board. Retrieved from http://www.collegeboard.com/prod_downloads/writingcom/neglectedr.pdf
- National Council of Teachers of English. (2008). Writing now: A policy brief. *Council Chronicle*, 18(1), 15-22.
- Newkirk, T. (2000). Misreading masculinity: Speculations on the great gender gap in writing. *Language Arts*, 77(4), 294-300.
- Nystrand, M. (1982). Rhetoric's audience and linguistics speech community: Implications for understanding writing, reading, and text. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* (pp. 1-28). New York, NY: Academic Press.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11-27). New York, NY: The Guilford Press.
- OECD Directorate for Education. (2004). *Early childhood education and care policy: Canada country note*. Retrieved from <http://www.oecd.org/canada/33850725.pdf>
- Pantaleo, S. (2010). Developing narrative competence through reading and writing metafictional texts. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 264-281.
- Peterson, S. S. (2008). *Writing across the curriculum: All teachers teach writing*. Winnipeg, MB: Portage & Main Press.
- Peterson, S. S. (2012). An analysis of discourses of writing and writing instruction in curricula across Canada. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 260-284.
- Peterson, S. S., & McClay, J. (2014). A national study of teaching and assessing writing in Canadian middle grades classrooms. *McGill Journal of Education*, 49(1), 17-39.
- Peterson, S. S., & Portier, C. (2013). Teacher feedback and student writing revision in a grade 2 classroom. *Ohio Reading Teacher*, 43(1), 29-40.
- Peterson, S. S., & Portier, C. (2014). Grade one peer and teacher feedback on student writing. *Education 3-13*, 42(3), 237-257.
- Peterson, S. S., McClay, J., & Main, K. (2010). Teaching writing in Canadian middle-grades classrooms: A national study. *Middle Grades Research Journal*, 5(2), 77-90.

Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-66). New York, NY: The Guildford Press.

Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders' evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 253-278.

Statistics Canada. (2013). *Structure and change in Canada's rural demography: An update to 2006*. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/pub/21-006-x/21-006-x2007007-eng.htm>

Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S., & Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269-294.

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

Wolf, S. A. (2004). *Interpreting literature with children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

APPENDIX A

TABLE 2. *Summary of the focus, findings, and discourses of the 11 Canadian studies*

Study	Focus of investigation	Main findings	Discourse(s) identified (<i>predominant</i> discourse)
Gunderson & Shapiro, 1988 (British Columbia)	Observations of whole language program with the purpose of supporting the whole language approach to instruction	Gr. 1 students showed “tremendous growth in writing ability” (p. 434)	<i>Skills</i> (e.g., phonics relationships, spelling) <i>Creativity</i> (e.g., writing in response to themes, writing-rich environment)
Juliebo & Edwards, 1988 (Alberta)	Examined the effect of topic choice on narrative writing	Longitudinal study from grades 1-3 revealed, contrary to expectation, that when students choose their own topics they did not produce better texts than with a directed topic	<i>Creativity</i> (e.g., topic choice)
Kendrick & McKay, 2004 (British Columbia)	Used drawings to investigate the ideas about reading and writing of children in grades one and two	Children were able to express complex understanding of reading and writing within their drawings (which are early representations of print)	<i>Creativity</i> (e.g., drawings represented the authors’ creativity and topics which interested them)
Lotherington, 2005 (Toronto, Ontario)	Creation of culturally inclusive stories (rewriting Goldilocks)	Contrary to the expectation that the culture reflected within the retellings of Goldilocks would mirror the urban, multicultural reality of the Gr. 2 children, most of the stories reflected the dominant culture of the students: digital and pop culture	<i>Process</i> (e.g., explicit teaching of setting, characters, ending), <i>Genre</i> (e.g., examined published writing) <i>Sociopolitical</i> (e.g., creation of culturally inclusive stories, representation, identify)
Lotherington & Chow, 2006 (Toronto, Ontario)	Creation of culturally inclusive stories (rewriting Goldilocks)	Contrary to the expectation that the culture reflected within the retellings of Goldilocks would mirror the urban, multicultural reality of the Gr. 2 children, most of the stories reflected the dominant culture of the students: digital and pop culture	<i>Process</i> (e.g., explicit teaching of setting, characters, ending), <i>Genre</i> (e.g., examined published writing) <i>Sociopolitical</i> (e.g., creation of culturally inclusive stories, representation, identify)
McKee & Heydon, 2014 (Ontario)	To explore the effect on print literacy as a result of multimodal, intergenerational opportunities	The multi-modal, intergenerational projects enabled the kindergarten participants to create and improve a variety of print literacy practices within authentic writing events	<i>Social practices</i> (e.g., authentic writing tasks)

(continued)

TABLE 2. Summary of the focus, findings, and discourses of the 11 Canadian studies (continued)

Study	Focus of investigation	Main findings	Discourse(s) identified (<i>predominant</i> discourse)
Pantaleo, 2010 (British Columbia)	Examined how elementary students' experiences with picturebooks containing metafictional devices developed their narrative competence	Grade 3 and 4 students "written responses to the picturebooks, their conversations throughout the research, their own books, and their interviews about the latter, revealed that the students had learned a great deal about literary and artistic codes and conventions by participating in the research" (p. 275)	<i>Process</i> (e.g., explicit instruction in the content and form) <i>Genre</i> (e.g., examined, responded to, and wrote picturebooks containing metafictional devices)
Peterson & Portier, 2013 (Ontario)	Impact of teacher feedback on student writing revision	Gr.2 students made "remarkable improvements" (p. 39) in their writing as a result of extensive/frequent teacher feedback on content and style	<i>Skills</i> (e.g., mini-lessons on writing conventions), <i>Creativity</i> (e.g., many opportunities for writing), <i>Process</i> (e.g., revision after collaborative feedback on content and style), <i>Genre</i> (e.g., highlighted features of published writing) <i>Social practices</i> (e.g., published student work for classroom library)
Peterson & Portier, 2014 (Ontario)	Focused on the effects of peer and teacher feedback on student writing	Gr. 1 "students took advantage of the opportunity to learn through revising, as they revised their writing in response to 90% of teacher and peer feedback" (p. 255)	<i>Skills</i> (e.g., feedback on writing conventions), <i>Process</i> (e.g., revision after peer and teacher feedback on content and style), <i>Genre</i> (e.g., highlighted persuasive text)
Saint-Laurent & Giasson, 2005 (Montreal, Quebec)	Examined the impact of a school-supported family literacy program on student writing (and reading)	The results of this study indicate that the school supported family literacy program had a positive impact on writing scores of first grade students	<i>Skills</i> (e.g., focus on writing conventions) <i>Social practices</i> (e.g., family dialogue journal)
Taylor, Bernhard, Garg, & Cummins, 2008 (Toronto, Ontario)	Examined the effect of creating Dual Language Identity Texts on student / family cultural identity	Findings from this kindergarten class suggest that "as family and teacher conceptions of literacy were extended beyond traditional monolingual print-based literacy, home literacies associated with complex transnational and transgenerational communities of practice were legitimated through their inclusion within the school curriculum" (p. 269)	<i>Sociopolitical</i> (e.g., creation of culturally inclusive stories, representation, identify)

DENISE HUDSPITH HEPPNER is a doctoral candidate in the Ph.D. program in the department of Curriculum, Teaching and Learning at the Ontario Institute for Studies in Education, at the University of Toronto. She currently teaches courses online for the Post Degree Special Education Certificate at the University of Saskatchewan. denise.heppner@mail.utoronto.ca

DENISE HUDSPITH HEPPNER est doctorante au department of Curriculum, Teaching and Learning de l'Ontario Institute for Studies in Education, à la University of Toronto. Elle enseigne actuellement des cours en ligne dans le cadre du certificat *Post Degree Special Education* offert par la University of Saskatchewan. denise.heppner@mail.utoronto.ca

TEACHERS' SUPPORT AND PUPILS' WRITING STRATEGIES IN A NETWORKED ELEMENTARY-SCHOOL LEARNING ENVIRONMENT INTEGRATING A BLOG

PASCALE THÉRIAULT, STÉPHANE ALLAIRE & VINCENT GAGNON
Université du Québec à Chicoutimi

ABSTRACT. Although the affective dimension of writing is important and well documented, we know less about how teachers and students are making use of the blog in classrooms to advance specifically cognitive goals connected to writing. It is with this in mind that a case study was carried out to closely document the effect of classroom blogs on the development of writing in 6th grade pupils. The study intended to a) describe the kind of support about writing provided by teachers and b) describe how writing strategies and processes were used by the pupils while they were using the blog. Two teachers and the students in their classrooms participated in our study. Data were collected from classroom observations and interviews. We used Hayes and Flower's writing processes, elaborated in 27 writing strategies, to analyze the classroom data. The results reveal that teachers focused the most on planning and revising processes.

LE SOUTIEN D'ENSEIGNANTS ET LES STRATÉGIES D'ÉCRITURE D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE DANS UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE EN RÉSEAU INTÉGRANT UN BLOGUE

RÉSUMÉ. Bien que la dimension affective de l'écriture soit importante et bien documentée, peu d'écrits ont étudié comment les enseignants et les élèves font usage d'un blogue pour travailler les aspects cognitifs de l'écriture. C'est avec cette préoccupation en tête que nous avons documenté l'incidence d'un blogue sur le développement de l'écriture d'élèves de 6^e année du primaire. Les objectifs de l'étude ont été les suivants: a) décrire le type de soutien à l'écriture fourni par les enseignants et b) décrire comment les processus et les stratégies d'écriture ont été utilisés par les élèves pendant leur usage du blogue. Deux enseignants et leurs élèves ont participé à l'étude. Les données ont été collectées à partir d'entrevues et d'observations en classe. Nous avons utilisé les processus d'écriture de Hayes et Flower, déclinés en 27 stratégies, pour analyser les données. Les résultats indiquent que les enseignants ont mis surtout l'accent sur les processus de planification et de révision.

Reading and writing are essential competencies for the development of any individual. Much in the same way as reading, writing is at the root of numerous learning experiences (Cutler & Graham, 2008; Smets, 2010). Just as reading is demanding on linguistic and cognitive levels, this is also the case with writing.

For young writers, producing a text is a complex task, which requires teachers to consider factors that can contribute to the development and maintenance of student motivation (Bruning & Horn, 2000; De La Paz & Graham, 2002). Among the most salient factors to take into account are: the authenticity of the task, the receiver of the message (the addressee), constructive comments made on precise components of the message, information and communication technologies (ICTs), and teacher support of students (Bruning & Horn, 2000; Graham, 2008; Rief, 2006; Rijlaarsdam et al., 2008).

Bruning and Horn (2000) identified the school environment as the main place where young people write. This situation may be changing because of the extent of social media use on a personal level (Roy, 2009). Routman (2010) has noted that a large number of pupils do not like writing as it is practiced in schools, even though they are eager to learn to write before entering school. One explanation for this would be that teachers tend to attach great importance to writing well, emphasizing adherence to linguistic conventions, and less the pleasure of writing itself. For this reason, it is all the more important to offer pupils varied and authentic tasks that encourage them to write about subjects that they know about and that interest them because this will influence their commitment in a positive way. It is also important that attempts at writing are seen in a positive and constructive light. Students should also be encouraged to write by teachers who enjoy the subject themselves. Indeed, it seems that youth put more effort in writing activities when their communication has intent, they can write on subjects that concern them, and the tasks are challenging, without being exaggeratedly so (Bruning & Horn, 2000; Cutler & Graham, 2008; Rief, 2006; Rijlaarsdam et al., 2008). Albaugh (2013) has stated the use of blogs can prepare students to function and communicate properly in the larger society.

It is from this perspective that the *Quebec Education Programme* (Quebec Ministry of Education [MEQ], 2001)¹ suggested that pupils should access a wide variety of sources of information and communicate with addressees using authentic intent so as to inform, convince, share ideas, etc. Pascopella and Richardson (2009) and Howard (2011) note that the advent of social media offers interesting affordances for young people to write to real people, including worldwide (Meinecke, Smith & Lehmann-Willenbrock, 2013), and that it is desirable to adapt pedagogical writing practices to this new context. Writing practices centered on communication require that the writer coordinate writing intent to the text being produced, as well as manage writing processes and strategies (Rijlaarsdam et al., 2008). To this end, novice writers need to be supported, which requires scaffolding provided by the teacher to model proper use of recognized writing strategies (Dunsmuir & Clifford, 2003; Wood, Bruner & Ross, 1976).

Not only does the expansion of information and communication technologies (ICTs) contribute to greater access to information (Canadian Council on Learning, 2010), it also plays a central part in renewing learning environments, be it in affording authentic learning contexts or offering personalized and embedded support. For instance, networked learning environments bring ICTs into the heart of the classroom to expand on face-to-face interactions (Laferrière, Breuleux & Lamon, 2006). That means students will have the possibility to use what they learned with their teacher in different contexts. Learning environments integrating blogs would seem to encourage student motivation. A literature review conducted on this topic has highlighted the fact that few studies have paid specific attention to the writing process and the content and quality of texts disseminated through such a tool (Allaire, Thériault & Lalancette, 2011). Acknowledging this opens up new possibilities for exploring more precise aspects of developing writing competency, and where the blog holds promising pedagogical potential in the eyes of many (Downes, 2006; Ward, 2004).

It is with this intent that we document teacher scaffolding practices in learning environments integrating the use of a blog, this through a case study with elementary students and their teachers. Although some affective aspects were considered, emphasis fell on the cognitive aspects, namely, those related to writing processes and strategies. This article: a) explains the forms of support provided by teachers in order to scaffold the development of student writing competency and b) describes how the writing processes and strategies were applied by the pupils. The main contribution of this article is to provide results from data that illustrate what is going on, from a cognitive writing perspective, when we use a blog in an elementary classroom.

FRAMEWORK OF THE STUDY

Students' writing strategies are developed and mobilized by offering students a variety of tasks. Deschênes (1995) reminds us that traditional cognitive models of text production consider the following three factors: the writer's knowledge structure (general, linguistic, and relating to the task at the hand), the writing process set in motion, and the writing situation itself (intent, person receiving the text, type of text). Hayes and Flower's (1980) is the most well-known and remains the most widely-used writing process model (Garcia-Debanc & Fayol, 2002). According to this model, text production relies upon three main processes: planning, writing (putting ideas into words), and revising. It is an iterative model, which means that these processes are not linear. For instance, more advanced writers use them as needed throughout the writing task. The *Quebec Education Programme* (MEQ, 2001) has tallied 27 strategies involved in the planning, writing and revising (text revision, text correction, and self-evaluation categories). Table 1 enumerates these strategies.

TABLE 1. *Quebec Education Programme's (MEQ, 2001) writing processes and strategies*

Writing processes	#*	Writing strategies
Planning	1	Remembering real-life writing experiences.
	2	Using a trigger to stimulate the imagination (e.g., works of art, illustrations, and objects).
	3	Specifying writing intent and keeping it constantly in mind.
	4	Thinking about the reader of the text about to be produced.
	5	Recalling possible content (examination and choosing of ideas).
	6	Anticipating the text's sequence or structure.
	7	Drawing up an exploratory map, a sketch, a diagram, a summary or any other form of pedagogical support.
Writing (putting ideas into words)	8	Adding ideas as they emerge during writing
	9	Writing a preliminary version from ideas conjured up in one's mind.
	10	Going back to the writing project's data or some other external aid.
	11	Rereading what is already written in order to continue writing.
Revising (text revision, correction, and self-evaluation)	12	Asking oneself if what has been written corresponds to what one wants to say.
	13	Finding passages that need to be rewritten.
	14	Reflecting upon potential modifications that need to be made.
	15	Reading one's text out loud to one person or many people or asking them to read it, so as to obtain suggestions for improvement (structure, content, and language).
	16	Choosing, among suggestions received, those that seem the most appropriate.
	17	Modifying the text by resorting to syntactic processes (adding, removing, moving, replacing groups of words or sentences).
	18	Rereading one's text more than once.
	19	Writing down marks or symbols that may be used as a reminder or mnemonic device.
	20	Resorting to a corrective or self-corrective procedure.
	21	Consulting available works of reference.
	22	Resorting to another pupil or adult.
	23	Using word processing resources or automatic spellchecking.
	24	Describing or explaining the approach used.
	25	Checking to see if one has attained their writing intent.
	26	Coming to a decision on the effectiveness of the strategies chosen.
	27	Evaluating oneself as a writer.

NOTE. *Strategy numbers are used to present results in order to streamline the chart layout.

In the current paper, we use the Hayes and Flower (1980) writing process framework to investigate whether and how teachers supported writing in the classroom and pupils' writing strategies on the blog, invoking the 27 strategies recommended in the QEP when analyzing classroom practices.

METHODS OF THE STUDY

The multiple case study

Our research team privileged the case study, which “consists in studying a person, a community, an organization, or an individual society”² (Roy, 2003, p. 160). Researchers may undertake this methodological approach according to varied perspectives, ranging from Yin's (1994) positivist pole to Merriam and Associates' (1998) interpretative pole. The latter matches the objectives sought after by this research, which distinguishes itself by its particularistic, descriptive, heuristic, and inductive nature. According to Merriam and Associates, case studies are concerned with situations, events, programmes, or specific phenomenon. The final product constitutes a rich description of the studied phenomenon. The case study may lead to a new comprehension of a phenomenon or confirm what is already known. In the end, its goal is to explore new phenomenon rather than to verify hypotheses.

We chose the two cases according to particular characteristics essential to the case study (Gagnon, 2005). The case study method allowed us to pay particular attention to an issue little studied to date, namely, cognitive goals while using a blog to enhance the development of writing in a primary classroom. Use of a limited number of cases favoured detailed study by recourse to a wide range of tools (Roy, 2003) that contribute to get in-depth understanding of a phenomenon and to the validity and reliability of results in such context of investigation. Finally, the case study made it possible to consider the specificity of the participants' contexts, while highlighting similarities and differences brought about by comparative analysis leading to general conclusions (although limited to these cases).

Choice of participating classes

A pedagogical counselor working on the integration of ICTs in the language arts recommended participants in this case study. Two main criteria guided the selection of cases (Allaire, Thériault & Lalancette, 2011). On one hand, teachers had to explicitly intend to use a blog in order to develop students' writing competency (affective and/or cognitive aspects). On the other, this integration had to take place over the whole academic year. Researchers received confirmation that participants had respected these criteria and had interest in participating in this research project, speaking with teachers directly on the phone. Thus, two teachers (Class 1 [C1] and Class 2 [C2]) of the third cycle of primary school (6th grade) and their pupils took part in the study; both teachers and their classes belonged to the same school board.³

Data gathering

The authors collected data from teachers and their pupils during the 2010-2011 academic year.

All hand-written observation notes concerning data entry were transcribed in electronic format. Audio recordings were generally transcribed in *Word* documents. A team member extracted the main ideas from some of them, especially informal interviews conducted after observation in class.

Data gathering from teachers. Researchers collected data relative to teachers' support of students by means of observation in class and informal interviews after these periods. Each observation period lasted between 60 to 120 minutes and happened once a month. Their goal was to document pedagogical support carried out by teachers in order to scaffold the students' development of writing competency. These observations concerned affective as well as cognitive aspects of writing (writing components and strategies, MEQ, 2001; Spandel, 2003). However, the present article reports findings only on the cognitive aspect.

Teachers were observed to direct their support toward one pupil, a group, or the whole class. After each observation, a meeting took place with the teacher to better understand their pedagogical intentions, and to compile a summary concerning writing and use of the blog over the previous weeks. This was a time to understand how teachers had linked activities one to the other and the writing tasks assigned to the pupils. These meetings, which lasted about an hour each, were retrospective.

Data gathering from pupils. Researchers entered written qualitative notes in situ from an observation chart conceived according to the three main stages of the writing process (planning, writing, and revising, Hayes, 1995; Hayes & Flower, 1980). We included examples of questions relative to each stage as a reminder to the observer.

Researchers observed blog use in class over periods of 60 to 120 minutes once a month.⁴ Their goal was to document the diversity of writing processes that pupils had recourse to during blog use. To be able to do this, they utilized a spoken verbalization procedure inspired by the *Think-Aloud Protocol* (Ericsson & Simon, 1980). Each time they came to observe the class, between five and ten pupils were questioned. These pupils participating in the interviews were not always the same ones because the activity in the workshop meant scheduled rotations in blog use.

Each conversation with the pupils lasted about five minutes so as to limit interruptions during tasks. The researchers took down written qualitative notes, using the same observation grid inspired by Hayes (1995) and Hayes and Flower (1980).

Data analysis

Researchers analyzed the qualitative data using predetermined grids elaborated according to the 27 strategies identified by the MEQ (2001) and put together according to the three processes of writing (Hayes, 1995; Hayes & Flower, 1980). More precisely, we coded each strategy every time we noticed its occurrence, be it during observations or interviews.

Considering our multiple case study context, it is important to mention that, for most of the data, researchers conducted the analyses first by class and then, in an aggregated manner.

PRESENTATION OF RESULTS

From the outset, let it be known that the presentation of results in a multiple case study usually occurs in two phases. The first of these gives an overview of each case, while the second presents results of the comparative analysis by highlighting their resemblances and differences in such a way as to draw certain conclusions (Merriam, 1998).

Considering the fact that only two cases were studied, the research team favoured a variation of this presentation of results. The first part instead describes the class context of each of the cases, while the second reports the results of the comparative analysis concerning writing strategies. We explain this choice by the intent to connect results from the two classes to highlight their richness, all while avoiding the redundancies of a presentation made according to the traditional two-step model explained previously.

Presentation of the cases studied

This section presents the learning environment of each of the cases. A brief portrayal of the context precedes this. Then, certain common characteristics will be discussed and distinctions made between the teachers and their classrooms.

First case: Class 1 (Michael). Michael⁵ has seven years of experience as a primary-school teacher. He teaches in a school located in an urban environment that belongs to a school board in the Montérégie region, located in the Province of Quebec, Canada. His group's level is of the second year of the third cycle of primary school (sixth grade), and his class contains 26 pupils of which there are 10 girls and 16 boys. Three pupils are dyslexic. Michael adopted an approach based on differentiated instruction. He admits that the teacher who supervised him during his final pupil practicum had great influence on the pursuing of his teaching career. This mentor taught him that it is possible to do things differently and not be enslaved by the traditional models that he had been exposed to during his training.

Second case: Class 2 (Andrew). Andrew has taught primary school for 30 years. His retirement occurred at the end of the 2010-2011 academic year. Over the

past 10 years, he has taught at the same school board (but a different school from Michael's), in what he calls "a slightly underprivileged environment." His class's level is also that of the second level of the third cycle of primary school (sixth grade), and his classroom is made up of 28 pupils; of these, there are 17 girls and 11 boys. Among this group, there is a dyslexic pupil, a pupil with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), one with dysorthographia, and three pupils who have failed a grade. Andrew explained that the pupils' needs, interests, and development towards autonomy are fundamental to his pedagogical practices.

Common characteristics and differences between the cases. The teachers from participating classes share an innovative teaching profile. They want to experiment with new practices and think that school needs to be "modernized" to adapt itself to the reality of young people today. The physical organization of their classrooms shows that they are concerned with the pupils' well-being in the learning environment. For instance, a couch is available to provide a more comfortable space for reading. Furthermore, each one operates his class as a workshop, which gives a certain amount of latitude to the pupils for engaging in tasks and activities. This also encourages students to become responsible. Both classes have easy access to computers and use the same blogging tool. The tool used was an adaptation of the open-source software called SPIP (<http://www.spip.net/rubrique91.html>). This access is particularly facilitated in Class 2 because of the number of computers that remain there permanently. Pedagogically speaking, the teachers mainly use the blog to spark student interest in the act of writing. This is the emotional or affective aspect of writing. That said, they were also interested to uncover the blog potential for cognitive purpose.

Teaching experience is the first distinctive characteristic of the participating teachers. The teacher in the first class is at the end of the initial phase of his professional career, while the teacher in Class 2 has completed his career. Blog use is different in both classes in the sense that it is mandatory in Class 1, but optional in Class 2. Pupils in the latter class may chose between writing a blog or a writing journal inspired by a reader response journal (Montreuil, 2001). Moreover, even though the way blog posts are put online is identical for both teachers (they have to give their approval before a post is placed in cyberspace), the teacher in Class 1 takes more time to put the posts online (sometimes many days), while Class 2's teacher posts them online practically the same day they are completed. The way the teacher goes about pedagogical support in Class 1 concerning blog use differs from that of Class 2 in the sense that the first class proceeds in big groups, while the second offers mainly individualized scaffolding to pupils. Finally, the last distinctive trait between the groups is the teachers' individual functioning as writers. The teacher in Class 2 writes a weekly journal that he sends out to parents by email at the end of the week. Researchers did not note any regular writing practice by the teacher in Class 1.

Pedagogical support and writing strategies

This section concerns how teachers pedagogically supported and scaffolded the pupils in the development of writing competency, as well as the strategies that the pupils deployed in a writing situation.

The presentation form of some of the results depended on the three periods of the academic year, which are September to November, December to February, and March to May. Although some results were presented according to this type of organization, the researchers' goal in observing teacher support was not to document change over time, but rather to understand the range of support and the degree of its presence.

Teachers' support. Monthly observations on the part of the research group were the main source for documenting teacher support / scaffolding. We initially considered explanations given to pupils about the writing process approach, before concentrating on the support that the teachers carried out concerning the writing strategies linked to each one of these processes.

Figure 1 shows the results of all of the support that researchers observed concerning the writing processes.

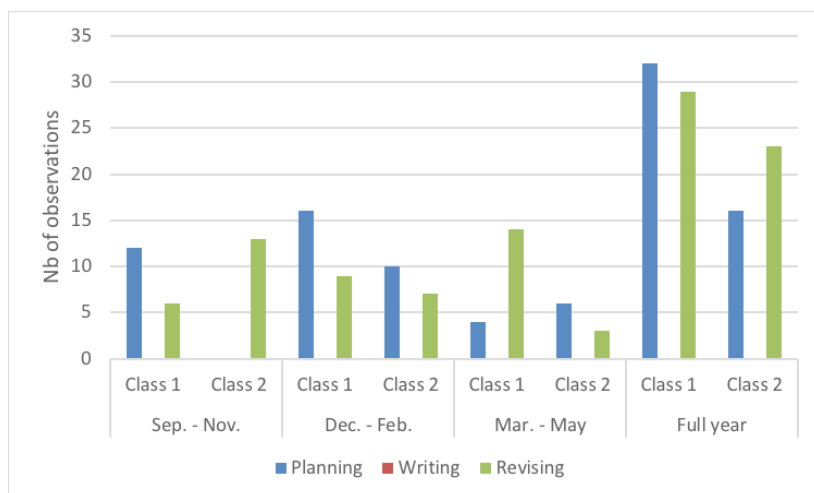


FIGURE 1. *Pedagogical support observed in class (all writing strategies merged together)*

The first general observation that we can make pertains to the relatively limited number of observations concerning scaffolding in the pupils' writing processes. More specifically, the absence of observations of support relative to the process of putting ideas into words, which accompanies the writing of texts, is striking. Notwithstanding this small amount of teacher support, the fact remains that the scaffold was of quality and it showed development of writing in accordance with strategies that are known to be effective. It also

demonstrated a skillful touch in nourishing the pupils' desire to write. We will present some detailed examples of this situation below.

Furthermore, the greater quantity of support conducted by the teacher in Class 1 may be explained by the periodical clarification that went on in this learning environment. The teacher in Class 2 also clarified things in this manner; this happened, however, almost always spontaneously, that is, in an unplanned manner and for a short amount of time. Moreover, the teacher in Class 2 intervened more frequently in an individual way with pupils who came to ask him for help.

The next charts detail support observed according to each writing process strategy, beginning with planning (Figure 2). We invite the reader to refer to Chart 1 in order to obtain the breakdown of the (27) strategies from the QEP.



FIGURE 2. *Teaching support relating to planning strategies observed in class*

The teacher in Class 1 was a bit more active than the one in Class 2 in scaffolding pupils at the planning strategy level. This support mainly took the form of: *using a trigger* (Strategy 2), *specifying the writing intent* (Strategy 3), and *identifying the text addressee* (Strategy 4). Here are a few examples of that teacher support.

Strategy 2. Using a trigger to stimulate imagination

The teacher talks about what encourages originality, whereas pupils question themselves about what they are going to write in the “Personal Profile” section of their blog.

While pupils speak to him informally about last night’s hockey game, the teacher seizes the occasion to make them notice that they could write a blog post on this subject.

The teacher inquires to find out if the pupils read posts written by students in another class. He mentions that this could give them some ideas about which subjects they could write.

Strategy 3. Specifying writing intent and keeping it constantly in mind

From a same writing theme chosen by pupils, the teacher gives examples about ways they could write according to the three categories suggested in the blog (Passion, Emotion, Reason).

The teacher points out that the author of a post doesn't take a position on a question, contrary to what the text introduction announces.

Strategy 4. Thinking about a post's reader

The teacher heightens the pupils' awareness about the fact that the blog is accessible to anyone in the world, to many different individuals and that what they write and the way they write about the subject may make these people react.

The teacher mentions the importance of working on meaning, coherence, and learning to organize ideas so as to be understood by others.

The second teacher mainly leads the pupils to *recall possible content for the writing of their posts* (Strategy 5) and to *anticipate the course of the text* (Strategy 6). Here are some examples.

Strategy 5. Recalling possible content (exploring and choosing ideas)

The teacher leads a pupil to question himself about what his post says: Does it have any real original content or is it just agreeing with someone else's post?

The teacher indicates that it is preferable to enrich one's viewpoint when commenting on another pupil's post.

Researchers did not observe the teachers using any kind of support material (plan, diagram, outline, exploration map) that would have helped students to organize ideas in a logical way. Figure 3 presents teachers' support relative to revising strategies (text revision, correction, and self-evaluation of the process).

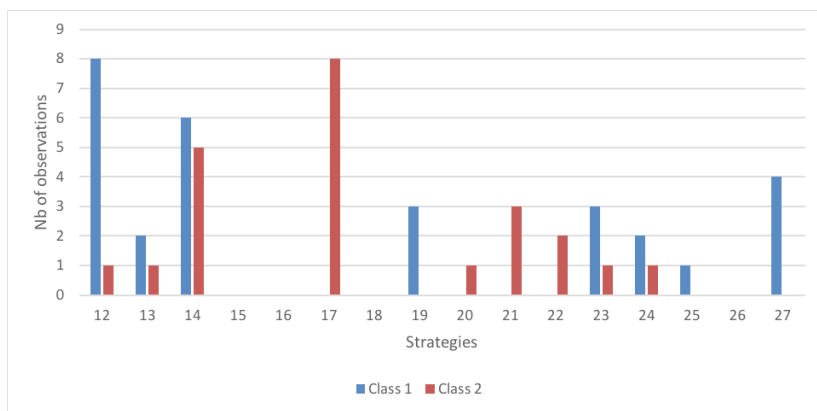


FIGURE 3. Pedagogical support observed in class relating to revising (text revision, correction, and self-evaluation of the process)

Among the 15 strategies of this kind, there are mainly three recurrent ones. One notes here that both teachers led their pupils to *reflect on changes that they could bring about in their writing* (Strategy 14). Here are some examples.

Strategy 14. Reflecting on possible changes

Teacher 2 has a pupil come to his desk to ask him if the pupil thinks it would be appropriate to justify part of the content of the post before publishing it on the Internet.

Teacher 1 recalls the visit of a children's books author during which the author explained that the publishing house had asked for revision work on three chapters of a books. By reminding the pupils of this, he mentions that one doesn't rewrite a post many times by erasing everything, but rather by keeping in mind precisely what one wants to change.

Teacher 1 encourages pupils to take risks and to use synonyms of words with which they are familiar, explaining that it is this way that they will increase their vocabulary.

Teacher 2 suggests to a pupil that they explain why they like a signer who they have discussed about in a post. He encourages the pupil to give reasons for this.

Furthermore, the teacher in Class 1 emphasizes getting pupils to *ask themselves if what they have written corresponds to what they want to say* (Strategy 12), whereas the teacher in Class 2 concentrates on scaffolding pupils in the process of *modifying their texts by having recourse to syntactic processes* (strategy 17). Here are examples of the way that the teachers have intervened in this matter.

Strategy 12. Ask oneself if the written text corresponds to the writing intent

Since noticing the widespread presence of emoticons on the blog, the teacher remarked to the pupils that the presence of these symbols is often revealing of a certain fear of being misunderstood by the reader. He asks them to review the expression of ideas so that they correctly reflect what the pupils want to communicate.

The teacher asks the pupils to concentrate on the text's meaning and the linking of ideas one to the other before dwelling on linguistic conventions.

Strategy 17. Modifying the text by having recourse to syntactic processes

The teacher remarks that certain sentences in a pupil's post are too long. He suggests that it be rewritten in two distinct sentences.

Furthermore, in awareness that class observations only lasted a few hours per month and that they were not long enough to show all of the support provided by the teachers, we have documented other strategies mentioned during interviews. These talks went on, notably, in order to understand what was going on concerning the development of writing competency during the researchers' absence. The results that follow reflect what teachers reported doing (see Figure 4).

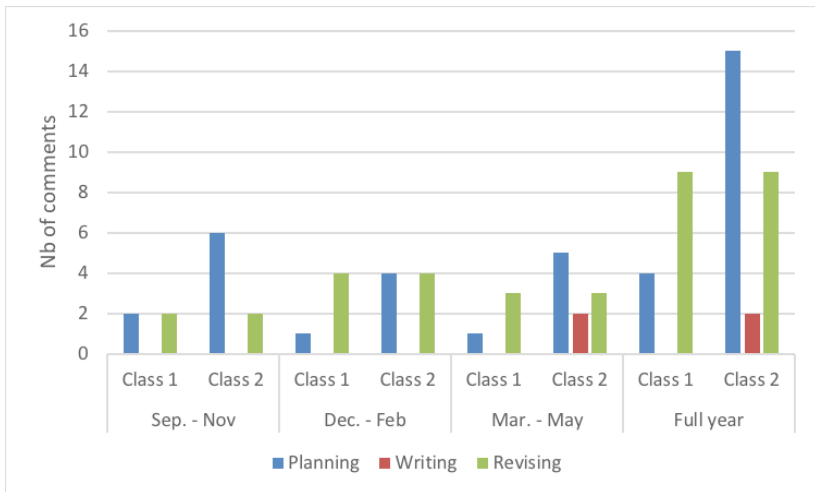


FIGURE 4. *Pedagogical support self-reported by teachers (all writing strategies merged together)*

Notably, the teachers' reports make little mention of support in the use of writing strategies, in the same way that researchers had noted during direct class observation.

Both teachers spoke at least once of each strategy in the planning category, except strategies 1 and 7 concerning respectively the *recall of past writing experiences* and *use of a support tool to aid the logical organization of ideas in a text*. Teacher 1 spoke little of support that he had conducted concerning this type of strategy, while they were frequently present in class observation data. Conversely, the second teacher's discourse brought a new light that class observation alone could not have rendered. In particular, he specified that he intervened to bring about pupils to *specify their writing intent* (Strategy 3) and *reflect on the post's addressee* (Strategy 4).

The teachers' discourse does not account very well for scaffolding supporting revision, correction, and self-evaluation strategies comparatively to the diversity of support conducted during class observations. Nevertheless, the teachers' discourse allows us to confirm that no support went on relating to strategies 15, 16, 18, and 26, all of which are connected with reading one's text out loud, choosing among suggestions received, rereading one's text more than once and coming to a decision on the effectiveness of the strategies chosen. However, we have learned through the interview process that the teacher in the first class has intervened more often than what we had observed concerning the *correction and self-evaluation processes* (Strategy 20).

Pupils' writing strategies. Researchers documented the writing strategies mobilized by pupils in the context of blog use during monthly observations in class. Figure 5 shows data pertaining to the 50 to 80 total observations and/or pupil interviews per class which went on throughout the academic year in the two classes.

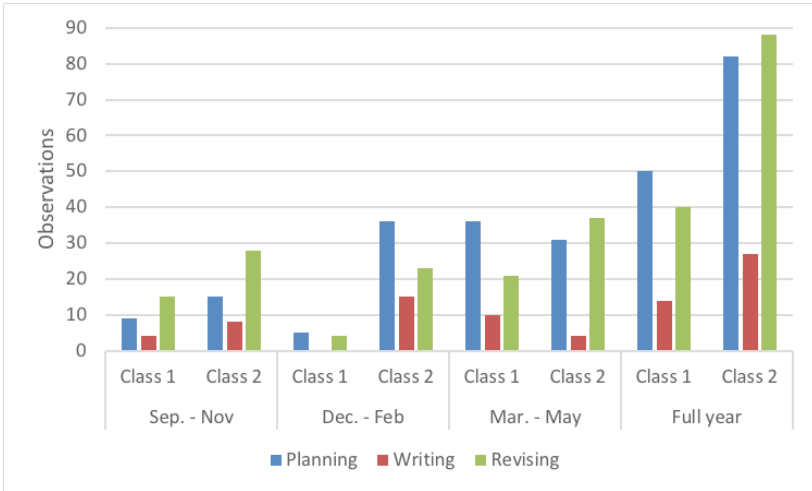


Figure 5. Pupils' writing strategies (all strategies merged together)

On the whole, when we consider the scope of the data collection (some eight months' worth) as well as the number of observations or interviews that we have conducted, the number of strategies used by students appears modest to us. The types of strategies mobilized by the pupils appear in similar proportion in the teachers' support aiming to scaffold their mobilization. Concerning Class 1, we might explain the weakest presence of strategies in part by the fact that the teacher provided support mostly in a large group setting when pupils were not working on their blogs. Thus, we could not observe or question pupils as much as we did in the case of Class 2. Furthermore, specifically relating to the December to February period, we must recall that researchers made no observation in class in the month of February because of a mishap.

Despite the apparently limited number of writing strategies that the pupils mobilized, some came to life in a significant manner, as the following examples clearly illustrate. Figure 6 details the pupils' planning strategies.

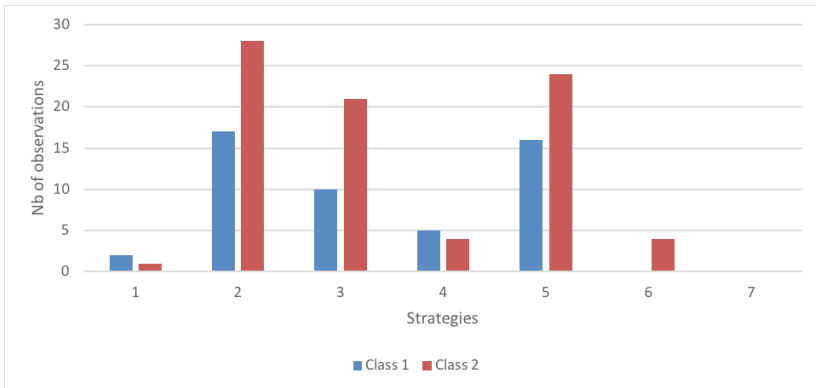


FIGURE 6. Pupils' planning strategies

Pupils employed three main planning strategies, which were: *using a trigger to stimulate imagination* (Strategy 2), *identifying writing intent* (Strategy 3), and *recalling possible content* (Strategy 5). Here are some examples of these.

Strategy 2. Using a trigger to stimulate one's imagination

Researchers noted four main sources acting as writing triggers for blog posts among the pupils. Some pupils got inspiration from a true story. This was the case of one pupil who used a soccer match in which they had participated, another pupil wrote a post because they didn't feel like doing their homework, or one student wanted to speak more on the subject in question because of a class debate. Other pupils wrote a post after listening to an audiovisual document. This was the case of a pupil who wrote about poaching after watching a consciousness-raising video on YouTube, or other pupils who chose to compose text about watching television, in this case a news report about animals. Book reading, documents distributed in class, or Web sites were the third source of writing triggers. For example, we saw a pupil consulting the sports news on the RDS (a television sports channel) website before they began writing on their blog. Another one decided to write a post after an unsuccessful Google search about a subject that interested them. Finally, other pupils were inspired by their classmates' posts.

Strategy 3. Specify your writing intent and keep it in mind at all times

We drew two very evident conclusions about this strategy. The first concerns writing situations in which the pupils clearly knew from the beginning in which genre (Passion, Emotion, Reason) their writing would be categorized. They were able to distinctly explain the nature and purpose of this intent; this seemed evident to them from the start. The second conclusion is somewhat opposed to the first. Researchers observed a number of situations in which pupils did not seem to have a specific intent in mind. They wrote in a freestyle manner and then they determined, so to speak, their intention once they had completed the text.

Strategy 5. Recalling possible content (exploring and choosing ideas)

When we questioned them about content that they had decided to include in their posts, pupils generally had difficulty going into detail about the subject. When they did do so, it was to express their opinions on an event. An example of this is a situation in which there was unruly contact during a hockey game. The pupils seemed, more often than not, to begin their writing from a sole idea.

Otherwise, we did not see *use of a planning aid* (Strategy 7), which is not very surprising because no teaching support was observed or made mentioned of by teachers either about this.

Some strategies were less frequently used, but were nonetheless interesting. This was the case of the strategy *anticipating the text's sequence or structure* (Strategy 6), seen in Class 2 for example, in which a pupil explained dividing a post in three sections because of a theory that they had read in a book. This theory apparently enumerated three existing types of pollution. According to what the pupil said, this would make the reading easier. Moreover, the pupil's teacher used this way of proceeding in a weekly log that he would send to the parents. Figure 7 describes pupils' writing strategies (putting ideas into words) in detail.

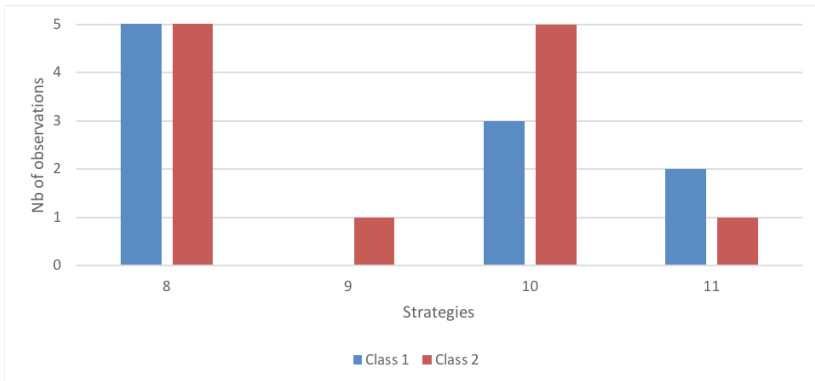


FIGURE 7. *Pupils' writing strategies (putting ideas into words)*

We note that pupils used two main strategies in both classes. Inasmuch as we have analyzed strategy 8, that is, *adding ideas as they emerge while writing*, many of the pupils' comments lead us to believe that they had "poured" what came to mind in their post until every idea was used up. This coincides in a certain way with the conclusion that has been made concerning the *recall of possible content* (Strategy 5). Here are a few quotations which show pupils' thinking on this subject.

"I just thought up this idea for the post; I am writing spontaneously."

"I am writing about ideas as they come into mind."

"I am writing in one go."

"I find ideas in my mind; they just come to me that way."

"I write until I have no ideas left."

"I have finished because I have nothing else to say."

Our research team noted that the 10th writing strategy (*Going back to the writing project's data or some other external aid*), came second in rank as the most observed strategy. When they could not come up with ideas, the pupils referred to external sources to inspire them and then pursue their writing. Some consulted Wikipedia, while others stopped writing temporarily to go read some of their classmates' posts on the same subject. Another pupil asked for help from his peer while researching the subject of interest.

Finally, on a strictly methodological level, writing strategies mobilized by pupils were more difficult to document than those of the two other types of process, which could partially explain the fewer number that the research team compiled.

Figure 8 details revising strategies (text revision, correction, and self-evaluation strategies of the process).

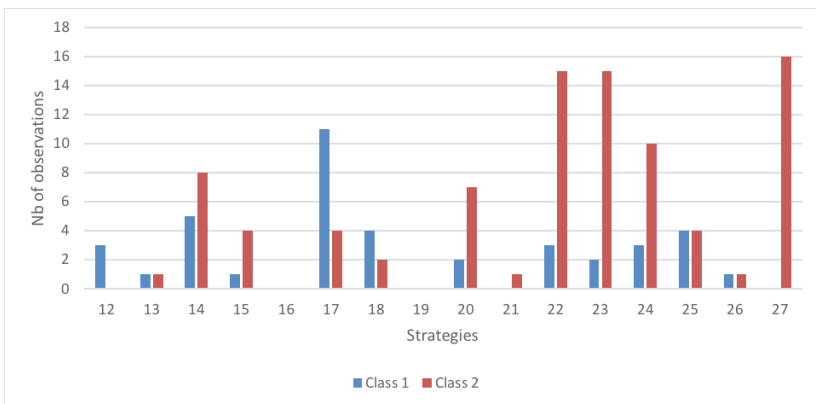


FIGURE 8. Pupils' revising strategies (text revision, correction, and self-evaluation of the process)

The first conclusion that we have drawn here concerns increased use of strategies of this type by pupils in Class 2. We believe this can be explained by the fact that the class's teacher presented a self-evaluation procedure at the very beginning of the academic year, whereas this tendency did not seem so apparent in Class 1.

Three main strategies were used by pupils in Class 2, which are *self-evaluation* (Strategy 27), *asking for another pupil or an adult's help* (Strategy 22), and *using the help of a word processor* (Strategy 23). Here are some examples.

Strategy 27. Evaluating oneself as a writer

A pupil showed conviction to the effect that the help given by his friend contributed to making them more self-reliant. A few others mentioned that their writing style had changed, while another pupil judged that writing about a subject important to society should attract many comments. Moreover, a certain number of pupils expressed satisfaction about themselves because they had written a longer than usual text or had taken less time writing it. Finally, others identified problems necessitating solutions, such as expressing more of what they really think or improving subject-verb agreement.

Strategy 22. Turning to another pupil or an adult

Many pupils in Class 2 consulted their teacher or asked for a peer's opinion when they were concentrating on correcting their posts. This could mean checking the spelling of a word or a verb conjugation, finding a more representative synonym for an idea.

Strategy 23. Using a word-processing programme or a spellchecker

The main resource that the pupils used was the on-line spellchecker named "Bon Patron" ("Good Boss"). It detects mistakes and suggests possible modifications to the users. The criteria that the pupils used to make their choices could not be documented however, because attempts at questioning them about this gave little result.

Inasmuch as use of revision, correction, and self-evaluation strategies are concerned in Class 1 pupils, the main observation we made was that of *modifying the text by having recourse to syntactic operations* (Strategy 17). Yet other, less frequently-used strategies still deserve to be highlighted. This is the case with *thinking about possible modifications* (Strategy 14), about which a few pupils mentioned that they occasionally took some time to stop and think about supplementary content.

DISCUSSION OF RESULTS

This case-study explored the support provided by teachers to scaffold elementary school students' development of writing competency. The study aimed to describe how teachers put these processes and writing strategies forward in the context of blog writing. Researchers observed a limited support by the teachers concerning writing strategies and processes, as the results show. However, even though there was few in number, the support was mostly in tune with what is known to be effective; its subjects were planning and reviewing strategies, correction and self-evaluation of the approach. Results show that the few writing strategies deployed by pupils essentially concerned planning and revising processes. Writing strategies concerned with putting ideas into words in a certain sequence are thus almost totally absent from the teachers' support; pupils equally developed these very little. It is encouraging to note that of the strategies scaffolded by their teachers, students used them. This draws attention to the importance of teachers' targeting strategies from the process involving "putting ideas into words."

Pupils seemed to mainly use two strategies when putting ideas into words; these were *adding ideas as they emerge while writing* and *going back to the writing project's data or some other external aid*. The utilization of these strategies seemed to be intuitive to them, which means that explicit instruction from the teacher did not seem to be necessary in order for the pupils to use these. The fact that the research team saw or discussed no support linked to the putting of ideas into words could explain the recourse to such strategies on the part of the pupils. In this regard, Garcia-Debanc and Fayol (2002) remarked that there exists a certain vagueness about the meaning of the putting of ideas into words, which may have contributed to research concerning planning and revising strategies. Interested in better understanding primary-school pupils' knowledge about writing development, Lin, Monroe, and Troia (2007) questioned 28 pupils from the second to the eighth grade of the same school about different aspects of writing. They limited their questions to planning and revising strategies regarding the writing processes. One idea to further investigate would be to explore more explicit scaffolding of the putting of ideas into words: strategies that could be adapted to the iterative dimension of writing developed with an electronic forum, as by Allaire, Thériault, Laferrière, Hamel, & Debeurme (2015).

The care that the teachers gave to planning and revising strategies coincides with writing practices identified by 294 primary school teachers (first and second cycles) in a survey conducted by Cutler and Graham (2008). Even though teachers in our study taught writing in the *third* cycle of primary school, this congruence is curious given that the putting of ideas into words process seems so rarely to be the object of a lesson in the teaching of writing. Garcia-Debanc and Fayol (2002) tried to explain this by suggesting that these strategies are less accessible, considering their level of abstraction. The problem that sometimes afflicts experienced teachers in putting their practice into words may constitute another explanation. Future research also needs to consider that teachers may not know all of the writing strategies mobilized by an expert writer, even if these are in the teaching programme. It seems that we have taken for granted that teachers know their required lessons well and that they are able to articulate their practices in the same manner as many other professionals (Cutler & Graham, 2008). And yet, the complexity of the act of writing and the diversity of mental processes which are involved in doing so may make it challenging for certain teachers to explain their own writing strategies.

In order for them to become more competent writers, Graham (2008) has noticed that pupils need to be in the presence of a model writer who thinks out loud, reviews the planning of his or her text, asks himself or herself questions, and hesitates and rephrases his or her ideas for example. In this sense, De La Paz and Graham (2002) noted that pupils mobilized more complex strategies and produced better quality texts when they had the opportunity to learn explicit writing strategies. However, Pressley and Afflerbach (1995) observed that teachers felt ill at ease with such pedagogical practices while teaching reading

skills. This discomfort with explaining strategies might be equally present in the teaching of writing. This could shed new light on the fact that this type of support was not observed or even reported by the participants.

Finally, the teachers participating in this study wanted to develop a taste for writing in their pupils through the use of a blog. This intention is clearly related with previous literature about affective dimension of writing with social media, especially the blog (Clark & Dugdale, 2009; De Craene, 2005; Luckin et al., 2009; MacBride & Luehmann, 2008). Such an intention could explain why support specifically pertaining to the cultivation of writing strategies and processes rarely occurred. Teachers had a clear understanding of what a blog is, i.e. a public digital tool that opens students to the community (Bélanger, 2008) and the world (Luehmann & MacBride, 2008; MacBride & Luehmann, 2008), provides freedom and control to students over their learning process (De Craene, 2005; Luehmann & MacBride, 2008), and transforms them into content producers (De Craene, 2005). Moreover, teachers understood the blog's potential to fit their need of pedagogical differentiation and innovation. In this regard, they knew the blog was flexible enough to take into account personal goals of learning and multitasked activities occurring at the same time in the classroom (Luehmann & MacBride, 2008). Teachers' understanding of how the blog can support writing was clear concerning the affective dimension of writing. Moreover, they had ideas of how the blog could support cognitive dimensions too, especially the importance of authentic writing situation (Bélanger, 2008; De Craene, 2005) and the affordance of multiple writing contexts (Allaire, Thériault & Lalancette, 2011). That said, the potential for a more detailed and precise cognitive dimension of writing appeared as a work in progress all along the research. This calls into importance the need for professional development about how ICTs can leverage students' learning such as writing. Even though there was some support specific to writing strategies and linguistic knowledge, more frequent use of text examples on these subjects could have been made. Why not use posts written by pupils to question their methods and enhance the value of certain strategies? Why not develop a writing model and some kind of organization for opinion pieces, since this type of post was frequently written by pupils on their blog? As Santangelo and Olinghouse (2009) have explained, these are actual teaching practices of writing strategy because they highlight the authentic nature of the task.

LIMITATIONS OF THIS STUDY

Even though we conducted this research rigorously, this case study nonetheless has certain limitations. The methodological choices that we made did not permit us to describe how the situation evolved over the academic year, however this was not our objective. This could, however, be a potentially interesting subject to research in the future.

Furthermore, in an indirect way, the *Think-Aloud Protocol* that we used may have created a habitual reflexive response in some pupils in describing their strategies. This may have led them to integrate a greater number of writing strategies and express their recourse to the writing process more easily.

Despite the fact that we are aware that the results of a case study lead to conclusions that may be linked only to the cases studied, we nonetheless believe that these conclusions shed a certain light on the teaching and learning of writing, while offering new avenues for continued research.

CONCLUSION

In conclusion, the learning environments set up by the teachers offered an appealing writing context for the pupils, in which students' interests ingrained themselves. The environments also allowed students to draw on their previous knowledge, whether it was about writing strategies or other subjects. The pupils found that writing through social media was a pleasant activity, and yet they did so with seriousness. From the results of this case study emerges the possibility for greater use of task authenticity to encourage the development of writing strategies. Considering the greater importance that social media now have in young people's lives, blog writing allows a tie-in of the development of writing competency to their activities thus giving meaning to this complex learning task.

NOTES

1. Known in French as the *Programme de formation de l'école québécoise*.
2. This is our free translation from French.
3. The research project received ethics approval (no 602.131.04) from the Université de Québec à Chicoutimi ethics committee on July 8, 2010.
4. The February observation could not be held in class number 1 because of a mishap.
5. The given names indicated are pseudonyms to preserve participants' identity.

REFERENCES

- Allaugh, B. M. (2013). Blogging about books: What we can learn from our students. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 15(2), 1-9.
- Allaire, S., Thériault, P., Laferrière, T., Hamel, C., & Debeurme, G. (2015). *Écrire ensemble au primaire : interventions des enseignants et stratégies d'écriture des élèves* [Full research report presented to Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture]. Retrieved from http://affordance.uqac.ca/publications/ecrire_ensemble_ACE_allaire_rapport.pdf
- Allaire, S., Thériault, P., & Lalancette, E. (2011). Synthèse critique des connaissances sur l'écriture électronique à l'aide du blogue au primaire et au secondaire. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(1), 1-32. Retrieved from <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26365>
- Bélanger, M. (2008). *Les blogues en 3^e secondaire au programme PROCTIC : une pratique pédagogique porteuse de réussite*. [Research report]. Québec, QC : Commission scolaire Des Découvreurs.

- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Canadian Council on Learning (2010). *The state of learning in Canada : Review of the year 2009-2010*. Retrieved from <http://www.ccl-cca.ca/ea>
- Clark, C., & Dugdale, G. (2009). *Young people's writing : Attitudes, behaviour and the role of technology*. London, United Kingdom: National Literacy Trust.
- Cutley, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919.
- De Craene, M. (2005). Pedagogical blogs: A pilot study exploring blogs as a learning tool for middle school student with special needs. *Mirandanet EJournal*. Retrieved from <http://www.mirandanet.org.uk/casestudies/173>
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698.
- Deschênes, A.-J. (1995). Vers un modèle constructiviste de la production de textes. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, & P. Raymond (Eds.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 101-150), Montreal, QC : Logiques.
- Downes, S. (2006). Learning networks and connective knowledge. Retrieved from <http://www.downes.ca/post/36031>
- Dunsmuir, S., & Clifford, V. (2003). Children's writing and the use of information and communications technology. *Educational Psychology in Practice*, 19(3), 171-187.
- Ericsson, K., & Simon, H. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215-251.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude cas comme méthode de recherche*. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Dialogues entre psycholinguistes et didacticiens. Pratiques*, 115-116, 37-50.
- Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all pupils*. Wisconsin Rapids, WI : Renaissance Learning. Retrieved from <http://doc.renlearn.com/KMNet/R004250923GJCF33.pdf>
- Hayes, J. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, & P. Raymond (Eds.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 49-72), Montreal, QC : Logiques.
- Hayes, J., & Flower, S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Howard, M. E. (2011). Not an unfeasible "extra." *Science and Children*, 49(4), 32-35.
- Laferrière, T., Lamon, M., & Breuleux, A. (2006). Blended learning environments. In P. Resta (Ed.), *Teacher development in an e-learning age: A policy and planning guide*. Paris, France: UNESCO.
- Lin, S. C., Monroe, B. W., & Troia, G. A. (2007). Development of writing knowledge in 2-8 : A comparison of typically developing writers and their struggling peers. *Reading and Writing Quarterly* 23(3), 207-230.
- Luckin, R., Clark, W., Graber, R., Logan, K., Mee, A., & Martin, O. (2009). Do Web 2.0 tools really open door to learning ? Practices, perceptions and profiles of 11-16-year-old students. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 87-104.
- Luehmann, A., & MacBride, R. (2008). Classroom blogging in the service of student-centered pedagogy: Two high school teachers' use of blogs. *THEN: Journal*, 1-23. Retrieved from <http://sim.soe.umich.edu/then/index.php/then/article/view/23/22>
- MacBride, R., & Luehmann, A. L. (2008). Capitalizing on emerging technologies: A case study of classroom blogging. *School Science and Mathematics*, 108(5), 173-183.
- Meinecke, A. L., Smith, K. K., & Lehmann-Willenbrock, N. (2013). Developing students as global learners: "Groups in our world" blog. *Small Group Research*, 44(4), 428-445.

- Merriam, S. B. and Associates. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Quebec, QC: Gouvernement du Québec.
- Montreuil, C. (2001). Lecture littéraire et journal dialogué : avantages et limites. *Québec Français*, 120, 41-43.
- Pascopella, A., & Richardson, W. (2009). The new writing pedagogy. *District Administration*, (November/December), 44-50.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading : The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Rief, L. (2006). What's right with writing. *Voices of the Middle*, 13(4), 32-39.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., van Steendam, E., ... van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-85.
- Routman, R. (2010). *Enseigner l'écriture : Revenir à l'essentiel*. Montreal, QC : Chenelière Éducation.
- Roy, R. (2009). *Enquête sur la génération C. Les 12-24 ans : utilisateurs extrêmes d'Internet et des TI*. Montreal, QC: CEFRIQ.
- Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 159-184). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Santangelo, T., & Okinghouse, N. G. (2009). Effective writing instruction for pupils who have writing difficulties. *Focus on Exceptional Children*, 42, 1-20
- Smets, P. (2010). *Écrire pour apprendre à écrire*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Spandel, V. (2003). *Creating writers through 6-Trait writing assessment and instruction*. New York, NY: Longman.
- Ward, J. (2004). Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal*, 3(1). Retrieved from http://www.esp-world.info/articles_26/push%20button%20publishing%20ward%202004.pdf
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

PASCALETHÉRIAULT is a professor in the reading and writing development at the Université du Québec à Chicoutimi. Her research interests are related to the teaching of reading and writing strategies and the development of writing using information and communication technologies. She promotes participative research approaches with field practitioners. pascale_theriault@uqac.ca

STÉPHANEALLAIRE is a professor of educational practices at the Université du Québec à Chicoutimi since 2005. His research interests include networked learning communities and the learning environment in rural schools. stephane_allaire@uqac.ca

VINCENT GAGNON is a doctoral student in education and is interested in speech recognition technologies and their potential to alleviate the cognitive overload of students with learning difficulties in writing. vincent.gagnon@uqac.ca

PASCALE THÉRIAULT est professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi en apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle mène et participe à des projets de recherche réalisés en collaboration avec le milieu scolaire; projets qui s'intéressent à l'enseignement des stratégies de lecture et d'écriture ainsi qu'au développement de la compétence à écrire en contexte d'utilisation de TIC. pascale_theriault@uqac.ca

STÉPHANE ALLAIRE est professeur en pratiques éducatives à l'Université du Québec à Chicoutimi depuis 2005. Ses intérêts de recherche concernent notamment les communautés d'apprentissage en réseau et l'environnement d'apprentissage des écoles rurales. stephane_allaire@uqac.ca

VINCENT GAGNON est doctorant en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi et s'intéresse aux technologies de reconnaissance vocale et à leur potentiel pour alléger la surcharge cognitive des élèves en difficulté d'apprentissage en écriture. vincent.gagnon@uqac.ca

UNTANGLING BINARIES: WHERE CANADA SITS IN THE “21st CENTURY DEBATE”

TIFFANY L. GALLAGHER & JENNIFER ROWSELL *Brock University*

ABSTRACT. This article examines the extent to which the competencies of the 21st century learner are reflected in the learning outcomes within the English language arts curriculum standards documents for the Canadian provinces. Manifest summative content analysis was used to code learning outcomes in accordance with themes derived from the competencies of 21st century learners. For all provinces, there were few learning outcomes that required students to use digital resources to access information or create knowledge / solutions; there were no learning outcomes related to competencies in the context of core subjects or using social media to communicate and learn. Espoused learning pedagogies need to be galvanized into English language arts curriculum standards that are consistent with 21st century and digital literacy learning competencies.

DÉNOUER LA PENSÉE BINAIRE : À QUEL ENDROIT SE SITUE LE CANADA AU SEIN DU « DÉBAT DU 21^e SIÈCLE » ?

RÉSUMÉ. Cet article explore dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage tels que listés dans les documents officiels des programmes des diverses provinces canadiennes reflètent les compétences de l'apprenant-type du 21^e siècle. Pour ce faire, une analyse formelle des contenus a été effectuée, en codant les objectifs d'apprentissage selon des thèmes en lien avec les compétences de l'apprenant du 21^e siècle. Au sein des provinces, peu d'objectifs d'apprentissage nécessitent l'utilisation de ressources numériques pour avoir accès à de l'information ou encore, pour créer du savoir / des solutions. De plus, il n'y a aucun objectif d'apprentissage en lien avec ces compétences dans les matières de base ou d'utilisation des médias sociaux pour communiquer et apprendre. Des approches pédagogiques cohérentes avec les compétences du 21^e siècle et la culture d'apprentissage numérique doivent être insufflées dans les normes des programmes d'*English language arts*.

There has been significant attention paid to 21st century learning over the past decade, but what exactly constitutes 21st century literacy in Canada? There is no “one-size fits-all” answer to this question; however, there are some broad learning, thinking, and interactional patterns that seem fundamental to the

phrase that has been bandied about. As researchers who have been involved in different 21st century projects over the years, we set out to examine what counts as 21st century literacy across the provinces in Canada and, in this article, we provide the findings of our audit. This audit includes a content analysis of the provincial / territorial curricula or standards documents that inform 21st century literacy pedagogies. Ultimately, the aim of this article is to offer fodder for future discussion on how policy, practice, and 21st century literacy learning coalesce.

Untangling binaries: Technology enthusiasts vs. innovative knowledge makers

We will begin with a discussion of some of the issues that undergird the topic of 21st century literacy before we turn to Canadian perspectives. As Burnett and Merchant (2015) recently noted, even though there is abundant technology in contemporary classrooms, curricular and assessment implementation is lagging in favor of traditional literacies. To begin with, there has been a tendency in literature and media on anything 21st century to turn to “technology determinism” to explain 21st notions of literacy learning. Technology is the end in itself rather than a means to different ways of understanding texts (McLuhan, 1964; Postman, 1993; Street, 1984; Williams, 1958/1990). As Street (1984) maintains, “technology is...not a neutral ‘thing’ arising out of disinterested scientific inquiry” (p. 65), but rather technologies carry with them ideological processes and different ways of thinking that are mobilized in a wide range of ways by different people. In other words, putting tablets and interactive whiteboards in classrooms is not enough to make classrooms current in the 21st century. In everyday life, people use different technologies to fulfill tasks that pertain to communicating, thinking, composing, reading, playing and a host of other practices and processes. By analyzing one of these actions, communicating, a researcher can focus on either the device or tool and how it is used to communicate, or, a researcher can focus on how ideas get communicated through device or tool. This clear-cut separation (i.e., technology enthusiast vs. innovative knowledge makers) diminishes the complexities of both arguments, but for the purposes of this article and our audit of provincial stances on both sides of the continuum, we offer both arguments. A technology enthusiast tends to focus on digital worlds and converged texts (Jenkins, 2006) to make meaning and communicate. Technology-driven individuals think and engage through the hybridity and multimodal capacities of virtual worlds. An innovative meaning-maker, on the other hand, thrives on DIY practices and problem-solving with materials and media. Makers (Halverson & Sheridan, 2014; Peppler & Bender, 2013) use digital worlds as well as physical, material worlds to make and to create multimodal compositions. As well, we disclose our particular bias which focuses on the thinking that takes place as a helpful way of viewing technology.

21st century literacy: The case of Canada

In Canada, education is governed provincially and territorially, not nationally. The mandate for all Canadian provincial and territorial educational jurisdictions is to ensure equitable access to education for all students, with each province and territory having evolved policies and approaches to literacy education that respond to its particular needs (Government of Canada, 2015). Accordingly, each of the 10 provinces and three territories has developed curricula or standards documents that describe the learning outcomes that students should attain within a given grade or year of education. These curricula or standards reflect each province's policies, context, and resources. This article is a pan-Canadian review and analysis of 10 of the curriculum standards documents for reference to 21st century learning skills, with a specific focus on 21st century literacy learning.

The Council of Ministers of Education, Canada (CMEC, 2013a) issued a press release stating that literacies for the 21st century are multiple (e.g., text literacy, number literacy, visual literacy, digital literacy), dynamic, as well as “essential for full participation in the social and economic life of the modern world. Citizens need to be able to understand and engage with multiple technologies along with mastering the foundational skills of reading, writing, and mathematics” (para. 1-2). This press release is consistent with the National Council of Teachers of English (NCTE, 2013) statement that “technology has increased the intensity and complexity of literate environments such that the 21st century demands that a literate person possess a wide range of abilities and competencies, many literacies” (para. 1). NCTE (2013) adds that among the abilities and competencies that literacy learners in the 21st century need to have are: proficiency and fluency with technology while they solve problems collaboratively and strengthen independent thought; ability to manage, analyze, and synthesize and information in addition to designing and sharing information; and, competencies to create, critique, analyze, and evaluate multimedia texts. Very recently, Canada's Centre for Digital and Media Literacy (Hoechsmann & DeWaard, 2015) further defined “digital literacy as the skills and ability to use digital tools and applications; the capacity to critically understand digital media tools and content; and the knowledge and expertise to create and communicate with digital technology” (p. 4). To be a literate in the 21st century is to possess ubiquitous 21st century learning skills. Given the fact that there is no policy or position statement on 21st century literacy skills in Canada, we called on general policies related to 21st century learning skills.

Shifting mindsets through a pan-Canadian framework

Recently, in Canada, a few publications have been disseminated as white papers and position statements by task forces that delineate 21st century learning skills and put out a call to attend to how students acquire 21st century learning skills. Two of the most often referred to are: *Future Tense: Adapting Canadian*

Education Systems for the 21st Century (Action Canada Task Force, 2013) and *Shifting Minds: A 21st Century Vision of Public Education for Canada* (Canadians for 21st Century Learning & Innovation, 2012). The former illuminates the need for Canada to have a “cohesive national strategy with respect to 21st century learning” (p. 3) and the latter offers a vision, guidelines, and competencies for 21st century learning that are referenced by several Canadian provinces and territories. In the context of this article, the former report substantiates our rationale and the latter report provides our analytical framework.

In *Future Tense: Adapting Canadian Education Systems for the 21st Century*, the Action Canada Task Force (2013) defines 21st century learning skills as competencies such as: “Critical Thinking; Problem Solving; Communication and Collaboration; Computer and Digital Literacy; Creativity, Character, and Innovation” (p. 5). In response to the challenges posed by a dynamically shifting society, students need 21st century learning skills in addition to content knowledge, specific skills, expertise, and literacies. The Action Canada Task Force (2013) created a report summarizing how a sample of provincial ministries of education have implemented policies and practices that include 21st century learning models. Findings from this report are not surprising, but quite salient. First, it is encouraging to note that the report articulates that active facilitation of 21st century learning is supported in learning environments using ICT technology where teachers have active professional learning. However, given the divergent nature of provincial and territorial educational jurisdictions, there are a wide range of practices related to 21st century learning. To begin to conceptualize a national strategy, there should first be a pan-Canadian review of curricula or standards – this article attempts to get this discussion flowing and to push the debate further, beyond a focus on technology to think more about the ideological practices that are part and parcel of technology.

The vision articulated in *Shifting Minds: A 21st Century Vision of Public Education for Canada* is “to witness an accelerated pace of 21st competencies, instructional practices, and digital resources and services being integrated into Canada’s learning systems” (Canadians for 21st Century Learning & Innovation, 2012, p. 5). With the student at the core of the discussion, this vision is founded on principles and learning outcomes that align with skills (i.e., Literacy, Numeracy, Science) and seven 21st century competencies. The Canadians for 21st Century Learning & Innovation (2012) document acknowledges that this vision must be interpreted given local identities, priorities, and practices and that change requires flexible implementation models. Figure 1 is an excerpt of the proposed vision and learning framework:

The graphic below illustrates the various elements of the proposed 21st Century learning framework and how they inter-relate. It is important to note that the student is placed at the centre. This placement emphasizes the focus of 21st Century models of education on meeting the learning needs of each individual student.

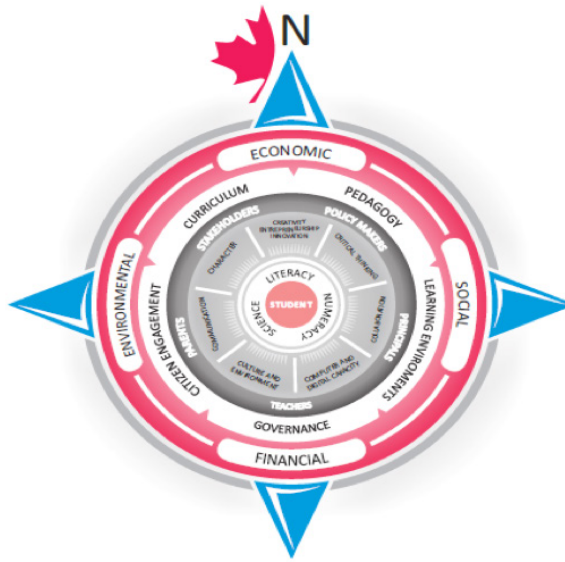


FIGURE 1. Vision for 21st century learning in Canada (Source: *Canadians for 21st Century Learning & Innovation*, 2012, p. 16)

In the middle concentric circle, surrounding “Literacy, Numeracy and Science” skills are seven competencies that 21st century learners should possess: creativity, innovation and entrepreneurship; critical thinking; collaboration; communication; character; culture and ethical citizenship; and computer and digital technologies. Appendix A is an overview of these seven competencies. These seven competencies are similar to those identified as essential competencies by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), UNESCO, and Partnership for 21st Century in the United States (among others) (Canadians for 21st Century Learning & Innovation, 2014). This source is a credible reference as an analytical structure for the current paper given its rigour compared to existing 21st century learning frameworks such as OECD (2009) and Canadian provinces (PEI; Alberta; BC), as well as its endorsement by Industry Canada, National Research Council, Canadian Council on Learning (CCL), and Council of Ministers of Education (Canadians for 21st Century Learning & Innovation, n.d.).

In Appendix A, the phrases that are in bold are those that are of particular interest for the review provided in the present paper as they reflect the definitions of literacies for the 21st century (CMEC, 2013a; NCTE, 2013) and digital literacy (Hoechsmann & DeWaard, 2015). For example, the fourth competency, “Communication,” includes the phrase, “The ability to access, analyze, inte-

grate and manage large volumes of information.” This phrase embodies the principles in the definitions of 21st century and digital literacies. It is to be noted that five out of the seven competencies are consistent with definitions of 21st century and digital literacies.

Next, this paper analyzes whether these five competencies (creativity, innovation and entrepreneurship; critical thinking; collaboration; communication; and computer and digital technologies) are reflected in the curricular learning outcomes of the English Language Arts standards documents for Canada’s provinces and territories. It is worth noting that the present analysis is distinct from that in the Action Canada Task Force (2013) report, which looked at four competencies within provincial / territorial education strategies and vision statements. Herein, we examined the curriculum standards documents that teachers use to devise their literacy programming and lessons. Accordingly, the research question posed is: How are the competencies of the 21st century learner reflected in the learning outcomes within the English language arts curriculum standards documents for the majority of the Canadian provinces and territories?

METHOD

Given that the research question is aimed at an investigation of texts, this study was a documentary analysis of English language arts curricula or standards documents. Documentary analysis employs texts as the data source in the research process (Bowen, 2009). Specific data analysis procedures are dedicated to documentary analysis. Herein, manifest summative content analysis was used to examine text from English language arts curriculum documents for the occurrence of pre-identified words and phrases in the learning outcome statements (Mayring, 2000). Pre-identified words and phrases (verbatim from the document) were based on the analytical framework: the competencies of 21st century learners (Canadians for 21st Century Learning & Innovation, 2012). Each of the learning outcomes in the documents was a unit of analysis (Weber, 1990) that was compared to words and phrases in the analytical framework. The outcomes of this type of content analysis are frequency counts that profile the data.

Sample

The sample of provinces and territories targeted for this analysis was dictated by their performance on the most recent, 2012 Programme for International Student Assessment (PISA; OECD, 2013). This international assessment of the reading, mathematics and science literacies of 15 year olds is administered every three years by the OECD. Recently, the OECD commissioned a report (Schleicher, 2015) that recognizes that contemporary students require skills to carry them beyond what as 21st century learners. This report underscores the

role that 21st century reading includes texts that are print-based and digital; as a result, for the first time, the PISA (2012) tested students in both text formats (CMEC, 2013b). The digital text assessment required students to access, interpret, and evaluate information on-line. For Canada, student performance is summarized nationally as well as by province. These data are used by provincial stakeholders to inform their decisions related to educational assessment and curricula (CMEC, 2013b). For the purposes of sampling for the current study, these provincial data were also accessed for the PISA (2012) to use as a baseline for student performance on a digital text assessment.

Students from the provinces of Nova Scotia, Quebec, Ontario, Alberta, and British Columbia performed above the OECD average and better than or as well as the Canadian average (Quebec, Ontario, Alberta, and British Columbia) in print-based text reading. For digital text, almost all of the Canadian provinces scored above the OECD average, while Nova Scotia, Ontario, and Alberta and British Columbia performed at or above the Canadian average. As a means to bracket the sample, the provinces chosen for the analysis in the current paper were based on these PISA (2012) results for print-based and digital texts. The curricula documents from these provinces were of interest given the fact that their students' performance the PISA (2012) assessment were above the Canadian average; specifically, Nunavut, Manitoba and Saskatchewan were not included based on their performance in relation to the Canadian average.

Data collection

Further, the sample of Quebec, Ontario, Alberta, British Columbia and Nova Scotia snowballed as the latter three provinces have curricular affiliations with other provinces / territories. In Canada, the four Atlantic Provinces (Nova Scotia, New Brunswick, P.E.I., Newfoundland and Labrador) use the same English language arts curriculum, the Yukon Territory uses the same standards as British Columbia and, the Northwest Territories uses Alberta's standards. Accordingly, our audit began with a search for the most current curricula or standards documents for the English language arts in the ten Canadian provinces / territories in the sample: Alberta (used also by NWT), Atlantic Canada (includes Nova Scotia, New Brunswick, P.E.I., Newfoundland and Labrador), British Columbia (used also by Yukon), Ontario, and Quebec. These curriculum documents articulate the provinces' agendas for their espoused language arts program including learning outcomes or objectives to be accomplished at each grade level. It should be noted that we have adopted the term “learning outcomes” in this paper, however, the Canadian provinces refer to these by different labels, e.g., “general outcomes” in Alberta (Alberta Learning, 2000); “expectations” in Ontario (Ontario Ministry of Education, 2006). Also, provinces delineate their curriculum documents in different grade ranges (e.g., “Kindergarten-Grade 6, Grade 7-9, and Grade 10-12” in the Atlantic Provinces (Media Smarts, n.d.-a, n.d.-b, n.d.-c); “Kindergarten-Grade 7

and Grade 8-12” in British Columbia (2006). All curriculum documents were publically accessed through each respective province’s ministry or department of education website. Appendix B provides a list of these relevant curriculum documents along with a description and access information (see table note regarding updates to British Columbia’s curriculum).

Data analysis

Recall that Appendix A provides a summary of the seven competencies of 21st century learners (Canadians for 21st Century Learning & Innovation, 2012) that informed our analytical framework. The 11 underlined phrases are consistent with the definitions of 21st century and digital literacies (CMEC, 2013a; Hoechsmann & DeWaard, 2015; NCTE, 2013). As previously disclosed, as researchers, we focused on the thinking and knowledge-making that is communicated through technology. Accordingly, the underlined phrases in Appendix A were distilled into the following themes that reflect learning outcomes which position the student learner as actively processing, thinking, creating, and communicating with technology:

1. Processing large volumes of information for:
 - a. critical thinking (acquire, process, interpret, rationalize and critically analyze)
 - b. communicating (access, analyze, integrate and manage)
2. Using digital resources, variety of media and technology to:
 - a. access information
 - b. critically interpret and evaluate ideas
 - c. communicate
 - d. create knowledge
 - e. create solutions
3. Using social media to:
 - a. communicate
 - b. learn
4. Developing 21st century competencies in the context of core subjects

These themes were then used to code the learning outcomes in the provincial English language arts curriculum standards documents. In this way, each of the learning outcomes was a unit of analysis that was coded (Weber, 1990). As illustration, Theme 2d (“Using digital resources, variety of media and technology to create knowledge”) was coded for the *English Language Arts (K-9)* (Alberta Learning, 2000) curriculum with:

General Outcome 2: Students will listen, speak, read, write, view and represent to comprehend and respond personally and critically to oral, print and other media texts.

2.4 Create original text. (p. 4)

and also in the *English Language Arts (Senior High)* (Alberta Learning, 2003) curriculum with:

General Outcome 4: Students will listen, speak, read, write, view and represent to create oral, print, visual and multimedia texts, and enhance the clarity and artistry of communication.

4.1 Develop and present a variety of print and non-print texts

4.1.3 Develop content. (p. 13)

Each of the above learning outcomes (2.4 and 4.1.3) was tallied once in the frequency count for Theme 2d. The coding process was done independently and then inter-rater reliability (Cohen's Kappa) was calculated ($\kappa \geq 0.80$) for these categorical data. Additionally, all of the results were cross-validated between the two researchers for the purpose of triangulation and to establish credibility (Guba & Lincoln, 1982). Frequency tabulations were calculated for all the themes by province and these basic descriptive statistics are presented below as a series of figures. Some themes had several learning outcomes represented; other themes had none.

TAKING STOCK: RESULTS OF OUR AUDIT

The following results are derived after coding the English language arts learning outcomes for each of the provinces using the analytical framework of the competencies of 21st century learners. First, is an overview of the learning outcomes, then coverage by province and by themes. The results are displayed as a plot graph and bar graphs. Abbreviations have been used: AB (Alberta including NWT); AT (Atlantic Provinces of Nova Scotia, New Brunswick, P.E.I., Newfoundland and Labrador); BC (British Columbia including Yukon); ON (Ontario); PC (Quebec).

Overview of the learning outcomes

We begin with a broad summary of the proportion of the provinces' English language arts learning outcomes that reflect the definition of 21st century and digital literacies. Figure 2 includes a series of bar graphs displaying the total number of English language arts learning outcomes and the portion that address 21st century and digital literacies. This figure depicts the disproportionate number of learning outcomes when comparing the provinces and the low relative proportion of 21st century and digital literacies learning outcomes to the total learning outcomes.

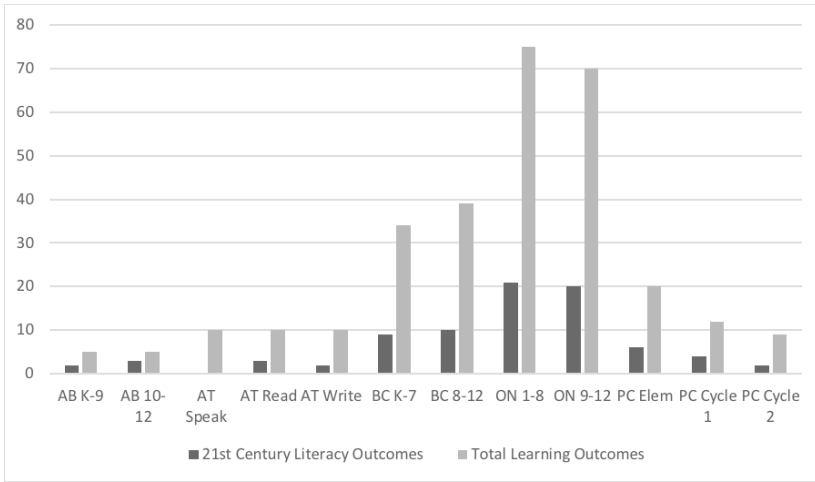


FIGURE 2. Total English language arts learning outcomes and the portion that address 21st century and digital literacies

For the *English Language Arts (K-9)* (Alberta Learning, 2000), there are 2 (out of 5) general outcomes and for *English Language Arts (Senior High)* (Alberta Learning, 2003) there are 3 (out of 5) general outcomes for Grades 10-12 that reflect the definition of 21st century and digital literacies. The four Atlantic provinces use the *Atlantic Provinces Education Foundation Framework for English Language Arts* (Media Smarts, n.d.-a, n.d.-b, n.d.-c) with 3 broad outcomes (speaking and listening; reading and viewing; writing and other ways of representing) each with 1-4 general outcomes. The general outcomes that cover 21st century and digital literacies are covered: 0 (out of 10) speaking and listening; 3 (out of 10) reading and viewing and 2 (out of 10) writing and other ways of representing. In British Columbia, in oral language, reading and viewing, writing and representing for the *English Language Arts K-7* (British Columbia, 2006), there are 9 (out of 34) prescribed learning outcomes. In the *English Language Arts 8-12* (British Columbia, 2007), there are 10 (out of 39) prescribed learning outcomes that reflect the 21st century and digital literacies. For Ontario's strands (oral communication, reading, writing, media literacy) in *Language Arts (Gr. 1-8)* (Ontario Ministry of Education, 2006) 21 (out of 75) expectations and in *English (Grades, 9, 10, 11, 12)* (Ontario Ministry of Education, 2007), 20 (out of 70) expectations that are reflective of 21st century and digital literacies. The province of Quebec's *Elementary English Language Arts* (n.d.) has 6 (out of 20) learning outcomes ("Key Features"), the *Secondary English Language Arts* (cycle 1, Quebec Education Program [QEP], n.d.-a) has 4 (out of 12) learning outcomes, and the *Secondary English Language Arts* (QEP, n.d.-b) for cycle 2 has 2 (out of 9) learning outcomes that reflect phrases in the definitions of 21st century and digital literacies.

Audit of the themes

Each of the learning outcomes was treated as a unit of analysis and coded using the themes outlined in the data analysis above. Table 1 is an aggregated summary of these themes (refer to data analysis above) for each of the provincial curriculum standards documents.

All provinces thoroughly address Themes 1a. and 1b. (“Processing large volumes of information for: critical thinking; communicating”) and to a great extent Themes 2b and 2c (“Using digital resources, variety of media and technology to: critically interpret and evaluate ideas; communicate”). There is some coverage for “Using digital resources, variety of media and technology to: access information; create knowledge; create solutions.” Most notable are the lack of learning outcomes that address Themes 3a and 3b, “Using social media to: communicate; learn” and Theme 4, “Developing 21st century competencies in the context of core subjects.”

TABLE 1. Summary of themes by provincial curriculum documents

Province / Document	Theme									
	1a.	1b.	2a.	2b.	2c.	2d.	2e.	3a.	3b.	4.
PC Cycle 2	•	•								
PC Cycle 1	•			•	•		•			
PC Elem	•	•		•	•					
ON 9-12	•	•	•	•	•					
ON 1-8	•	•	•	•	•	•				
BC 8-12	•	•		•	•	•				
BC K-7	•	•		•	•	•				
AT Write				•	•	•				
AT Read	•	•	•	•						
AT Speak										
AB 10-12	•	•	•	•	•	•				
AB K-9	•	•	•	•	•	•	•			

Figures 3 to 9 depict the frequency or breadth of coverage of the learning outcomes in each provincial curriculum standards document for the themes of 21st century and digital literacies. Variances are noted among the provinces but also within a given province with respect to how comprehensively these outcomes are cited. Following these seven figures is a summary of the conclusions drawn from these findings.

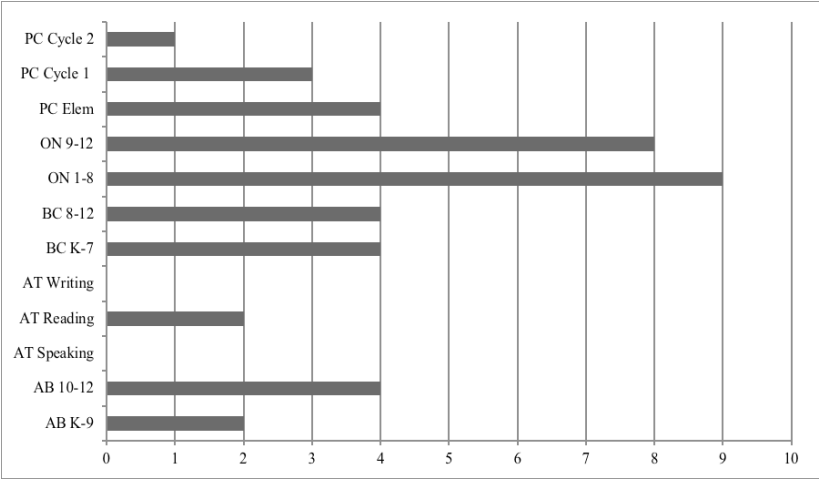


FIGURE 3. *Theme 1a: Processing large volumes of information for critical thinking. Frequency of learning outcomes in each provincial curriculum standards document*

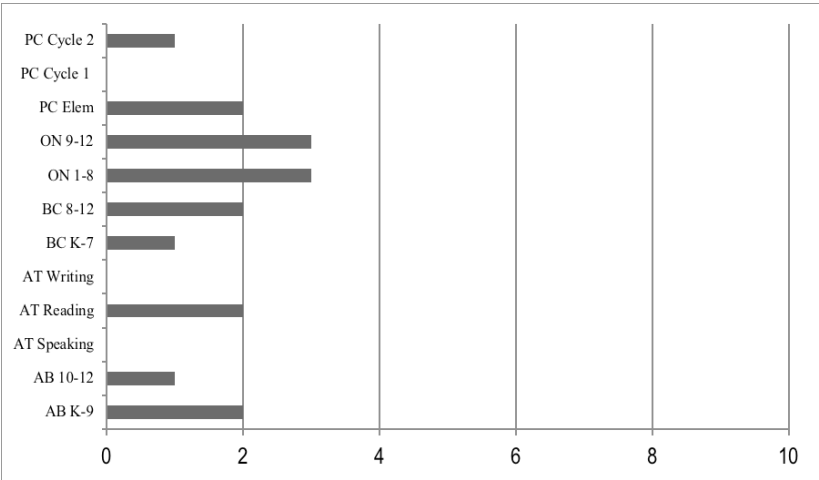


FIGURE 4. *Theme 1b: Processing large volumes of information for communicating. Frequency of learning outcomes in each provincial curriculum standards document.*

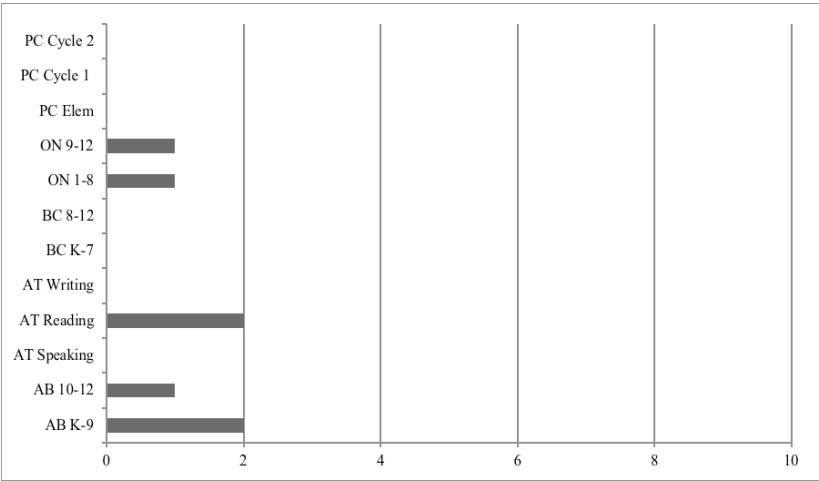


FIGURE 5. Theme 2a: Using digital resources, media and technology to access information. Frequency of learning outcomes in each provincial curriculum standards document.

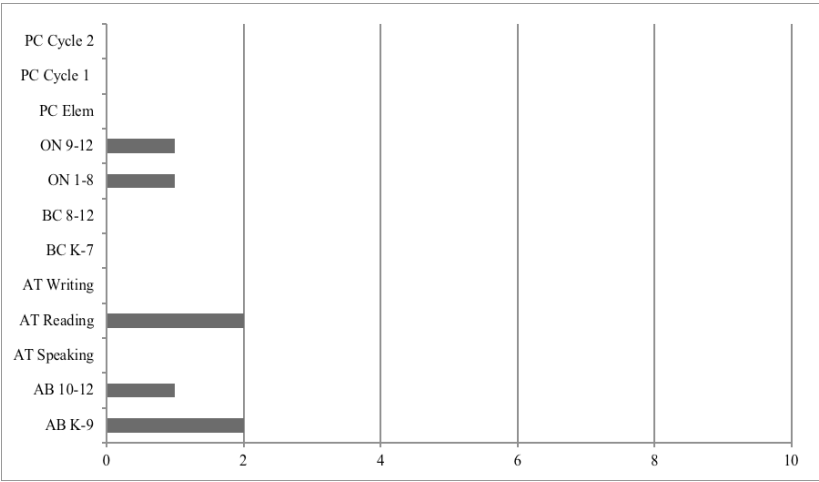


FIGURE 6. Theme 2b: Using digital resources, media and technology to critically interpret and evaluate ideas. Frequency of learning outcomes in each provincial curriculum standards document.

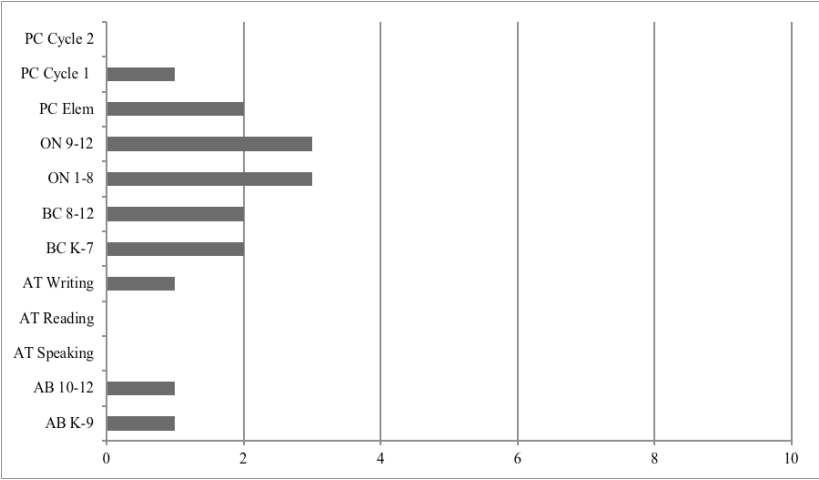


FIGURE 7. Theme 2c: Using digital resources, media and technology to communicate. Frequency of learning outcomes in each provincial curriculum standards document.

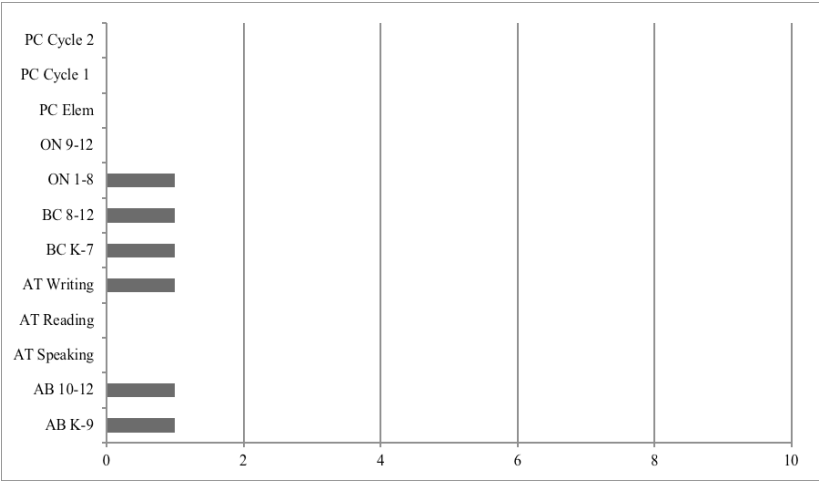


FIGURE 8. Theme 2d: Using digital resources, media and technology to create knowledge. Frequency of learning outcomes in each provincial curriculum standards document.

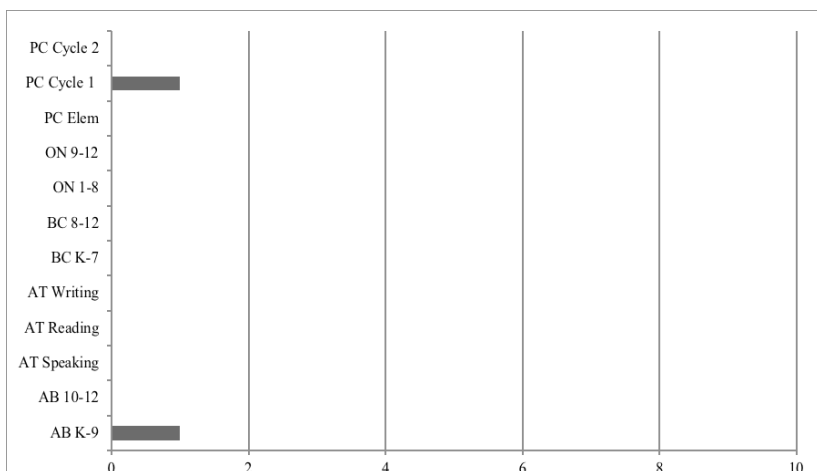


FIGURE 9. Theme 2e: *Using digital resources, media and technology to create solutions.* Frequency of learning outcomes in each provincial curriculum standards document.

Figures 3-9 display the disparate coverage of learning outcomes that relate to the student learner as actively processing, thinking, creating and communicating with technology. Theme 1a, “Processing large volumes of information for critical thinking” (Figure 3) is covered well in the learning outcomes for the provinces of Ontario, British Columbia and to some extent in Quebec and Alberta. This is an encouraging finding, however, it is juxtaposed to the low incidence of learning outcomes for Theme 1b, “Processing large volumes of information for communicating” (Figure 4). Theme 1b is noted in all provinces’ learning outcomes, albeit with low frequency counts.

In general, there is scant coverage of learning outcomes that relate to the use of digital resources, media and technology. Theme 2a, “Using digital resources, media and technology to access information” (Figure 5), is infrequently cited by Ontario, Alberta and the Atlantic Provinces. All of the provinces moderately cover Theme 2b, “Using digital resources, media and technology to critically interpret and evaluate ideas” (Figure 6); Ontario is the most dominant in this cluster. Similarly, all of the provinces briefly cover, Theme 2c, “Using digital resources, media and technology to communicate” (Figure 7). The final two themes which relate to the creation of knowledge and solutions, are seldom covered by learning outcomes. Theme 2d, “Using digital resources, media and technology to create knowledge” (Figure 8) is addressed by one learning outcome in Ontario, British Columbia (each of K-7; 8-12) and Alberta (each of K-9; 10-12). Theme 2e, “Using digital resources, media and technology to create solutions” (Figure 9) is addressed by one learning outcome in Quebec and Alberta (K-9). Notable is the distinct absence of learning outcomes related to competencies in the context of core subjects or using social media to communicate and learn. What do we draw from this analysis? Current learning

outcomes in the English language arts curriculum standards are reflecting an emphasis on the student learner as a processor of information for critical thinking with less prominence devoted to learning outcomes that encourage the use of digital resources, media and technology access, interpret, communicate and create that information.

DISCUSSION

The article has provided a review of Canadian provincial and territorial curriculum standards documents with respect to 21st century and digital literacy skills and has underscored the need for a significant revision and update of these official standards. The findings of this review highlight the distinct gaps in curricular learning outcomes that should delineate the competencies of the 21st century and digital literacies. We found that there is inconsistent and minimal coverage of the competencies of “Using digital resources, variety of media and technology to access information, create knowledge and create solutions.” These competencies are integral to inquiry-based learning approaches that are in practice in many jurisdictions. Next, there are no provinces that explicitly mention in the curriculum standards that learners should be, “Developing 21st century competencies in the context of core subjects.” It is well established that cross-curricular learning is enhanced by the integration with literacy skills instruction (Cervetti & Pearson, 2012). Finally, the competency of “Using social media to communicate and learn” is absent from all of the provinces’ curriculum documents. This is not surprising given the fact that the publication dates of the documents that range from 2000-2012 and the explosion of social media is a recent reality (Buckingham & Martínez-Rodríguez, 2013).

It is worth noting that many of the provinces have supplementary resources for teachers that provide recommendations for instructional approaches and resources that align with 21st century learning. This is an attempt to fill the gap between standards documents and practice. Examples of these supplementary resources include: *Digital Literacy Framework (Profiles and Learning Activities)* (British Columbia, n.d.); *Journey On* (Prince Edward Island Education, 2006); *Literacy with ICT Across the Curriculum* (Northwest Territories Education, 2012). As well, attempts have been made to include 21st century learning principles in recent provincial and territorial education position statements. Examples of these include: *A Vision for 21st Century Education* (British Columbia Premier’s Technology Council, 2010); *Emerging Technologies in the 21st Century: A Summary of Final Reports* (Alberta Education, 2008); *Shaping a New Vision for Public Education in Nova Scotia* (Nova Scotia School Boards Association, 2014); *Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario* (Ontario Ministry of Education, 2016). However, the curriculum documents are lagging woefully behind practices and position statements. The first province to pick up this gauntlet is British Columbia (2016) who has just recently piloted a revised set of curricula honoring 21st century skills.

The rhetoric about 21st century learning that has been articulated by departments and ministries of education in the Canadian provinces is similar to that of other countries: broad statements and recommendations that attempt to extend and modernize out-of-date standards. In the United States, for example, this has been articulated in a review (Soulé & Warrick, 2015) of over a decade of research that still points to the lack of focus on 21st century skills. This review states that public education needs to align with 21st century learning skills and prepare students with competencies such as creativity, communication, collaboration, and critical thinking. There is a disconnect among the curriculum standards that teachers are referencing, recently espoused instructional approaches and resources, and national policy on 21st century learning. This leaves educators challenged to address the contemporary learning needs of their students by filling in the gaps between curricula and pedagogy. What is needed is Canadian national policy that attends to issues of policy and infrastructure for the support of teachers’ practices and the learning of their students. This is not a novel or recent need.

In 2010, the Media Awareness Network published a white paper with recommendations for media and digital literacy. Particularly pertinent to this current paper is the mandate of the Media Awareness Network to bring awareness to the need for Canadian citizens to possess skills and knowledge to “access, use, understand and create with digital technology” (Media Awareness Network, 2010, p. i). Recall that this competency was inconsistently and minimally addressed in the findings above. Over six years ago, the Media Awareness Network called for a national task force to come together and create an online digital portal and wiki providing professional learning and instructional resources. These resource recommendations (see Media Smarts, n.d.-d), while aimed primarily at digital literacy, are inclusive of 21st century learning skills such as problem solving, and communication and collaboration.

In addition, the Canadians for 21st Century Learning & Innovation (2012) has impressed that it is important to understand the imperative for modernizing our education systems to meet the new realities of the knowledge and digital era. The publications, *Shifting minds: A 21st Century Vision of Public Education for Canada* (Canadians for 21st Century Learning & Innovation, 2012) and very recently, *Shifting Minds 3.0: Redefining the Learning Landscape in Canada* (Canadians for 21st Century Learning & Innovation, 2015) continue to articulate six areas that need to shift to drive systemic change: curriculum; pedagogy; learning environment; governance; citizen engagement; assessment. There are specific re-design priorities (Canadians for 21st Century Learning & Innovation, 2012) that echo the findings in this current paper; for example, among the Curriculum re-design priorities are “21st century competencies must be infused throughout all learning outcomes” (p. 14) and “learning outcomes must be rationalized across subject areas to reduce redundancy while strengthening cross-curricular relationships” (p. 14). One of the Pedagogy re-design priorities is

“learners must have individualized access to the internet and digital resources” (p. 15). A re-design priority in the learning environment, “mobile learning opportunities should be integrated with other learning delivery models” (p. 15) suggests that educators themselves avail of media and technology to enhance their instructional methods. The Canadians for 21st Century Learning & Innovation (2012) document concludes with a call to action for teachers, principals and policy makers. Common among these actions is for all to advocate for a national learning framework founded on 21st century models of learning. Given that successful educational change, combines top-down and bottom-up strategies (Fullan, 1994), policymakers should “ensure all learning outcomes and assessment models are relevant to the learning needs of students” (p. 12). Principals might think to “embrace social media as a learning tool” and “align teacher training activities to modernizing instructional practices, including the teaching of 21st century competencies and integrating technology with pedagogy” (Fullan, 1994, p. 13). Finally, of the call to action for teachers is to engage in their own professional learning to “promote and attend in-service training opportunities on 21st century learning models, methodologies and digital resources and tools” (Fullan, 1994, p. 13).

Recall the research question: How are the competencies of the 21st century learner reflected in the learning outcomes within the English language arts curriculum standards documents for the Canadian provinces and territories? Our findings suggest the response to this question would be, “to a certain extent.” This response is bolstered by curriculum standards that address processing information and using media and technology for critical thinking and communication. However, it is our position that across Canada, English language arts curricula are not harnessing the full potential of digital media and technology to access information, make cross-disciplinary connections, and create knowledge and solutions. What is happening in some classrooms may be more aligned with the ways in which students are engaged and communicate through social media outside of the classroom; however, there is no definitive policy or method of evaluating these skills of our 21st century learners. There should be a pan-Canadian set of standards to encompass the ideological practices that are part and parcel of technology. As a nation, we are at a point where recommendations and espoused learning pedagogies need to be galvanized into English language arts curriculum standards that are consistent with 21st century and digital literacy learning competencies.

REFERENCES

- Action Canada Task Force. (2013). *Future tense: Adapting Canadian education systems for the 21st century*. Retrieved from <http://www.actioncanada.ca/project/future-tense-adapting-canadian-education-systems-21st-century/>
- Alberta Education. (2008). *Emerging technologies in the 21st century: A summary of final reports*. Retrieved from <https://archive.org/details/emergingtechnolo00albe>

- Alberta Learning. (2000). *English language arts (K-9)*. Retrieved from <https://education.alberta.ca/media/450519/elak-9.pdf>
- Alberta Learning. (2003). *English language arts (senior high)*. Retrieved from <https://education.alberta.ca/media/160418/ela-pos-10-12.pdf>
- British Columbia. (n.d.). *Digital literacy framework (profile and learning activities)*. Retrieved from <http://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/teach/teaching-tools/digital-literacy>
- British Columbia. (2006). *English language arts kindergarten to grade 7: Integrated resource package 2006*. Retrieved from http://www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/english_language_arts/2006ela_k7.pdf
- British Columbia. (2007). *English language arts 8 to 12*. Available from <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/teach/curriculum/english/english-language-arts/english-language-arts-8-to-12-2007>
- British Columbia, (2016). *BC's new curriculum*. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum-updates>
- British Columbia Premier's Technology Council, (2010). *A vision for 21st century education*. Retrieved from <https://premierstechnologycouncil.ca/wp-content/uploads/2016/11/PTC-Special-Report-A-Vision-for-21st-Century-Education.pdf>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Buckingham, D., & Martínez-Rodríguez, U. (2013). Interactive youth: New citizenship between social networks and school settings. *Comunicar*, 20(40), 10-13.
- Burnett, C., & Merchant, G. (2015). The challenge of 21st-century literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(3), 271-274.
- Canadians for 21st Century Learning & Innovation. (n.d.). *C21 Research*. Retrieved from <http://c21canada.org/c21-research/>
- Canadians for 21st Century Learning & Innovation. (2012). *Shifting minds: A 21st century vision of public education for Canada*. Retrieved from <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/Shifting-Minds-Revised.pdf>
- Canadians for 21st Century Learning & Innovation. (2014). *Shifting minds index: An assessment metric for 21st century learning*. Retrieved from <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2015/04/Shifting-Minds-LEARNING-INDEX-Sept-29.pdf>
- Canadians for 21st Century Learning & Innovation. (2015). *Shifting minds 3.0: Redefining the learning landscape in Canada*. Retrieved from <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2015/05/C21-ShiftingMinds-3.pdf>
- Cervetti, G., & Pearson, P. (2012). Reading, writing, and thinking like a scientist. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55 (7), 580-586.
- Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). (2013a). *Ministers of education highlight 21st-century literacies on international literacy day*. Retrieved from http://www.cmec.ca/278/Press-Releases/Ministers-of-Education-Highlight-21st-Century-Literacies-on-International-Literacy-Day.html?id_article=641
- Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). (2013b). *Measuring up: Canadian results of the OECD PISA study*. Retrieved from http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/318/PISA2012_CanadianReport_EN_Web.pdf
- English Language Arts. (n.d.). Retrieved from http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/educprg2001-051.pdf
- Fullan, M. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. *Systemic reform: Perspectives on personalizing education*. Retrieved from <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396035630.pdf>
- Government of Canada (2015). *Education in Canada*. Retrieved from <http://www.cic.gc.ca/english/newcomers/after-education.asp>

- Guba, E., & Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233-252.
- Halverson, E. R., & Sheridan, K. M. (2014). The maker movement in education. *Harvard Educational Review*, 84(4), 495-504.
- Hoechsmann, M., & DeWaard, H. (2015). *Mapping digital literacy policy and practice in the Canadian education landscape: MediaSmarts*. Retrieved from <http://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/mapping-digital-literacy.pdf>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York, NY: New York University Press.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative social research*, 1(2). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- McLuhan, M. (1964). The medium is the message. In M. McLuhan (Ed.), *Understanding media: The extensions of man* (pp. 1-18). New York, NY: McGraw-Hill.
- Media Awareness Network (2010). *Digital literacy in Canada: From inclusion to transformation*. Retrieved from <http://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/publication-report/full/digitalliteracy-paper.pdf>
- Media Smarts (n.d.a). Atlantic Provinces: English Language Arts K-6 Overview. Retrieved from <http://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-media-literacy-outcomes-province-territory/atlantic-provinces/atlantic-provinces-english-language-arts-k-6-overview>
- Media Smarts (n.d.b). English Language Arts 7-9 Overview. Retrieved from <http://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-media-literacy-outcomes-province-territory/atlantic-provinces/english-language-arts-7-9-overview>
- Media Smarts (n.d.c). English Language Arts 10-12 Overview. Retrieved from <http://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-media-literacy-outcomes-province-territory/atlantic-provinces/english-language-arts-10-12-overview>
- Media Smarts. (n.d.d). Teacher resources. Retrieved from <http://mediasmarts.ca/teacher-resources>
- National Council of Teachers of English. (2013). *The NCTE definition of 21st century literacies*. Retrieved from <http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition>
- Northwest Territories Education. (2012). *Literacy with ICT across the curriculum*. Retrieved from https://www.ece.gov.nt.ca/sites/www.ece.gov.nt.ca/files/resources/twict_infusion_guide_-_2012.pdf
- Nova Scotia School Boards Association. (2014). *Shaping a new vision for public education in Nova Scotia*. Retrieved from http://www.nssba.ca/component/docman/doc_download/252-nssba-discussion-paper
- Ontario Ministry of Education. (2006). *Language (Grades 1-8)*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language18curr.pdf>
- Ontario Ministry of Education. (2007). *English (Grades 9-10)*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english910curr.pdf>
- Ontario Ministry of Education. (2007). *English (Grades 11-12)*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english1112curr.pdf>
- Ontario Ministry of Education. (2016). *Towards defining 21st century competencies for Ontario*. Retrieved from http://www.edugains.ca/resources/21CL/About21stCentury/21CL_21stCenturyCompetencies.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Education today: The OECD perspective*. Available from <http://www.oecdbookshop.org/browse.asp?pid=title-detail&lang=en&ds=&ISBN=962009021E1>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 Assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris, France: OECD. Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf

- Peppler, K. A., & Bender, S. (2013). Maker movement spreads innovation one project at a time. *Phi Delta Kappan*, 95(3), 22-27.
- Postman, N. (1993). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York, NY: Vintage.
- Prince Edward Island Education. (2006). *Journeyon*. Retrieved from https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/eelc_comm_it_2.pdf
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches, international summit on the teaching profession*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>
- Quebec Education Program (QEP). (n.d.-a). *Secondary English language arts* [cycle 1]. Retrieved from http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapter51.pdf
- Quebec Education Program (QEP). (n.d.-b). *Secondary English language arts* [cycle 2]. Retrieved from http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/5b_QEP_SELA.pdf
- Soulé, H., & Warrick, T. (2015). Defining 21st century readiness for all students: What we know and how to get there. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 178-186.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. (2nd ed.). London, United Kingdom: Sage.
- Williams, R. (1990). *Culture and society: Coleridge to Orwell*. London, United Kingdom: The Hogarth Press. (Original work published in 1958)

APPENDIX A

Overview of seven competencies of 21st century learners (Canadians for 21st Century Learning & Innovation, 2012, pp. 10-12))

1. Creativity, Innovation and Entrepreneurship
 - *Creativity: The ability to apply creative thought processes to create something of value.*
 - *Innovation and Entrepreneurship: The capacity to create and apply new knowledge in innovative and entrepreneurial ways to create new products or solve complex problems.*
2. Critical Thinking
 - A deep understanding of and capacity to apply the elements and processes associated with critical thinking and problem solving.
 - The ability to **acquire, process, interpret, rationalize and critically analyze large volumes of often conflicting information** to the point of making an informed decision and taking action in a timely fashion.
3. Collaboration
 - The ability to interact positively and respectfully with others in creating new ideas and developing products.
 - The ability to lead or work in a team and to relate to other people in varying contexts, including capacity to resolve and manage conflict.
 - The capacity for sensitivity to the issues and processes associated with collaborating across cultures.
 - The ability to **collaborate across networks, using various information and communication technologies.**
4. Communication
 - **High level literacy skills, including strength in a person's mother tongue with multilingual capacity a definite asset.**
 - The ability to **use technology to develop 21st Century competencies in the context of core subjects.**
 - The capacity to **communicate using a variety of media and technologies.**
 - The ability to **access, analyze, integrate and manage large volumes of information.**
 - The capacity to **effectively use social media to communicate and resolve challenges.**

- The ability to critically **interpret and evaluate ideas presented through a variety of media and technologies.**
 - Highly developed cooperative interpersonal capabilities.
5. Character
- Life-long learner
 - Leadership, responsibility and accountability
 - Self-directed, adaptable and resilient
 - Tolerant, ethical and fair
 - Personal productivity
 - Interpersonal (people) skills
 - Mental and physical well being
 - Proficiency in managing personal
 - Relationships
6. Culture and Ethical Citizenship
- The capacity to comprehend Canada’s political, social, economic and financial systems in a global context.
 - The ability to appreciate cultural and societal diversity at the local, national and global levels.
 - The ability to critically analyze the past and present and apply those understandings in planning for the future.
 - The capacity to understand key ideas and concepts related to democracy, social justice and human rights.
 - Disposition and skills necessary for effective civic engagement.
 - The ability to understand the dynamic interactions of Earth’s systems, the dependence of our social and economic systems on these natural systems, our fundamental connection to all living things, and the impact of humans upon the environment.
 - The capacity to consider the impact of societal and environmental trends and issues.
7. Computer and Digital Technologies
- The capacity to **use computers and digital resources to access information and create knowledge**, solutions, products and services.
 - The capacity to **use social media for learning.**

APPENDIX B

Province(s)	Policy Document	Description	URL
Alberta (Used by NWT)	<i>English Language Arts, K-9</i> (2000)	Both curricula include 5 General Outcomes that provide guidelines for the knowledge, skills and attitudes that students possess as they engage in listening, speaking, reading, writing, viewing, and representing.	https://education.alberta.ca/media/450519/elak-9.pdf
	<i>English Language Arts, Senior High</i> (2003)		https://education.alberta.ca/media/160418/ela-pos-10-12.pdf
Atlantic Canada Provinces (Nova Scotia, New Brunswick, P.E.I., Newfoundland & Labrador)	<i>Atlantic Provinces Education Foundation Framework for English Language Arts</i> (2012)	There are 3 broad outcomes (Speaking and Listening; Reading and Viewing; Writing and Other Ways of Representing) and within these broad outcomes are 10 general outcomes. Outcomes advance as students progress through checkpoints at the end of Grades 3, 6, 9, and 12.	Original document (1996) http://lia.ednet.ns.ca/pdfs/foundations-ela.pdf
			Updated documents (2012) http://mediasmarts.ca/teacher-resources/media-education-outcomes-province-atlantic-provinces
British Columbia* (used by Yukon)	<i>English Language Arts Kindergarten to Grade 7</i> (2006)	Both curricula are organized by Oral Language (Speaking and Listening), Reading and Viewing, and Writing and Representing. Within each of these, the Prescribed Learning Outcomes are recursive and cumulative from K-7 and 8-12.	http://www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/english_language_arts/2006ela_k7.pdf
	<i>English Language Arts 8 to 12</i> (2007)		https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kingergarten-to-grade-12/teach/pdfs/curriculum/englishlanguagearts/2007ela_812_8.pdf
Ontario	<i>Language (Grades 1-8)</i> (2006)	Both curricula have four strands: Oral Communication (OC), Reading ®, Writing (W), Media Literacy (ML). Within each strand there are Overall Learning Expectations and Specific Learning Expectations. (NOTE: For this paper, a review was done for Grade 8 Learning Expectations (1-8 cumulative) and English Grade 10 (academic) and 12 (university preparation) (courses are tiered).	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language-18curr.pdf
	<i>English (Grades 9-10 and 11-12)</i> (2007)		http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english-910curr.pdf http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english-1112curr.pdf
Quebec	<i>English Language Arts</i> (n.d.)	<i>English Language Arts</i> (n.d.-a) has 4 broad Competencies and within each of these there are 5 Key Features that indicate learning outcomes and appendix, "Suggestions for Using Information and Communications Technologies (ICT)" (p. 108).	http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/educprg2001-051.pdf
	<i>Secondary English Language Arts [cycle 1]</i> (QEP, n.d.-a)	<i>Secondary English Language Arts [cycle 1]</i> (n.d.-a) has 4 broad Competencies and within each of these there are 3 Key Features that indicate learning outcomes.	http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapter51.pdf
	<i>Secondary English Language Arts [cycle 2]</i> (QEP, n.d.-b)	<i>Secondary English Language Arts [cycle 2]</i> (n.d.-b) has 3 broad Competencies and within each of these there are 3 Key Features that indicate learning outcomes.	http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/5b_QEP_SELA.pdf

NOTE. *At the time of this publication, British Columbia is rolling out new curricula in all subjects (<https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum-updates>).

TIFFANY L. GALLAGHER is an Associate Professor and Director of the Brock Learning Lab. Her work focuses on supporting the professional learning and practices of educators as they strive to provide effective literacy and inclusive assessment and instructional opportunities for all students. This body of work has been disseminated in six co-authored books, six chapters, as well as over 40 articles. Tiffany.Gallagher@brocku.ca

JENNIFER ROWSELL is a Professor and Canada Research Chair in Multiliteracies at Brock University. She has co-written and co-edited over 20 books on such topics as multimodality, family literacy, ethnography, and literacy and Bourdieusian sociology. She is the Co-Series Editor of the Routledge Expanding Literacies in Education book series with Cynthia Lewis and the Digital Literacy Editor for *The Reading Teacher*. Jennifer.Rowsell@brocku.ca

TIFFANY L. GALLAGHER est professeur agrégé et directeur du *Brock Learning Lab*. Ses travaux de recherche portent sur le soutien apporté aux enseignants dans le cadre de leur apprentissage professionnel et de leurs pratiques pédagogiques. Elle s'intéresse particulièrement à ceux-ci lorsqu'ils exposent leurs élèves à des pratiques efficaces en alphabétisation et leur donnent des opportunités d'apprentissage et d'évaluation dans un cadre d'inclusion. Ses ouvrages comprennent six livres rédigés dans le cadre de collaborations, ainsi que plus de 40 articles. Tiffany.Gallagher@brocku.ca

JENNIFER ROWSELL est professeur et préside la chaire de recherche en *Multiliteracies* à la Brock University. Elle a collaboré à l'écriture et à la publication de plus d'une vingtaine d'ouvrages portant sur l'intermodalité, l'alphabétisation familiale, l'ethnographie et la littératie et sociologie bourdieusiennes. En collaboration avec Cynthia Lewis, elle est rédactrice de la collection *Expanding Literacies in Education*, série d'ouvrages publiés par la maison d'édition Routledge. Mme Rowsell est également rédactrice à la culture numérique pour la publication en ligne *The Reading Teacher*. Jennifer.Rowsell@brocku.ca

DES HISTOIRES DU PASSÉ : LE FÉMINISME DANS LES MANUELS D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ SELON DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS DE QUATRIÈME SECONDAIRE

MARIE-HÉLÈNE BRUNET *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. L'article s'intéresse à la manière dont les élèves traitent les contenus liés au féminisme dans les manuels d'histoire. Un questionnaire a été distribué à 575 élèves québécois de quatrième secondaire afin d'identifier leurs conceptions du manuel et du féminisme. Neuf élèves ont ensuite été rencontrés en entrevue afin d'évaluer leur compréhension de l'agentivité des femmes de même que leur réaction à des récits contradictoires. Les résultats montrent l'importance de prendre en compte les représentations des élèves afin d'évaluer le processus de médiation. Une très forte proportion des élèves (88 %) considère le manuel comme le reflet d'une vérité objective. Ils ressentent un inconfort devant la tâche et tentent d'amoindrir les différences entre les récits en sélectionnant les éléments correspondant à leurs conceptions initiales. Une majorité des élèves rencontrés différencient, de façon variable, les textes en fonction de l'agentivité.

THESE STORIES ARE FROM THE PAST: FEMINISM IN HISTORY AND CITIZENSHIP TEXTBOOKS AS SEEN BY GRADE 10 QUEBEC STUDENTS

ABSTRACT. The article looks at the way students interact with content related to feminism in history textbooks. A questionnaire was distributed to 575 Québec high school students in order to identify their conceptions of textbooks and feminism. Nine students then participated in interviews to assess their understanding of the role of women's agency in history as well as their reaction to contradictory narratives. The results show the importance of considering students' representations of the past in order to evaluate the mediation process. A very high proportion of students (88 %) considered the textbook to be a reflection of objective truth. They seemed uncomfortable when completing the task and tried to lessen the differences between narratives while selecting the elements corresponding to their initial conceptions. A majority of the students were able, in varied ways, to differentiate the texts in depending on their agency.

Depuis les années 1970, de multiples recherches, au Canada et ailleurs en Occident, ont dénoncé la faible proportion de femmes dans les manuels d'histoire de même qu'une représentation limitée et stéréotypée du rôle des femmes dans l'histoire (Afflerbach et Vansledright, 2001 ; Alvermann

et Commeyras, 1996 ; Baldwin et Baldwin, 1992 ; Brodeur, 2011 ; Chick, 2006 ; Clark, 2005 ; Clark, Allard et Mahoney, 2004 ; Consentino, 2008 ; Delaney, 1996 ; Efthymiou, 2007 ; Lucas, 2005 ; Mang, 1995 ; Osler, 1994 ; Stephan, 2012 ; Tetreault, 1986 ; Trecker, 1971).¹ Ces recherches sur les manuels, comme d'autres s'intéressant à des groupes minorisés dans l'histoire (Abdou, 2017 ; Lefrançois, Éthier, et Demers, 2010 ; McAndrew, Oueslati et Helly, 2007), apportent un regard critique nécessaire sur cet outil didactique prisé — particulièrement en histoire (Boutonnet, 2013 ; Lenoir, Roy, Rey et Lebrun, 2001), mais ne permettent pas d'évaluer l'impact ou la réception par les élèves des trames narratives proposées par celui-ci. L'interaction avec les contenus du manuel est un sujet encore peu exploré en didactique, et les quelques recherches qui s'y sont intéressées demeurent limitées à l'extérieur du Canada. Plusieurs éléments ressortent de ces enquêtes. Les élèves n'absorbent par intégralement les contenus des manuels et sont parfois en mesure de détecter les biais dans les trames narratives lorsqu'ils sont amenés à le faire (Epstein, 1994). Toutefois, le fait que cette activité soit peu pratiquée en classe renforce l'association entre manuel et neutralité. Par conséquent, les élèves éprouvent un malaise lorsque qu'ils sont confrontés à plusieurs récits de manuels offrant des trames historiques divergentes (Hsiao, 2005). Ils tentent alors d'amenuiser les différences ou encore de les faire concorder à leurs idées en lien avec l'évènement historique relaté (Goldberg, Porat et Schwarz, 2006 ; Porat, 2004, 2006). Les mécanismes entourant la médiation avec les contenus du manuel demeurent donc encore méconnus et la recherche abordant ces aspects, largement à compléter.

Les questions relatives au genre sont elles aussi rarement abordées en didactique de l'histoire. Certaines chercheuses se sont insurgées des faibles connaissances des élèves en histoire des femmes (Repoussi, 2005 ; Rouquier, 2003 ; Sadker et Zittleman, 2009). Or, à l'instar de certains types de sondages dénonçant à grands traits les lacunes des élèves ou de la population par rapport aux connaissances historiques générales, ce type de résultats-chocs ne nous apprend rien sur la façon dont les élèves traitent les récits historiques ; ce qu'ils en retiennent réellement (Gani, 2013 ; Wineburg, 2001). La récente thèse doctorale de Colley (2015) éclaire de façon beaucoup plus intéressante la relation complexe qu'entretiennent les élèves avec les enjeux reliés à l'égalité hommes-femmes dans l'histoire. Cette chercheuse états-unienne a en effet soumis les élèves à un exercice d'interprétation de documents iconographiques portant sur la deuxième vague du féminisme qui a révélé le potentiel de l'utilisation du concept d'agentivité pour la compréhension des luttes féministes dans l'histoire. En effet, malgré les difficultés éprouvées par les élèves à faire des liens avec les luttes féministes actuelles, la présentation d'images représentant le rôle actif des femmes dans l'histoire a permis aux élèves des réflexions plus développées sur le sujet. Deux autres recherches réalisées aux États-Unis montrent par ailleurs que les enseignants et futurs enseignants réfléchissent

peu aux problématiques de genre et, lorsqu'ils abordent ces questions en classe d'histoire, tendent à renforcer les stéréotypes des élèves (Monaghan, 2014 ; Scheiner-Fisher et Russell, 2015).

Tous ces éléments rappellent que pour faire évoluer l'histoire à l'école, il est essentiel d'étudier la manière dont les élèves s'approprient les savoirs scolaires. En ce sens, il devient fondamental de dépasser les analyses de contenus afin d'examiner plus en profondeur la médiation avec les discours issus de manuels (Repoussi et Tutiaux-Guillon, 2012). Le présent article propose par conséquent deux objectifs : (1) observer la médiation des élèves avec le manuel lorsqu'ils sont confrontés à des discours contradictoires ; (2) évaluer la capacité des adolescents à comprendre l'agentivité des femmes dans les récits historiques.

CADRE THÉORIQUE

Le manuel : usage et médiation

Les élèves n'apprécient pas le manuel pour son caractère parfois rébarbatif et peu dynamique, mais s'y fient de manière dogmatique afin de repérer des informations ou d'étudier pour un examen (Bain, 2006). Ils n'ont pas tendance à remettre en question le discours du manuel et cette situation n'est pas étrangère au fait que très peu d'enseignants proposent des activités critiques en lien avec celui-ci (Luke, de Castell et Luke, 1983). Qui plus est, la formulation du récit laisse une impression de neutralité, puisque les sources ne sont pas mentionnées, ne laissant pas transparaître l'aspect construit du travail historique (Éthier, 2000 ; Lowenthal, 1996).

Les manuels en histoire sont, à juste titre et depuis plusieurs décennies, critiqués tant pour leurs contenus déficients que pour leur peu de flexibilité pédagogique. Malgré leurs lacunes évidentes, ils demeurent un outil didactique privilégié par les enseignants (Lenoir et coll., 2001 ; Paxton, 1999) qui les consultent pour préparer leurs cours, les utilisent afin d'illustrer leurs propos et demandent aux élèves d'y repérer les informations importantes. Cependant, une thèse québécoise récente révèle que cet usage est beaucoup plus éparé que ne le laisse croire une majorité d'études et qu'il est déterminé par les besoins propres à chaque enseignant (Boutonnet, 2013).

De la même manière, il faudrait considérer que les élèves ont eux aussi une relation complexe avec cet outil didactique et qu'ils sont loin de simplement assimiler les contenus proposés. Le concept de médiation culturelle, surtout développé par Wertsch (1997), cherche à mettre en lumière les processus qui entrent en jeu dans l'interaction avec les savoirs historiques, notamment ceux compris dans les manuels. Ces derniers ne forment que l'une des multiples facettes de l'apprentissage de l'histoire. En effet, les élèves naviguent entre les versions de l'histoire apprises à la maison, dans les médias et avec les amis et celles enseignées à l'école par divers enseignants (Wineburg, 2001). Une

dynamique non-linéaire entre donc en jeu dans la façon dont ils traitent les récits historiques qui leur sont présentés. Le contenu du manuel n'échappe pas à cette règle ; le lecteur n'est pas simplement manipulé par le texte (de Certeau, 1984).

Porat (2006) a analysé la réception des contenus d'un manuel israélien par les élèves ; l'extrait présenté aux élèves se rapprochait de l'historiographie récente et entraînait en contradiction avec la mémoire collective associée à un événement majeur du conflit israélo-palestinien. À partir de ses observations, il a délimité les mécanismes typiques lors de l'interaction avec les contenus du manuel. D'abord, il note que l'élève entame la lecture avec une gamme de croyances qui oriente ce qu'il lit et la manière dont il l'interprète. Cet horizon d'attentes (« *horizon of expectations* ») détermine ce qu'il est prêt à accepter et les éléments qu'il souhaite ignorer ou rejeter. Ensuite, le lecteur vient combler ce qu'il considère comme les absences du texte (« *gaps in the text* ») en le complétant, en fonction de ses connaissances antérieures et de ses croyances. Finalement, il donne vie au récit en le faisant sien, c'est ce que Porat (2006) appelle l'intégration narrative (« *narrative integration* ») ; c'est alors qu'il s'est réellement approprié le texte.

Hsiao (2005) a quant à elle proposé à des élèves du secondaire taiwanais trois récits divergents tirés de manuels différents à propos du même événement (les débuts de la guerre entre le Japon et la Chine en 1937). Avant la rencontre en entrevue, les élèves avaient complété un questionnaire sur leur perception du manuel. Les résultats indiquaient que les élèves considéraient le récit du manuel comme une vérité objective. Or, confrontés à des discours contradictoires, certains, surtout les plus jeunes, étaient inconfortables et n'étaient pas en mesure d'expliquer les différences. Devant un choix à faire quant au récit le plus réaliste, les élèves justifiaient leur préférence en fonction des éléments appris en classe et de leurs croyances. Une proportion tout aussi importante d'élèves plus âgés était toutefois en mesure de sélectionner un texte en arguant la qualité de l'explication ou la présence de sources et de documents en appui à l'intérieur du manuel.

En classe d'histoire, le manuel fait souvent partie intégrante de l'apprentissage. Fruit d'une construction complexe répondant à des intérêts variables selon le contexte spatial et temporel dans lequel il s'inscrit, il comporte un potentiel propagandiste qui explique les multiples levées de boucliers à son égard (Clark, 2009). La recherche sur le manuel est donc légitime et toujours nécessaire, mais elle doit évoluer au-delà de l'analyse de contenu afin de permettre un examen de l'usage du manuel et de la réception de ces savoirs en classe d'histoire.

L'agentivité

Le programme québécois d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 2006 insiste sur l'importance d'amener les élèves à « découvrir que le changement social est tributaire de l'action humaine » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006, p. 23). Cela rejoint le concept d'agentivité qui s'intéresse à la capacité de choix des individus et des groupes. L'agentivité historique n'est toutefois pas synonyme de libre-arbitre puisqu'elle tient compte du contexte social et temporel dans lequel s'insèrent les acteurs. Ainsi, « l'agentivité se manifeste lorsque des personnes formulent des intentions et exécutent des actions volontaires qui débordent 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. 5). Un texte intégrant l'agentivité des femmes prendra alors en compte les contraintes historiques qui ont pesé sur elles tout en démontrant le rôle actif qu'elles ont joué afin de les repousser et d'agir de façon autonome.

Le concept nous apparaît fondamental, puisque plusieurs recherches semblent montrer qu'il existe une corrélation entre une difficulté à comprendre l'idée d'agentivité – plus particulièrement celle des groupes minorisés – dans les récits historiques et un sentiment d'impuissance des élèves par rapport aux enjeux sociaux actuels (Colley, 2015 ; den Heyer, 2003 ; Seixas, 1993 ; Vansledright, 1997).

TABLEAU I. *Obstacles à la compréhension du concept d'agentivité*

Obstacle ou biais dans le récit	Auteurs ayant identifié cet obstacle
Les grands personnages	(Alridge, 2006 ; Barton, 1997, 2001 ; den Heyer, 2003 ; Epstein, 2000, 2009 ; Epstein, Mayorga, et Nelson, 2011 ; Éthier, 2000 ; Lefrançois, Éthier et Demers, 2011 ; Peck, Poyntz, et Seixas, 2011 ; Seixas, 1993)
La périodisation fixe	(Alridge, 2006 ; Barton, 2012 ; Dumont, 1992)
L'entité impalpable	(den Heyer, 2003 ; Dumont, 1998, 2000 ; Éthier, 2000 ; Lefrançois et coll., 2011 ; Peck et coll., 2011 ; Pomper, 1996 ; Seixas, 1993)
Le récit téléologique	(den Heyer, 2003 ; Éthier, 2000 ; Grant, 1999 ; Perrot, 1999 ; Rouquier, 2003)
La victimisation	(Barton, 2012 ; Fink, 2009 ; Fink et Opériel, 2010 ; Levstik et Groth, 2002 ; Peck et coll., 2011 ; Traille, 2007)
Le récit passif	(Barton, 2012 ; Damico, Baildon, et Lowenstein, 2008 ; Paxton, 1999 ; Pomper, 1996)
L'homogénéisation	(Baillargeon, 1995 ; Barton, 2012 ; Éthier, 2000 ; Lefrançois et coll., 2011)
Le « nous » exclusif	(Alton-Lee, Nuthall, et Patrick, 1993 ; Epstein, 1997 ; Éthier, 2000 ; Lefrançois et coll., 2011 ; Levstik, 2000)
L'idéalisation	(Alridge, 2006 ; Brunet, 2013 ; Lamoureux, 1991)

En transposant des études provenant d'historiens et de didacticiens, nous avons identifié une série d'obstacles à la compréhension de l'agentivité des femmes dans les récits historiques. Ces obstacles, répertoriés dans le Tableau 1 et expliqués brièvement dans les paragraphes qui suivent,² se retrouvent fréquemment dans le matériel didactique destinés aux classes d'histoire. Ces biais rappellent que la construction du récit historique peut avoir comme effet de légitimer, même inconsciemment, le patriarcat, en négligeant le rôle actif des femmes dans l'histoire (Repoussi, 2005).

Barton (1997), lors d'une étude auprès d'élèves états-uniens de niveau primaire, relevait à quel point ces derniers avaient l'impression que les changements historiques étaient le lot d'une poignée de grandes figures importantes ; ces dernières étant toujours masculines. Même constat pour Peck et coll. (2011) qui ont interrogé des élèves canadiens de niveau secondaire : seuls quelques hommes, en l'occurrence surtout John A. Macdonald, étaient acteurs dans l'histoire canadienne. Est-ce une surprise lorsque le format même du récit de nombreux manuels est centré sur les agissements de quelques *grands personnages*, parfois érigés à titre de héros nationaux, et laisse peu de place au rôle actif des groupes sociaux (den Heyer, 2003 ; Lefrançois et coll., 2011) ? Cette situation rappelle aussi que la trame narrative des manuels demeure largement liée à l'histoire politique traditionnelle, et ce malgré les avancées marquantes en histoire sociale et en histoire du genre. Une telle situation exclut d'emblée les femmes ayant eu peu de possibilités de participer à la sphère politique jusqu'à très récemment (Noddings, 1995 ; Shinew, 2001).

Cet élément est d'ailleurs intériorisé à la fois par les élèves et par leurs enseignants. Ces derniers expliquent qu'il « n'y a pas tant de femmes que ça dans l'histoire »³ (Barton, 2011, p. 7) ou encore pensent qu'inclure plus de femmes dans la classe peut être préjudiciable aux hommes (Dolby, 2000 ; Levstik et Groth, 2002 ; Tupper, 2005).

De surcroît, les exercices en lien avec le manuel demandés aux élèves se limitent souvent au repérage de grands personnages ou de dates (Boutonnet, 2009 ; Lévesque, 2011). Ceci nous amène à un second obstacle, celui d'une *périodisation fixe*. L'apprentissage de lignes du temps et l'insistance sur une chronologie immuable donne l'impression que les luttes sont figées dans le temps et dénuées de contexte dans la durée. Les manuels présentent ainsi les différentes « vagues » du féminisme, limitant le féminisme à quelques victoires circonscrites dans le temps et négligeant ainsi le caractère non-linéaire des luttes pour l'égalité (Crocco, 2006 ; Dumont, 1992).

La formulation du récit peut aussi avoir tendance à occulter les actions humaines au profit d'*entités impalpables*. Par exemple, Dumont (2000) expliquait qu'une des grandes synthèses de l'histoire québécoise⁴ présentait l'acquisition des droits des femmes comme le résultat du « changement des mentalités » ou de l'évolution « normale » de la société, ignorant totalement les luttes féministes

en lien avec ces enjeux. Il n'est d'ailleurs pas rare que la manière de présenter les changements en matière d'égalité homme-femme prenne une forme téléologique où le cours de l'histoire apparaît comme une fatalité ou une série de progrès est couronnée par un présent idéalisé (Perrot, 1999).

Les élèves semblent d'ailleurs sensibles à ce type de récit lorsqu'ils qualifient le féminisme de mouvement dépassé, opposant une égalité acquise de nos jours à un passé sombre où les femmes n'avaient aucune possibilité d'action (Colley, 2015). En omettant une analyse dans la durée, plusieurs manuels renforcent la croyance selon laquelle les groupes opprimés étaient en quelques sortes prédestinés à leur sort, *victimes* d'un contexte historique ne faisant aucune place à l'émancipation (den Heyer, 2003 ; Fink et Opériol, 2010).

Un autre obstacle se trouve dans le ton *passif* adopté par certains auteurs et qui laisse peu de place au rôle des êtres humains dans les bouleversements historiques. Afin d'illustrer cet obstacle, prenons le cas de la pilule contraceptive qui devient parfois le sujet de la phrase. Plutôt que de développer sur le choix des femmes dans l'utilisation de ce moyen de contraception, l'explication des changements liés à la sexualité et à la famille se limite à la disponibilité de la pilule (voir, par exemple, Bédard et Cardin, 2007, p. 213).

Bien que les femmes forment un groupe hétérogène ayant vécu une pluralité d'expériences historiques, les récits, surtout de nature didactique, tendent à présenter les féministes, les femmes – ou pire la femme – comme des entités *homogènes*. Les mouvements féministes eux-mêmes se présentent sous des formes multiples (Weedon, 1997 ; Zancarini-Fournel, 2005) et les amalgames simplifient excessivement les luttes pour l'égalité et les parcours diversifiés des femmes et des féministes.

De plus, il est fréquent que la catégorisation des groupes, surtout des groupes opprimés, se situe en discordance par rapport au groupe dominant le récit, générant une forme d'*exclusion* qui mène à la polarisation des identités (Lefrançois et coll., 2011). Cette dernière est par ailleurs encore plus visible si le sujet historique prend la forme d'un *nous* qui n'est pas inclusif.

Finalement, le poids des constructions sociales genrées peut se sentir à même les récits historiques qui, par leurs choix interprétatifs, *idéalisent* une certaine vision restrictive de la féminité (Aldridge, 2006 ; Lamoureux, 1991). Les femmes qui sont alors valorisées dans la trame narrative répondent à certains critères, parfois inconscients, de ce qui est attendu des femmes (par exemple la complémentarité des hommes, les rôles maternisants, etc.). Cela peut avoir pour effet de renforcer les stéréotypes chez les élèves.

Si la transposition didactique exige un effort de synthèse qui rend certaines simplifications inévitables, il semble tout de même que de brèves synthèses peuvent réussir à faire place à une agentivité très forte des femmes. Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons donc sélectionné des extraits

de même longueur qui offraient un portrait tout à fait différent du rôle des femmes dans l'histoire et nous avons soumis ces textes aux élèves afin d'évaluer leur capacité à repérer ou non les contrastes en terme d'agentivité.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La recherche s'est articulée autour de trois éléments : (1) une analyse de manuel ; (2) un questionnaire complété en classe par des élèves de quatrième secondaire et (3) des entrevues avec inducteurs auprès d'élèves de quatrième secondaire. Pour les fins de cet article, seule une partie des données récoltées servira à l'analyse. Nos choix méthodologiques permettent une triangulation des données entre le questionnaire et l'entrevue apportant ainsi un éclairage plus large que d'autres recherches ayant utilisé un seul dispositif (Doyle, 1998 ; Epstein, 1994 ; Porat, 2004 ; Repoussi, 2005 ; Stephan, 2012 ; ten Dam et Rijkschroeff, 1996).

La première étape de notre méthodologie a consisté à analyser les pages dédiées au féminisme dans quatre manuels d'histoire nationale de deuxième cycle du secondaire québécois (Bédard et Cardin, 2007 ; Dalongeville, Bachand, Demers, Jean et Poirier, 2007 ; Fortin et Ladouceur, 2007 ; Thibeault, Charland et Ouellet, 2007). Nous avons sélectionné des extraits de manuels présentant des récits divergents sur certains aspects (caractère révolu ou non des luttes féministes, rôle actif ou passif des femmes dans la conquête des droits pour l'égalité homme-femme).⁵

La deuxième étape reposait sur un questionnaire complété en classe par 575 élèves de quatrième secondaire provenant des régions urbaines de Québec, Montréal et Gatineau entre février et mars 2015. Nous avons procédé à l'aide d'un échantillon de convenance, à partir d'anciens collègues de travail de même que par l'intermédiaire des associations professionnelles d'enseignants d'histoire (Société des Professeurs d'Histoire du Québec, Association Québécoise pour l'Enseignement en Univers Social). L'échantillon ainsi constitué est surtout composé d'élèves provenant du secteur privé, mais aussi du secteur public et comprend 342 filles et 229 garçons.⁶ Le questionnaire a été structuré autour de neuf questions de plusieurs types ; nous nous intéresserons ici à quatre d'entre elles – toutes à choix multiples – en lien avec les idées des élèves à propos du manuel ainsi que l'agentivité des femmes dans l'histoire.⁷

Finalement, nous avons procédé à neuf entrevues avec inducteurs durant le mois de mai 2015. À la fin du questionnaire, les élèves qui souhaitaient participer à une entrevue subséquente ont été invités à laisser leurs coordonnées. C'est finalement six filles et trois garçons, d'écoles privées et publiques de Montréal et de Gatineau, qui ont pris part à la phase finale. Une première partie de l'entrevue a surtout servi à trianguler les données obtenues en entrevue. Par la suite, deux séries d'inducteurs étaient présentées aux élèves. Dans la première série, trois extraits (oscillant entre une et deux pages de texte) offraient

un portrait différent du féminisme dans l'histoire et aujourd'hui. Les élèves étaient amenés à commenter les extraits, à les reformuler et à choisir l'extrait se rapprochant le plus de leurs conceptions. Dans la deuxième série, deux extraits, plus courts, traitaient du féminisme québécois des années 1960. Les deux extraits divergeaient quant à l'agentivité attribuée aux femmes dans les changements historiques. Les élèves étaient invités à commenter la formulation des extraits et à choisir l'extrait le plus représentatif de la réalité selon eux. Tous ces éléments ont permis d'étudier les processus de médiation avec le manuel.

RÉSULTATS

Analyse des questionnaires

La première question du sondage en lien avec nos présents objectifs demandait aux élèves leur perception de la véracité des contenus de leur manuel d'histoire. Le choix de réponse proposé s'inspirait de la recherche de Hsiao (2005). La Figure 1 expose les proportions pour chacun des choix. Les deux énoncés les plus populaires (plus de 88 % des répondants) montrent que les élèves ne questionnent pas la véracité du manuel. En fait, seuls 6 % d'entre eux croient que le contenu du manuel peut être biaisé et un autre 3 % (les deux derniers choix combinés) prétendent que le manuel est incomplet.

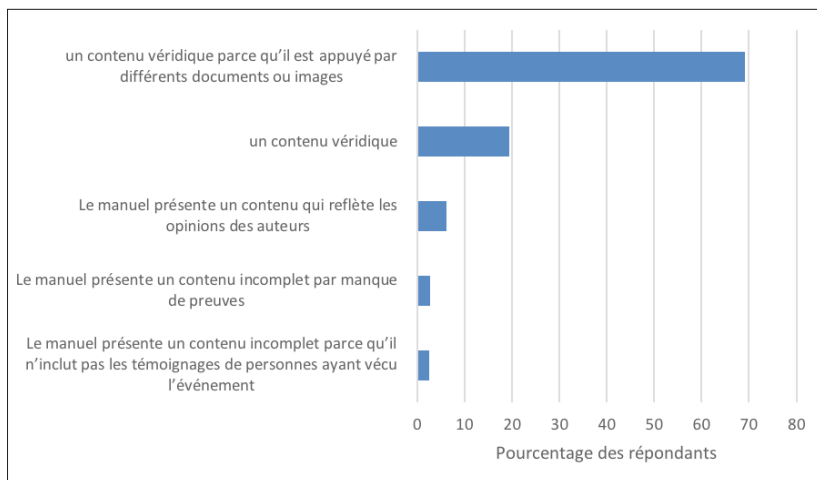


FIGURE 1. *Conceptions de la véracité et du caractère construit du manuel*

Nous avons aussi évalué les perceptions des élèves quant à la représentation du mouvement féministe dans le manuel dans une deuxième question qui portait sur la neutralité de ces contenus et dont les résultats sont indiqués à la Figure 2 (nombre d'élèves suivi du pourcentage d'élèves). Près de 44 % des répondants considèrent que le féminisme est présenté de façon « neutre » dans le manuel alors que 26 % affirment que la représentation est « positive » et 6 % « négative ». Près de 24 % ont répondu « je ne sais pas ».

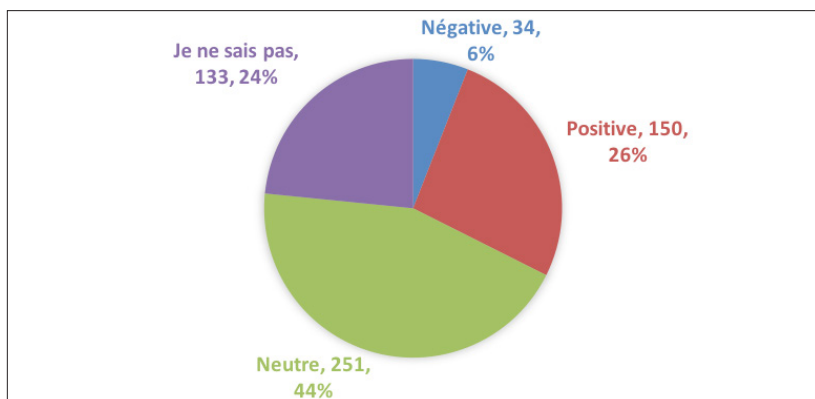


FIGURE 2. *Représentation du féminisme dans les manuels*

Les troisième et quatrième questions touchaient au concept d'agentivité. La première demandait aux élèves d'indiquer à qui ils associent l'évolution de l'égalité entre les hommes et les femmes dans l'histoire. Cette question n'est pas en lien avec le manuel, mais elle permet d'examiner les conceptions antérieures, essentielles à la compréhension des processus de médiation étudiés lors de l'entrevue avec inducteur. La Figure 3 illustre qu'une bonne majorité (65 %) des élèves attribuent l'agentivité des luttes féministes au travail des féministes. Ils sont ensuite 29 % à accorder le crédit aux changements de mentalités et seulement 6 % aux décisions gouvernementales.

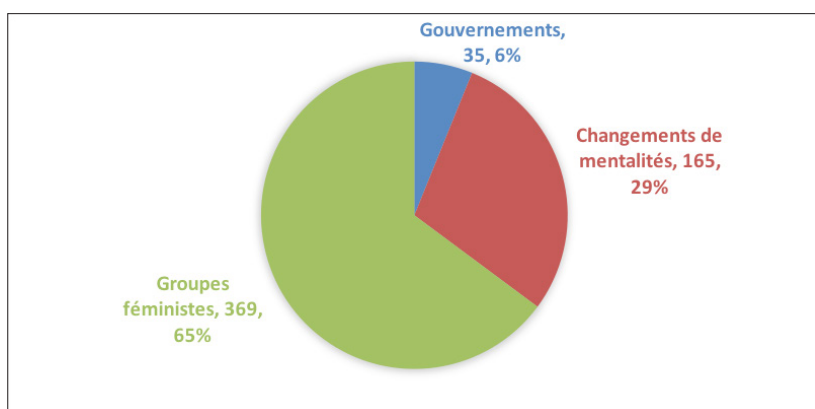


FIGURE 3. *Agentivité dans l'évolution de l'égalité homme-femme*

Nous cherchions aussi à connaître les conceptions des élèves quant au caractère révolu ou non des luttes féministes dans l'histoire dans le cadre d'une seconde question reliée à l'agentivité. Les résultats sont représentés dans la Figure 4. Encore une fois, cette question n'est pas en lien direct avec le manuel, mais elle éclaire les représentations initiales qui sont possiblement révélatrices de la manière avec laquelle les répondants aborderont la médiation avec le manuel.

Ils sont 62 % à considérer que les luttes féministes sont toujours nécessaires et pertinentes. Pour 35 % des répondants, l'égalité est désormais acquise (nous faisons ici le lien avec le récit de type téléologique). Toutefois, seuls 3 % des jeunes interrogés vont jusqu'à choisir l'option dénonçant le féminisme actuel pour être allé « trop loin » (antiféminisme).

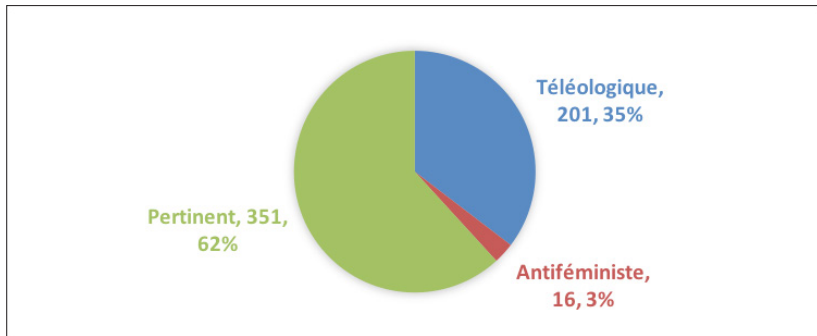


FIGURE 4. *Pertinence des luttes féministes actuelles*

Analyse des entrevues

Nous nous concentrerons ici sur les éléments significatifs de même que les constats récurrents aux neuf entrevues à l'aide de quelques exemples individuels.⁸

Huit des neuf élèves ont affirmé en début d'entrevue que le récit du manuel était fiable et véridique selon eux. Deux élèves ont toutefois apporté quelques nuances à leur réponse donnée lors du questionnaire. Ainsi, pour Benoit, l'enseignant n'offrait pas la même version que le manuel et invitait les élèves à se forger leur propre avis. La deuxième élève, Coralie, a indiqué qu'elle avait répondu cela au questionnaire, mais qu'elle ne pouvait pas réellement savoir si le contenu était véridique puisqu'elle n'avait pas des connaissances suffisantes en histoire. Quatre élèves ont par ailleurs fait la remarque que si le récit n'était pas véridique, il ne serait pas présenté en classe. Une seule élève, Patricia, qui avait répondu lors du sondage que le manuel présentait le point de vue des auteurs, est demeurée très critique par rapport au manuel et cela s'est aussi reflété lors de la lecture des extraits. Globalement, les élèves accordent un statut plutôt autoritaire au manuel en histoire.

La neutralité du manuel a aussi été réitérée par les huit élèves ayant fait ce choix au questionnaire. Quant à Benoit, qui avait indiqué que le manuel offrait une version « positive » du féminisme, il a aussi confirmé son choix en l'expliquant. Selon lui, cette vision positive reflétait l'opinion acceptable au sein de la société, mais devrait être contredite par un récit plus nuancé sur le féminisme et ses dérives, qui serait plus réaliste et neutre ; cette opinion recoupe par ailleurs l'ensemble de ses réponses et représentations initiales qui peuvent être qualifiées d'antiféministes, une position n'étant partagée par aucun des autres répondants.

Lors de la présentation de l'inducteur, les élèves sont confrontés à des récits contradictoires et, pour plusieurs, cet exercice est déstabilisant. Les élèves n'évaluent plus la neutralité de la même manière après la lecture de la première série d'extraits. Six d'entre eux se risquent à dire que certains des textes ne sont pas neutres, mais ils ne sont pas toujours en mesure d'explicitier les éléments qui les amènent à porter un tel jugement. Seulement trois élèves critiquent ouvertement un biais ou un élément avec lequel ils n'étaient pas en accord.

En fait, si la grande majorité sont capables de percevoir que les textes de la première série ne présentent pas le même récit sur le féminisme, huit des neuf élèves affirment que les textes se complètent, mais ne se contredisent pas. Pour eux, les auteurs ont simplement insisté sur des informations factuelles différentes, mais le propos est globalement le même.

Invités à reformuler les textes, il est frappant de constater à quel point les répondants choisissent des éléments dans les textes pour conforter leur idéologie de départ. Tous passent rapidement sur les éléments qui sont contraires à leurs conceptions et lorsqu'ils critiquent le contenu, c'est en relation à leur opinion préalable.

L'une de ces représentations est en lien avec le caractère révolu des luttes féministes. Par exemple, cinq élèves notent que le dernier extrait de la première série est d'après eux « négatif » envers le féminisme, ce qui nous apparaît paradoxal, puisque c'est le seul qui traite des luttes féministes actuelle de manière non téléologique. Or, pour ces élèves, le texte ne présente que des « problèmes », ce qui entre en contradiction avec un mouvement qu'ils associent à des « victoires ». Trois de ces élèves notent d'ailleurs que ce texte ne parle pas de « quand c'est devenu égal » (Jacynthe) et expliquent que ces problèmes ne se trouvent pas dans le présent puisqu'ils sont signalés dans un manuel d'histoire « qui [date] pas de 2015 » (Patricia).

Si nous nous tournons maintenant vers la compréhension de l'agentivité des femmes dans le manuel, quelques aspects sont à souligner. Les élèves semblent pour la plupart enclins à adopter les aspects du manuel qui viennent confirmer leurs représentations. Ainsi, à la lecture des textes, sept élèves ont semblé retenir les aspects *téléologiques* proposés par deux des trois extraits de la première série. Par exemple, à la fin de la lecture de la première série d'extrait, Cyril résume de la manière suivante l'évolution de l'égalité homme-femme au Québec : « Maintenant le féminisme est moins... elles... se sentent moins obligées d'affirmer, de défendre leurs droits qu'avant, à cause que maintenant ça a changé ». La lecture des manuels a ainsi renforcé la croyance selon laquelle le féminisme était un mouvement actif dans le passé et non au présent. Seule une élève, Julia, ouvertement féministe, s'est montrée outrée du fait que deux des trois manuels de la première série expriment la moins grande nécessité des luttes au présent. Elle ne s'est toutefois pas aventurée à qualifier ces textes de négatifs, demeurant convaincue que le récit était malgré tout neutre et véridique.

Ils sont aussi quatre élèves à affirmer que le dernier extrait de la première série *victimise* les femmes puisqu'ils n'abordent aucun élément en lien avec les réussites du féminisme.

Alors qu'ils n'étaient pas en mesure de nommer des grands personnages en lien avec les luttes féministes en début d'entrevue, cinq des neuf élèves ont donné une grande part aux *grands personnages* dans leur reformulation des manuels.

C'est davantage la deuxième série de notre inducteur que nous avons pu mieux saisir la compréhension de l'agentivité des apprenants. Sur les neuf adolescents rencontrés, cinq ont repéré des différences majeures dans la formulation générale des deux textes ; deux ont réussi à identifier certaines nuances, mais pas nécessairement en terme d'agentivité et deux n'ont perçu aucune différence entre les deux extraits. Il faut toutefois noter que ceux qui y parviennent ne donnent pas toujours plus de crédibilité aux textes accordant une plus grande agentivité aux femmes. Ainsi, pour deux adolescentes qui mentionnent que le deuxième texte accorde un plus grand rôle aux groupes féministes, le premier texte demeure celui qu'elles considèrent le plus complet, car il s'attarde selon elles à des éléments qu'elles estiment plus importants, soit les résultats des luttes. La citation suivante illustre bien cette situation :

[Dans le deuxième extrait], on montre qu'il y a une force de caractère parce qu'elles revendiquent beaucoup de droits, qu'elles se battent pour plusieurs choses, qu'elles font des rebellions et tout ça, mais on voit pas vraiment si l'État... fait des changements. (Julia)

Les obstacles identifiés ont tous été repérés dans les premiers extraits : l'insistance sur le rôle d'une seule personne (*grand personnage*, Jacynthe et Benoit) ; le fait de présenter les femmes comme un groupe homogène et toutes féministes (*homogénéisation*, Benoit et Béatrice) ; le *récit passif* au travers duquel les événements semblent se produire sans intervention humaine (Julia) ; le rôle exclusif accordé à l'État (*entité impalpable*, Coralie).

Finalement, nous voulions savoir si la lecture du manuel avait permis aux répondants de réévaluer leurs conceptions initiales. En fin d'entrevue, huit élèves déclarent ne pas avoir modifié leurs opinions, même si cinq d'entre eux ont mentionné des éléments qui portent à croire que divers éléments, tirés des textes, ont tout de même enrichi, si ce n'est leur position, du moins leurs connaissances sur l'histoire du féminisme. Patricia concède qu'elle se sent « un petit peu plus révoltée », mais son choix de mots exprime qu'elle tente d'ame-nuïser les différences par rapport à sa pensée initiale. Le seul élève (Samuel) qui a déclaré que la lecture des manuels l'avait amené à reconsidérer sa position sur le féminisme nous a révélé s'être préparé à la maison à l'entrevue (ce qui n'était absolument pas demandé) et, par conséquent, il est difficile d'évaluer si sa déclaration en fin d'entrevue est liée à un certain biais de désirabilité.

DISCUSSION

La médiation avec le manuel

À de nombreux égards, nos résultats rejoignent ceux d'autres chercheurs en éducation. Que ce soit dans le questionnaire ou en entrevue, la presque totalité des élèves affirme sans hésitation que les récits proposés par les manuels sont le reflet d'une vérité objective (Bain, 2006). Le statut d'autorité du manuel dans la salle de classe est peu remis en question par les élèves (Apple et Christian-Smith, 1991 ; Clark, 2009), mais il importe de souligner qu'ils sont aussi très rarement amenés à le critiquer ouvertement (Boutonnet, 2013).

Cependant, comme Epstein (1994) l'a constaté, le bilan est moins unidirectionnel lorsque les élèves sont confrontés à divers récits et invités à exprimer leurs opinions par rapport au manuel. Cole and Wertsch (1996) rappellent qu'un élève peut maîtriser parfaitement les contenus à l'étude, répéter intégralement la matière apprise à la lecture d'un manuel ou lors d'un examen, sans pour autant en accepter aveuglément le contenu. Les représentations et croyances de l'élève sont donc primordiales à la compréhension du phénomène de médiation.

Devant des extraits divergents sur certains aspects, les élèves semblent tout de même inconfortables. Comme dans l'étude taiwanaise de Hsiao (2005), les élèves sont d'abord réticents à décrire les différences entre les extraits. Ils sont toutefois quelques-uns à percevoir les biais et à réévaluer la « neutralité » attribuée au manuel lors du questionnaire. Les élèves apposent l'étiquette « neutre », « positive » ou « négative » directement en corrélation avec leurs conceptions personnelles du féminisme. Cinq élèves attribuent ainsi la neutralité au premier texte de la première série, malgré ce que nous percevions comme un texte contenant plusieurs obstacles à l'agentivité (*récit téléologique, entité impalpable, récit passif, homogénéisation*) : « Je pense que le document un était plus neutre, on aurait dit qu'il expliquait, mais y disait pas genre si il était pour ou contre ça » (Jacynthe). Pour quatre élèves, le fait de présenter les avancées des femmes à travers l'histoire donnait une posture positive au second texte alors que le dernier extrait, qui présentait des enjeux contemporains du féminisme, a reçu l'étiquette de texte négatif de la part de cinq élèves qui lui reprochent de ne parler que des « problèmes ». Patricia explique : « Le texte trois, ben on dirait que c'est plus péjoratif là, c'est plus une image négative sur les femmes » (Patricia). L'unique élève s'étant montrée critique par rapport aux deux premiers extraits ne souhaite pas s'aventurer à qualifier les textes de positifs ou négatifs :

Je dirais que il y en a pas qui est négatif là, c'est plus neutre mais, ici, dans le premier c'est comme si ils disaient que le féminisme... on en n'a plus vraiment besoin parce que les droits sont acquis. Dans le deuxième ils disent quand même qu'on en a encore besoin parce que c'est pas tout ce qui est égal entre les hommes et les femmes mais ils précisent quand même que c'est en déclin le féminisme, que il y a moins de femmes qui veulent être

féministes. Puis dans le troisième eux ils mentionnent vraiment genre, c'est comme si ils mentionnaient les raisons pourquoi on aurait encore besoin du féminisme aujourd'hui. (Julia)

Les rares critiques directes du manuel touchent des contenus très spécifiques et non l'ensemble de l'outil didactique. Ce type de réaction s'explique toujours par une contradiction des discours sur le féminisme contenu dans les manuels avec les croyances personnelles des élèves.

Au-delà de la question en lien avec la neutralité, nous avons interrogé les élèves sur les différences qu'ils percevaient entre les textes. Plutôt que de parler de l'interprétation propre à chacun des auteurs, les élèves ont insisté sur des éléments de contenu factuel comme des dates ou des personnages. Pour deux élèves, les textes de la première série se confondent et présentent les mêmes informations. Les sept autres élèves expliquent que les textes sont certes différents, mais pas contradictoires. Ceci rejoint les résultats de Porat (2006) qui a soumis des élèves israéliens à un exercice similaire. Il note que les élèves tendent à atténuer les différences entre les récits. Le bilan de Hsiao (2005) est sensiblement le même et elle relie la situation avec la certitude des élèves que le contenu du manuel est véridique. Nous croyons comme Porat (2004) que les élèves tentent d'une certaine manière de concilier leurs croyances en lien avec l'objectivité du manuel (ou du récit scolaire en général) avec leurs croyances préalables sur le féminisme. Ils réduisent ainsi les tensions entre les discours afin que ceux-ci correspondent à leurs idées de départ. À la lecture des manuels, on voit par exemple que Benoît, très critique du féminisme, évite et ignore certains éléments du texte, passe rapidement sur les aspects qui contredisent ses convictions et insiste sur les parties du texte qui peuvent lui permettre d'affirmer sa position.

Dans le même ordre d'idées, en fin d'entrevue, les élèves ne sont pas prêts d'admettre que les lectures ont pu influencer leurs opinions. Lorsqu'ils le font, c'est à reculons et ils cherchent à déprécier la portée de ces changements. Samuel explique par exemple : « Ben la seule chose que je trouve différente [par rapport au début de l'entrevue] c'est [que] je pense un petit plus mieux du mouvement [sic] » (Samuel).

L'agentivité

Dans le questionnaire, près de 65 % des répondants ont attribué la conquête des droits pour l'égalité homme-femme au travail des groupes féministes, 29 % aux changements des mentalités et seulement 6 % aux décisions gouvernementales. À première vue, ces résultats entrent en contradiction avec d'autres recherches qui tendent à montrer que les élèves accordent le crédit des changements historiques à une évolution normale de la société ou encore aux dirigeants politiques (voir entre autres : Colley, 2015 ; Peck et coll., 2011). De surcroît, ils sont 62 % à déclarer que les luttes féministes sont toujours

pertinentes ; un résultat qui ne correspond pas tout à fait à d'autres études (Conseil du statut de la femme, 2009). Cependant, ces deux questions à choix de réponse sont insuffisantes pour parvenir à une conclusion sur la compréhension de l'agentivité. Dans notre thèse, l'analyse de deux questions à développement, écartées ici par soucis de concision, révèle un portrait plus nuancé. Les élèves adoptent une énumération d'évènements ou un *récit passif* dénué de contextualisation pour décrire les mutations historiques rejoignant ainsi davantage les conclusions d'autres études (Barton, 1997, 2012 ; Peck et coll., 2011). Par ailleurs, la nécessité du féminisme actuel est moins manifeste dans le discours des élèves lorsqu'ils ont la possibilité d'élaborer. Il devient alors circonscrit à quelques éléments précis (surtout le salaire) ou personnes précises (femmes vivant ailleurs ou venant d'ailleurs que le Québec).

Nous constatons la même chose en début d'entrevue avec la presque totalité des élèves rencontrés. Le déficit de connaissances en matière d'histoire des femmes est visible dans les récits des élèves préalables à la présentation de l'inducteur. Les élèves utilisent des repères chronologiques flous (« avant » et « après »), ne mentionnent aucunement les contraintes sociales ou oppositions auxquelles les féministes ont fait face et insistent sur un ou deux évènements ponctuels, notamment le droit de vote (*périodisation fixe*). Les élèves rencontrés par Colley (2015) décrivaient de manière similaire les luttes pour l'égalité dans l'histoire. Les gains énoncés apparaissent comme inéluctables et irrévocables (*récit téléologique*) (Seixas, 1993). Deux études états-uniennes montrent par ailleurs que ce récit ne s'éloigne pas de celui offert par les enseignants, qui, de leur propre aveu, se sentent démunis lorsqu'il est temps d'enseigner l'histoire des femmes (Monaghan, 2014 ; Scheiner-Fisher et Russell, 2015).

La lecture des extraits de manuels ne parvient pas à améliorer la compréhension de l'agentivité des élèves ; au contraire, il renforce certains des obstacles observés antérieurement. De la sorte, plusieurs s'approprient le discours *téléologique* des deux premiers extraits de la première série : « Aujourd'hui les femmes ne ressentent plus le besoin de dire qu'elles doivent être égales parce que c'est déjà fait » (Samantha) ; « Il y avait des revendications pour être plus égales genre après la guerre [et] maintenant on ressent moins le besoin de l'affirmer parce qu'on le sent qu'on est plus égales avec les hommes » (Jacynthe).

Nous remarquons aussi une séparation très nette entre un passé injuste et une époque actuelle égalitaire (*victimisation*) : « Puis au début, les femmes, il faut qu'elles restent comme à la maison puis après ça on voit qu'elles vont travailler puis qu'elles ont plus de droits là » (Jacynthe). Cette conviction est si forte chez deux élèves que des enjeux actuels nommés dans le troisième extrait sont perçus comme étant révolus par les élèves. Fink et Opériol (2010) avait constaté ce type de réaction chez des élèves suisses en lien avec le racisme. Comme le fait remarquer Colley (2015), une telle idée de progrès irréversible empêche de faire des liens entre le passé et le présent.

Dans leur reformulation, les élèves insistent aussi sur les *grands personnages* nommés dans le manuel. Cet élément s'avère nuisible à la compréhension de l'agentivité collective des femmes. Six élèves sur neuf centrent leur reformulation des extraits sur le rôle de certaines personnalités, dont, la plus nommée, Dr Morgentaler, est un homme. Initialement, les élèves ne nommaient aucun personnage historique dans leurs explications,⁹ mais la lecture du manuel vient changer la donne. En classe, repérer ces personnages est un exercice qui est souvent attendu d'eux (Boutonnet, 2013), mais cette posture contribue à perpétuer un récit historique héroïque et « hyperindividualisé » (den Heyer, 2003).

Dans la deuxième série d'inducteurs, les participants ont comparé deux courts extraits aux antipodes quant à l'agentivité accordée aux femmes. Si, encore, l'exercice a déstabilisé plusieurs d'entre eux, ils sont tout de même cinq à avoir été en mesure d'identifier des différences majeures et certains obstacles précis.

Dans la citation suivante, l'adolescente détecte particulièrement bien la forte agentivité des femmes du premier extrait et l'entité *impalpable* du deuxième :

Ben ici ils parlent vraiment beaucoup des femmes dans le deuxième... Ils vont parler plus que les femmes veulent vraiment avoir leurs droits... on dirait qu'elles vont aller se battre là, on va les voir (rire) ! Puis dans le un [premier extrait], c'est plus en général, ils parlent... du gouvernement. (Coralie)

D'autres obstacles ont aussi été repérés par les élèves, comme l'*homogénéisation*. Les femmes, selon deux élèves, sont présentées seulement à titre de militantes : « C'est vrai qu'ils vont se battre, mais c'est comme pas juste ça qu'ils font de leur vie » (Béatrice) ; « Il est écrit « les femmes », on dirait que c'est une définition là... On parle que, dans le fond toutes les femmes c'est des féministes..., mais c'est pas vrai » (Patricia).

Un élève soulève une différence importante entre les deux textes en lien avec l'obstacle des *grands personnages* : « [le premier] démontre l'apport politique [que] d'une seule personne importante, Claire Kirkland-Casgrain... puis on dit que c'est elle qui a apporté le gros changement » (Benoit).

Nous estimons que notre analyse montre, à la manière d'autres recherches (Colley, 2015 ; Damico et coll., 2008 ; Goldberg et coll., 2006), que la réflexion sur l'agentivité des acteurs historiques peut permettre aux élèves de développer leur esprit critique. Le type d'exercice proposé, en l'occurrence la comparaison de textes en fonction de l'agentivité attribué aux femmes, a permis à une majorité des élèves rencontrés d'aiguiser leur capacité à repérer les différences entre les récits, une compétence très importante pour le développement d'une pensée historienne (Lévesque, 2014). Rappelons néanmoins que ce n'est que la pratique répétée d'activités du genre en classe qui permettra à terme de perfectionner ces habiletés (Lee et Ashby, 2000). Dans notre échantillon, il semble que la combinaison d'une très forte croyance envers le caractère objectif et véridique du manuel et le désir de donner la « bonne » réponse — ce qui leur est habituellement demandé en classe (Lesh, 2011) — a freiné plusieurs élèves lorsqu'il a été temps de comparer des récits contradictoires.

CONCLUSION

Les processus de médiation ont ici été abordés à l'aide du manuel. Les résultats du questionnaire montrent, une fois de plus, à quel point cet outil, utilisé de manière traditionnelle, enferme les élèves dans une logique de reproduction et nuit à leur capacité d'évaluer de manière critique les discours. Or, cette aptitude est plus que nécessaire dans un monde où l'information se présente sous une forme multimodale pour laquelle les habiletés de décodage et de discernement critique sont cruciales. Il devient alors essentiel de confronter la trame narrative du manuel à d'autres sources.

Nonobstant l'outil choisi dans le cadre de cette recherche, les conclusions éclairent un autre aspect fondamental en lien avec les multiples médiations qui ont lieu en classe d'histoire : la nécessité de prendre en compte les représentations initiales des élèves. Peu importe les habiletés qu'un enseignant souhaite développer chez ses élèves, il ne peut ignorer la puissance de ces idées et croyances des élèves. Il doit donc les utiliser et travailler avec celles-ci pour espérer développer des apprentissages significatifs.

Le concept d'agentivité a été utilisé afin d'amener les élèves à réfléchir sur le rôle des femmes dans l'histoire. En comparant des récits n'allouant pas aux femmes une agentivité comparable, plusieurs participants ont été à même de constater que les récits historiques n'étaient pas tous équivalents. Il demeure que la tâche n'a pas été simple pour plusieurs élèves qui étaient ici soumis à un exercice peu commun pour eux. Il faudrait par conséquent des recherches supplémentaires pour observer si des exercices en lien avec ce concept permettent ou non aux élèves de faire des liens entre le passé et le présent, d'évaluer la complexité des luttes dans l'histoire et d'intégrer un récit plus nuancé.

NOTES

1. Cette recherche a été appuyée par une bourse du CRSH au doctorat (2011-2015) ; l'analyse présentée dans l'article est basée sur les résultats obtenus dans le cadre de la thèse doctorale (Brunet, 2016).
2. Dans le texte, les obstacles à la compréhension de l'agentivité sont indiqués en *italique*.
3. Traduction libre de « there just *were*'t that many women in history ».
4. Cette synthèse, souvent utilisée comme manuel de base pour les cours universitaires, est la suivante : Linteau, P.-A., Durocher, R. et Robert, J.-C. (1986). *Histoire du Québec contemporain. Tome 2. Le Québec depuis 1930*. Montréal, QC : Boréal.
5. Les extraits sélectionnés sont disponibles en annexe de la thèse doctorale (Brunet, 2016).
6. Trois élèves n'ont pas identifié leur sexe et un élève a indiqué ne pas s'identifier aux options proposées.
7. Pour des raisons de concision, deux questions à développement, présentes dans le questionnaire, ne sont pas examinées ici. Elles ont fait l'objet d'une analyse thématique détaillée dans le cadre de la thèse.
8. Les prénoms des participants ont été modifiés afin d'assurer la confidentialité.
9. Ce qui s'explique par leur peu de connaissances de personnages historiques féminins (Repoussi, 2005 ; Sadker et Zittleman, 2009).

RÉFÉRENCES

- Abdou, E. (2017). Toward embracing multiple perspectives in world history curricula: Interrogating representations of intercultural exchanges between ancient civilizations in Quebec textbooks. *Theory and Research in Social Education*, 45(3), 1-35.
- Afflerbach, P. et Vansledright, B. A. (2001). Hath! Doth! What? Middle graders reading innovative history text. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(8), 696-707.
- Alridge, D. P. (2006). The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, 108(4), 662-686.
- Alton-Lee, A., Nuthall, G. et Patrick, J. (1993). Reframing classroom research: A lesson from the private world of children. *Harvard Educational Review*, 63(1), 50-84.
- Alvermann, D. et Commeyras, M. (1996). Reading about women in world history textbooks from one feminist perspective. *Gender and Education*, 8(1), 31-48.
- Apple, M. W. et Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of the textbook: Introduction. Dans M. W. Apple et L. K. Christian-Smith (dir.), *The politics of the textbook* (p. 1-21). New York, NY : Routledge.
- Baillargeon, D. (1995). Des voies/s parallèles. L'histoire des femmes au Québec et au Canada anglais (1970-1995). *Sextant*, 4, 133-168.
- Bain, R. B. (2006). Rounding up unusual suspects: Facing the authority hidden in the history classroom. *Teachers College Record*, 108(10), 2080-2114.
- Baldwin, P. et Baldwin, D. (1992). The portrayal of women in classroom textbooks. *Canadian Social Studies*, 26(3), 110-114.
- Barton, K. C. (1997). "Bossed around by the Queen": Elementary students' understanding of individuals and institutions in history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 290-314.
- Barton, K. C. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Barton, K. C. (2011). *Agency, choice, and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision-making*. New Orleans, LA : American Educational Research Association.
- Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision-making. *Citizenship Teaching and Learning*, 7(2), 131-142.
- Bédard, R. et Cardin, J.-F. (2007). *Le Québec : une histoire à suivre*. Laval, QC : Éditions Grand Duc-HRW.
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposée par les ensembles didactiques d'histoire du 1^{er} cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Brodeur, R. (2011). « Un homme sur deux est une femme ». *Intégrer le genre dans les manuels d'histoire de la civilisation occidentale au collégial : quelques propositions* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Brunet, M.-H. (2013, 22 novembre). Une histoire sans les femmes est une histoire désengagée. *Histoire engagée*. Repéré à <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2013/11/BRUNET-Marie-H%C3%A9l%C3%A8ne.-Une-histoire-sans...1.pdf>
- Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Chick, K. A. (2006). Gender balance in K-12 American history textbooks. *Social Studies Research and Practice*, 1(3), 284-290.

- Clark, P. (2005). "A nice little wife to make things pleasant": Portrayals of women in Canadian history textbooks approved in British Columbia. *McGill Journal of Education*, 40(2), 241-265.
- Clark, P. (2009). "The most fundamental of all learning tools": An historical investigation of textbooks controversies in English Canada. Dans A. von Gorp et M. Depaepe (dir.), *Auf des Suchenach der Wahren Ant Von Textbuchern* (p. 123-142). Bad Heilbrunn, Allemagne : Verlag Julius Klinghardt.
- Clark, R., Allard, J. et Mahoney, T. (2004). How much of the sky? Women in American high school history textbooks from the 1960s, 1980s, and 1990s. *Social Education*, 68, 57-62.
- Cole, M. et Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual-social antimony in discussion of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 250-256.
- Colley, L. M. (2015). "Taking the stairs" to break the ceiling: Understanding students' conceptions of the intersections of historical agency, gender equity and action (Thèse de doctorat inédite), University of Kentucky, Lexington, KY.
- Conseil du statut de la femme. (2009). *Regards de jeunes sur l'égalité. La perception des jeunes de 15 à 25 ans*. Repéré à <https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/regards-de-jeunes-sur-egalite-la-perception-des-jeunes-de-15-a-25-ans.pdf>
- Cosentino, C. D. (2008). *The treatment of women's history in the grade 10 Ontario curriculum and selected textbooks* (Mémoire de maîtrise inédit). Mount Saint Vincent University, Halifax, NS.
- Crocco, M. S. (2006). Gender and sexuality in the social studies. Dans L. S. Levstik et C. A. Tyson (dir.), *Handbook of research in the social studies* (p. 172-196). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Dalongeville, A., Bachand, C.-A., Demers, S., Jean, G. et Poirier, P. (2007). *Présences (collection), manuels et cahiers d'activités*. Anjou, QC : CEC.
- Damico, J. S., Baildon, M. et Lowenstein, K. L. (2008). Did the bombs just fall from the sky? Examining agency in a set of World War II children's literature. *Social Studies Research and Practice*, 3(3), 51-59.
- de Certeau, M. (1984). Reading as poaching. Dans M. de Certeau (dir.), *Practice of everyday life* (p. 166-175). Berkeley, CA : University of California Press.
- Delaney, J. (1996). Voices not heard: Women in a history textbook. Dans K. E. Vandergrift (dir.), *Ways of knowing* (p. 303-320). Lanham, MD : Scarecrow Press.
- den Heyer, K. (2003). Between every 'now' and 'then': A role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory and Research in Social Education*, 31(4), 411-434.
- Dolby, N. (2000). New stories: Rethinking history and lives. Dans R. Mahalingam et C. McCarthy (dir.), *Multicultural curriculum: New directions for social theory, practice and policy* (p. 155-167). New York, NY : Routledge.
- Doyle, J. L. (1998). *The effects of a gender-balanced social studies curriculum on grade 10 students* (Mémoire de maîtrise inédit). Simon Fraser University, Vancouver, BC.
- Dumont, M. (1992). The origins of the women's movement in Quebec. Dans C. Backhouse et D. Flaherty (dir.), *Challenging times. The women's movement in Canada and the United States* (p. 72-89). Montréal, QC : McGill-Queen's University Press.
- Dumont, M. (1998). L'histoire nationale peut-elle intégrer la réflexion féministe sur l'histoire ? Dans R. Comeau et B. Dionne (dir.), *À propos de l'histoire nationale* (p. 19-36). Sillery, QC : Septentrion.
- Dumont, M. (2000). Un champ bien clos : L'histoire des femmes au Québec. *Atlantis*, 25(1), 102-118.
- Efthymiou, L. (2007). Sexe, genre et histoire : visibilité des sexes et représentation des genres dans les manuels d'histoire francophones du secondaire québécois, 1980-2004. Dans N. Lucas (dir.), *Femmes et genre dans l'enseignement* (p. 45-70). Paris, France : Le Manuscrit.
- Engestrom, Y. et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES*, 1(1), 4-19.
- Epstein, T. L. (1994). "America revised" revisited: Adolescents' attitudes towards a United States history textbook. *Social Education*, 58(1), 41-44.

- Epstein, T. L. (1997). Sociocultural approaches to young people's historical understanding. *Social Education*, 61(1), 28-31.
- Epstein, T. L. (2000). Adolescents' perspective on racial diversity in U.S. history: Case studies from an urban classroom. *American Educational Research Journal*, 37(1), 185-214.
- Epstein, T. L. (2009). *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. New York, NY : Routledge.
- Epstein, T. L., Mayorga, E. et Nelson, J. (2011). Teaching about race in an urban history class: The effects of culturally responsive teaching. *The Journal of Social Studies Research*, 35(1), 1-28.
- Éthier, M.-A. (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Fink, N. (2009). Témoignage oral et pensée historique scolaire : « des petits tas qui font un grand tas qui font la Deuxième Guerre mondiale » (Marion, 15 ans). *Le cartable de Cléo*, 9, 190-199.
- Fink, N. et Opériel, V. (2010). Analyse de classeurs d'élèves : objectifs d'apprentissage, contenus et documents, l'exemple de la traite des noirs. *Actes du congrès l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, septembre, 1-11. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/8414/2496/8296/analyse_classeurs_eleves.pdf
- Fortin, S. et Ladouceur, M. (2007). *Fresques : histoire et éducation à la citoyenneté* (collection). Montréal, QC : Graficor Chenelière éducation.
- Gani, R. (2013, 5 septembre). La fausse ignorance de l'histoire du Québec. *Le devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/386647/la-fausse-ignorance-de-l-histoire-du-quebec>
- Goldberg, T., Porat, D. et Schwarz, B. B. (2006). "Here started the rift we see today." Student and textbook narratives between official and counter memory. *Narrative Inquiry*, 16(2), 319-347.
- Grant, S. G. (1999). *It's just the facts, or is it? An exploration of the relationship between teachers' practices and students' understandings of history*. Montreal, QC: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Hsiao, Y.-M. (2005). Taiwanese students' understanding of differences in history textbook accounts. Dans R. Ashby, P. Gordon, et P. Lee (dir.), *Understanding history. Recent research in history education* (p. 54-67). New York, NY : Routledge Farmer.
- Lamoureux, D. (1991). Idola Saint-Jean et le radicalisme féministe de l'entre-deux-guerres. *Recherches féministes*, 4(2), 45-61.
- Lee, P. et Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding in students ages 7-14. Dans P. Stearns, P. Seixas, et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (p. 199-222). New York, NY : New York University Press.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2010). Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenne. *Traces*, 48(3), 37-42.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2011). Jalons pour une analyse des visées de formation socioidentitaire en enseignement de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois, et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves* (p. 59-93). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Roy, G. R., Rey, B. et Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*. Sherbrooke, QC : CRP.
- Lesh, B. A. (2011). *Why don't you just tell us the answer? Teaching historical thinking in grade 7-12*. Portland, ME : Steinhouse.
- Lévesque, J.-F. (2011). *L'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Lévesque, S. (2014). Pourquoi se raconter des histoires? L'importance d'enseigner la pensée narrative. *Thèmes canadiens*, (Automne), 5-11.

- Levstik, L. S. (2000). Articulating the silences. Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. Dans P. N. Stearns, P. Seixas, et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*. (p. 284-305). New York, NY : New York University Press.
- Levstik, L. S. et Groth, J. (2002). "Scary thing, being an eighth grader": Exploring gender and sexuality in a middle school U.S. history unit. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 233-254.
- Lowenthal, D. (1996). *Possessed by the past: The heritage crusade and the spoils of history*. New York, NY : Free Press.
- Lucas, N. (2005). Les femmes dans les manuels scolaires d'histoire. Dans E. Bruillard (dir.), *Le manuel scolaire, regards croisés*. Caen, France : CNDP.
- Luke, C., de Castell, S. et Luke, A. (1983). Beyond criticism: The authority of the school textbook. *Curriculum Inquiry*, 13(2), 111-127.
- Mang, P. (1995). Les manuels scolaires ont-ils un genre ? Dans M. Manassein (dir.), *De l'égalité des sexes* (p. 279-292). Paris, France : CNDP.
- McAndrew, M., Oueslati, B. et Helly, D. (2007). L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française du secondaire. *Canadian Ethnic Studies*, 39(3), 173-188.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 7. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Monaghan, M. M. (2014). Gender equity and education: Examining pre-service teachers' perceptions. *Gender, Education, Music and Society*, 7(8), 4-12.
- Noddings, N. (1995). A morally defensible mission for schools in the 21st Century. *Phi Delta Kappan*, 76, 365-368.
- Osler, A. (1994). Still hidden from history? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education*, 20(2), 219-235.
- Paxton, R. J. (1999). A deafening silence: History textbooks and the students who read them. *Review of Educational Research*, 69(3), 315-339.
- Peck, C., Poyntz, S. et Seixas, P. (2011). Agency in students' narratives of Canadian History. Dans L. Perikleous et D. Shemilt (dir.), *The future of the past: Why history education matters* (p. 253-282). Nicosia, Chypre : Association for Historical Dialogue and Research.
- Perrot, M. (1999). Préface. Dans C. Bard (dir.), *Un siècle d'antiféminisme* (p. 7-19). Paris, France : Fayard.
- Pomper, P. (1996). Historians and individual agency. *History and Theory*, 35(3), 281-308.
- Porat, D. A. (2004). It's not written here, but this is what happened: Students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arab conflict. *American Educational Research Journal*, 41(4), 963-996.
- Porat, D. A. (2006). Who fired first? Students' construction of meaning from one textbook account of the Israeli-Arab conflict. *Curriculum Inquiry*, 36(3), 251-271.
- Repoussi, M. (2005). À la recherche des femmes dans l'histoire enseignée. Rapports de genre et construction de la différence sexuée. *Le cartable de Cléo*, 5, 89-97.
- Repoussi, M. et Tutiaux-Guillon, N. (2012). Les recherches récentes sur les manuels d'histoire : questions méthodologiques et théoriques. *Le cartable de Cléo*, 12, 141-152.
- Rouquier, A. (2003). Le droit au passé. Dans M.-C. Baquès, A. Bruter et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot* (p. 31-36). Paris, France : L'Harmattan.
- Sadker, D. et Zittleman, K. (2009). *Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. Chicago, IL : Scribner.
- Scheiner-Fisher, C. et Russell, W. B. (2015). The inclusion of women's history in the secondary social studies classroom. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(1), 97-117.
- Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.

- Shinew, D. (2001). Disrupt, transgress, and invent possibilities: feminists' interpretations of educating for democratic citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 29(3), 488-516.
- Stephan, A. (2012). *Les femmes et leurs représentations dans les affiches des manuels d'Histoire de 1e*. (Thèse de master professionnel inédit), Université sciences humaines et sociales - Lille 3 - Charles de Gaulles, Lille, France.
- ten Dam, G. et Rijkschroeff, R. (1996). Teaching women's history in secondary education: Constructing gender identity. *Theory and Research in Social Education*, 14(1), 71-89.
- Tetreault, M. K. T. (1986). Integrating women's history: The case of United States history high school textbooks. *History Teacher*, 19, 210-261.
- Thibeault, A., Charland, J.-P. et Ouellet, N. (2007). *Repères (collection)*. Montréal, QC : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Traille, K. (2007). "You should be proud about your history. They made me feel ashamed." Teaching history hurts. *Teaching History*, 127, 31-37.
- Trecker, J. (1971). Women in U.S. history high school textbooks. *Social Education*, 35, 249-260.
- Tupper, J. (2005). We interrupt this moment: Education and the teaching of history. *Canadian Social Studies*, 39(2). Disponible à https://sites.educ.ualberta.ca/css/Css_39_2/ARTupper_interrupt_moment.htm
- Vansledright, B. A. (1997). And Santayana lives on: Students' views on the purposes for studying American history. *Curriculum Studies*, 29(5), 529-558.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Cambridge, Royaume-Uni : Blackwell.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture Psychology*, 3(5), 5-20.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphie, PA : Temple University Press.
- Zancarini-Fournel, M. (2005). « 1970, libération des femmes année zéro ». Le mouvement féministe dans les « années 68 ». *Le cartable de Cléo*, 5, 98-107.

MARIE-HÉLÈNE BRUNET est professeure, nomination long terme, à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle siège sur le Comité canadien pour l'histoire des femmes. Ses intérêts de recherche touchent l'histoire des femmes, l'enseignement de l'histoire, le manuel en classe d'histoire et la formation des enseignants en histoire. mbrunet4@uottawa.ca

MARIE-HÉLÈNE BRUNET is a long term appointed professor at the Faculty of Education at the University of Ottawa. She sits on the Canadian Committee for the History of Women. Her research interests are women's history, history education, history textbooks, and student teacher training. mbrunet4@uottawa.ca

L'APPROCHE CULTURELLE ET LA RÉALITÉ SOCIALE « CULTURE ET MOUVEMENTS DE PENSÉE » : UNE ANALYSE DE CONTENU

OLIVIER LEMIEUX *Université Laval*

RÉSUMÉ. Dans cet article, nous portons un regard sur la place de l'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec entre 2006 et 2016. À l'aide de la typologie Côté-Duquette, nous proposons une analyse de contenu du matériel pédagogique et didactique, plus précisément des manuels, des guides d'enseignements et des corrigés des cahiers d'activités. Ainsi, cet article se veut l'occasion de démontrer, à l'aide d'exemples concrets, de quelles façons les différentes conceptions de la culture et les dimensions constitutives de l'enseignement de l'histoire peuvent s'illustrer dans ce type de matériel. Du même coup, l'étude permet d'éprouver sur un nouveau corpus la typologie Côté-Duquette.

THE "CULTURE AND CURRENTS OF THOUGHT" CULTURAL APPROACH AND SOCIAL REALITY: A CONTENT ANALYSIS

ABSTRACT. In this article, we take a look at the position of the cultural approach in the teaching of national history in Quebec between 2006 and 2016. Using the Côté-Duquette typology, we engage in a content analysis of teaching and learning materials, more precisely of manuals, teaching guides, and corrected activity books. Thus, this article is an opportunity to demonstrate, with concrete examples, ways in which different conceptions of culture and constitutive dimensions of history teaching can be illustrated in these materials. At the same time, the study will test a new set of Côté-Duquette typology.

Dans un texte paru en 2010, Côté et Duquette posaient deux questions : 1) si l'histoire est considérée comme « naturellement » porteuse de culture, comment comprendre la demande officielle d'une approche culturelle dans son enseignement ? 2) comment la discipline historique peut-elle répondre à la demande d'une approche culturelle tout en conservant son rôle spécifique, celui de transmettre un héritage et de développer l'esprit critique de l'élève ?

Pour répondre à ces questions, elles portaient alors leur regard sur deux types de documents, les textes fondateurs, qui réfèrent à des textes d'auteurs, chercheurs et intellectuels dont les contributions ont valeur de référence, et les textes officiels, qui sont des textes publiés par une entité gouvernementale et qui prennent habituellement la forme d'un rapport, d'une politique ou d'un programme. À partir de ces textes, elles en étaient venues, grâce à un codage mixte, à l'élaboration d'une typologie des finalités de l'enseignement de l'histoire à travers laquelle elles situaient cinq conceptions de la culture et sept dimensions constitutives. En conclusion, elles affirmaient que la prochaine étape serait d'interroger les enseignants d'histoire pour cerner comment ils situent leurs pratiques. N'ayant jamais travaillé sur ce terrain, nous proposons plutôt, dans les lignes suivantes, de mettre à l'épreuve cette typologie en effectuant une nouvelle analyse de contenu sur un autre corpus, soit les manuels, les guides d'enseignements et, surtout, les corrigés des cahiers d'activités.

L'étude suivante reprend en grande partie les cadres fixés par Côté et Duquette (2010). Nous commencerons par mettre en relief la place de l'approche culturelle dans la dernière réforme d'éducation au Québec. Nous proposons ensuite une recension des écrits dans laquelle nous situons la typologie de Côté et Duquette, puis en offrons une synthèse, ce qui facilite, par la suite, l'opérationnalisation de notre recherche au plan méthodologique. Une fois les cadres fixés, l'analyse se fait en deux temps, soit l'analyse des conceptions de la culture et l'analyse des dimensions constitutives de l'enseignement de l'histoire. Enfin, nous discutons des résultats et apprécions les forces et les faiblesses de la typologie.

LA CULTURE DANS LA DERNIÈRE RÉFORME DE L'ÉDUCATION

Au début des années 1990, plusieurs acteurs liés au monde de l'éducation accusent l'école québécoise d'avoir aggravé les carences culturelles des élèves et d'accuser un retard en matière technologique et psychopédagogique. Visant à planifier une nouvelle réforme, le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, présidé par Claude Corbo en 1994, suggère que l'école doit mieux initier à la culture, car elle permet une meilleure adaptation et insertion des jeunes dans le monde et fournit les outils les aidant le plus à construire leur identité intellectuelle et personnelle. La même année, cette proposition est soutenue par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), lequel affirme lui aussi que les programmes doivent être revus en profondeur pour rehausser le contenu culturel (Simard, 2010). Le sentiment d'urgence qui règne à propos de l'éducation se fait donc clairement sentir au milieu des années 1990, comme l'évoque entre autres l'*Exposé de la situation* des États généraux sur l'éducation 1995-1996 ; ce document appelle à se ressaisir et à instaurer une vaste réforme qui mettrait l'école québécoise au diapason des sociétés occidentales et mènerait une meilleure lutte contre le décrochage scolaire (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996). Comme le soulignent

Cerqua et Gauthier (2010), ce dernier point, qui vise la démocratisation de la réussite scolaire, devient petit à petit le point nodal de la réforme. En effet, si elle visait d'emblée une simple mise à jour des programmes disciplinaires, cette réforme s'oriente désormais vers des changements plus profonds entraînant un réaménagement du curriculum.

C'est dans ce contexte qu'est créé, en 1997, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, présidé par Paul Inchauspé, ancien membre du CSÉ et du Groupe Corbo et ex-commissaire aux États généraux (Inchauspé, 2008). Publié en 1997, le rapport Inchauspé, intitulé *Réaffirmer l'école* (Ministère de l'Éducation, 1997), définit le curriculum selon cinq grandes orientations parmi lesquelles nous retrouvons celle de favoriser la perspective culturelle dans toutes les matières du programme d'études (Inchauspé, 2007). Comme le souligne Simard (2010), ce rapport affirme la finalité culturelle de l'école. Joint à l'*Énoncé de politique éducative* – publié la même année –, il marque « le point culminant du discours officiel sur le rôle de l'école dans la transmission culturelle » (Simard, 2010, p. 80). Pour ce faire, il préconise une approche culturelle dans les matières du curriculum en rééquilibrant les contenus, afin de permettre une meilleure connaissance des productions culturelles et de développer l'intérêt de l'élève pour la culture.

À la lumière des travaux menés par Jérôme Bruner, Fernand Dumont et Denis Simard entre autres, Sorin, Pouliot et Dubois Marcoin (2007) ont proposé une définition de l'« approche culturelle » de l'enseignement, laquelle signifierait :

Se préoccuper d'une appropriation personnelle et significative des savoirs par l'élève, situer les savoirs dans le contexte historique, social et culturel de leur élaboration tout en instaurant des liens avec la culture première de l'élève – avec la diversité, voire la disparité qu'on connaît, tant du point de vue du profil culturel des jeunes que de la profusion des lieux de savoir et de la puissance des technologies de communication –, provoquer chez l'élève une prise de conscience de sa propre culture tout en prenant du recul pour mieux la comprendre et s'ouvrir à soi, aux autres et au monde. Il en résultera une évolution de ses propres représentations et de ses savoirs, ferments d'une culture en devenir. (p. 278)

Dans cette optique, ils reprennent le propos de Simard (2002) en suggérant que l'un des principaux mandats de l'école serait de

mettre en œuvre des conditions qui permettent aux élèves de s'approprier, d'intégrer et d'organiser les connaissances en un tout cohérent, original et personnel, de se situer au sein des problèmes et des réalités complexes de son temps, dans son identité humaine et dans l'histoire. (p. 77)

Aux fins de cet article, nous concevons l'approche culturelle dans cette perspective.

En 2001, la publication du *Programme de formation de l'école québécoise* pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire provoque l'inquiétude des défenseurs de la culture. Alors que l'ensemble des documents semblait indiquer qu'elle se trouverait au cœur de la réforme, ce dernier la réduit presque en entier à des « repères culturels ». Selon Cerqua et Gauthier (2010), le programme témoigne d'une réorientation de la réforme, passant d'une réforme curriculaire à une réforme pédagogique, laquelle s'accompagne de nouvelles visées : les compétences. En fait, comme le soulignent Côté et Simard (2007), c'est à un changement de paradigme que nous assistons ici : « plutôt que de mettre l'accent sur l'initiation culturelle, le programme semble s'orienter vers l'acquisition de compétences, ce qui suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations » (p. 13). Définissant la compétence comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation de ressources, la culture est ainsi confinée à un objet pouvant être utilisé de manière efficace. En 2004, la publication du *Programme de formation de l'éducation québécoise* pour le premier cycle du secondaire poursuit cette orientation en conservant l'approche par compétences et l'introduction de la culture sous la forme de repères culturels (Simard, 2010).

Au sujet du domaine des disciplines de l'Univers social et du cours Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC), alors que le programme préscolaire et primaire omettait de proposer des repères culturels — un peu comme si les objets de cette discipline étaient culturels en soi — le programme de premier cycle fournit une liste de traces, personnages et lieux associés à de grandes civilisations. Selon Simard (2010), à la vue de cette liste, nous pouvons nous demander en quoi ces repères culturels « se distinguent des savoirs essentiels propres à l'histoire et à la citoyenneté » (p. 89). Enfin, en ce qui a trait au programme d'HÉC de deuxième cycle, lequel est à la source de notre corpus d'analyse, la culture occupe toujours un rôle réduit aux repères culturels. Rappelons que ce programme vise le développement de trois compétences :

1. Interroger les réalités sociales dans une perspective historique ;
2. Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ;
3. Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire.

À ces compétences, le programme ajoute que l'expression « réalité sociale » se rapporte à l'action humaine dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui et qu'elle intègre tous les aspects de la vie collective (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). Pour ce faire, il propose d'exploiter entre autres des repères culturels, dont l'exploitation demeure prescriptive, et qui réfèrent surtout, en HÉC, à des éléments du patrimoine ou à des documents.

LA TYPOLOGIE DE CÔTÉ ET DUQUETTE

Le présent article se trouve à la jonction de deux ensembles d'écrits scientifiques, l'un sur le rôle culturel de l'école et l'approche culturelle de l'enseignement, l'autre sur l'enseignement de l'histoire et, plus précisément encore, sur les finalités de cet enseignement, ainsi que sur son matériel pédagogique et didactique. Bien entendu, ces deux littératures n'évoluent pas en vases clos. Comme en témoigne entre autres le texte de Côté et Duquette (2010), il s'agit de vases communicants, mais indépendants. Alors que, traditionnellement, les recherches sur le matériel pédagogique et didactique consacré à l'enseignement de l'histoire ont surtout porté sur le manuel, depuis quelques années, nous observons une augmentation significative des études portant sur d'autres types de matériel, tels que les caricatures, les bandes dessinées ou les jeux vidéos (Éthier, Lefrançois et Demers, 2014). Malgré l'étendue de cette littérature, nous ne sommes pas parvenu à identifier d'études ayant pris pour objet les guides d'enseignement et, surtout, les corrigés des cahiers d'activités, ce qui fait en partie l'originalité du présent article. À nos yeux, l'ajout de ces documents complète bien l'analyse des manuels. En effet, les corrigés des cahiers d'activités permettent d'identifier ce que les auteurs souhaitent que l'élève en retienne et, de cette façon, ce qu'ils jugent probablement le plus important dans la leçon, alors que, de leur côté, les guides d'enseignement offrent des pistes d'activités pour y arriver et, surtout, nous informent des références que les auteurs proposent aux enseignants en complément.

Comme l'a souligné Boutonnet (2013) dans sa thèse doctorale, la plupart des recherches portant sur les manuels se sont intéressées à leurs contenus, et non à leurs usages en classe, une lacune à laquelle il s'est attaqué. Comme il le suggérait aussi, les recherches sur les manuels ont pour la plupart proposé des analyses de contenu en les interrogeant en tant qu'objet culturel complexe, que ce soit sous l'angle des récits, des valeurs, des biais, des omissions ou des erreurs. À cela, il faut ajouter un certain nombre d'études qui ont appréhendé le manuel scolaire comme un produit de consommation, un vecteur sociologique, idéologique et culturel ou, encore, un instrument didactique, pédagogique, voire politique (Choppin, 1992 ; Le Marec, 2005). C'est d'ailleurs dans la perspective politique, idéologique et historiographique que nous avons questionné, dans notre mémoire de maîtrise (Lemieux, 2014), plusieurs manuels d'histoire du Québec. Or, si nous proposons, dans le présent article, une nouvelle analyse de contenu, ce qui fait l'originalité de la présente étude – mis à part l'ajout des guides d'enseignement et des corrigés des cahiers d'activités – c'est que cette analyse vise à mettre à l'épreuve une typologie des fondements et des finalités de l'enseignement de l'histoire sur un nouveau corpus. Cela exige toutefois d'abord de résumer les fondements de cette typologie.

Il existe dans les écrits sur l'enseignement de l'histoire un certain nombre de typologies des fondements et des finalités de cet enseignement, comme celle d'Audigier (1995), qui identifie des finalités patrimoniales et culturelles, des

finalités intellectuelles et critiques, ainsi que des finalités pratiques. C'est aussi le cas de la typologie de Seixas (2000) qui propose trois visions dominantes: la vision traditionnelle et cumulative, la vision disciplinaire et cognitive et la vision postmoderne. Bien qu'intéressantes, à nos yeux, ces typologies sont moins complètes que celle de Côté et Duquette qui, non seulement en repère davantage, mais, en plus, a pour qualité de les lier à cinq conceptions de la culture. Pour la concevoir, les deux auteures se sont penchées sur un grand nombre de textes fondateurs, puis en ont vérifié la présence dans les textes officiels, parmi lesquels nous retrouvons plusieurs rapports et programmes de formation publiés entre 1994 et 2006. Grâce à cette démarche, elles sont venues à proposer sept dimensions constitutives de l'enseignement de l'histoire liées à cinq conceptions de la culture. Dans les lignes suivantes, nous présenterons dans un premier temps les conceptions de la culture et nous préciserons dans un deuxième temps les dimensions constitutives de l'enseignement de l'histoire.

En premier lieu, la conception patrimoniale conçoit la culture comme le legs d'un canon constitué de grandes œuvres traversant les générations et ayant une portée universelle. Le Tableau 1 résume les principaux auteurs¹ et éléments.

TABLEAU 1. *La conception patrimoniale*

Auteurs	Principaux éléments
Arendt (1972) Emberley et Newell (1994) Lorvellec (2002)	Amener l'élève à s'intéresser aux humains en société et à s'approprier l'héritage historique de sa collectivité comme des autres ; Doit entraîner l'élève au-delà du quotidien ; Comporte une dimension patrimoniale.

Pour sa part, la conception instrumentaliste conçoit la culture comme une boîte à outils dans laquelle les savoirs sont pensés et où ils servent à alimenter la formation d'habiletés nécessaires dans un contexte pluraliste, orienté vers l'économie du savoir et l'ouverture sur le monde. Le Tableau 2 en résume les principaux auteurs et éléments.

TABLEAU 2. *La conception instrumentaliste*

Auteurs	Principaux éléments
Martineau (1999) Monférié (1999) Laville (2001) Bereiter (2002)	Exploitation en classe de ressources qui instrumentent le savoir-agir des jeunes ; Comporte une dimension historique ; Comporte une dimension sociologique.

La conception herméneutique renvoie pour sa part aux systèmes de significations incarnées dans des symboles dont la valeur et le sens peuvent se multiplier, se transformer, voire disparaître selon les contextes et les personnes. Le Tableau 3 résume les principaux auteurs et éléments.

TABEAU 3. *La conception herméneutique*

Auteurs	Principaux éléments
Gallagher (1992) Rüsen (2004) Simard (2004) Seixas (2006)	S'oriente vers le développement de la conscience historique en prenant comme point de départ le présent et en interrogeant le quotidien et la mémoire à la lumière des savoirs acquis en classe ; Comporte une dimension historiographique ; Comporte une dimension herméneutique.

La conception anthropologique conçoit quant à elle le récit dans le contexte qui l'a vu naître en le considérant comme un instrument de pouvoir, de propagande et d'oppression. Elle veut donc cerner les groupes politiques, religieux, médiatiques et économiques qui portent ce récit. Pour elle, chaque culture et chaque histoire doit trouver sa place pour établir un monde plus juste. Le Tableau 4 résume les principaux auteurs et éléments.

TABEAU 4. *La conception anthropologique*

Auteurs	Principaux éléments
Jenkins (1991) Usher et Edwards (1994) Giroux (2000) Heimberg (2002)	Comporte une dimension patrimoniale ; Comporte une dimension sociologique ; Comporte une dimension historiographique ; Comporte une dimension critique.

Finalement, la conception esthétique conçoit la culture comme un univers d'émotions, de sensibilité, de créativité et d'imagination. Elle est dominée par l'art comme expression de l'idiosyncrasie de son créateur. Le Tableau 5 résume les principaux auteurs et éléments.

TABEAU 5. *La conception esthétique*

Auteurs	Principaux éléments
Greene (1988) Seixas (2000) Lemonchois (2003)	Implique que les éléments constitutifs de l'histoire peuvent faire l'objet d'une appréciation esthétique tout comme un poème ou une peinture ; Invite les élèves à partager leur subjectivité et à exprimer leur vision de l'histoire et les sentiments, les émotions et les images qu'elle fait naître chez eux ; Comporte une dimension esthétique.

Enfin, c'est à partir de ces conceptions que Côté et Duquette (2010) cernent sept dimensions constitutives de l'enseignement de l'histoire : « l'analyse des écrits sur la culture, l'histoire et l'enseignement suggère que l'approche culturelle amène l'enseignant à privilégier différentes dimensions constitutives de l'enseignement de l'histoire, en fonction de la conception de la culture et de l'histoire sur laquelle il s'appuie » (p. 135). Le Tableau 6 en propose une synthèse.

Tableau 6. Les sept dimensions constitutives de l'enseignement de l'histoire

Dimensions	Descriptions
Patrimoniale	Initie l'élève aux faits, aux œuvres et aux courants de pensée historiques considérés comme étant significatifs au plan collectif ou universel ; Les repères culturels peuvent référer à des sources sur lesquelles l'élève est amené à se pencher.
Historique	Amène les élèves à maîtriser les savoirs et les savoir-faire propres à cette discipline (pensée et méthode historique) ; Suppose que l'élève travaille à partir de sources primaires et secondaires, d'artéfacts et d'iconographies.
Historiographique	Familiarise avec l'histoire de l'histoire, les diverses façons de faire l'histoire et les différents paradigmes et historiens qui en ont façonné la tradition ; Situe le savoir dans un contexte donné, associé à un courant de pensée et à des auteurs précis, inscrits dans une collectivité et une époque donnée.
Herméneutique	Prend en compte les présupposés et la mémoire collective de l'élève pour l'amener à s'en distancier, à y réfléchir et à développer sa conscience historique ; Insiste sur le dialogue indispensable entre le sens commun et les savoirs savants dans le processus de la compréhension.
Sociologique	Reconnait la présence de l'histoire dans la société et le rôle des acteurs et des institutions dans son façonnement et sa diffusion ; Développe la conscience citoyenne de l'élève en tant qu'être entreprenant, inventif et solidaire des autres dans la construction du monde.
Critique	Présente les histoires plurielles des groupes et leur contexte d'élaboration pour développer un regard critique face aux récits que l'enseignant expose ; Défend que l'histoire est une source de tensions et de conflits lorsqu'elle est rédigée par les vainqueurs ou par la majorité.
Esthétique	Reconnait la subjectivité, l'imagination, les sentiments et les émotions des élèves, des historiens et de la société au regard de l'histoire ; Invite les jeunes à voir la beauté dans un artéfact, dans une narration ou dans un récit où l'univers de l'historien rejoint l'univers de l'élève.

Avec ses cinq conceptions de la culture et ses sept dimensions constitutives de l'enseignement de l'histoire, la typologie de Côté et Duquette s'avère, d'après nous, un outil complexe, mais complet, offrant au chercheur des clés d'analyse et d'interprétation en matière de culture, d'approche culturelle et d'enseignement de l'histoire.

MÉTHODE ET CORPUS

Ayant pour objectif d'éprouver la typologie de Côté et Duquette sur un nouveau corpus, cela nous pousse à utiliser le plus fidèlement possible leurs cadres. Notre analyse utilise donc l'unité de sens comme unité de découpage, laquelle accepte des énoncés de longueurs variables pouvant passer d'un mot à un paragraphe, d'une phrase à une leçon, mais représentant un sens complet

en eux-mêmes. De plus, notre catégorisation est fermée, puisqu'elle répond exactement à celle de la typologie, c'est-à-dire aux cinq conceptions de la culture et aux sept dimensions constitutives de l'enseignement de l'histoire. Ainsi, au point de vue épistémologique, notre démarche est déductive, puisque la seule souplesse que nous nous sommes permise se trouve dans le corpus.

Pour faciliter la préparation de notre plan d'analyse, nous nous sommes partiellement inspiré des étapes proposées par Bardin (2014) et par la méthode Morin-Chartier (Leray, 2010). Pour faciliter le découpage des documents, nous avons élaboré un codage simple permettant de repérer rapidement les différentes conceptions et dimensions (Tableau 7) :

Tableau 7. Codes

Concepts	Codes
C. patrimoniale	CP
C. instrumentaliste	CI
C. herméneutique	CH
C. anthropologique	CA
C. esthétique	CE
D. patrimoniale	DPA
D. historique	DHI
D. historiographique	DHG
D. herméneutique	DHE
D. sociologique	DSO
D. critique	DCR
D. esthétique	DES

Une fois notre grille de codage établie, nous avons procédé à un premier découpage des documents présélectionnés. Nous avons tâché de respecter la règle des dix secondes, voulant que l'unité ne soit pas considérée face à une trop grande hésitation. Enfin, nous n'avons pas été en mesure de faire appel à un deuxième codeur, bien que nous ayons consulté d'autres chercheurs pour discuter de nos incertitudes.

Pour le choix du corpus, nous nous sommes de prime abord dirigé vers un terrain connu en portant notre regard sur les manuels que nous avions analysés dans le cadre de notre mémoire de maîtrise (Lemieux, 2014). Au total, nous retrouvons quatre collections : 1) *Le Québec* (Brodeur-Girard et Vannase, 2008) ; 2) *Présences* (Dalongeville, 2008a, 2008b, 2008c) ; 3) *Repères* (Duchesne, 2007 ; Sarra-Bournet, Bourdon, Bégin et Gélinas, 2007; Sigouin, 2007) et 4) *Fresques* (Boulette et Sauvageau, 2007 ; Horguelin, Ladouceur, Lord et Rose, 2007 ; Fortin, 2007). Les manuels en mains, nous avons ensuite réalisé un prétest sur

la collection *Fresques*. Bien que nous sommes initié à ce genre d'analyse, nous avons à ce moment été frappé par la densité des informations contenues dans les manuels et avons rapidement constaté qu'il était impossible de repérer, puis d'analyser un concept aussi fréquent et polysémique que le mot « culture » et ses multiples déclinaisons. Nous avons dû changer notre stratégie.

Depuis l'adoption du programme d'HÉC au deuxième cycle du secondaire, la première année est enseignée dans une perspective chronologique et la deuxième suit une approche thématique.² S'il s'agit d'un des points les plus contestés de ce programme, dans le cas qui nous intéresse, cette division thématique de la deuxième année nous a bien servi, car l'une de ces thématiques — ou « réalités sociales » — a pour objet la « Culture et [les] mouvements de pensée ». C'est donc sur cette réalité sociale que nous avons mis l'accent. Centrer notre regard sur la réalité sociale « Culture et mouvements de pensée » nous donnait une plus grande marge de manœuvre pour étendre notre corpus en incluant les guides d'enseignement et les corrigés des cahiers d'activités accompagnant les manuels. En ce qui concerne ces types de documents, si les guides et les cahiers de *Le Québec* et de *Présences* sont rédigés ou dirigés par les mêmes auteurs, dans le cas de *Repères*, le guide d'enseignement est signé par Sigouin (2007) et le cahier d'activité, par Duchesne (2007), alors que dans celui de *Fresques*, le guide d'enseignement est signé par Boulette et Sauvageau (2007) et le cahier d'activité, par Fortin (2007).

Enfin, le découpage des documents s'est réalisé en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons tâché de repérer les conceptions de la culture. C'est sur cette analyse que nous nous pencherons en premier lieu, laquelle met à contribution le matériel pédagogique et didactique, mais également le programme d'HÉC de 2006 sans lequel il serait impossible de comprendre les cadres sur lesquels s'appuie ce matériel. Cette analyse du programme diffère néanmoins de celle de Côté et Duquette; celle-ci ne portait pas précisément sur ce programme, mais s'en servait comme l'un des témoins — parmi plusieurs autres documents officiels — de la présence ou de la non-présence d'une conception ou d'une dimension. Dans un second temps, nous avons découpé une deuxième fois — et avec de nouvelles unités de sens — ces mêmes documents, afin d'identifier les dimensions constitutives de l'enseignement de l'histoire. Cette fois, les cahiers d'activités surtout ont été mis à contribution, car ils offraient plusieurs exemples permettant d'illustrer les différentes dimensions.

LES CONCEPTIONS DE LA CULTURE DANS LE PROGRAMME ET LE MATÉRIEL

Le Tableau 8 présente les définitions de la culture proposées par le programme et les quatre collections de matériels pédagogiques et didactiques.

TABLEAU 8. Définitions de la culture

Documents	Définitions
Programme	La culture est marquée par les mouvements de pensée qui se développent au sein des sociétés. Les productions culturelles qui caractérisent la société québécoise et les idées qui y ont cours ont emprunté, selon les époques, des voies et des formes très différentes : manifestation artistique, expression linguistique, culture matérielle, etc. (MELS, 2006, p. 73)
Repères	C'est l'ensemble des comportements et des idées qui caractérisent la société québécoise. (Duchesne, 2007, p. 70)
Présences	L'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société, soit celle des Premiers occupants, des colons français, des Canadiens anglais et français, et enfin des Québécois. La culture englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (Dalongeville, 2008b, p. 28)
Le Québec	Il s'agit de l'ensemble des traits matériels (exemples : techniques, expressions artistiques), sociaux (exemples : coutumes, manière d'interagir avec les autres) et intellectuels (exemples : conception du monde, langue, spiritualité) qui caractérisent une société donnée. (Brodeur-Girard et Vanasse, 2008, p. 424)
Fresques	Ensemble des coutumes, des façons de faire, des savoir-faire, des idées, des valeurs, des croyances et des conceptions du monde qui sont partagés par une collectivité. (Horguelin et coll., 2007, p. 4)

En ce qui concerne le matériel pédagogique et didactique, certains proposent des définitions très larges et plus près d'une conception patrimoniale (c'est le cas de *Repères*), alors que d'autres, comme *Présences* et *Le Québec*, ajoutent une conception anthropologique. Si la définition de *Fresques* ne s'écarte pas de ces deux conceptions, elle comprend aussi une conception instrumentaliste.

Alors que la définition du programme semble surtout rattachée à une conception patrimoniale de la culture, cela s'avère moins évident lorsque nous observons le schéma mettant en lumière le développement des compétences de cette réalité sociale (Figure 1).

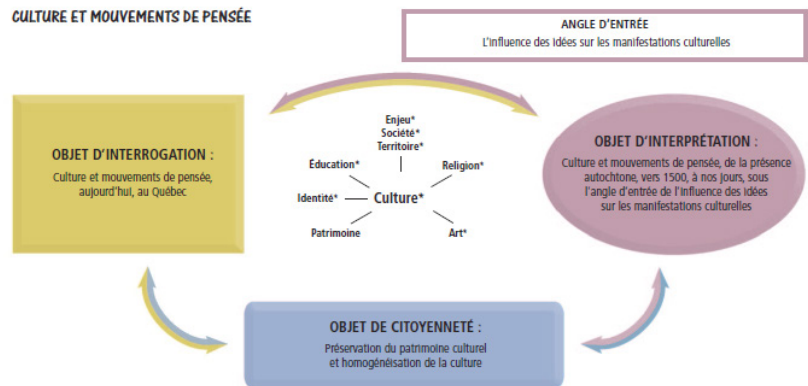


FIGURE 1. La thématique « Culture et mouvements de pensée » (MELS, 2006, p. 76)

En fait, ce schéma — que nous retrouvons de façon identique dans le matériel didactique et pédagogique — donne l'impression de mettre de l'avant une conception instrumentaliste en faisant de la culture un objet autour duquel l'apprenant exerce sa citoyenneté et développe la méthode et la pensée historique.

Plus loin, la Figure 2 présentant les connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation permet d'avoir une meilleure idée de la distribution du contenu.

Périodes	Premiers occupants vers 1500	Régime français 1608-1760	Régime britannique 1760-1867	Période contemporaine de 1867 à nos jours
CONNAISSANCES HISTORIQUES LIÉES À L'OBJET D'INTERPRÉTATION	Formes d'expression ou manifestations culturelles liées : • à la spiritualité • aux rapports sociaux • à la nature • à la communication et aux échanges	Formes d'expression ou manifestations culturelles liées : • à l'absolutisme de droit divin • au catholicisme • à l'esprit d'indépendance et d'adaptation des Canadiens	Formes d'expression ou manifestations culturelles liées : • au libéralisme • à l'ultramontanisme • à l'antidéracisme • à l'impérialisme	Formes d'expression ou manifestations culturelles liées : • à l'impérialisme • au capitalisme • au socialisme • à l'agricultisme • aux nationalismes • au faïsme • au coopératisme • au fascisme • au féminisme • à l'américanisme • au néolibéralisme • à l'autochtonisme

Ailleurs : il importe pour l'élève de constater que la culture d'une société actuelle est imprégnée des idées qui y circulent : une société non occidentale au choix.

FIGURE 2. *Les connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation (MELS, 2006, p. 76)*

Alors qu'une conception anthropologique semble plus importante à l'époque précoloniale et lorsque nous nous approchons du présent, c'est la conception patrimoniale qui est dominante au cours du Régime français et du Régime britannique et au début de la période contemporaine. En effet, l'époque précoloniale et la seconde partie de l'époque contemporaine dévoilent clairement une intention de s'intéresser à tous les groupes et leurs mouvements, alors que le Régime français, le Régime britannique et la première partie de la période contemporaine semblent plutôt proposer une sélection de grandes œuvres, de personnages, d'événements et de lieux méritant d'être connus.

L'analyse du matériel pédagogique et didactique supporte ce constat. Pour l'illustrer, citons l'exemple de *Fresques*. Lorsque nous observons « La culture des premiers occupants (vers 1500) », la conception anthropologique prédomine, alors qu'un récit prenant forme autour de la tradition orale est mis de l'avant. Cette conception s'étend d'ailleurs, bien que dans une moindre mesure, à la description des colons français du Saint-Laurent. Cependant, elle est petit à petit abandonnée au profit d'une conception patrimoniale — qui se concentre essentiellement sur la présentation des institutions, des idéologies et des grandes œuvres — jusqu'au milieu de la période contemporaine. Enfin, la conception anthropologique réapparaît avec la présentation, au début du 20^e siècle, des récits de quelques minorités, puis elle redevient la plus importante lorsque nous arrivons à la section « De nouveaux mouvements de pensée (après 1980) » (Horguelin et coll., 2007).

L'importante présence de la conception anthropologique est toutefois invisible dans la Figure 3 des repères de temps.

	-30 000	Premiers occupants 1608	Régime français 1760	Régime britannique 1867	Période contemporaine
REPÈRES DE TEMPS	• -10 000 : plus anciennes traces d'occupation humaine au Québec?	• 1610 : La Conversion des Sauvages, de Marc Lescarbot • 1663 : Grand Séminaire de Québec • 1690 : Palais de l'intendant • 1702 : Catéchisme du diocèse de Québec	• 1776 : Imprimerie Fleury Mesplet • 1778 : La Gazette de Montréal • 1834 : Société Saint-Jean-Baptiste • 1836 : cathédrale Saint-Jacques-le-Majeur • 1841 : Instruction publique • 1842 : Institut canadien de Québec • 1845 : Histoire du Canada, de François-Xavier Gagneau • 1863 : Les Anciens Canadiens, de Philippe Aubert de Gaspé	• 1778 : La Gazette de Montréal • 1834 : Société Saint-Jean-Baptiste • 1836 : cathédrale Saint-Jacques-le-Majeur • 1841 : Instruction publique • 1842 : Institut canadien de Québec • 1845 : Histoire du Canada, de François-Xavier Gagneau • 1863 : Les Anciens Canadiens, de Philippe Aubert de Gaspé	• 1888 : le curé Labelle, sous-ministre de l'Agriculture et de la Colonisation • 1890 : édifice de la Sun Life • 1906 : Oulmetoscope • 1945 : Bonheur d'occasion, de Gabrielle Roy • 1948 : Refus global • 1950 : Cité libre • 1960 : Les insolences du frère Untel, de Jean-Paul Desbiens • 1978 : Les fées ont soif, de Denise Boucher

FIGURE 3. Repères de temps (MELS, 2006, p. 78)

En effet, force est de constater que ces repères de temps, qui mettent en exergues le patrimoine physique et littéraire, privilégient la conception patrimoniale.

Enfin, la Figure 4 permet de situer les repères culturels d'ici et d'ailleurs de la réalité sociale.

	ICI	AILLEURS : AUJOURD'HUI
REPÈRES CULTURELS	Culture et mouvements de pensée • Monseigneur de Laval, évêque • La maison canadienne • Voyage dans le Canada ou Histoire de Miss Montagu, de Frances Brooke • James Pattison Cockburn • Louis Jobin • Le «Mille Carré Doré» • Dollard des Ormeaux, d'Alfred Laliberté • Notre maître le passé, de Lionel Groulx • Un homme et son péché, de Claude-Henri Grignon • La Bonne Chanson • Guido Nincheri • Symphonie gaspésienne, de Claude Champagne • Oscar Peterson • Les boîtes à chanson • Les deux solitudes, de Hugh MacLennan • Joe, de Jean-Pierre Perreault • Hommage à Rosa Luxembourg, de Jean-Paul Riopelle • Théâtre Centaur • La Grande Bibliothèque • Eshi Uapataman Nukum, de Rita Mestokosho • Louis Dudek • Irving Layton	Une société non occidentale au choix • Voir, à la page 33, la définition de « repères culturels »

FIGURE 4. Repères culturels d'ici et d'ailleurs (MELS, 2006, p. 77)

Au contraire du tableau précédent, la conception anthropologique réapparaît ici avec vigueur. Sur les 22 repères culturels d'ici, nous retrouvons autant de noms autochtones, canadiens-anglais ou issus des minorités culturelles que de noms canadiens-français. Cela démontre une ferme volonté d'inclusion des autres récits.

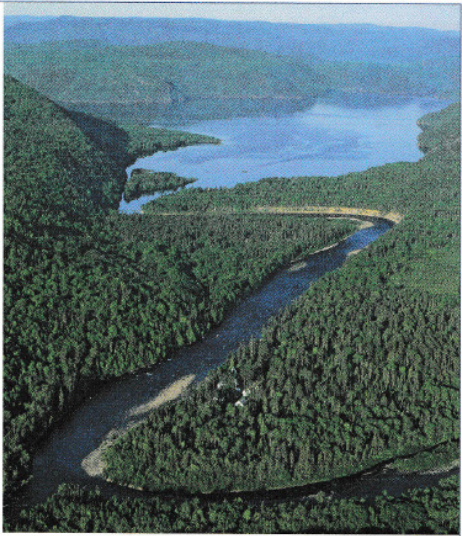
ANALYSE DES DIMENSIONS DANS LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE

Contrairement à l'analyse des conceptions de la culture, où certaines étaient absentes — nous faisons ici référence à l'herméneutique et esthétique — nous avons repéré la totalité des dimensions constitutives de l'enseignement de l'histoire. Il demeure cependant que, au plan quantitatif, la dimension patrimoniale s'avère la plus présente, laquelle serait sans doute suivie de la dimension historique et de la dimension critique. Cependant, plutôt que de nous livrer à ce genre d'exercice statistique, qui pourrait faire l'objet d'une autre étude, nous avons opté pour une analyse qualitative permettant d'illustrer de quelle façon les différentes dimensions se traduisent.

D'abord, le cahier d'activité de *Repères* offre un bel exemple de la dimension patrimoniale en présentant un extrait de la chanson *Le plus beau voyage* de Claude Gauthier (Figure 5), laquelle illustrerait comment, de 1960 à 1980, certains chanteurs engagés faisaient valoir leurs opinions politiques en abordant le thème de l'affirmation nationale :

 *Le plus beau voyage*

Je suis de lacs et de rivières
 Je suis de gibier, de poissons
 Je suis de roches et de poussières
 Je ne suis pas des grandes moissons
 5 Je suis de sucre et d'eau d'érable
 De *Pater Noster*, de Credo*
 Je suis de dix enfants à table
 Je suis de janvier sous zéro
 Je suis d'Amérique et de France
 10 Je suis de chômage et d'exil
 Je suis d'octobre et d'espérance
 Je suis une race en péril
 Je suis prévu pour l'an deux mille
 Je suis notre libération
 15 Comme des millions de gens fragiles
 À des promesses d'élection
 Je suis l'énergie qui s'empile
 D'Ungava à Manicouagan
 Je suis Québec mort ou vivant!



Claude GAUTHIER et Yvan OUELLET, *Le plus beau voyage* (extraits), Les Éditions Gamma, Unidisc Music inc.
 * Le *Pater Noster* et le *Credo* sont des prières que les enfants catholiques du Québec apprenaient par cœur à l'école primaire.

FIGURE 5. *Le plus beau voyage* de Claude Gauthier (Duchesne, 2007, p. 91)

L'objectif de cette activité est d'amener l'élève à réfléchir sur les traits de l'identité « des francophones du Québec, plus précisément de ceux qui descendent des colons catholiques de la Nouvelle-France » (Duchesne, 2007, p. 91-92).

De son côté, la dimension historique se manifeste de plusieurs façons, le plus évident se trouvant dans la préparation d'une fiche servant à décrire et à analyser des artefacts ou des documents historiques. De cette façon, l'élève est initié à la critique interne et externe d'une source primaire ou secondaire. *Fresques* en présente un bon exemple avec le document *Conversion des Sauvages* de Marc Lescarbot (Fortin, 2007, p. 15) et *Repères* en fait de même pour le document *Relation de ce qui s'est passé en la Nouvelle-France en l'année 1634* du père Paul Le Jeune (Duchesne, 2007, p. 73). Pour sa part, la dimension historiographique prend un peu la même forme, alors que certains cahiers présentent des textes d'historiens d'autres générations — *Histoire du Canada depuis sa découverte jusqu'à nos jours* par François-Xavier Garneau ou *Notre maître, le passé* de Lionel Groulx par exemple (Fortin, 2007, p. 26, 36) — à partir desquels les élèves sont invités à réfléchir pour dégager, entre autres, le contexte de production.

La dimension herméneutique aussi se manifeste de diverses manières. D'une part, certaines activités invitent l'élève à analyser son entourage pour retrouver les symboles du passé, puis les analyser (Fortin, 2007, p. 18). Toutefois, il nous semble que *Présences* offre le plus bel exemple d'une approche herméneutique. Dans son cahier, les premières activités servent à porter un regard sur la culture actuelle. L'élève doit ensuite formuler une hypothèse à partir de ce regard porté sur le présent, avant d'être amené à explorer l'objet culturel dans les différentes périodes de l'histoire nationale. À la fin de chaque période, il est incité à revenir sur son hypothèse de départ, afin de constater de quelle façon son regard se modifie grâce aux savoirs qu'il acquiert (Dalongeville, 2008c).

Ensuite, la dimension sociologique est dans son cas très bien servie par l'objet « citoyenneté », lequel vise à sensibiliser l'élève à la protection du patrimoine en présentant, par exemple, le rôle, l'importance et le fonctionnement des institutions liées à la conservation du patrimoine. Si, pour la plupart, les cahiers semblent attester qu'il va de soi que cette protection est bonne pour la société, d'autres vont plus loin dans leur explication. C'est le cas de *Fresques* qui pose à l'élève la question suivante : « selon vous, la préservation du patrimoine bâti grâce à des organismes comme l'Association des plus beaux villages du Québec peut-elle entraîner des retombées positives dans d'autres domaines » ? Les auteurs s'attendent à ce que les élèves évoquent que cela peut contribuer à des retombées économiques, comme le tourisme ou l'augmentation de la valeur foncière des propriétés (Fortin, 2007, p. 49).

Comme la dimension sociologique, la dimension critique se rapporte souvent à la période actuelle. Dans *Fresques*, par exemple, nous retrouvons l'iconographie suivante (Figure 6) :

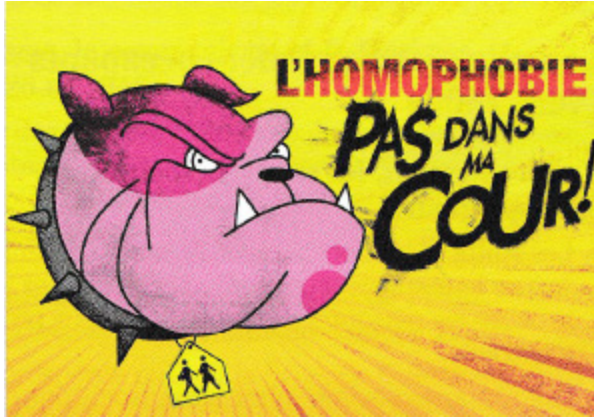


FIGURE 6. Publicité contre l'homophobie (Fortin, 2007, p. 5)

L'élève est alors amené à réfléchir sur le rôle de l'État dans ce genre de campagne de sensibilisation et à prendre conscience que la justice, l'égalité sociale et la démocratie sont des valeurs communes et fondamentales de la société québécoise. Si la dimension critique se rapporte souvent plus au présent, nous en voyons tout de même les effets ailleurs, comme l'illustre par exemple le cahier d'activités de *Repères*, qui défend que la culture québécoise « est née des mouvements de pensée allant des croyances autochtones jusqu'aux courants du 20^e siècle, tels le néolibéralisme, l'altermondialisme ou l'écologie » ou en affirmant que les influences de l'identité culturelle du Québec sont, sur un pied d'égalité, « autochtone, française, britannique, américaine et celle des nouveaux arrivants » (Duchesne, 2007, p. 70).

Enfin, bien que nous retrouvons assez peu la dimension esthétique dans le matériel pédagogique et didactique, nous en avons tout de même cerné un exemple assez frappant dans le cahier d'activités de *Présences*, lequel invite l'élève à se mettre dans la peau d'un artiste progressiste voulant lutter contre le pouvoir conservateur dans les années 1950 (Figure 7) :

Le Québec d'après-guerre : une société en retard ? Dans les années 1950, le Québec subit la mainmise de forces traditionnelles, et plus particulièrement de l'Église catholique. Toutefois, certains artistes et intellectuels progressistes mettent en question cette vision conservatrice du Québec et revendiquent la modernisation de l'État québécois.	Mission Vous êtes une ou un peintre engagé et revendiquez la liberté d'expression. Inspirez-vous des grands courants artistiques européens et étatsuniens pour dessiner, au crayon de plomb, le brouillon d'une peinture destinée à critiquer la culture conservatrice du Canada français tout en exposant vos idées progressistes.
--	--

FIGURE 7. Exercice automatiste (Dalongeville, 2008a, p. 36)

Pour l'aider, le cahier fournit quelques documents historiques comme un extrait de *Refus global* de Borduas. Ainsi, bien que Côté et Duquette (2010) n'avaient pas repéré la présence de cette dimension dans la demande officielle, force est de constater que certains auteurs ont jugé bon de l'ajouter dans leurs cahiers d'activités.

DISCUSSION

À la suite de notre analyse, nous constatons que la typologie de Côté et Duquette a bien résisté à l'examen. En ce qui concerne les dimensions constitutives de l'enseignement de l'histoire, nous sommes parvenu à identifier des exemples illustrant chacune d'entre elles. Par le fait même, cela nous pousse à croire que leurs fondements sont assez clairs pour les utiliser comme cadres d'analyse. Nous devons toutefois souligner que nous avons à quelques reprises été confronté à des unités de sens difficiles à identifier. Par contre, cette difficulté n'était pas due à une faiblesse de la typologie — une dimension absente par exemple — mais plutôt à un manque d'étanchéité entre certaines dimensions, les plus importantes étant probablement celles se trouvant entre la dimension sociologique et la dimension critique et, surtout, entre la dimension patrimoniale et la dimension herméneutique. Néanmoins, ce flou est peut-être moins dû à un manque de définition des frontières qu'à un mélange de différentes dimensions au sein d'une même activité. Pour l'illustrer, prenons l'exemple de *Fresques*.

Dans le cahier d'activité de *Fresques*, comme dans tous les autres par ailleurs, l'élève est amené à répondre à une foule de questions qui portent en général sur cinq aspects de la culture, soit l'art, l'éducation, l'identité, le patrimoine et la religion. L'une d'entre elles, par exemple, amène l'élève à constater que si les représentations théâtrales étaient rares sous le Régime français, puisque l'Église les dénonçait, l'immigration britannique et protestante qui suit la Conquête entraîne la renaissance de cet art sur le territoire. Une simple activité de la sorte permet alors de parler de l'œuvre de Shakespeare, du sixième art, du conservatisme de l'Église, du libéralisme britannique, bref, d'une panoplie d'éléments propres à une conception et à une dimension patrimoniale. En ce sens, nous pourrions aisément penser que ces activités visent à amener l'élève à s'approprier l'héritage historique de sa collectivité en l'initiant aux faits, aux œuvres et aux courants de pensée. Toutefois, lorsque nous portons un regard sur les activités synthèses se trouvant à la fin des cahiers, cela peut nous amener à croire qu'elles visaient, en fait, le développement de sa conscience historique.

Si l'élève est amené à constater que le conservatisme a mené à une quasi-absence du théâtre au cours du Régime français et que le libéralisme en a permis la réintroduction au cours du Régime anglais, cette lecture se poursuit à travers d'autres activités. Par exemple, l'élève est initié à la pensée ou au discours de Fleury Mesplet, de l'Institut canadien de Montréal, de Jean-Charles Harvey, du

Refus global, de *Cité libre* et du Frère Untel. Or, dans l'activité synthèse, dans une optique herméneutique, il est amené à interroger le présent à partir des savoirs acquis en classe. Ici, les concepteurs s'attendent à ce que l'élève juge qu'avant les années 1960, de nature conservatrice, l'Église luttait contre le libéralisme, l'anticléricalisme, le féminisme et toutes les formes de divertissement. Cependant, à partir des années 1950 et 1960, son influence est de plus en plus déclinante, ce qui a permis aux arts de connaître un développement accéléré, si bien qu'aujourd'hui, de nombreux courants de pensée, comme le féminisme ou l'autochtonisme, trouvent leur place dans les arts au Québec. Ainsi, si les différentes activités, une à une, révélaient une dimension patrimoniale, la prise de distance et la réflexion suscitée par l'activité synthèse dévoilent une dimension herméneutique.

En ce qui a trait aux conceptions de la culture, nous sommes facilement parvenu à identifier les conceptions patrimoniales, instrumentalistes et anthropologiques, mais il en fut autrement de la conception herméneutique et de la conception esthétique. À propos de la conception esthétique, nous sommes à peu près convaincu qu'elle était tout simplement absente. D'ailleurs, de leur côté, Côté et Duquette n'en avaient pas non plus repéré la présence. Toutefois, nous le sommes beaucoup moins en ce qui a trait à la conception herméneutique. Cela rejoint donc la critique formulée au sujet des dimensions : comment mieux définir et partager la conception patrimoniale de la conception herméneutique ? À la lecture du texte de Côté et Duquette, la différence entre les deux conceptions est assez claire : 1) la conception patrimoniale conçoit l'histoire comme une mémoire sélectionnant les œuvres, les personnages, les événements et les lieux qui méritent d'être connus par toutes les générations ; 2) la conception herméneutique la conçoit comme un regroupement des mémoires collectives, qui influence la compréhension du monde, mais aussi comme un réseau de sens, qui met la mémoire à distance pour mieux la comprendre et permettre, du même coup, la naissance de la conscience historique. Or, si la distinction entre ces deux conceptions semble claire à la vue de ces définitions, il en va tout autrement lorsque nous les confrontons au matériel pédagogique et didactique.

Comment établir qu'une activité appartient à une conception herméneutique plutôt que patrimoniale ? Dans le cadre de notre étude, nous les avons distinguées grâce à la notion de conscience historique. Lorsqu'une unité ou un document visait explicitement le développement d'une conscience historique, nous le classions comme herméneutique. Lorsque le document visait à transmettre la connaissance des œuvres, des personnages, des événements ou des lieux, nous le classions comme patrimonial. Dans certains cas, cependant, les concepteurs du matériel pédagogique et didactique visaient peut-être le développement de cette conscience historique sans le souligner explicitement. De surcroît, dans bien des cas, une activité relevant d'une conception patrimoniale dans un cahier prendra sans doute plutôt la forme, une fois réalisée en classe,

d'une conception herméneutique. Ainsi, il nous semble que les cadres offerts par la typologie gagneraient en clarté en traçant mieux la frontière qui sépare ces deux conceptions et, surtout, en fournissant davantage d'indicateurs grâce auxquels la conception herméneutique serait mise en évidence. Jusqu'à ce que ce travail soit fait, il serait préférable, d'après nous, de réunir ces deux conceptions ou, du moins, que l'analyste ait conscience qu'elles ne sont pas mutuellement exclusives.

CONCLUSION

En conclusion, si les écrits présentés en première partie laissaient penser que l'approche culturelle n'occupait pas une place prépondérante dans le Renouveau pédagogique, l'analyse de la thématique « Culture et mouvements de pensée » nous mène à un tout autre constat. En effet, dans ce corpus, nous avons identifié toutes les dimensions de la typologie Côté-Duquette et, souvent, à plusieurs reprises. Toutefois, il est légitime de nous demander si cela aurait été le cas si nous nous étions penché sur une autre thématique. Cela reste à confirmer, mais certaines conceptions — l'esthétique principalement — se seraient peut-être moins bien prêtées à une thématique comme « Économie et développement » ou « Pouvoir et pouvoirs ». Néanmoins, dans l'optique où la conception instrumentaliste sert d'armature au programme — et au matériel qui en découle — et que la conception anthropologique et la conception patrimoniale sont au cœur du contenu, l'approche culturelle est sans doute discernable à plusieurs niveaux.

Une question demeure néanmoins : quel est l'effet de la réforme pour les disciplines dont l'objet d'étude n'est pas « naturellement » porteur de culture ? Comme nous l'avons mentionné plus tôt, le rehaussement culturel du curriculum québécois devait emprunter trois voies. D'abord, une meilleure place devait être réservée aux matières plus « naturellement » porteuses de culture comme les langues, les arts et l'histoire. La réforme a emprunté cette voie en allouant plus de temps en classe au cours d'HÉC. Ensuite, l'enseignement de ces matières devait emprunter une approche culturelle. Notre étude démontre que cette voie fut empruntée par la réforme ou, du moins, par le programme d'HÉC. Enfin, la révision des programmes d'études devait prévoir explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans toutes les disciplines (Simard, 2010). Cette fois, ni l'étude de Côté et Duquette (2010) ni la nôtre ne permettent de le vérifier. Qu'en est-il des autres disciplines ? Pour le savoir, il faudrait refaire une analyse semblable à la nôtre sur d'autres programmes, comme les programmes d'arts et d'enseignement du français ou, encore mieux, de sciences ou de mathématiques.

NOTES

1. Pour obtenir la référence complète de chacun des auteurs cités dans les tableaux 1-5, nous suggérons de consulter directement le texte de Côté et Duquette (2010).
2. Toutefois, depuis l'implantation dans les écoles québécoises du programme *Histoire du Québec et du Canada* à l'automne 2017, l'enseignement de l'histoire nationale au deuxième cycle du secondaire adopte une posture chronologique sur deux ans.

RÉFÉRENCES

- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *SPIRALE*, 15, 61-89.
- Bardin, L. (2014). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Boulette, J. et Sauvageau, L. (dir.). (2007). *Fresques, 2^e année de 2^e cycle, Guide d'accompagnement pédagogique*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10105>
- Brodeur-Girard et Vanasse, C. (2008). *Le Québec, une histoire à construire, 2^e année du 2^e cycle, Cahier d'activités*. Laval, QC : Éditions Grand Duc.
- 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, QC : PUL.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : Histoire et actualité*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *L'exposé de la situation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Côté, H. et Duquette, C. (2010). Comment comprendre la demande officielle d'une approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire au secondaire ? Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 117-138). Québec, QC : Multimondes.
- Côté, H. et Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français : une analyse de discours*. Québec, QC : PUL.
- Dalongeville, A. (dir.). (2008a). *Présences, 2^e année du 2^e cycle, Cahier d'activités*. Anjou, QC : Les Éditions CEC.
- Dalongeville, A. (dir.). (2008b). *Présences, 2^e année du 2^e cycle, Guide en un coup d'œil*. Anjou, QC : Les Éditions CEC.
- Dalongeville, A. (dir.). (2008c). *Présences, 2^e année du 2^e cycle, Manuel de l'élève*. Anjou, QC : Les Éditions CEC.
- Duchesne, R. (dir.). (2007). *Repères, 2^e année du 2^e cycle, Cahier d'activités*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (dir.). (2014). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Québec, QC : MultiMondes.
- Fortin, S. (dir.). (2007). *Fresques, 2^e année de 2^e cycle, Cahier d'activité*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Horguelin, C., Ladouceur, M., Lord, F. et Rose, F. (2007). *Fresques, 2^e année de 2^e cycle, Manuel de l'élève*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école : lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal, QC : Liber.
- Inchauspé, P. (2008). La place de l'histoire et des perspectives historiques dans la réforme du programme d'études. Dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L'Enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec* (p. 53-74). Québec, QC : Septentrion.

Le Marec, Y. (2005). L'analyse du contenu dans les manuels d'histoire. Dans É. Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés* (p. 123-139). Caen, France : SCEREN/CRDP Basse-Normandie.

Lemieux, O. (2014). *Le discours historique comme objet politique : regard sur l'enseignement de l'histoire du Québec du niveau secondaire de 1967 à 2012* (Mémoire de maîtrise). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5454>

Leray, C. (2010). *L'analyse de contenu : De la théorie à la pratique*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire — 2^e cycle : Parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Sarra-Bournet, M., Bourdon, Y., Bégin, Y. et Gélinas, F. (2007). *Repères, 2^e année du 2^e cycle, Manuel de l'élève*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau pédagogique.

Seixas, P. (2000). Schweigen ! Die kinder ! Or does postmodernist history have a place in the school? Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history* (p. 19-37). New York, NY : NYUP.

Sigouin, C. (2007). *Repères, 2^e année du 2^e cycle, Guide d'enseignement*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau pédagogique.

Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.

Simard, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : un trésor état caché dedans. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 75-101). Québec, QC : PUL.

Sorin, N., Pouliot, S. et Dubois Marcoin, D. (2007). L'enseignement du français et l'approche culturelle : perspectives didactiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277-286.

OLIVIER LEMIEUX est titulaire d'un baccalauréat en Histoire, profil excellence, et d'une maîtrise en Études politiques appliquées de l'Université de Sherbrooke pour laquelle il a reçu la médaille de l'Assemblée nationale du Québec. Candidat au doctorat en Administration et politiques de l'éducation à l'Université Laval, ses recherches portent sur l'histoire du Québec contemporain, l'analyse des politiques éducatives, ainsi que les enjeux et les finalités liés à l'enseignement de l'histoire du Québec. Il est également membre du conseil d'administration du FRQSC et président du Comité intersectoriel étudiant des FRQ. olivier.lemieux.2@ulaval.ca

OLIVIER LEMIEUX holds a Bachelor's degree in History and a Master's degree in Applied Political Studies from l'Université de Sherbrooke. He is currently a PhD candidate in Administration and Education Policy at l'Université Laval, focusing on the history of contemporary Quebec, the analysis of educational policies, and the issues and goals related to the teaching of the history of Quebec. olivier.lemieux.2@ulaval.ca

ASSASSIN'S CREED : SYNTHÈSE DES ÉCRITS ET IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

ALEXANDRE JOLY-LAVOIE *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. *Assassin's Creed* est très populaire auprès des joueurs, mais retient peu l'attention des didacticiens. Pour nous éclairer sur le potentiel didactique de cette série, nous avons recensé des écrits en anglais et en français. Cela a permis d'identifier 22 articles. L'analyse des textes révèle que *Assassin's Creed* présente le changement historique comme le fait de grands hommes. De plus, la représentation du passé, bien qu'appuyée sur une recherche documentaire rigoureuse, se conforme aux attentes des joueurs et aux besoins en termes de jouabilité. Ces résultats nous amènent à repenser la manière d'intégrer *Assassin's Creed* dans un cadre scolaire.

ASSASSIN'S CREED: A LITERATURE REVIEW AND IMPLICATIONS FOR HISTORY TEACHING

ABSTRACT. *Assassin's Creed* is very popular among gamers but doesn't garner much interest from didacticians. To see if the series has any potential from a teaching perspective, we reviewed the literature in French and English, allowing us to identify 22 articles. The analysis reveals that *Assassin's Creed* presents historical change as the feat of great men. Furthermore, the depiction of the past, while rigorously researched, remains tailored to the expectations of players and needs in terms of gameplay. These results make us rethink the role of *Assassin's Creed* in a school setting.

Au Québec, les jeux vidéos historiques¹ retiennent de plus en plus l'attention des didacticiens de l'histoire et des enseignants, en particulier à l'ordre secondaire (Boutonnet, 2016, 2018 ; Boutonnet, Joly-Lavoie et Yelle, 2014 ; Joly-Lavoie, 2013 ; Joly-Lavoie et Yelle, 2016a, 2016b ; Yelle et Joly-Lavoie, 2017).² L'enjeu que représente la compréhension de ces derniers n'échappe d'ailleurs pas aux historiens qui appellent à une meilleure connaissance des jeux vidéos historiques (Joutard, 2013), alors même qu'un champ de recherche se formalise pour l'étude spécifique de ces jeux (Chapman, Foka et Westin, 2016).

Cela étant dit, *Assassin's Creed* (AC) semble retenir encore trop peu l'attention des chercheurs en éducation. En comparaison, la série *Civilization* a fait l'objet de nombreuses analyses et de tentatives d'intégration en salle de classe. Toutefois, comme Gilbert (2016) le soulignait, certains enseignants considèrent qu'AC pourrait être un outil intéressant pour l'enseignement de l'histoire. Ainsi, il nous semble important d'identifier ce qui est connu à l'égard d'AC pour, ensuite, faire des recoupements entre les écrits savants et les préoccupations didactiques de l'enseignement de l'histoire. De ce constat nous semble émerger l'intérêt de recenser les différents écrits qui prennent AC comme objet d'étude.

D'abord, nous présentons brièvement la série AC et décrivons la méthodologie retenue pour la recension. Ensuite, nous identifions les principaux constats qui émergent des écrits. Enfin, nous proposons quelques pistes de réflexion didactiques à propos d'AC.

ASSASSIN'S CREED : UNE COURTE PRÉSENTATION

AC est une série de jeux vidéos historiques développée par le studio Ubisoft qui compte dix-huit opus vidéoludiques,³ répartis sur différentes plateformes. La moitié de ces 18 opus ($n = 9$) compose le cœur de la série et est responsable de la mise en place et de l'entretien du monde fictif d'AC, alors que les neuf autres proposent des histoires qui étoffent l'univers transmédiatique. Les jeux explorent une variété de contextes historiques, notamment la Troisième Croisade, la Renaissance italienne, l'ère coloniale (guerre de révolution états-unienne, guerre de Sept Ans, etc.), la Révolution française et l'ère victorienne. La narration proposée par AC se divise en deux univers distincts qui s'entrecroisent et dont la compréhension donne du sens à nos constats empiriques.

La série met en scène le combat éternel qui opposerait la confrérie des Assassins et l'ordre du Temple. Les deux organisations tentent d'identifier et de retrouver des artefacts technologiques de la Première Civilisation. Celle-ci a créé les humains, lesquels l'ont oubliée après s'être rebellés. Assassins et Templiers croient que les artefacts de cette civilisation, les pommes d'Eden, peuvent les aider dans leur quête. Pour les Assassins, il s'agit de protéger les libertés individuelles, alors que les Templiers veulent centraliser le pouvoir entre les mains de quelques individus pour établir une société où la loi et l'ordre règnent.

Même si AC est présenté comme un jeu à thématique historique, la narration s'ancre dans le présent. En effet, sous le couvert d'une multinationale (Abstergo Industries), les Templiers ont créé une machine, l'Animus, qui permet à un individu de revisiter les mémoires inscrites dans le code génétique d'Assassins ou de Templiers décédés. Cette machine permet la médiation avec le passé, alors que l'avatar du joueur — la plupart du temps des Assassins, mais parfois aussi des Templiers — se branche à l'Animus et accède aux mémoires.

Ainsi, il y a une intersection entre le monde historique fictif et le monde « réel » dans lequel l'avatar évolue puisque les quêtes accomplies dans le « passé » permettent de faire progresser la cause des Assassins (ou des Templiers) dans le présent. Fort de ces quelques précisions, nous présentons maintenant la méthodologie retenue pour réaliser cette recension des écrits.

MÉTHODOLOGIE

La recension des écrits disponibles sur AC est le fruit d'une approche systématique qui a, d'abord, mobilisé les bases de données *ERIC*, *SCOPUS* et *Web of Science*. Ensuite, nous avons retenu tous les textes, en français et en anglais, tirés d'actes de colloques, de chapitres d'ouvrages collectifs, de monographies, de revues avec comité et de revues professionnelles (sans comité) que nous avons repérés. Pour être inclus dans le corpus, les écrits identifiés devaient prendre AC comme objet d'étude central. Par exemple, un texte sur les jeux vidéo historiques qui ne faisait que mentionner l'existence de la série a été exclu du corpus. Enfin, puisque le premier opus de la série a été publié en 2007, la recherche a été limitée aux dix dernières années (2007-2017). Afin d'analyser les textes, nous avons procédé à une analyse de contenu inductive et qualitative (Blais et Martineau, 2006). Cette approche nous a permis de faire émerger huit ensembles thématiques que nous présentons dans la prochaine section.

PRÉSENTATION DU CORPUS DE TEXTES

La recherche illustre la faible quantité d'articles qui existent sur AC. En effet, la recension a permis d'identifier 22 écrits qui prennent la série comme objet. Les articles de revues avec comité dominent largement le corpus, avec 13 textes. Les chapitres de collectif (quatre textes) et les actes de colloques (deux textes) suivent. Un seul article est tiré d'une revue sans comité. Une monographie est consacrée à la représentation de la Révolution française dans *Assassin's Creed Unity* (AC:U).

À partir d'une première lecture du corpus, nous avons élaboré huit ensembles thématiques dans lesquels les différents textes se répartissent : agentivité historique ($n = 2$), consommation d'AC ($n = 1$), culture vidéoludique ($n = 1$), mémoire collective ($n = 3$), narratologie ($n = 2$), représentation du passé ($n = 7$), transmédiatité ($n = 3$) et utilisation dans un cadre scolaire ($n = 3$). Chaque texte peut s'inscrire dans plus d'une catégorie, car ces dernières ne sont pas mutuellement exclusives.

Enfin, le corpus se compose, en bonne partie, de recherches théoriques et fondamentales. Ces dernières sont souvent centrées sur un cas particulier, en général un jeu précis de la série. Aucun texte ne propose d'approche expérimentale ou quasi expérimentale. Le Tableau 1 illustre les différents ensembles ainsi que la répartition des textes pour chacun d'entre eux.

TABLEAU 1. *Les articles recensés*

Catégorie	Textes
Agentivité historique	Boutonnet (2016) ; Lundedal Hammar (2016) ; Rodriguez (2014)
Consommation d'AC	Boutonnet (2016)
Culture vidéoludique	Church et Klein (2013)
Mémoire collective	El-Nasr, Al-Saati, Niedenthal et Milam (2008) ; Komel (2014) ; Menon (2015)
Narratologie	Mukherjee (2016) ; Zarzycki (2016)
Représentation du passé	Boutonnet (2018) ; Compagno (2015) ; Dow (2013) ; Martin et Turcot (2015) ; Shaw (2015) ; Westin et Hedlund (2016) ; Balela et Mundy (2011)
Utilisation dans le cadre scolaire	Berger et Staley (2014) ; Gilbert (2016) ; Yelle et Joly-Lavoie (2017)
Transmédialité	Arsenault et Mauger (2012) ; Martens (2016) ; Veugen (2016)

Puisque notre objectif est de lier les constats de la recension aux préoccupations de la didactique de l'histoire, nous retenons uniquement les catégories qui touchent au passé : l'agentivité historique, la consommation d'AC, la mémoire collective, la représentation du passé et l'utilisation dans le cadre scolaire. La prochaine section présente la synthèse effectuée à partir des écrits recensés.

LES CONSTATS DE LA RECHERCHE

Agentivité historique

L'agentivité désigne la capacité d'un humain à agir avec intentionnalité. Pour certains historiens, cela se traduit par le fait que l'humain n'est pas seulement un objet de l'histoire, mais aussi un sujet, c'est-à-dire qu'il peut prendre une part active dans le changement historique (Lefrançois, Éthier, Demers et Fink, 2014 ; Plekhanov, 1898/2010). Toutefois, les conditions objectives dont il a hérité et dont il est difficile de s'affranchir contraignent les actions qu'il peut entreprendre (Bourdieu, 2014 ; Salanskis, 2000). Voyons maintenant comment se traduit cette dimension dans AC.

Lorsqu'il est question d'agentivité, deux thématiques sont abordées dans le corpus : la présentation de l'agentivité de l'avatar du joueur et l'agentivité conférée à l'Autre. Dans un premier temps, soulignons que l'avatar incarné par le joueur dans les jeux n'a qu'un pouvoir d'agent relativement faible. Il n'est, bien souvent, qu'une marionnette au service des Assassins ou des Templiers (Compagno, 2015 ; Rodriguez, 2014). À cet égard, Gilbert (2016) et d'autres (Lundedal Hammar, 2016 ; Shaw, 2015) affirmaient que AC ne permet pas au joueur de créer une narration historique contrefactuelle. Ce faisant la

représentation d'une agentivité dite transformatrice n'est pas possible. De plus, la prédilection pour la violence met de l'avant une seule forme d'agentivité effective et ne permet pas d'envisager une action émancipatrice pacifique par l'entremise de la démocratie (Gilbert, 2016). Ce pouvoir relativement faible se traduit aussi dans la représentation proposée de l'agentivité de l'Autre dans *Assassin's Creed: Freedom Cry* (ACFC) et *Assassin's Creed III* (ACIII).

Ainsi, Lundedal Hammar (2016) analysait le scénario et les mécaniques de jeu de ACFC, ce qui nous renseigne sur l'agentivité dévolue à l'avatar du joueur, Adéwalé. Ce dernier est un esclave émancipé luttant pour mettre fin au système esclavagiste dans les Caraïbes au 18^e siècle. Or, l'absence de narration contrefactuelle empêche le joueur de démanteler le système oppressif mis en place par les blancs. Les actions d'Adéwalé l'obligent même à déposer les armes, alors que les maîtres menacent de tuer toujours plus d'esclaves si la campagne de l'Assassin ne s'arrête pas. De plus, le développement des personnages se fait uniquement par l'entremise des cinématiques (au cours desquelles le joueur n'a pas de contrôle). Ainsi, l'avatar du joueur n'a aucune agentivité narrative et son « pouvoir » se limite à des actions mécaniques (être discret ou être violent) et spatiales (grimper, sauter, marcher, etc.) (Lundedal Hammar, 2016). Toutefois, malgré la représentation stéréotypée du héros, l'auteur soutenait que le joueur peut faire émerger un sens nouveau de l'expérience vécue si son bagage culturel lui permet de se projeter dans l'avatar (Lundedal Hammar, 2016).

ACIII qui se déroule avant et pendant la Révolution américaine (1753-1783) met aussi en scène un héros issu d'une minorité. L'avatar qu'incarne le joueur, Connor, est un métis (mohawk et anglais). Or, ce dernier se lance dans sa quête afin de protéger son village de la destruction et son peuple de l'aliénation. Au cours de ses péripéties, il sera tour à tour utilisé par les patriotes américains et l'ordre des Assassins. Toutefois, une fois que Connor n'est plus utile, il est délaissé par ses alliés et ne peut empêcher la marginalisation de son peuple (Rodriguez, 2014).

Les deux études de cas présentées par Lundedal Hammar (2016) et Rodriguez (2014) montrent bien comment la représentation de l'agentivité historique reste assez traditionnelle dans AC. En effet, ce sont toujours les grands hommes blancs qui font l'histoire alors que l'Autre, lorsqu'il est présent, ne fait que jouer le rôle d'adjuvant (Gilbert, 2016).

Consommation de Assassin's Creed

Comme tout discours de l'histoire profane, AC est reçu différemment par chaque récepteur. En particulier, les forces ou les faiblesses de la narration ainsi que le niveau de véridicité historique peuvent être acceptés ou remis en cause par les joueurs. Dans le cadre d'une étude de cas sur ACIII, Boutonnet (2016) avait analysé des discussions, sur des forums virtuels. Ces discussions portaient sur l'historicité du jeu. Cela a permis à l'auteur d'identifier trois

postures épistémologiques adoptées par les joueurs : indifférents, conscients (passifs) et critique (actif). À ces postures, nous ajoutons que les joueurs conscients sont passifs et que les joueurs critiques sont actifs.

La première posture – dite de joueurs « indifférents » – rassemble ceux qui considèrent qu'il n'est pas important d'analyser la représentation du passé proposée par ACIII et se contentent de le consommer comme un objet de divertissement. La deuxième posture, « conscient », regroupe les joueurs qui réalisent que ACIII propose un point de vue sur la Révolution américaine, mais ne souhaite pas en discuter ou en débattre. Il s'agit d'une posture de consommation que nous qualifions de passive. Enfin, la dernière posture, « critique », se perçoit chez les joueurs qui discutent de la représentation du passé proposée, notamment à l'aide de textes d'historiens. Ces joueurs sont, à notre sens, des consommateurs critiques qui reconnaissent la valeur ludique de ACIII, mais s'intéressent aussi à son discours. Ces trois postures offrent un premier élément de réflexion pour l'intégration, en classe, de AC ou des jeux vidéos d'histoire en général.

Mémoire collective

La série AC est à la fois un artefact qui existe grâce à la mémoire collective (envisagée comme un ensemble de faits, d'événements et de phénomènes qui constituent le socle de connaissances historiques communes à un groupe) et un objet qui contribue à la création de cette mémoire. Ainsi, le conflit manichéen entre Templiers et Assassins s'inspire tout autant des flous historiographiques à propos de ces organisations que des croyances populaires à leur égard. Komel (2014) montrait que les développeurs d'AC tablent d'abord sur la réputation, forgée par les chroniqueurs et historiens coloniaux du 19^e siècle, d'une secte chiite (les ismaéliens nazarites), afin de créer l'organisation des Assassins. Or, l'interprétation proposée par le jeu, selon l'auteur, occidentalise la secte en conférant à ses membres des attributs typiques des « bons héros ». En ce sens, il s'agit d'une manifestation de l'orientalisme (tel qu'envisagé par Said, 1978/2003) (Komel, 2014).

Selon Menon (2015), AC pouvait être considéré comme un lieu de mémoire (au sens où Nora [1993] l'entend). En effet, le jeu crée sa propre mémoire collective que partagent les joueurs qui la consomment. Ainsi, l'interprétation historique proposée par le jeu devient un simulacre compris et partagé par la communauté de joueurs (Menon, 2015). Toutefois, un opus semble proposer un discours antihégémonique et favorise ainsi l'entretien d'une mémoire différente.

Nous avons déjà souligné qu'ACFC met en scène l'Autre ; en ce sens, la narration du jeu donne une voix à une communauté habituellement absente du divertissement populaire (esclaves et affranchis haïtiens). À cet égard, Lundedal Hammar (2016) proposait de considérer ACFC comme un discours antihégémonique, car il met de l'avant la mémoire collective des esclaves haï-

tiens. À l'aide d'entrevues récoltées sur Internet, l'auteur constate que le jeu semble mettre de l'avant, pour les gens qui s'identifient comme descendants de ces esclaves, un passé auquel ils peuvent s'identifier (Lundedal Hammar, 2016). En ce sens, ACFC semble bel et bien entretenir une mémoire collective pour les joueurs qui y voient une forme de commémoration et une *mimésis* (Ricoeur, 2000). En fin de compte, l'univers historique fictif de AC repose sur la mémoire collective qui permet l'immersion des joueurs dans la narration proposée. Toutefois, les manipulations que lui font subir les concepteurs du jeu l'érigent aussi en lieu de mémoire partagé par la communauté de joueurs.

Représentation du passé

La façon dont est représenté le passé — non seulement sur le plan audiovisuel, mais aussi sur le plan interprétatif — est la dimension la mieux documentée, par les écrits, sur AC. Dans un premier temps, nous examinons le rôle de la fidélité visuelle dans la construction de la véridicité historique. Dans un deuxième temps, nous nous penchons sur les manipulations historiographiques auxquelles les développeurs du jeu se livrent.

D'abord, il importe de souligner qu'AC est, en surface, assez fidèle à l'historiographie. En effet, armes, bâtiments, costumes, etc. reflètent la réalité de l'époque dépeinte (Shaw, 2015). Toutefois, cette fidélité reste toujours au service de la jouabilité et des attentes des joueurs. Cela amène les développeurs à introduire des anachronismes volontaires (Dow, 2013). Ces derniers sont conformes aux représentations sociales que les joueurs se font de l'époque simulée ; par exemple, dans le cas d'AC:U, qui se déroule lors de la Révolution française, le drapeau tricolore français moderne est présent, la Marseillaise est chantée dans les rues et la Bastille fait encore partie du paysage. Or, la présence de ces éléments relève plutôt des attentes des joueurs que des faits historiques (Martin et Turcot, 2015). La « vérité » historique est laissée de côté au profit d'une présentation voulue familière pour les joueurs.

Cette familiarité s'étend aussi aux aspects visuels et est mise en évidence dans la présentation des villes au sein desquelles se déroulent les différents jeux de la série. Westin et Hedlund (2016) montraient comment la ville de Rome telle que dépeinte dans *Assassin's Creed Brotherhood* est à la fois fidèle aux sources premières et s'en éloigne sensiblement. D'une part, les concepteurs incluent dans leur interprétation de Rome des monuments réels, comme le temple d'Antonin et Faustine, mais dont l'architecture est simplifiée. D'autre part, le Colisée est représenté, mais comme il apparaît de nos jours (Westin et Hedlund, 2016). Cela est aussi vrai pour la représentation de l'église Santa-Croce de Florence, représentée telle qu'elle était au 19^e siècle et non au 15^e siècle au cours duquel se déroule *Assassin's Creed II* (Dow, 2013). Pour *Assassin's Creed I* qui a lieu au Moyen-Orient, lors de la troisième croisade (1189-1192), la représentation des minarets a été plus ou moins standardisée, afin de correspondre aux attentes

des joueurs (El-Nasr et coll., 2008). En effet, les minarets sont plutôt carrés et dotés d'ornementations calligraphiques magrébines. Or, la région du Levant où se déroule le jeu comptait plutôt, au 11^e siècle, des minarets ronds et une ornementation calligraphique Thuluth (Balela et Mundy, 2011). Ainsi, l'interprétation proposée, par les concepteurs, des différentes villes dépeintes par la série peut être considérée comme polychronique, car elle mélange différentes époques, qui demeurent toutefois appuyées sur une recherche rigoureuse (Westin et Hedlund, 2016). Selon Compagno (2015), cette polychronie existerait, car l'Animus (la machine par laquelle l'avatar « voyage » dans le passé) projette au joueur une vision du passé réelle, mais compréhensible pour lui et donc teintée par différents anachronismes.

Enfin, pour les auteurs consultés, les choix effectués par l'équipe de conception sont tributaires de deux facteurs : l'importance de correspondre aux attentes des joueurs et l'importance de la jouabilité (Balela et Mundy, 2011 ; Dow, 2013 ; El-Nasr et coll., 2008 ; Martin et Turcot, 2015 ; Westin et Hedlund, 2016). Au-delà des aspects visuels, AC propose aussi une (ré)interprétation d'événements du passé afin de consacrer la fiction historique mise de l'avant par les jeux.

AC met en scène l'histoire et (surtout) ses épisodes conflictuels. Toutefois, l'importance des phénomènes historiques dépeints par le scénario des différents jeux varie d'un opus à l'autre. Alors que la révolution américaine est au cœur du scénario de AC III et que le personnage principal est en partie responsable de son succès, la Révolution française dans AC:U représente plutôt une trame de fond commode pour un dilemme cornélien (Boutonnet, 2018 ; Martin et Turcot, 2015). Ce faisant, l'Histoire apparaît comme une passerelle pour consacrer la fiction proposée par AC. Les scénaristes exploitent les flous de l'historiographie afin d'y insérer le conflit entre les assassins et les templiers auquel l'avatar du joueur participe et ainsi créer une illusion de véridicité (Boutonnet, 2016). Par exemple, la façon dont le *Boston Tea Party* est dépeint dans ACIII diverge sensiblement de ce que les sources d'époques révèlent, mais elle réutilise des éléments clés de celles-ci. Au lieu d'apparaître comme un acte plutôt subversif et accompli avec une certaine discrétion, le *Boston Tea Party* devient un massacre perpétré par l'avatar du joueur (Boutonnet, 2018).

En somme, la représentation du passé par AC est hybride. Elle s'appuie en partie sur une recherche documentaire et le travail d'historiens, mais elle prend aussi des libertés pour conserver l'aspect ludique. AC est donc une représentation idéalisée d'un passé conforme, d'une part, aux attentes des joueurs et, d'autre part, aux besoins en termes de jouabilité.

Utilisation dans un cadre scolaire

Le réinvestissement d'AC pour la salle de classe n'a fait l'objet que de très peu d'écrits. De plus, ces derniers demeurent de nature théorique et réflexive. Il n'est donc pas possible, pour l'instant, de se prononcer sur l'impact de l'utilisation du jeu sur les connaissances des élèves, leurs représentations sociales ou le développement de la pensée historique. Toutefois, quelques recommandations émergent des écrits disponibles.

Tous les auteurs recensés soulignent que AC comprend différents « moments enseignables ». Ces derniers sont des éléments dont l'enseignant peut tirer profit dans le cadre d'une leçon (Watson, Mong et Harris, 2011). À ce titre, il peut être intéressant de considérer AC comme une interprétation historique à critiquer (Berger et Staley, 2014 ; Boutonnet, 2018 ; Gilbert, 2016 ; Yelle et Joly-Lavoie, 2017). Il semble aussi pertinent de s'intéresser, non seulement au jeu et à son contenu, mais aussi aux controverses qu'ils suscitent dans le monde médiatique. Par exemple, Yelle et Joly-Lavoie (2017) proposaient de problématiser la représentation de la prise de la Bastille et de la Révolution française, dans AC:U, à partir des critiques formulées par les politiciens français Jean-Luc Mélançon et Alexis Corbière.

Enfin, dans le cadre d'une analyse didactique d'*Assassin's Creed Syndicate* (ACS), qui se déroule à l'époque victorienne, Gilbert (2016) recensait trois problématiques qui peuvent remettre en question l'usage de cet opus en salle de classe. Premièrement, ACS promeut une pensée anhistorique puisque des préoccupations présentistes teintent plusieurs des actions que le joueur entreprend. Par exemple, le joueur doit « libérer » des enfants qui travaillent dans des usines, sans considérer que ces derniers pouvaient s'y trouver volontairement, dans le but d'aider leurs familles. Deuxièmement, le jeu cherche à avancer la thèse de la justice sociale, notamment en tentant d'illustrer un conflit de classes. Toutefois, ses mécaniques de jeu encouragent le capitalisme, entre autres, en permettant aux joueurs de négocier à la bourse. Troisièmement, Gilbert (2016) soulignait que le jeu peut être mené avec succès sans qu'il soit nécessaire de connaître quelque élément historique que ce soit et qu'une compréhension du contexte n'avantage pas le joueur. Cette constatation appuie la thèse de Boutonnet (2018) sur le fait que l'histoire ne sert, bien souvent, que de béquille aux mécaniques de jeu.

UTILISATION DE ASSASSIN'S CREED POUR ENSEIGNER L'HISTOIRE

L'analyse des principaux écrits sur AC nous permet maintenant de réfléchir aux possibilités qu'offrent les jeux de la série à titre d'outils didactiques. À cet égard, nous croiserons les constats de notre analyse avec certaines préoccupations propres à l'enseignement de l'histoire au secondaire : le développement-apprentissage de la pensée historique et la compréhension et l'enseignement de l'agentivité historique.

Développement apprentissage de la pensée historique

Malgré la controverse toujours bien vivante qui agite l'enseignement de l'histoire au Québec (Delorme, 2016 ; Éthier et coll., 2017), la recherche récente en didactique de l'histoire tend à montrer la pertinence et la signifiante d'un enseignement de la discipline qui s'appuie sur les façons de faire de l'historien : la pensée historique (Demers, Lefrançois et Éthier, 2015 ; Reisman, 2012). Ainsi, comme le préconise le programme d'histoire québécois (du moins au premier cycle), le développement des outils mentaux propres à la discipline historique nous semble utile afin de favoriser le développement d'un sens critique à l'égard des discours profanes de l'histoire.

Le développement-apprentissage des outils associés à la pensée historique implique de travailler avec des sources. À cet égard, AC s'avère intéressant puisque l'usage le plus évident, pour la classe d'histoire, est l'analyse des anachronismes (évidents ou non) et des libertés prises par l'équipe de concepteurs (Boutonnet, 2018). Toutefois, il n'y a pas d'analyse autosuffisante des sources et il importe de problématiser afin que la démarche soit authentique (Bloch, 1967). Il nous semble, cependant, que cette problématisation ne peut reposer que sur les jeux et doit plutôt s'inscrire dans l'analyse d'un corpus documentaire plus large dans lequel le jeu constitue un point de vue supplémentaire. D'une part, cela permet d'arrimer l'étude du jeu au programme de formation et, d'autre part, cela permet de mobiliser les euristiques de la pensée historique : le *sourcing*, la corroboration et la contextualisation (Wineburg, 2001).

Il semble toutefois peu envisageable, du moins dans un contexte scolaire, de faire une analyse essentiellement centrée sur les événements historiques relatés par AC. En effet, alors que l'action de corroborer le contenu du jeu avec d'autres sources peut se faire aisément, la contextualisation s'avère, à nos yeux, plus complexe. Comme les élèves n'ont pas accès à l'ensemble du jeu, il est difficile, voire impossible, de restituer le contexte spatiotemporel qui explique le déroulement du phénomène historique. Ainsi, l'analyse du jeu se résume surtout à la détection d'anachronismes. Cela peut favoriser la rétention de certaines connaissances déclaratives puisque les événements et les personnages mis en scène sont réels. Toutefois, il s'agit d'un usage limité qui ne semble pas correspondre aux aspirations d'un enseignement authentique de l'histoire.

À notre avis, une approche plus intéressante consisterait à considérer AC comme un objet historique et en analyser autant la forme que le contenu. Cela permet de dépasser la simple analyse factuelle et de considérer le jeu comme une interprétation historique. AC agit ainsi comme une porte d'entrée pour réfléchir à la discipline historique de façon plus large (Chapman, 2012). Le jeu peut être considéré comme un artéfact qui reflète une époque précise. Il y a alors des parallèles intéressants à établir entre le processus de création d'une interprétation par les historiens — sélection de sources, établissement de liens de causalité, etc. — et celui des concepteurs de jeux vidéos histo-

riques (Chapman, 2016 ; Wilhelm Kapell et Elliott, 2013). Cependant, nous envisageons mal comment une étude de ce type d'AC peut être arrimée à une activité d'apprentissage liée au programme de formation québécois. En effet, même si ce dernier propose le développement des outils liés à la pensée historienne, les élèves ne sont pas amenés à réfléchir à l'épistémologie de la discipline historique.

À la lumière des propositions énoncées ci-haut, il semble qu'AC n'est pas incompatible avec des activités de développement-apprentissage de la pensée historienne. Toutefois, AC ne doit pas être au centre de l'étude, mais plutôt agir comme une source ou une interprétation, parmi d'autres, dans un dossier documentaire plus vaste. Ce faisant, l'originalité d'utiliser un jeu vidéo peut se perdre. Dans ce contexte, il est intéressant de se pencher sur une particularité du jeu, la notion de choix (d'interactivité) à laquelle il est possible de rattacher le concept d'agentivité historique.

Compréhension et enseignement de l'agentivité historique

À la différence du cinéma, les jeux vidéos sont, par leur nature même, interactifs (Chapman, 2016 ; McCall, 2016). À cet égard, l'agentivité vidéoludique repose en partie sur la perception, pour le joueur, d'être l'auteur (en tout ou en partie) du récit auquel il participe (Carvalho, 2016). Dans le cas des jeux vidéos historiques, considérer la représentation de l'agentivité est une avenue fort intéressante. De nombreuses questions guides émergent : qui est responsable du changement historique ? Quels facteurs sont les responsables du changement ? Ces questions peuvent aisément être liées au programme de formation qui amène les élèves à identifier les acteurs historiques et à cerner leur rôle dans les différents phénomènes étudiés (Gouvernement du Québec, 2007). Cela étant dit, nous émettons des réserves sur l'usage d'AC comme outil pour faire comprendre l'agentivité historique.

En effet, nous avons déjà montré comment la série adhère au trope familier du grand homme blanc responsable du changement historique, et ce, même si l'avatar incarné par le joueur ne correspond pas à ce stéréotype. Or, des recherches en didactique de l'histoire montrent que, dans une forte proportion, les élèves comprennent mal l'agentivité des acteurs. Ainsi, l'agentivité est réservée aux grands personnages (souvent des hommes) qui agissent selon leurs émotions ou elle peut être le résultat des actions d'une institution, et non des individus qui la composent (Barton, 1997 ; Halldén, 1997, 1998). De plus, les manuels disponibles pour le cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté tendent à renforcer ces perceptions chez les élèves (Brunet, 2016 ; Éthier, Lefrançois et Demers, 2013).

Enfin, aucune étude ne nous renseigne sur l'impact de la représentation de l'agentivité dans AC chez des élèves. Ce faisant, il est impossible d'affirmer avec certitude que son utilisation pour développer une compréhension de

l'agentivité historique est une bonne ou une mauvaise chose. À cet égard, la question se pose : AC peut-il être une voie d'accès, familière pour certains élèves, qui permet de discuter du rôle des acteurs historiques et de leur impact sur les phénomènes historiques, en particulier, à la lumière des limites imposées par le jeu ?

POUR CONCLURE : ASSASSIN'S CREED UN OUTIL PERTINENT POUR LA CLASSE ?

L'intégration des jeux vidéos historiques en salle de classe est ardue. D'importantes contraintes techniques et financières peuvent freiner leur implantation (Boutonnet et coll., 2014). Le cas d'AC est d'autant plus complexe que les autres cas d'intégration des jeux vidéos historiques, d'une part, par ses mécaniques de jeu violente (le jeu est coté 17 ans et plus) et, d'autre part, du fait qu'il s'agit d'un jeu pour joueur unique. Ces seules contraintes techniques compromettent, à notre sens, la construction d'une activité qui sollicite AC. Cela étant dit, une activité de critique du discours proposé par AC peut donner aux élèves un exemple de transfert de l'utilisation des euristiques de l'histoire à un objet de la vie courante (Cariou, 2007). Toutefois, il importe de bien comprendre l'impact de ce jeu, dont la popularité ne se dément pas, sur les apprenants. À cet égard, les didacticiens de l'histoire ont encore beaucoup à faire. En effet, de nombreux chantiers sont encore inexplorés, notamment l'analyse de la perception des élèves qui jouent à AC à propos de l'agentivité historique et la façon dont l'histoire comme discipline est perçue par les élèves joueurs.

NOTES

1. Aucune définition ne fait consensus pour la notion de jeux vidéos historiques. Dans le cas qui nous préoccupe, nous les définissons comme tous jeux qui mettent en scène l'histoire ou un phénomène historique précis (Chapman et coll., 2016).
2. L'auteur souhaite remercier Marc-André Éthier qui a revu la version initiale du manuscrit.
3. Un dix-neuvième opus, *Assassin's Creed Origins*, a été publié en novembre 2017. Il concerne la fin de l'empire d'Égypte des Ptolémée. Il est accompagné depuis février 2018 d'un mode spécial (dont la conception a été supervisée par des égyptologues) qui offre aux joueurs des visites virtuelles guidées centrées sur l'histoire, y compris ce qui touche la vie quotidienne. Ses auteurs signalent et expliquent certaines des libertés prises dans l'opus dont ce mode est issu.

RÉFÉRENCES

- Arsenault, D. et Mauger, V. (2012). Au-delà de « l'envie cinématographique » : le complexe transmédiatique d'Assassin's Creed. *Nouvelles Vues : revue sur les pratiques et les théories du cinéma au Québec*, 13(hiver-printemps). Repéré à <http://www.nouvellesvues.ulaval.ca/futur-numero/no-13-le-cinema-quebecois-et-les-autres-arts-dirige-par-elspeth-tulloch/articles/au-dela-de-lenvie-cinematographique-le-complexe-transmediatique-dassassins-creed-par-dominic-arsenault-et-vincent-mauger/>
- Balela, M. S. et Mundy, D. (2011). Analysing cultural heritage and its representation in video games. *Proceedings of DiGRA 2011 Conference : Think Design Play*, 1-16.
- Barton, K. C. (1997). "Bossed around by the queen": Elementary students' understanding of individuals and institutions in history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 290-314.

- Berger, W. et Staley, P. (2014). Assassin's Creed III: The complete unofficial guide, a teacher's limited edition. *Well Played: A Journal on Video Games, Value and Meaning*, 3(1), 1-10.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bloch, M. (1967). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. (6^e éd.). Paris, France : Armand-Colin. (Ouvrage original publié en 1949)
- Bourdieu, P. (2014). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris, France : Points. (Ouvrage original publié en 1994)
- Boutonnet, V. (2016). Historical agency and videogame play: A case study of Assassin's Creed 3. Dans J. Wojdon (dir.), *E-teaching history* (p. 115-133). Newcastle Upon Tyne, Angleterre : Cambridge Scholars.
- Boutonnet, V. (2018). Jeux vidéos et interprétations historiques : étude d'Assassin's Creed. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et F. Audigier (dir.), *Pensée critique, pensée historique et enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 131-142). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Boutonnet, V., Joly-Lavoie, A. et Yelle, F. (2014). Intégration des jeux vidéo : entre jeux sérieux et jeux traditionnels. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 293-312). Sainte-Foy, QC : Multimondes.
- Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire* (Thèse de doctorat inédite), Université de Montréal, Montréal, QC.
- Cariou, D. (2007). La conceptualisation en histoire au Lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, (147), 57-67.
- Carvalho, V. M. (2016). Ghost in the cartridge: History and human agency in videogames. *game-vironments*, 5, 104-131.
- Chapman, A. (2012). Privileging form over content: Analysing historical videogames. *Journal of Digital Humanities*, 1(2). Repéré à <http://journalofdigitalhumanities.org/1-2/privileging-form-over-content-by-adam-chapman/>
- Chapman, A. (2016). *Digital games as history. How videogames represent the past and offer access to historical practice*. New York, NY : Routledge.
- Chapman, A., Foka, A. et Westin, J. (2016). Introduction: What is historical game studies? *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, 1-14. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/13642529.2016.1256638>
- Church, J. et Klein, M. (2013). Assassin's Creed III and the aesthetics of disappointment. *Proceedings of DiGRA 2013 Conference: Defragging Game Studies*, 1-9.
- Compagno, D. (2015). Standing on the shoulders of giants: A semiotic analysis of Assassin's Creed 2. Dans P. P. Trifonas (dir.), *International Handbook of Semiotics* (p. 1003-1023). Rotterdam, Pays-Bas : Springer.
- Delorme, F.-X. (2016, 6 février). Enseignement de l'histoire : à quand le récit ? *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/462279/enseignement-de-lhistoire-a-quand-le-recit>
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2015). Understanding agency and developing historical thinking through labour history in elementary school: A local history learning experience. *Historical Encounters*, 2(1), 34-46.
- Dow, D. (2013). Historical veneers: Anachronism, simulation, and art history in Assassin's Creed II. Dans M. W. Kapell et A. B. R. Elliott (dir.), *Playing with the past – digital games and the simulation of history* (p. 215-232). New York, NY : Bloomsbury.
- El-Nasr, M. S., Al-Saati, M., Niedenthal, S. et Milam, D. (2008). Assassin's Creed: A multi-cultural read. *Loading ... The Journal of the Canadian Game Studies Association*, 2(3), 1-32. Repéré à <http://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/51/46>
- Éthier, M.-A., Boutonnet, V., Demers, S., Lefrançois, D., Yelle, F. et Déry, C. (2017). *Quel sens pour l'histoire ? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. Montréal, QC : M éditeur.

- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2013). An analysis of historical agency in Québec history textbooks. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 119-133.
- Gilbert, L. (2016). "The past is your playground": The challenges and possibilities of Assassin's Creed Syndicate for social education. *Theory & Research in Social Education, Citizenship and Social Justice*, 1-11. doi: 10.1080/00933104.2017.1228812
- Gouvernement du Québec (2007). Chapitre 7 – Domaine de l'univers social. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001-071.pdf
- Halldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 185-265.
- Halldén, O. (1998). Personalization in historical descriptions and explanations. *Learning and Instruction*, 8(2), 131-139.
- Joly-Lavoie, A. (2013). Les jeux vidéo à caractère historique dans le cours de HÉC, un atout pour l'enseignant ? *Traces, revue de la société des professeurs d'histoire du Québec*, 51(2), 5-11.
- Joly-Lavoie, A. et Yelle, F. (2016a). Le jeu vidéo pour enseigner l'histoire : synthèse d'une approche théorique et pratique. *Traces, revue de la société des professeurs d'histoire du Québec*, 54(3), 19-24.
- Joly-Lavoie, A. et Yelle, F. (2016b). Using video games to teach high school history: The case of Civilization V. Dans J. Wojdon (dir.), *E-teaching history* (p. 93-114). Newcastle Upon Tyne, Angleterre : Cambridge Scholars.
- Joutard, P. (2013). Révolution numérique et rapport au passé. *Le débat*, 5(177), 145-152.
- Komel, M. (2014). Orientalism in Assassin's Creed: Self-orientalizing the assassins from forerunners of modern terrorism into occidentalized heroes. *Teorija in Praksa*, 51(1), 72-90.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., Demers, S. et Fink, N. (2014). Agentivité, citoyenneté et manuels scolaires au primaire. Dans M. C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise – Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 125-147). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lundedal Hammar, E. (2016). Counter-hegemonic commemorative play: Marginalized pasts and the politics of memory in the digital game Assassin's Creed: Freedom Cry. *Rethinking History – The Journal of Theory and Practice*, 1-24. doi: 10.1080/13642529.2016.1256622
- Martens, S. (2016). Struggle for the universe: Maneuvering the narrative world of Assassin's Creed. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 8(2), 20-33. doi: 10.4018/IJGCMS.2016040102
- Martin, J.-C. et Turcot, L. (2015). *Au cœur de la révolution*. Paris, France : Vendémiaire.
- McCall, J. (2016). Teaching history with digital historical games: An introduction to the field and best practices. *Simulation & Gaming*, 47(4), 517-542. Repéré à <https://doi.org/10.1177/1046878116646693>
- Menon, L. (2015). History first-hand: Memory, the player and the video game narrative in the Assassin's Creed games. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 7(1), 108-113.
- Mukherjee, S. (2016). An assassin across narratives: Reading Assassin's Creed from videogame to novel. Dans K. Gelder (dir.), *New Directions in Popular Fiction* (p. 387-404). Basingstoke, Angleterre : Palgrave Macmillan.
- Nora, P. (1993). *Les lieux de mémoire*. Paris, France : Gallimard.
- Plekhanov, G. (2010). *Le rôle de l'individu dans l'histoire*. Paris, France : Karéline. (Ouvrage original publié en 1898)
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Ricoeur, P. (2000). L'écriture de l'histoire et la représentation du passé. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 55(4), 731-747. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/27586362>

- Rodriguez, M.-A. (2014). From the periphery to center stage: The effects and exploitation of the other in Titus Andronicus and Assassin's Creed III. *The Communication Review*, 17(3), 245-255. doi: 10.1080/10714421.2014.930277
- Said, E. (2003). *L'orientalisme. L'orient créé par l'Occident*. Paris, France : Éditions du Seuil. (Ouvrage original publié en 1978)
- Salanskis, J.-M. (2000). *Modèles et pensée de l'action*. Paris, France : L'Harmattan.
- Shaw, A. (2015). The tyranny of realism: Historical accuracy and politics of representation in Assassin's Creed III. *Loading ... The Journal of the Canadian Game Studies Association*, 9(14), 4-24.
- Veugen, C. (2016). Assassin's Creed and transmedia storytelling. *International Journal of Gaming and Computer Mediated Simulations*, 8(2), 1-19. doi: 10.4018/IJGCMS.2016040101
- Watson, W. R., Mong, C. et Harris, C. A. (2011). A case study of the in-class use of a video-game for teaching high school history. *Computers and Education*, 56, 441-461.
- Westin, J. et Hedlund, R. (2016). Polychronia: Negotiating the popular representation of a common past in Assassin's Creed. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 8(1), 3-20. doi: 10.1386/jgvw.8.1.3_1
- Wilhelm Kapell, M. et Elliott, A. (2013). *Playing with the past. Digital games and the simulation of history*. New York, NY : Bloomsbury.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphie, PA : Temple University Press.
- Yelle, F. et Joly-Lavoie, A. (2017). Exploiter l'univers cinématographique d'Assassin's Creed en classe d'histoire. *Enjeux de l'univers social*, 13(1), 19-22.
- Zarzycki, A. (2016). Epic video games: Narrative spaces and engaged lives. *International Journal of Architectural Computing*, 14(3), 201-211. doi: 10.1177/1478077116663338

ALEXANDRE JOLY-LAVOIE est doctorant en didactique de l'histoire à l'Université de Montréal et prépare une thèse qui analyse la représentation de l'agentivité historique dans les jeux vidéos. Il s'intéresse principalement à l'analyse et à l'usage de représentations médiatiques et numériques du passé dans un contexte didactique. alexandre.joly-lavoie@umontreal.ca

ALEXANDRE JOLY-LAVOIE is a PhD student at Université de Montréal. His thesis is on the analysis of historical agency in video games. His research interests are mainly geared toward the analysis and use of digital and traditional depiction of the past in a teaching setting. alexandre.joly-lavoie@umontreal.ca

L'APPRENTISSAGE DE LA PENSÉE HISTORIQUE : ATTRIBUTIONS ENSEIGNANTES EN CONTEXTE DE PRATIQUE

DANIEL MOREAU *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

RÉSUMÉ. Cette recherche exploratoire vise à décrire la compréhension enseignante de l'apprentissage de la pensée historique. Pour ce faire, nous avons analysé le processus d'attribution réalisé par sept enseignants lors des phases préactives et postactives de trois situations d'enseignement-apprentissage. Les données, recueillies par entrevues semi-dirigées ont été analysées par statistique textuelle. Elles ont révélé la présence de trois fondements théoriques. Le plus structurant est celui de nature socioconstructiviste, suivi par les théories cognitivo-rationaliste et de sens commun. Cependant, ces attributions ne sont généralement pas très stables et donnent lieu à des modulations individuelles spécifiques.

LEARNING HISTORICAL THINKING: TEACHERS' ATTRIBUTIONS IN THE CONTEXT OF PRACTICE

ABSTRACT. In this exploratory study, we analyze teachers' understanding of historical thinking and learning. To achieve this aim, we shed light on the attribution process undertaken by a sample of seven teachers before and after three lessons of high school history. We use a typology of learning theories to describe these attributions. The data, collected via semi-structured interviews, were analyzed by textual analysis. They reveal the presence of three learning theories which are mainly socioconstructivist, cognitivist-rationalist and *plain folk*. However both these latter attributions are not very stable and can lead to individual profiles.

L'apprentissage de la pensée historique¹ (APH) représente un enjeu au regard des pratiques d'enseignement effectives, car la réalisation des finalités critiques lui étant associées en dépendent (Martineau, 2010 ; Seixas et Morton, 2012 ; Wineburg, 2001). Au Québec, cet enjeu est d'autant plus vif que les programmes d'études y font nommément référence, et invitent à cet égard les enseignants à engager leurs élèves dans une démarche d'apprentissage fondée sur la résolution de problème (Gouvernement du Québec, 2006, 2007). Les apprentissages des

élèves dépendent ainsi en bonne partie de la pratique de leur enseignant et, plus spécifiquement, de la situation d'enseignement-apprentissage mise en œuvre à travers celle-ci (Bru, 2002 ; Clanet et Talbot, 2012).

Les recherches sur les pratiques d'enseignement en histoire au Québec décrivent une variabilité significative au chapitre de cette démarche d'apprentissage (Boutonnet, 2013 ; Moisan, 2010). Certaines rendent compte de pratiques magistrocentrées, fondées principalement – mais pas exclusivement – sur l'exposé de l'enseignant (Charland, 2002 ; Demers, 2011). D'autres mettent en évidence la place significative d'exercices relatifs à la démarche historique, mais de manière ponctuelle ou partielle (Boutonnet, 2013 ; Moisan, 2010). Néanmoins, ces chercheurs indiquent qu'une majorité d'enseignants reconnaissent l'importance de développer la pensée critique de leurs élèves. Boutonnet (2013) révèle, par exemple, que les enseignants adhèrent au principe de l'exercisation à la méthode historique. Toutefois, des éléments de cette dernière, tels que la problématisation (réalisée par l'élève) et l'analyse des informations recueillies, seraient négligés par rapport à d'autres (recherche d'information). Ces résultats rejoignent ceux constatés par Bouhon (2009) en Belgique francophone et Tutiaux-Guillon (2008, 2015) en France. Pourquoi en est-il ainsi ? Pourquoi certains de ces éléments de la méthode historique trouvent une place dans les démarches d'apprentissage, contrairement à d'autres ?

Ces recherches indiquent un problème sur lequel nous nous sommes penché dans le cadre d'une recherche doctorale, qui est celui de l'écart entre les finalités critiques associées à la pensée historique poursuivies par les enseignants et les démarches d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre pour les concrétiser. Cet écart n'est pas à confondre avec celui entre les pratiques souhaitées par les prescrits officiels ou didactiques et les pratiques effectives, dont traitent notamment Moreau (2003) ou Demers (2011). Il doit également être distingué de l'écart entre les pratiques déclarées et constatées, c'est-à-dire entre celles relatées à travers le discours enseignant et celles décrites par observation à l'aide de protocoles et d'instruments explicités (Clanet et Talbot, 2012). Il ne sera question ici que de pratiques déclarées et non de pratiques décrites par un observateur extérieur. L'objectif est de mettre en lumière la compréhension enseignante de leurs pratiques, en ciblant les explications invoquées pour justifier l'attribution d'une démarche d'apprentissage à la pensée historique.

Pour ce faire, nous expliciterons dans un premier temps la nature de la démarche de cette recherche, en spécifiant l'approche théorique, les concepts mobilisés et la méthodologie empruntée. Dans un deuxième temps, nous préciserons les significations possibles de l'APH, qui permettront d'interpréter, dans un troisième temps, un corpus d'attributions enseignantes. Dans un quatrième et dernier temps, nous discuterons de ces résultats à la lumière de notre objectif : la compréhension enseignante de l'APH.

LA RECHERCHE : UNE ANALYSE DESCRIPTIVE DE PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT

La présente démarche de recherche vise à contribuer à une théorie de la pratique d'enseignement, en mobilisant des modèles théoriques pour analyser des problèmes traversant celle-ci (Kemmis, 2012 ; Lenoir et al., 2011). Cette approche théorique ne reconnaît pas d'opposition théorie-pratique, mais mise plutôt sur leur interrelation pour mettre au jour des aspects spécifiques du savoir de la pratique d'enseignement (Lenoir, 2011). Elle permet ainsi de comprendre cette pratique du point de vue de ceux qui l'exercent, à la lumière de choix pédagogiques et de leur contexte (Craig, 2009). L'analyse de ces derniers peut ainsi contribuer à l'élaboration de modèles de pratique, pouvant être réinvestis en formation des maîtres (Lenoir, 2009). Une telle approche nous paraît donc appropriée à l'analyse des pratiques associées à l'apprentissage de la pensée historique, pour comprendre les choix pédagogiques réalisés en situation d'enseignement-apprentissage, ainsi que pour mettre en perspective les résultats de recherches, dont Martineau (1997) et Demers (2011), décrivant des pratiques considérées peu favorables à cet égard.

Nous proposons d'aborder cette interrelation de la théorie et de la pratique sous l'angle du processus d'attribution. Ce dernier met en lumière la cognition individuelle associée à l'explication de phénomènes perçus (Deschamps, 1996, p. 209). Il définit un *arc perceptif* (Heider, 1958) entre une structure permanente, l'objet – l'APH dans ce cas-ci – et la perception de propriétés descriptive. Pour la pratique d'enseignement, cet arc définit un rapport qu'Oser et Baeriswyl (2001) associent à celui entre un pôle théorique (ou *basis-model*) relatif au processus d'apprentissage, et les dispositifs d'enseignement (ou *visible structures*) mobilisant l'attention de l'enseignant qui les met en œuvre. La Figure 1 illustre schématiquement cet arc perceptif, en s'inspirant des trois *pôles organisateurs* relatifs à l'analyse de pratiques identifiés par Guigue (2002).

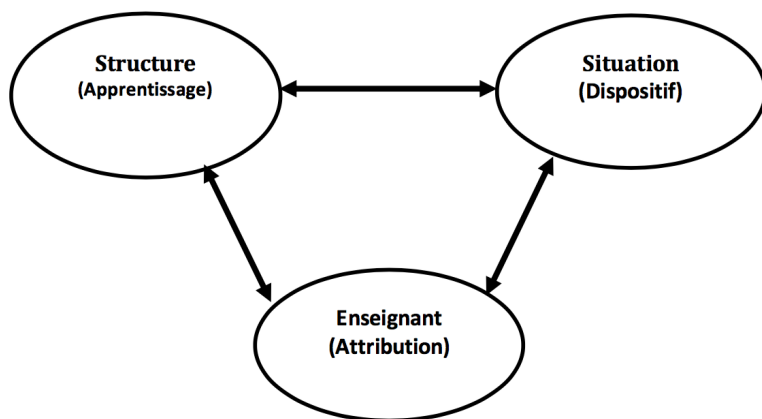


FIGURE 1. Modélisation du processus d'attribution (pratique d'enseignement)

Le rapport entre les deux pôles de cet arc répond au *principe d'équilibre cognitif* ou de la *balance* identifié par Heider (1958), qui est celui de la cohérence entre la structure de l'objet et les attentes que sa représentation suscite de manière stable et non momentanée en contexte de pratique. L'identification de ces propriétés stables d'attribution sera réalisée en prenant en compte le *principe de covariation* (*covariation principle*) formulé par Kelley (1967, 1973). Ce principe stipule que la stabilité d'une attribution est fonction de la fréquence des occurrences (*different occasions*), de la variété des objets attribués (*different objects*) et des sujets (*different actors*). En considérant que cette analyse ne cible qu'un objet d'attribution, l'APH, nous nous concentrerons sur la variabilité qu'il entraîne au regard des situations et des sujets. Il reste cependant à spécifier comment des propriétés stables pourront être identifiées à travers ces deux sources de variabilité, pour ainsi rendre compte de la compréhension enseignante de l'APH, qui est notre objectif de recherche. Les différentes modalités de cette compréhension seront étayées dans la prochaine partie.

L'APH : LA PENSÉE HISTORIQUE AU COIN DE CINQ THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE

Il existe un éventail étendu de théories de l'apprentissage en éducation, auxquelles peuvent être associées différentes démarches d'apprentissage de la pensée historique. Pour faire un tri entre ces démarches, nous nous sommes principalement appuyés sur le modèle proposé par Murphy, Alexander et Muis (2012), définissant six théories de l'apprentissage, à savoir le béhaviorisme, le traitement de l'information, le constructivisme radical, le socioculturalisme, le socioconstructivisme et la cognition située. La théorie béhavioriste a été écartée d'emblée à cause de l'aporie fondamentale qu'elle introduit à l'égard du construit de pensée historique, qui est irréductible à un dressage comportemental (Levstik, 2011). Il en a été de même de la théorie radicale-constructiviste, expliquant l'apprentissage par la consolidation des croyances épistémiques individuelles (Murphy, Alexander et Muis, 2012). Si nous pouvons admettre que l'APH favorise une ouverture sur la relativité des interprétations historiques (Duquette, 2011), nous ne sommes pas certains que la démarche de construction de savoirs les sous-tendant soit également une affaire d'opinion relative pour des élèves du secondaire.²

La théorie du traitement a été gommée à la théorie cognitivo-rationaliste proposée par Greeno, Collins et Resnick (1996), définissant l'apprentissage par l'exercisation à des opérations intellectuelles. Celle-ci apparaît compatible à celles définies dans la documentation scientifique (Seixas et Morton, 2012) et officielle (Gouvernement du Québec, 2011). La documentation scientifique définit un ensemble d'opérations intellectuelles, recouvrant l'identification d'éléments de continuité et de changement, de causes et de conséquences, de la pertinence d'événements historiques et de la critique des sources. Intégrant ces deux premières opérations, le programme (Gouvernement du Québec, 2006,

2007) inscrit leur apprentissage dans la réalisation d'une démarche articulée à trois compétences disciplinaires. Celles-ci consistent d'abord à interroger les réalités sociales pour formuler des questions de recherche qui, ensuite, seront interprétées à l'aide de la méthode historique (collecte, critique et organisation de l'information) et, finalement, synthétisées à la lumière d'un enjeu actuel (Gouvernement du Québec, 2006, 2007). Les recherches démontrent des pratiques relativement peu congruentes à l'égard de cette théorie. Si plusieurs enseignants québécois et canadiens en reconnaissent la valeur, l'analyse de documents se limiterait généralement au repérage de l'information (Boutonnet, 2013 ; Lévesque et Zanazanian, 2015). Bouhon (2009), toutefois, a fait le constat de pratiques plus étroitement associées à l'analyse en commun de documents en Belgique francophone.

La théorie socioculturaliste est, comme la théorie traditionaliste de Bereiter et Scardamalia (1998), fondée sur l'exercice du dialogue. Cette théorie rejoint directement les construits d'agentivité et d'empathie historiques. L'agentivité fonde la compréhension historique sur un principe d'action : gagner en agentivité historique, c'est à la fois développer une nouvelle compréhension des réalités sociales et corrélativement agir dans le but de réaliser une transformation, de soi, des autres et de sa société (Seixas et Morton, 2012). À ce principe d'action s'articule celui d'empathie historique, qui représente la capacité de prendre en considération le point de vue d'acteurs historiques pour comprendre leurs actions (Lee, 2005). Par le dialogue, l'apprenant développe une meilleure compréhension de ces actions et prend conscience de leur contribution à la transformation des réalités sociales (Lee et Ashby, 2001).

La théorie socioconstructiviste proposée par Vygotski (1997) définit l'apprentissage par la manipulation de concepts dans le développement de fonctions psychiques supérieures. Ce processus repose sur le principe de la balance cognitive entre les fonctions descriptive et explicative des concepts, initialement décrite par Peel (1967a, 1967b). Ces fonctions décrivent la conceptualisation des analogies maîtrisées par les élèves (Cariou, 2004, 2006). Dans la vie quotidienne, ces dernières interviennent dans la compréhension immédiate des réalités sociales et historiques à proposant des explications de sens commun. Les pratiques d'enseignement en histoire viseraient généralement à les dépasser, sans toutefois engager les élèves à réaliser un travail en ce sens (Lautier et Allieu-Mary, 2008 ; Tutiaux-Guillon, 1998). Les théories socioculturalistes et socioconstructivistes peuvent cohabiter à cause de leur compatibilité. Ce cas de figure est illustré notamment par Dalongeville (2006) et Dalongeville et Huber (2000), articulant une phase de problématisation, visant par la discussion à identifier des contradictions et à circonscrire un enjeu, à une démarche de conceptualisation.

La théorie de la cognition située, que nous devons à Gibson (1966), conçoit l'apprentissage par le développement de systèmes perceptuels, appuyé sur la

perception de propriétés invariantes dans l'environnement. Cette théorie embrasse les environnements informatisés d'apprentissage, notamment les jeux vidéo. De plus en plus de chercheurs (Young et coll., 2012) soulignent — avec certaines réserves toutefois — le potentiel de ces jeux pour l'enseignement de l'histoire. Nous avons également mobilisé la théorie de sens commun (*plain folk*) proposée par Bereiter et Scardamalia (1998). Celle-ci repose sur l'analogie du récipient pour définir tout processus par lequel des objets sont déposés dans la pensée. Selon ces chercheurs, cette théorie serait la plus familière aux enseignants, ce que la recherche sur les pratiques d'enseignement en histoire (Bouhon, 2009 ; Martineau, 1997 ; Moisan, 2010) et les représentations des élèves de cet enseignement (Audigier et Fink, 2010 ; Levstik, 2011) tendent d'ailleurs à montrer.

Lesquelles de ces théories fondent les attributions enseignantes à l'APH ? En outre, celles-ci expriment-elles des tendances au sein de l'échantillon ? Nous répondrons à ces questions après avoir précisé la nature de notre méthodologie et la procédure de cueillette et d'analyse des données.

MÉTHODOLOGIE

Nous avons analysé une masse critique d'attributions relatives à trois situations d'enseignement-apprentissage, entendue comme la quantité minimale nécessaire pour autoriser l'identification de propriétés invariantes (Larose, Grenon, Bédard et Bourque, 2009). Elles ont été recueillies auprès d'un échantillon de convenance de sept enseignants, mettant en œuvre le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (Gouvernement du Québec, 2007). Ces enseignants sont répartis à la grandeur du Québec, allant de Rouyn-Noranda à Rimouski, en passant par Saint-Jérôme dans les Laurentides, Laval et Québec (deux enseignants). Ils présentent des profils socioprofessionnels diversifiés. Majoritairement composé d'hommes, l'échantillon ne comprend que deux femmes. En outre, un seul œuvre au sein d'un établissement d'enseignement privé. Leur expérience professionnelle varie entre quatre et 18 ans, et leur formation initiale rend compte de cheminements également diversifiés. Un peu plus de la moitié d'entre eux détient le baccalauréat en enseignement secondaire actuel spécialisé en histoire et en géographie. Les autres ont accédé à la profession par d'autres voies, dont l'ancien baccalauréat en enseignement spécialisé en français et en histoire et le certificat en enseignement de 30 crédits.

Pour chacun des répondants, des entrevues semi-dirigées ont été effectuées lors des phases préactives et postactives à l'application de trois dispositifs d'enseignement de leur choix associés à l'APH, en suivant le devis proposé par Lenoir, Maubant et coll. (2011) et Araujo-Oliveira (2012), représenté par la Figure 2.

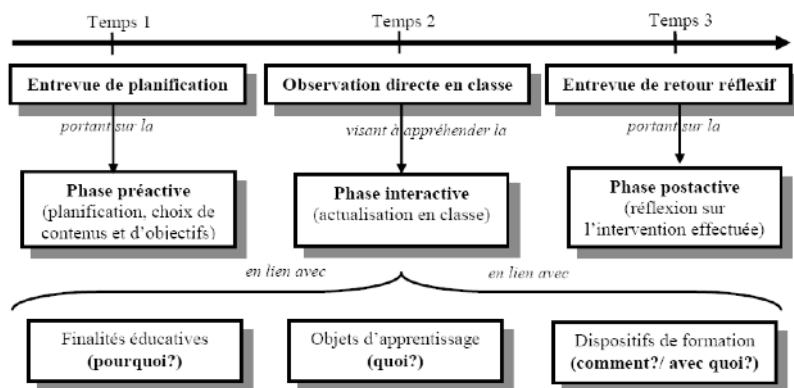


FIGURE 2. Phases de recueil de données (Araujo-Oliveira, 2012, p. 74, cité dans Lenoir et coll., 2011, p. 106)

Notre démarche se distingue cependant de ce devis par l'absence d'observation directe en classe. Un entretien semi-dirigé au moment préactif, d'une part, a permis d'accumuler des données sur les causes invoquées pour justifier une attribution du dispositif d'enseignement à l'APH. L'entretien au moment postactif, d'autre part, a consisté en un retour sur la phase interactive pour expliquer comment celle-ci a contribué à l'APH.

Les discours recueillis ont été retranscrits et analysés à l'aide de la statistique textuelle, consistant à soumettre les six corpus constitués à des opérations statistiques (Lebart et Salem, 1994), à savoir l'analyse factorielle des correspondances (AFC). La retranscription a donné lieu à un regroupement des lexèmes, indiqué à l'aide d'un dièse (p. ex. « aujourd » et « hui » ou « Baie » et « James », qui devinrent « #aujourd'hui » et « #baiejames »). Ce type d'analyse autorise l'identification de « traits structuraux » entre les mots d'un corpus, dépeignant des « systèmes de valeurs » au sein d'un discours commun (Lebart, Piron et Steiner, 2003). Nous avons eu recours au logiciel DTM-Vic pour procéder à la segmentation du corpus de données (décomptage des mots), ainsi qu'à l'AFC et à la validation des données par rééchantillonnage (*bootstrap*). Ces opérations permettent de générer une représentation multidimensionnelle des éléments sous la forme d'un nuage de points, en calculant la distance algébrique entre eux. Le logiciel autorise le repérage de ces traits structuraux dans le nuage de points en le traversant d'axes, ayant une valeur propre. Oscillant entre 0 et 1, les valeurs propres expriment l'inertie de chacun des axes à l'endroit de la variance totale. L'interprétation de la signification de ces axes a été réalisée par l'identification des mots (ou des formes lexicales) ayant une inertie élevée, laquelle a été complétée par l'examen des concordances relatives à ces mots. Les concordances rendent compte du contexte de ces mots dans un corpus.

La stabilité des axes structurants a été validée — toujours avec le même logiciel — par rééchantillonnage. Cette opération est nécessaire, car il est possible qu'une part de la variance puisse fluctuer en fonction d'une modification de l'échantillon (Lebart, Piron et Steiner, 2003). La validation par rééchantillonnage consiste à perturber les données par l'ajout de mots sélectionnés, en tant que variables supplémentaires, à travers l'effectuation de 25 tirages avec remise (Lebart, Piron et Steiner, 2003). En principe, si le mot est stable, il apparaîtra passablement au même endroit qu'à l'origine. Si ce n'est pas le cas, le logiciel tracera une zone de projection. Celle-ci, selon sa taille, permettra alors de porter un jugement qualitatif sur son niveau de stabilité. Ces balises méthodologiques nous ont ainsi permis de mettre au jour des fondements théoriques structurants et stables, présentés dans la prochaine partie..

RÉSULTATS

Les résultats décrivent les attributions enseignantes à l'APH. Notre objectif est d'identifier des propriétés communes et stables, relatives à l'une ou l'autre des théories de l'apprentissage présentées précédemment. Nous présenterons successivement, pour chacune des phases préactive et postactive des trois situations d'enseignement-apprentissage, les plans factoriels décrivant la structure et la stabilité de l'axe ayant l'inertie la plus élevée. Pour chacun, nous indiquerons les mots les plus structurants et, le cas échéant, les contributions spécifiques de certains sujets. Ces axes permettront d'identifier des théories de l'apprentissage et de dégager des tendances au regard de l'ensemble des attributions analysées.

Première situation d'enseignement-apprentissage : phase préactive

La Figure 3 présente le plan factoriel composé des deux premiers axes. Le premier axe explique 23,4 % de la variance, et il décrit une opposition entre le discours spécifique du sujet 02 comptant pour 64,9 % de l'inertie, d'une part, et les sujets 06 (17,1 %), 01 (8,2 %) et 04 (7,6 %), d'autre part.

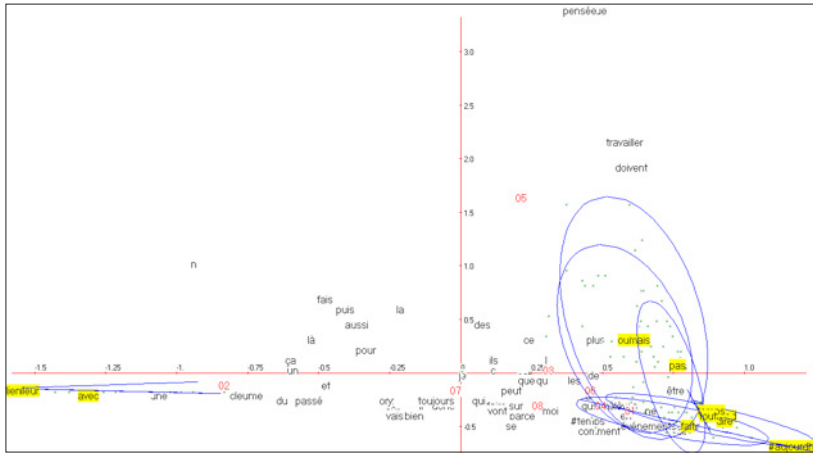


FIGURE 3. Attribution, SEA I — phase préactive : mots contribuant à l'inertie du premier axe

À l'autre extrémité de cet axe, les mots structurants *on*, *pas*, *tout*, *#aujourd'hui*, *dire*, *oui*, *fait*, *temps*, *apprend* et *mais* recourent les contributions des sujets 06, 01 et 04.⁴ Ils expriment une attribution par opposition à une théorie de sens commun, pour expliquer en quoi la démarche proposée n'assignera pas les élèves à un rôle de récepteurs passifs : « Ce qu'on fait, on l'apprend. Nous, quand on fait l'enseignement magistral, les élèves apprennent des choses, mais quand ils ont à le mettre en pratique, où ils doivent faire la recherche, ils s'approprient davantage la matière. » (Sujet 06)

Première situation d'enseignement-apprentissage : phase postactive

La Figure 4 présente le premier axe expliquant 25,6 % de la variance. Cet axe décrit une opposition entre les théories socioconstructiviste et cognitivo-rationaliste. Cette opposition polarise la contribution respective des sujets 02 (54,6 %), 06 (10,7 %) et 04 (6,8 %), d'une part, et des sujets 01 (13,9 %), 03 (9,9 %) et 07 (3,9 %) d'autre part.

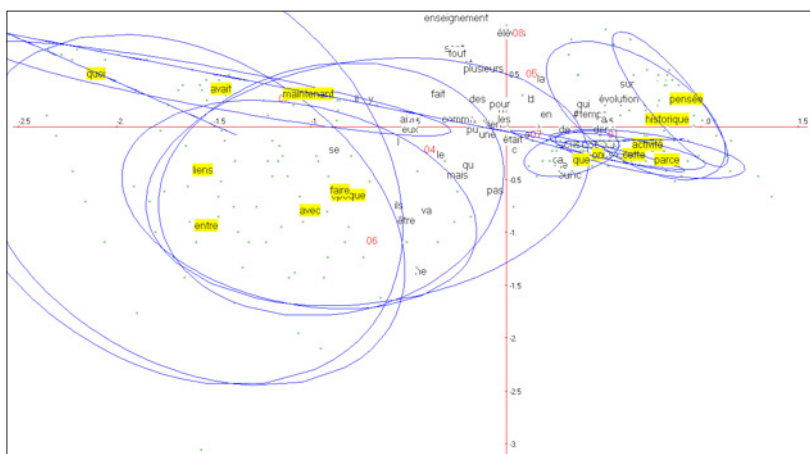


FIGURE 4. Attribution, SEA I — phase postactive : mots contribuant à l'inertie du premier axe

Les mots structurants *quoi*, *avait*, *liens*, *faire*, *entre*, *avec*, *maintenant* et *époque*, situés dans la portion négative (gauche) de l'axe, rendent compte d'une attribution de l'apprentissage à la fonction descriptive de concepts.⁵ L'APH repose sur l'établissement de liens entre un concept et ce qu'il signifie concrètement dans la durée jusqu'à aujourd'hui : création d'une monnaie commune, de provinces, de liaisons commerciales, etc. Toutefois, à l'exception peut-être de *quoi*, la validation de l'ensemble des mots structurants donne lieu à d'importantes ellipses de confiance, et ils peuvent donc être considérés instables. À l'autre extrémité de cet axe, les mots *pensée*, *historique*, *parce*, *que*, *cette*, *activité*, *on* et *voir* expriment une attribution aux opérations de la pensée historique, relevant d'une théorie cognitivo-rationaliste.⁶ Ils apparaissent stables, à l'exception peut-être des mots *pensée* et *historique* pouvant être considérés relativement stables. Les sujets 01 et 03 attribuent l'activité d'apprentissage effectuée aux opérations de la pensée historique, à savoir l'identification de causes et de conséquences, ainsi que d'éléments de continuité et de changement. Même si la situation d'apprentissage ne s'est pas déroulée comme prévu à cause des connaissances antérieures des élèves (initialement surestimées), le sujet 07 soutient tout de même une attribution de l'APH justement à cause de l'identification d'éléments de continuité et de changement.

Deuxième situation d'enseignement-apprentissage : phase préactive

La Figure 5 présente le plan factoriel composé des deux premiers axes. Le premier axe explique 27 % de la variance. Il illustre deux modulations de la théorie socioconstructiviste, articulées aux contributions — en opposition sur l'axe — des sujets 02 (56,9 %), d'une part, et 03 (19 %) et 06 (14,3 %), d'autre part.

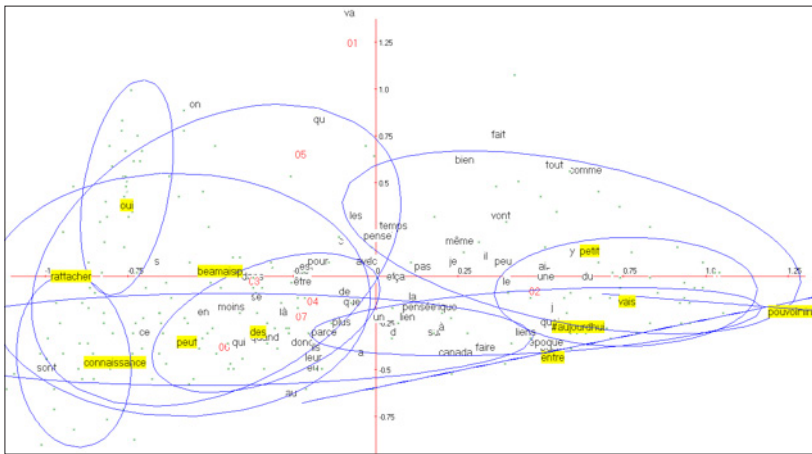


FIGURE 5. Attribution, SEA 2 — phase préactive : mots contribuant à l'inertie du premier axe

Les mots structurants *vais*, *#minutedupatrimoine*, *cours*, *#pâtéchinois*, *pouvoir*, *petit*, *#aujourd'hui* et *entre*, situées dans la portion positive (droite) de cet axe, expriment l'attribution spécifique du sujet 02, de nature socioconstructiviste. Elle décrit une démarche d'apprentissage fondée sur l'analyse du concept de gouvernement — sa fonction explicative — dans le contexte de la mise en place de la fédération canadienne.⁷ À l'autre extrémité de ce premier axe, les mots *oui*, *rattacher*, *des*, *connaissances*, *mais*, *peut* et *beaucoup* traduisent également une attribution de nature socioconstructiviste.⁸ Encore une fois, l'APH est attribué à la mise en œuvre de concepts, dont celui de fédération, qui consiste à contrôler leurs fonctions explicative et descriptive (*rattacher*).

Ce plan factoriel révèle un portrait contrasté, alors que se côtoie un nombre comparable de mots très stables et de mots relativement instables. La validation de *vais*, *pouvoir*, *oui*, *des* et *connaissances* génère des zones de projection perceptibles, mais d'envergure limitée. Ces derniers mots, exprimant une attribution aux fonctions descriptive et explicative des concepts, peuvent être considérés relativement stables. Relativement instables, à la lumière de leurs ellipses de confiance, les mots *petit*, *#aujourd'hui*, *entre*, *mais*, *peut* et *beaucoup* donnent à penser que cette attribution est moins stable lorsqu'il est question de l'établissement de liens de causalité à partir de ces concepts. Les formes *#minutedupatrimoine*, *#pâtéchinois* et *cours*, situées dans la portion positive (droite) de cet axe, ainsi que la forme *rattacher* à l'autre extrémité (gauche) apparaissent très stables, alors que leur validation ne donne pas lieu à d'ellipses de confiance perceptibles. Ce résultat tend donc à confirmer la stabilité de cette attribution.

Deuxième situation d'enseignement-apprentissage : phase postactive

La Figure 6 présente le plan factoriel composé des deux premiers axes. Le premier axe explique 24,1 % de la variance, et il rend compte d'une opposition entre les théories cognitivo-rationaliste et de sens commun. Cette opposition polarise la contribution respective des sujets 07 (59,3 %), d'une part, et des sujets 02 (17,8 %), 03 (8,5 %) et 01 (6,8 %), d'autre part.

Dans la portion positive (droite) de cet axe, les mots structurants *impression*, *conception*, *du*, *temps*, *ne*, *sont*, *pas*, *même*, *élèves* et *encore* rendent compte d'une attribution de l'APH aux opérations intellectuelles.⁹ Exprimée par la contribution spécifique du sujet 07, cette attribution – qui est en fait une attribution négative – explique l'échec de l'APH en fonction de l'opération intellectuelle consistant à identifier des éléments de continuité et de changement. Globalement, ces mots sont relativement instables. Il n'y a que *impression* et *conception* qui peuvent être considérés relativement stables. La validation des autres mots structurants donne lieu à des zones de projection relativement plus larges dans le cas de *pas*, *même* et *élèves*, et très importantes pour *temps* et *sont*. À l'autre extrémité de cet axe, les mots structurants *oui*, *parce*, *été*, *pensée*, *historique*, *sur*, *sources*, *historiques* et *où* expriment une attribution à la théorie de sens commun.¹⁰

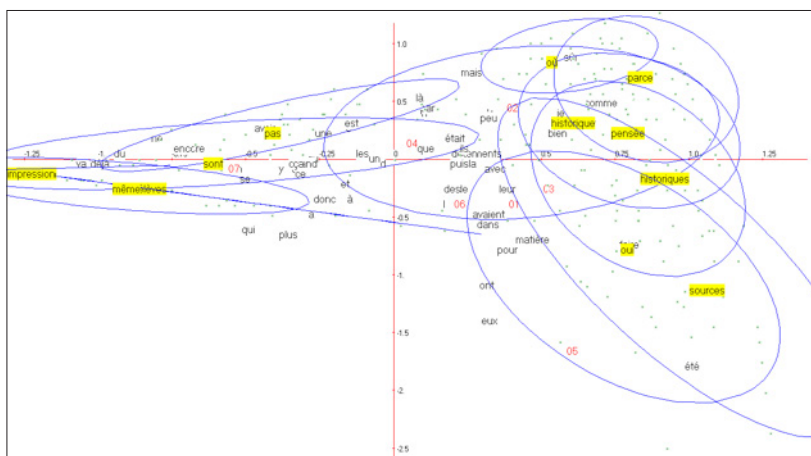


FIGURE 6. Attribution, SEA 2 — phase postactive : mots contribuant à l'inertie du premier axe

Ce fondement théorique se retrouve principalement chez le sujet 02, expliquant les difficultés rencontrées par le manque de connaissances des élèves : « Là, c'est sûr que sur le plan de la pensée historique, le manque de connaissances géographiques a été une nuisance. » (Sujet 02) Les mots décrivant cette théorie de sens commun tendent à être un peu plus stables. La validation des mots *parce*, *pensée*, *historiques* et *où* a généré des ellipses de confiance relativement limitées, ce qui permet de les considérer relativement stables. À la lumière de leurs zones de projection, les mots *oui* et *historique* apparaissent relativement instables, tandis que *sources* est considéré instable.

Troisième situation d'enseignement-apprentissage : phase préactive

La Figure 7 présente le plan factoriel composé des deux premiers axes. Le premier axe explique 27,4 % de la variance. Les deux extrémités de cet axe témoignent respectivement de fondements associés aux théories socioconstructiviste et cognitivo-rationaliste, relevant des contributions des sujets 02 (69,7 %) et 07 (12,9 %).

Les mots structurants *vais*, *faire*, *liens*, *entre*, *et*, *comme* et *le*, situés dans la portion négative (gauche) de cet axe, décrivent une démarche d'apprentissage de nature socioconstructiviste, principalement décrite par le sujet 02.¹¹ Ce dernier attribue l'APH à la fonction descriptive du concept, celui d'industrialisation, permettant d'établir des liens entre différents contextes d'hier (Ontario et Québec) et d'aujourd'hui (Chine et Bangladesh) : « oui, parce que...je vais faire des liens entre le passé et le présent. C'est l'industrie lourde en Ontario qui existe toujours sous forme automobile, puis l'industrie légère au Québec qui a à peu près disparu à cause des délocalisations. » (Sujet 02) Les mots exprimant cette attribution — soit *vais*, *faire*, *liens*, *entre*, *et*, *comme* et *le* — apparaissent globalement plus instables. La validation de *vais*, *comme* et *le* donne lieu à des

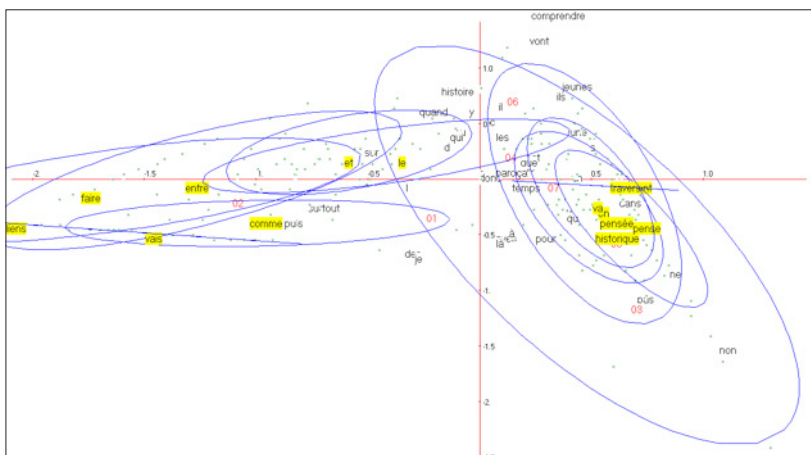


FIGURE 7. Attribution, SEA 3 — phase préactive : mots contribuant à l'inertie du premier axe

ellipses de confiance passablement importantes, qui invitent à les considérer relativement instables. La validation de la forme *liens* ne génère pas de zone de projection perceptible. À l'autre bout de cet axe, le sujet 07 propose plutôt une attribution de l'APH aux opérations intellectuelles de continuité et de changement. Les mots structurants *on*, *pense*, *va*, *pensée*, *historique*, *travers* et *comment* décrivent les contours de cette attribution d'inspiration cognitivo-rationaliste.¹² Il s'agit de développer la capacité des élèves d'identifier des éléments de continuité et de changement pour un thème du programme de quatrième secondaire (culture et mouvements de pensée), depuis les Autochtones jusqu'à la mise en

place du Régime britannique. Un nombre significatif de mots structurants de cette partie positive (droite) de l'axe apparaît relativement stable. C'est le cas des mots *pense*, *on*, *va*, *comment* et *travers*, dont la validation donne lieu à des ellipses de confiance d'envergure limitée. Seuls *pensée* et *historique* peuvent être considérés relativement instable et instable, respectivement.

Troisième situation d'enseignement-apprentissage : phase postactive

La Figure 8 présente le plan factoriel composé des deux premiers axes. Le premier axe explique 22,1 % de la variance, et rend compte d'une attribution d'inspiration socioconstructiviste, sans opposition, principalement portée par les sujets 05 (68,5 %) et 01 (16,3 %).

Les mots structurants *liens*, *concepts*, *de*, *des*, *entre*, *différents* et *base* décrivent une attribution de type socioconstructiviste, sous l'angle de la fonction explicative des concepts.¹³ Cette attribution, structurée par les contributions spécifiques des sujets 05 et 01, apporte un nouvel éclairage sur les données analysées jusqu'ici : les attributions respectives de ces sujets divergent pour des raisons similaires, ce qui permet d'isoler un élément causal déterminant. Pour le sujet 05, la situation d'enseignement-apprentissage réalisée n'a pas concouru à l'APH,

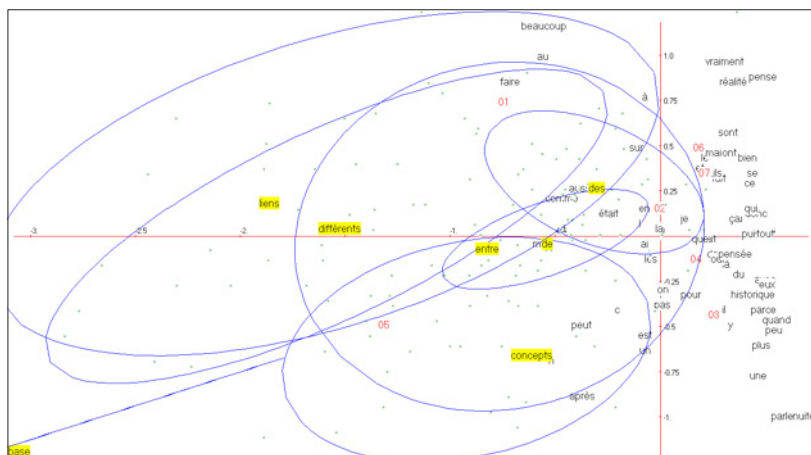


FIGURE 8. Attribution, SEA 3 — phase postactive : mot contribuant à l'inertie du premier axe

car elle reposait essentiellement sur la transmission de connaissances qui, dans ce contexte, concernait la fonction descriptive des concepts. Cette fonction pose les éléments permettant de se familiariser avec un domaine de savoir. Cependant, elle ne suffit pas à fonder une nouvelle compréhension, car il manque la fonction explicative permettant de contrôler les liens entre ces éléments : « Non, c'est de l'acquisition de concepts de base » (Sujet 05).

Le sujet 01 décrit également une situation du même type, impliquant la présentation d'éléments descriptifs : « j'ai mis beaucoup beaucoup d'emphasis sur les concepts. » Néanmoins, il soutient une attribution à l'APH à cause du travail réalisé ensuite par les élèves autour de sources historiques et de documents : « J'ai travaillé aussi au niveau des textes explicatifs, à amener à faire des liens entre les différents éléments » (Sujet 01). Ces résultats donnent à penser qu'une attribution à la théorie socioconstructiviste implique nécessairement une fonction explicative. Les mots structurants fondant ces attributions sont toutefois passablement instables. La validation des mots *liens*, *concepts*, *entre*, *différents* et *base* donne lieu à d'importantes ellipses de confiance. Ces mots sont considérés instables et, au mieux, relativement instables dans le cas de *concepts* et de *base*.

Ces résultats mettent en perspective ceux relatifs à la phase préactive, révélant également le caractère structurant des théories socioconstructiviste et cognitivo-rationaliste. Au terme de ces trois analyses, quelles tangentes est-il possible de tracer au regard des fondements théoriques relatifs à l'apprentissage ?

Fondements théoriques de l'APH : tendances générales

L'analyse des attributions à l'APH nous a permis de recenser les théories de l'apprentissage les plus structurantes et d'apprécier leur niveau de stabilité. Le Tableau 1 synthétise ces résultats.

Des théories de l'apprentissage ont été identifiées à 11 reprises. Elles sont de nature socioconstructiviste, cognitivo-rationaliste et de sens commun. La théorie socioculturaliste et celle de la cognition située n'ont pu être identifiées. De ce nombre, plus de la moitié relève de la théorie socioconstructiviste. En effet, ce fondement théorique a été recensé à six reprises. Comparativement, les théories cognitivo-rationaliste et de sens commun ont respectivement été recensées à trois et deux reprises.

La stabilité des axes est également à prendre en considération. Globalement, elle avale ces tendances structurelles. La théorie socioconstructiviste repose davantage sur des axes stables ou relativement stables. Cette tendance se constate également pour les théories cognitivo-rationaliste et de sens commun, jugées moins stables. Ce phénomène peut exprimer le caractère plus périphérique de ces théories de l'apprentissage, mais il peut également être attribué à la faiblesse de l'échantillon.

TABLEAU 1. *Les fondements théoriques de l'apprentissage et leurs propriétés associées à l'APH — Dépouillement des résultats*

SEA	Axe (inertie)	Fondements théoriques	Propriétés	Sujets	Stabilité
SEA 1 PHASE PRÉACTIVE	Axe 1 23,4 %	Socioconstructivisme	Concept (fonction descriptive)	02	Stable
		Sens commun	Rejet du principe d'apprentissage par transmission directe	06, 01 et 04	Stable
SEA 1 PHASE POSTACTIVE	Axe 1 25,6 %	Socioconstructivisme	Concept (fonction descriptive)	02, 06 et 04	Instable
		Cognitivo-rationalisme	Causes / conséquences Continuité / changement	03 et 07	Stable
SEA 2 PHASE PRÉACTIVE	Axe 1 27,0 %	Socioconstructivisme	Concept (fonction explicative)	02	Relativement instable
		Socioconstructivisme	Concept (fonctions descriptive et explicative)	03 et 06	Relativement stable
SEA 2 PHASE POSTACTIVE	Axe 1 24,1 %	Cognitivo-rationalisme	Continuité / changement	07	Relativement instable
		Sens commun	Adhésion au principe d'apprentissage par transmission directe	02, 03 et 01	Relativement stable
SEA 3 PHASE PRÉACTIVE	Axe 1 27,4 %	Socioconstructivisme	Concepts (fonction descriptive)	02	Relativement instable
		Cognitivo-rationalisme	Continuité / changement	07	Relativement stable
SEA 3 PHASE POSTACTIVE	Axe 1 22,1 %	Socioconstructivisme	Concepts (fonction explicative exclusivement)	05 et 01	Instable

DISCUSSION

Les théories de l'apprentissage fondant une attribution à l'APH sont principalement de nature socioconstructiviste, cognitivo-rationaliste et de sens commun. Cette tendance ne va pas sans rappeler les fondements épistémologiques foncièrement constructivistes de la discipline historique (Demers, 2011), mais nous croyons que ces résultats rendent compte d'une autre forme de constructivisme, celui des pratiques d'enseignement. Des pratiques dont l'objet est le processus d'apprentissage, qui est irréductible à l'épistémologie des disciplines (Astolfi, 2008). Nous discuterons de ces résultats à la lumière des caractéristiques de ces attributions, exprimant des modulations spécifiques de ces théories.

Pour la théorie socioconstructiviste, les analyses ont mis en exergue le rôle des fonctions descriptive et explicative des concepts, principalement en interrelation. Ce résultat est conforme à la définition de cette théorie, mais également à celle proposée par Cariou (2004). Pour le cas de l'enseignement de l'histoire québécois, Bouvier et Chiasson-Desjardins (2013) ont souligné que les concepts et leur potentiel explicatif sont au cœur des programmes actuels d'univers social. En marge, certaines attributions mettent plutôt en évidence la fonction descriptive des concepts, en lien avec l'apprentissage d'événements historiques associés à un concept. Cette attribution indique qu'il est ainsi possible d'apprendre à penser historiquement si l'activité est articulée à des connaissances spécifiquement associées à un concept scientifique. Non anticipée par notre cadre de référence, une telle attribution soulève des interrogations, en plus d'être susceptible d'introduire une certaine confusion avec une théorie de sens commun. Nous retrouvons une référence au principe de la balance cognitive, mais la fonction explicative semble être l'apanage de l'enseignant qui, pour ainsi dire, tient en place l'autre extrémité de la balance à la place de l'élève. Ce résultat rejoint celui avancé par Tutiaux-Guillon (1998). Inversement, d'autres attributions fondent l'APH essentiellement – pour ne pas dire exclusivement – sur la fonction explicative des concepts. Dans ce cas-ci, c'est véritablement la fonction explicative assurée par l'élève qui est la condition *sine qua non* d'une attribution à l'APH. Nous retenons donc de ce résultat équivoque qu'une attribution socioconstructiviste à l'APH est elle-même variable, selon le rapport aux fonctions descriptive et explicative des concepts. Par ailleurs, nous n'avons pas retrouvé de références explicites au raisonnement analogique, sous-tendant un processus d'apprentissage socioconstructiviste (Cariou, 2004, 2006). Il est possible qu'une analyse des autres axes des plans factoriels permette d'identifier une référence à ce raisonnement analogique.

Pour la théorie cognitivo-rationaliste, deux types d'opérations intellectuelles ont été recensées. La première est celle qui consiste à identifier des éléments de continuité et de changement dans la durée. Cette opération apparaît à chacun des axes analysés. La deuxième opération relève de l'identification de causes et de conséquences aux événements historiques. Ces opérations rappellent les opérations de la pensée historique définies par le *Projet de la pensée historique* (Seixas et Morton, 2012). Elles font également écho à celles définies par le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2011). En principe, l'exercice répété de ces opérations intellectuelles concourt à une restructuration des préconceptions des élèves, par le développement de schèmes cognitifs experts associés à la pensée historique (VanSledright et Limon, 2006). Cependant, nos résultats n'indiquent pas clairement de référence à ces préconceptions, pas plus qu'à une démarche de résolution de problème. Cette dernière est pourtant essentielle à l'apprentissage de ces opérations et au développement des compétences disciplinaires, ponctuant autant d'étapes de cette démarche (Cardin, 2014).

L'attribution à la théorie de sens commun est apparue plus équivoque que ce que nous avions anticipé, alors que, d'une part, elle suscite une adhésion sur la base d'une reconnaissance de l'importance de certains savoirs, impliquant une forme ou une autre de mémorisation. D'autre part, cette théorie sert de repoussoir pour justifier une attribution à l'APH : une situation d'enseignement-apprentissage contribue à l'APH parce qu'elle ne repose pas sur la simple transmission de connaissances. Ce résultat nous semble mettre en perspective celui de Moisan (2010) décrivant un modèle magistrocentré fondé sur « l'empilement des connaissances » (p. 190). Il pourrait rejoindre cette distinction établie par Bouhon (2009) sur le plan des représentations sociales des enseignants, tendues entre un pôle « idéal » et un pôle « réel ». Si ce premier décrit des pratiques fondées sur la réalisation d'une démarche de recherche intégrale dont la valeur est reconnue, le second traduit le contexte de pratique en classe favorable à l'enseignement de connaissances factuelles (Bouhon, 2009 ; Boutonnet, 2013 ; Lévesque et Zanazanian, 2015).

CONCLUSION

Cette recherche avait pour objectif de mettre en lumière la compréhension des enseignants d'histoire de l'APH en contexte de pratique. Cet objectif a été formulé dans la foulée de recherches identifiant un écart entre certaines finalités poursuivies par les enseignants et les pratiques qu'ils mettent en œuvre pour les concrétiser. Pour ce faire, nous avons eu recours à la théorie de l'attribution et à cinq théories de l'apprentissage. Certes, ces théories n'ont pas fait l'objet d'une présentation très approfondie, pas plus que d'une analyse critique très poussée, l'espace ne permettant pas de le faire. Toutefois, elles ont permis d'éclairer la cognition enseignante relative à l'APH, par le recueil de données auprès d'un échantillon de sept enseignants. Ces données ont été soumises à une analyse factorielle des correspondances pour mettre au jour les principaux traits structuraux, révélant la présence des théories socioconstructiviste, cognitivo-rationaliste et de sens commun. Ces résultats reconnaissent toutefois des modulations différentes de ces théories. Les attributions à la théorie socioconstructiviste sont susceptibles de varier selon l'importance respectivement accordée aux fonctions descriptive et explicative des concepts. Pour certains, la fonction descriptive est suffisante, tandis que pour d'autres, l'APH est indissociable de la fonction explicative. Les attributions à la théorie cognitivo-rationaliste se limitent à l'identification de causes et de conséquences et d'éléments de continuité et de changement. Les attributions à la théorie de sens commun expriment une attitude ambivalente, oscillant entre une adhésion et un rejet du principe de mémorisation de connaissances.

Du point de vue de la recherche, ces résultats invitent à poursuivre cette démarche auprès d'un échantillon d'enseignants plus important. Les traits structuraux identifiés indiquent peut-être des tendances globales, mais leur stabilité est au mieux relativement stable et plusieurs axes se sont avérés relativement instables

et instables. À cet égard, il serait intéressant de constater si les modulations de ces théories de l'apprentissage suivent la même tangente que celles constatées par cette recherche. En outre, considérant que l'attitude est une variable du processus d'attribution (Deschamps, 1996), il serait pertinent de procéder à une évaluation de l'attitude enseignante à l'égard des propriétés possibles de l'APH. Une telle évaluation permettrait de comprendre ces modulations et, notamment, l'absence de références aux théories socioculturaliste et de la cognition située.

NOTES

1. Nous avons recours à l'expression « pensée historique » et non pas à celle de « pensée historique », de plus en plus fréquente dans le champ de la recherche en didactique de l'histoire. Ce choix est justifié par le contexte de la pratique d'enseignement en histoire, marqué par un programme d'études usant de cette première dénomination.
2. La démarche de recherche est prescrite par le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (Gouvernement du Québec, 2006, p. 366). Elle peut certes faire objet de discussions en classe, mais, en principe, elle doit être enseignée.
3. Les formes *Canada*, *carte* et *couleur* sont oblitérées par *lien*.
4. Les formes *#aujourd'hui* et *oui* font l'objet d'un effet de projection. Cela signifie que la qualité de leur représentation graphique trahit leur position réelle. Les formes *on*, *apprend* et *temps* sont oblitérées par *tout* et *dire*. La forme *fait* est oblitérée par *par*. La forme *mais* est partiellement oblitérée par *oui*.
5. Les formes *quoi*, *liens* et *entre* font l'objet d'un effet de projection.
6. La forme *on* est oblitérée par *ce*. La forme *cette* est partiellement oblitérée par *un*, et la forme *activité* est partiellement oblitérée par *cette*.
7. Les formes *#minutedupatrimoine*, *cours* et *#pâtéchinoise* sont oblitérées par *pouvoir*. La forme *#aujourd'hui* est oblitérée par *quoi*. La forme *petit* est partiellement oblitérée par *y*.
8. La forme *rattacher* fait l'objet d'un effet de projection. La forme *des* oblitérée par les formes *quand* et *qui*. La forme *connaissances* est oblitérée par *non* et *sont*.
9. La forme *conception* est oblitérée par *impression*. La forme *temps* est oblitérée par *élèves*.
10. Les formes *oui*, *été*, *sources* et *historiques* font l'objet d'un effet de projection.
11. Les formes *faire* et *liens* font l'objet d'un effet de projection.
12. La forme *on* est partiellement oblitérée par *va*. La forme *comment* est oblitérée par *travers*.
13. Les formes *liens*, *différents* et *base* font l'objet d'un effet de projection. La forme *concepts* est partiellement oblitérée par la forme *n*. La forme *de* est oblitérée par *moi*. La forme *des* oblitérée partiellement *aussi*.

RÉFÉRENCES

- Araujo-Olivera, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire : le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 64-96.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur.
- Audigier, F. et Fink, N. (2010). Pupils and school history in France and Switzerland. *Education* 133, 38(3), 329-339.

- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1998). Rethinking learning. In D. R. Olson et N. Torrance (dir.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (p. 485-513). Cambridge, MA : Blackwell.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à leur enseignement* (Thèse de doctorat inédite), Université Catholique de Louvain-La-Neuve, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite), Université de Montréal, Montréal, QC.
- Bouvier, F. et Chiasson-Desjardins, S. (2013). L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 297-316.
- Bru, M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? Dans J. Donnay et M. Bru, (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Paris, France : De Boeck.
- Cardin, J. F. (2014). Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 75-98). Montréal, QC : Éditions Multimondes.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67.
- Cariou, D. (2006). Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique. Dans V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriation, représentations* (p. 117-130). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Charland, J.-P. (2002). *Le rapport à l'histoire et à la citoyenneté des élèves des régions métropolitaines de Montréal et Toronto* (Thèse de doctorat inédite), Université Laval, Québec, QC.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Craig, C. J. (2009). Teacher research and teacher as researcher. Dans L. J. Saha et A. G. Dworkin (dir.), *International handbook of research on teachers and teaching* (p. 61-70). New York, NY : Springer.
- Dalongeville, A. (2006). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris, France : Hachette éducation.
- Dalongeville, A. et Huber, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Deschamps, J.-C. (1996). Les théories de l'attribution. Dans J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois (dir.), *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale* (p. 209-236). Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec* (Thèse de doctorat inédite), Université Laval, Québec, QC.
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire 1^{er} et 2^e cycle*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Greeno, J. G., Collins, A. et Resnick, L. (1996). Cognition and learning. Dans D. Berliner et R. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 15-46). New York, NY : Macmillan.
- Guigue, M. (2002). Autour des mots analyse de pratiques : analyse des pratiques : approches psychosociologique et clinique. *Recherche et formation*, 39, 107-121.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, NY : Wiley.
- Kelley, H. (1967). Attribution theory in social psychology. Dans D. Levine (dir.), *Nebraska Symposium on Motivation* (p. 192-238). Lincoln, NB : University of Nebraska Press.
- Kelley, H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28(2), 107-128.
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspective. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885-905.
- Larose, F., Grenon, V., Bédard, J. et Bourque, J. (2009). Analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences : perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 65-82.
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). Note de synthèse. La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Lebart, L., Piron, M. et Steiner, J.-F. (2003). *Sémiométrie*. Paris, France : Dunod.
- Lebart, L. et Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris, France : Dunod.
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. Dans S. Donovan et J. Bransford (dir.), *How students learn. History, mathematics, and science in the classroom* (p. 31-78). Washington, DC : National Academies Press.
- Lee, P. J. et Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. Dans O. Davis, Jr., S. Foster et E. Yeager (dir.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Boulder, CO : Rowman and Littlefield.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Lenoir, Y. (2011). Pour une reconceptualisation de la formation initiale à l'enseignement au primaire. Dans P. Maubant et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 7-21). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Lebrun, J., Zaid, A., Lacourse, F., Araujo-Oliveira, A. et Habboub, E. M. (2011). Des zones d'ombre dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Dans P. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire. Compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants* (p. 91-127). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lévesque, S. G. et Zanazanian, P. (2015). Developing historical consciousness and a community of historical practitioners: A survey of prospective history teachers across Canada. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2/3), 389-412.
- Levstik, L. (2011). Learning history. Dans R. E. Mayer et P. A. Alexander (dir.), *Handbook of research on learning and instruction* (p. 108-126). New York, NY : Routledge.
- Martineau, R. (1997). *L'échec de l'APH à l'école secondaire, contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire* (Thèse de doctorat inédite), Université Laval, Québec, QC.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat inédite), Université de Montréal, Montréal, QC.
- Moreau, D. (2003). *Le Rapport Parent et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec entre 1960-1970 : autopsie d'une réforme avortée* (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.

- Murphy, P. K., Alexander, P. A. et Muis, K. R. (2012). Knowledge and knowing: The journey from philosophy and psychology to human learning. Dans K. R. Harris, S. Graham et T. Urdan (dir.), *APA educational psychology handbook. Volume I: Theories, constructs, and critical issues* (p. 189-226). Washington, DC : American Psychological Association.
- Oser, F. K. et Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 1031-1065). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Peel, E. A. (1967a). Some problems in the psychology of history teaching: Historical ideas and concepts. Dans W. H. Burston et D. Thompson (dir.), *Studies in the nature and teaching of history* (p. 159-172). Londres, Royaume-Uni : Routledge and Kegan Paul.
- Peel, E. A. (1967b). Some problems in the psychology of history teaching: The pupil's thinking and inference. Dans W. Burston et D. Thompson (dir.), *Studies in the nature and teaching of history* (p. 173-190). Londres, Royaume-Uni : Routledge and Kegan Paul.
- Seixas, P. et Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, ON : Nelson Education.
- Tutiaux-Guillon, N. (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collégial et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIX^e siècle* (Thèse de doctorat inédite), Université de Paris VII, Paris, France.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (p. 117-146). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tutiaux-Guillon, N. (2015). L'usage des documents en histoire-géographie : les ambiguïtés des pratiques françaises au secondaire. *Enjeux de l'univers social*, 11(1), 11-14.
- VanSledright, B. et Limon, M. (2006). Learning and teaching social studies: A review of cognitive research in history and geography. Dans P. Alexander et P. Winne (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 545-570). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La dispute.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphie, PA : Temple University Press.
- Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., ... Yukhymenko, M. (2012). Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming for education. *Review of Educational Research*, 82(1), 61-89.

DANIEL MOREAU est enseignant de formation et détient un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est professeur régulier au Département d'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Ses recherches en didactique professionnelle de l'enseignement portent principalement sur la formation à l'enseignement en contexte de stage et le sentiment d'efficacité personnelle enseignant. Daniel.Moreau@uqat.ca

DANIEL MOREAU is a former high school teacher who completed his Ph.D. at Université de Sherbrooke. He is currently a professor at the Department of Education of the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. His research interests lie in the didactics of professional development in teacher education, especially in the context of practicum and the development of teacher self-efficacy. Daniel.Moreau@uqat.ca

LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS EN ÉDUCATION : ESQUISSE D'UN CADRE CONCEPTUEL ADAPTÉ AU DOMAINE SCOLAIRE

MAMADOU VIEUX LAMINE SANÉ *Université Virtuelle du Sénégal*

RÉSUMÉ. De nombreux pays ont entrepris, depuis le début des années 1990, diverses politiques scolaires pour assurer un meilleur apprentissage des élèves. Dans le cas du Québec, il y a eu plusieurs réformes dont celle relative au partage des pouvoirs entre plusieurs paliers scolaires (comme le projet de loi n°180) et l'obligation de résultats imposée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. L'objectif principal de ces nouvelles pratiques de gestion consiste à concentrer les activités et les ressources sur les éléments essentiels en lien avec les missions poursuivies. Cet article propose les prémisses d'un cadre conceptuel intégré de la gestion axée sur les résultats en éducation en mettant en relief les dimensions clés dont une meilleure articulation contribuerait à améliorer les résultats scolaires. Il s'agit des dimensions environnementale, pédagogique et administrative de l'établissement.

RESULTS-BASED MANAGEMENT IN EDUCATION: OUTLINE OF A CONCEPTUAL FRAMEWORK ADAPTED TO THE FIELD OF EDUCATION

ABSTRACT. Many countries have undertaken various school policies since the beginning of the 1990s to ensure better student learning. In the case of Quebec, there have been several reforms, including that relating to the division of powers between several levels of education (such as The Bill/Law No. 180) and the obligation of results imposed by the ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. The main objective of these new management practices is to focus on activities and resources on the essential elements related to the missions pursued. This article proposes the premises of an integrated conceptual framework for results-based management in education, highlighting the key dimensions of a better articulation would contribute to improving educational outcomes. These are the environmental, educational, and administrative dimensions of the institution.

À la suite des états généraux de l'éducation organisés en 1995-1996 (Gauthier et Mellouki, 2006), les autorités scolaires du Québec ont décidé de renforcer l'équité en éducation en passant de l'égalité d'accès à l'égalité de résultats, c'est-à-dire la réussite éducative de tous les élèves ou, à tout le moins, du plus

grand nombre possible d'élèves. Une des mesures mises en place à cet effet est la gestion axée aux par résultats (GAR). Introduite en éducation par alignement stratégique, la GAR devrait permettre de résoudre les problèmes de décrochage scolaire. Ce mode de fonctionnement provient d'un courant néolibéral et met de l'avant la production des résultats mesurables dans un délai bien précis. Les résultats doivent témoigner de la transparence, de l'imputabilité et de la reddition de comptes tout en impliquant les différents acteurs (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013). Cependant, au contraire des entreprises à but lucratif qui s'en tiennent essentiellement à leurs propres intérêts, l'école vise à améliorer l'intérêt de ses « clients » que sont les élèves. L'école doit considérer que tout élève est éducatible et peut atteindre les objectifs de formation pourvu que les moyens soient mis en place pour respecter son rythme. On ne peut donc comparer la gestion d'un établissement scolaire à une chaîne de montage qui aurait comme objectif de produire un bien uniforme, mais dont le processus de fabrication peut être variable d'une unité à l'autre. C'est pourquoi, en éducation, cette gestion a besoin d'une double légitimité. D'une part, elle doit préserver le principe d'équité qui doit caractériser tout système scolaire, et d'autre part, les chefs d'établissement, responsables de sa mise en œuvre, doivent être suffisamment, voire continuellement, formés pour être à même d'améliorer constamment et conjuguer les trois conditions de base pour la réussite scolaire et éducative : l'environnement social de l'établissement, ainsi que son organisation pédagogique et administrative.

Dans cet article, nous présentons dans un premier temps comment l'objectif de l'équité peut justifier l'introduction de la gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation. Dans un deuxième temps, nous examinons la portée GAR au sein du système scolaire du Québec et, dans un troisième temps, nous proposons un cadre conceptuel qui met en relief la contribution de l'environnement de l'établissement scolaire, de la pédagogie, et de l'administration. La capacité de s'ajuster à l'environnement, à la pédagogie et à l'administration détermine les mécanismes par lesquels les résultats sont produits dans les établissements et constituent par l'effet même la raison d'être de la GAR en éducation.

LA GESTION DES AFFAIRES PUBLIQUES ET LES OBJECTIFS DE L'ÉQUITÉ

Il est reconnu que toute société est constituée de populations aux talents et origines sociales forts différents. Cependant, le rôle de l'État étant, entre autres, de promouvoir le développement social et économique de ses citoyens, l'État doit tenir compte de ces inégalités pour engager des actions visant à ce que les différences ne se transforment pas en inégalités sociales et ni les légitiment. C'est pourquoi l'équité sociale doit être au cœur de toute intervention étatique. Même si l'équité recouvre deux conceptions distinctes, à savoir juridique et socioéconomique (Keane et Roemer, 2003), nous privilégierons dans ce texte la perspective socioéconomique. En effet, par celle-ci, l'équité nous interpelle sur ce qui devrait être une société juste et les mécanismes à mettre en place

pour y parvenir. La plupart du temps, l'État est appelé à arbitrer la manière dont devraient être réparties les ressources entre les citoyens, ce qui implique un positionnement moral et politique. Cette perspective est fortement soutenue par de nombreux auteurs comme Rawls (2004), Sen (1993), Dworkin (1977) et Roemer (2003). Ainsi, pour Rawls (2004), l'équité peut être comprise à partir de trois principes interreliés : (a) la garantie des libertés fondamentales pour tous, ce qui implique que chacun aura les mêmes droits et devoirs de base, (b) l'égalité des chances, c'est-à-dire que seul le mérite devrait distinguer les individus dans leurs possibilités de jouir des occasions offertes par une société et (c) les seules inégalités qui devraient être maintenues sont celles qui avantagent les plus défavorisées de la société. Sans négliger l'importance des deux premiers principes, cette étude s'intéresse davantage au troisième principe relatif à l'amélioration du sort de ceux qui en ont le plus besoin, en mobilisant tous les moyens jugés nécessaires, tout en évitant aussi de causer un préjudice aux autres membres de la société qui ne font pas partie de cette catégorie. En vertu de ce troisième principe, l'État doit mettre en place des dispositions particulières qui ne s'adresseraient qu'aux membres de certains groupes, dans le cas qui nous préoccupe, des élèves issus de familles à faibles revenus dont une étude menée par Sané (2014) montre que ces derniers ont des résultats scolaires plus faibles que les autres élèves issus du milieu favorisé. Il faut donc mettre en place des mesures susceptibles de garantir la réussite du plus grand nombre et réduire ainsi l'écart entre ces élèves et ceux issus de milieux favorisés. Parallèlement, il faut s'assurer que les ressources mises à la disposition de cette catégorie spécifique soient optimisées, car, autrement, un faible taux de réussite scolaire pour cette catégorie d'élèves serait non seulement synonyme de perte de ressources de la collectivité, mais également absence d'équité pour les deux catégories (défavorisée et favorisée). C'est au nom de ce principe d'équité que les citoyens, contribuables du système mis en place, ont droit de demander aux responsables des services publics la transparence, la reddition de comptes et l'imputabilité.

LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS EN ÉDUCATION AU QUÉBEC

La gestion axée sur les résultats au Québec constitue un changement majeur pour les agents de l'éducation. En effet, avant même que le gouvernement ne légifère sur le sujet, certains de ces derniers (les directions d'école et les enseignants) avaient déjà exprimé le souci d'établir une planification des orientations pédagogiques de leur école :

Les projets préalables à l'action gouvernementale étaient tous issus de la base, c'est-à-dire des agents éducatifs de l'école ou des principaux responsables de l'éducation sur un territoire donné.... Initialement, sous différentes appellations (gestion par objectifs, par projets, par programmes, etc.), on a tenté des expériences qui par certains côtés se rapprochaient de l'idée de projet éducatif (Ambroise et Ouellet, 1981, cité par Dembélé et coll., 2013).

Cependant, la forme actuelle de la GAR, paraît plus exigeante, car il est demandé aux directions d'établissement de fixer des cibles de réussite et de justifier l'atteinte ou non de ces dernières. Les directeurs doivent aussi proposer des solutions correctrices afin de résoudre les problèmes s'il y a lieu. Cependant, les auteurs comme Lessard (2008) et Demailly (2008) invitent non seulement à la prudence, mais également dénoncent les dérives qui pourraient survenir de l'obsession à produire les résultats à tout prix. Pour illustrer ces dérives possibles, Lessard (2008) fait remarquer que « l'obligation de résultats peut avoir comme effet pervers de renforcer ce que les Américains appellent une tendance toujours latente de *teach to the test*, c'est-à-dire d'enseigner en fonction de l'évaluation à venir » (p. 35). Cette façon d'obtenir les résultats aurait par ailleurs créé un scandale aux États-Unis lorsqu'on découvrit qu'une firme privée, engagée pour assurer mieux que l'école publique l'apprentissage d'une catégorie d'élèves difficiles, connu de bons résultats aux tests, précisément parce que, de l'aveu même des élèves, elle enseignait les réponses avant l'examen (Tyack et Cuban, 1995). Au Québec, la direction du collège Charlemagne,² sous l'effet de la pression du palmarès des écoles, fut prise en flagrant délit de manipulation des résultats institutionnels.

Pour assurer son pilotage, le MELS (2008) met en œuvre la GAR dans tout son réseau à partir d'un alignement stratégique. Une approche « du haut vers le bas (*top-down*) », qui suppose un ordre chronologique d'entrée en scène des différents acteurs impliqués selon l'ordre suivant : le MELS, la commission scolaire (CS) et l'établissement où deux mécanismes sont mis en place et sollicités : la planification stratégique et la contractualisation (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013). Sans remettre en question la pertinence de ce dispositif de gestion mis en place par le MELS, nous pensons que son caractère linéaire³ ne donne pas suffisamment d'outils aux directions d'école pour mieux gérer leur établissement. En effet, Sané (2014) observe qu'une directrice d'établissement et un directeur de deux écoles secondaires situées en milieux défavorisés sur l'Île de Montréal mentionnaient qu'ils n'avaient pas été assez formés et qu'ils n'avaient pas non plus suffisamment de temps pour mieux mettre en œuvre la GAR :

Notre objectif en tant que direction d'école est de tout faire pour que nos jeunes réussissent. Si l'introduction de la GAR peut nous permettre d'atteindre cet objectif, nous sommes preneurs, mais lorsqu'on nous fait des beaux discours alors que nous n'avons reçu aucune formation pour piloter cette politique de la GAR, il y a problème. (Directrice, communication personnelle, 25 avril 2014)

Je suis convaincu de la pertinence de cette politique puisqu'elle est structurante et nous permet d'aller vers l'essentiel qui est la réussite scolaire des élèves. Mais je n'ai presque pas d'outils pour conduire la mise en œuvre de la GAR et c'est dommage ! (Directeur, communication personnelle, 25 avril 2014)

Ces témoignages appuient, d'une part, la nécessité de l'accompagnement des directions d'établissement dans la mise en œuvre et, d'autre part, l'élaboration d'un cadre conceptuel susceptible d'aider les directions d'école à mieux comprendre les composantes essentielles de la GAR. Celui que proposons ici s'inspire du modèle de Mazouz et Leclerc (2008). Ces auteurs mentionnent que l'aspect le plus positif de ce courant de pensée, soit la GAR, consiste à déléguer les pouvoirs de la mise en place de solutions en habilitant davantage les employés de première ligne. Pour y parvenir, ils suggèrent de s'intéresser à la connaissance de l'organisation (capacité à comprendre), à la gestion (capacité à livrer), à l'évaluation de façon continue (capacité à apprendre) et à l'adaptation (capacité à changer). Nous résumons succinctement les contenus des quatre dimensions de la GAR proposés par Mazouz et Leclerc (2008) :

1. *La capacité à comprendre.* Elle est appréciée à travers le degré de connaissance de la réalité organisationnelle, elle-même fonction de la compréhension que développent les gestionnaires, les employés et les autres parties prenantes de l'organisation au regard de cinq variables organisationnelles (mission, vision, cibles de résultats, ressources disponibles, performances antérieures).
2. *La capacité à livrer.* Elle est appréciée à travers des résultats portant sur les efforts de gestion déployés et sur les gains réalisés tant sur le plan de l'interface politicoadministrative, de l'optimisation des ressources que le développement de l'offre.
3. *La capacité d'adaptation.* Elle est appréciée à travers des résultats obtenus en matière de mises en œuvre stratégiques, de restructurations, de révisions des processus opérationnels, de conception / exécution des projets, de renouvellement du leadership et de transformations culturelles majeures.
4. *La capacité à apprendre.* Elle est appréciée à travers le sous-système d'évaluation de l'organisation. Les résultats obtenus, ainsi que les écarts sur les cibles de résultats, en termes de gestion courante des opérations, de qualité des prestations assurées, d'orientation stratégique et, enfin, d'amélioration globale, devraient servir à réaliser des apprentissages à la fois individuels et organisationnels.

Dans le domaine scolaire, la dimension administrative a un effet indirect sur les résultats des élèves parce que l'apprentissage de ces derniers se déroule dans la classe. C'est pourquoi la dimension managériale de la direction d'école devrait impérativement être couplée avec celle relative à la pédagogie et ses composantes. Afin de construire ce lien, nous proposons un cadre conceptuel qui tient compte de la gestion axée sur les résultats en éducation.

PROPOSITION D'UN CADRE CONCEPTUEL DE LA GAR EN ÉDUCATION

La recherche d'indicateurs de résultats adéquats en éducation ne date pas d'aujourd'hui. Il suffit de se rappeler les différents mouvements de recherches dont l'objectif est de trouver les meilleures pratiques pédagogiques et administratives susceptibles d'améliorer la performance scolaire des écoles situées en milieux défavorisés. À cet effet, on peut citer, entre autres, les travaux portant sur les écoles efficaces menés par plusieurs chercheurs à la suite du rapport de Coleman et coll. (1966) qui laissait croire que les enseignants et les établissements n'avaient que peu d'impact sur les résultats scolaires des élèves issus de milieux défavorisés (Teddlie et Reynolds, 2000). Ce rapport fut contesté par d'autres recherches. Ainsi, les recherches de Brookover, Beady, Flood, Schweitzer et Wisenbaker (1979), Edmonds (1979), Rutter, Maugham, Mortimore, Outston et Smith (1979), Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis et Ecob (1988), Levine et Lezotte (1990), Sammons, Hillman et Mortimore (1995) et Henechey et coll. (2001) dans différents pays (par exemple, les États-Unis, l'Angleterre et le Canada) corroborent les conclusions sur l'effet-enseignant et l'effet-établissement sur la réussite des élèves. De plus, ces travaux rapportent cinq facteurs déterminants : (a) le leadership de la direction, (b) des attentes élevées envers la performance scolaire des élèves, (c) un climat ordonné et respectueux, (d) une priorité accordée aux matières de base et (e) un suivi des progrès des élèves.

Toutefois, on peut formuler l'hypothèse qu'au-delà de ces facteurs, les résultats scolaires sont d'abord tributaires de la qualité des activités d'enseignement-apprentissage. Ainsi, nous convenons avec Rosenshine (1986) qu'un enseignement explicite organisé de façon à fractionner les tâches tout en accordant le temps nécessaire pour vérifier la compréhension des élèves est mieux approprié pour l'apprentissage de toutes les matières. Ses recherches appuient notre hypothèse selon laquelle l'enseignement-apprentissage représente le principal facteur déterminant de l'amélioration de la réussite des élèves. Par ailleurs, dans son modèle d'apprentissage en contexte scolaire, Carroll (1963) explique la réalisation de l'apprentissage scolaire des élèves par : (a) la quantité de matière couverte, (b) la qualité de l'apprentissage, (c) la motivation et l'intelligence des élèves. Quant aux recherches de Scheerens et Bosker (1997), 13 facteurs sont identifiés comme ayant une influence sur la réussite scolaire des élèves dans les matières de base telles que les mathématiques et la langue d'enseignement. Il s'agit des attentes des enseignants en termes de performance scolaire, d'un leadership éducatif significatif, du consensus et de la cohésion au sein au sein de l'équipe enseignante, d'une utilisation de l'évaluation à des fins d'apprentissage, d'un climat d'école ordonné et structuré, d'un enseignement structuré, d'une rétroaction régulière et significative, d'une différenciation de l'enseignement, de l'encouragement de l'apprentissage autonome, d'un haut temps effectif de l'apprentissage, d'un climat de classe favorable, d'un curriculum de grande qualité et d'importantes opportunités d'apprentissage.

À la suite des conclusions de ces différentes recherches portant sur la performance scolaire que nous associons également à la réussite scolaire, il est plausible que l'amélioration des résultats scolaires passe par une combinaison des catégories de facteurs auxquels tout chef d'établissement devrait être particulièrement attentif, car la maîtrise ou la compréhension de certaines composantes de ces catégories de facteurs peut l'aider à anticiper et prévenir d'éventuels problèmes et ainsi maximiser les chances d'améliorer les résultats scolaires / performances des élèves. Il s'agit de l'environnement dans lequel se trouve l'établissement, des méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants et l'approche de gestion de la direction. Nous envisageons donc la gestion axée sur les résultats en éducation à travers ces dimensions. La Figure 1 résume la situation décrite.

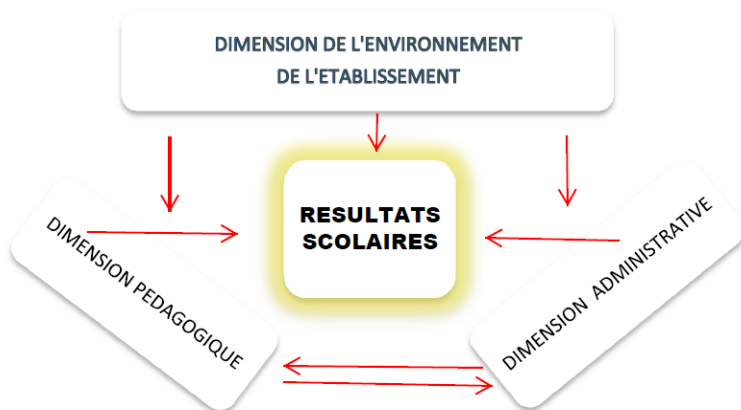


FIGURE 1. *Modèle de gestion intégrée axée sur les résultats en éducation*

Tels qu'illustrés à la Figure 1, les quatre dimensions dotent ainsi l'établissement scolaire de trois capacités organisationnelles interdépendantes qui, si elles sont prises en compte, peuvent être des éléments stratégiques pour l'amélioration des résultats scolaires, mais également pour le maintien de bons résultats lorsqu'ils existent dans un établissement scolaire. Pour chacun des facteurs, nous décrivons succinctement la contribution à l'amélioration des résultats scolaires.

La dimension environnementale⁴ de l'établissement

Les résultats scolaires des écoles situées en milieux défavorisés sont souvent faibles. À Montréal par exemple, il n'est pas rare de trouver des taux de réussite aux examens institutionnels (examens de la commission scolaire ou du ministère de l'Éducation) qui sont autour de 50 % avec un taux décrochage qui voisine le même pourcentage (MELS, 2015). Ces écoles sont situées dans des quartiers défavorisés et toutes stratégies visant à améliorer les résultats scolaires ne peuvent faire l'économie d'un examen attentif de leur environnement. Celui-ci est un ensemble de forces exercées directement sur l'établissement et de conditions imposées de l'extérieur par des élèves, des parents, des enseignants et d'autres partenaires institutionnels (commission scolaire et MELS).

Les forces qui s'exercent dans l'environnement social (caractéristiques socioéconomiques des élèves) ont un effet direct sur la direction et les enseignants parce qu'elles les influencent quotidiennement ; par conséquent, elles ont un impact considérable sur la prise de décision au niveau de l'organisation scolaire et des approches pédagogiques. La capacité de la direction d'école à percevoir et à interpréter les éléments de l'environnement qui s'exercent sur son établissement et à y réagir est essentielle pour la réussite éducative et scolaire des élèves. L'environnement constitue donc le cadre d'action de l'établissement en tant qu'organisation. Il s'impose aux chefs d'établissement et aux enseignants et limite leur pouvoir d'apporter des changements. Cependant, il ne détermine pas complètement les choix stratégiques qu'ils peuvent faire, puisque deux environnements similaires peuvent être perçus et appréhendés différemment par eux. Prenons le cas des écoles situées dans certains milieux défavorisés et qui obtiennent des taux de réussite similaires à ceux des écoles en milieux favorisés. Selon une étude menée par Sané (2014) portant sur la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats dans cinq écoles situées en milieux défavorisés à Montréal, certaines directions d'école ont réussi à apporter d'importants changements tant au plan pédagogique qu'administratif. Ces changements ont touché entre autres les plages horaires, l'organisation des cours, les activités parascolaires et la forte implication de la communauté. Dans la même étude, un directeur d'établissement donnait son avis sur les changements apportés par la GAR en lien avec les caractéristiques de leur clientèle :

Nous n'avions pas le choix, nous avons dû nous battre contre la commission scolaire et l'équipe syndicale pour parvenir à un tel aménagement qui, du reste, reflète nos clientèles. On voit que depuis trois ans, nos résultats ne font que s'améliorer (Directeur, communication personnelle, 25 avril 2014).

Ce témoignage ne fait que confirmer le caractère stratégique de la prise en compte de la dimension environnementale de l'établissement pour accroître la réussite scolaire des élèves. Cet environnement permet de mettre en place un projet éducatif et un plan de réussite qui reflètent les réels besoins de l'établissement. C'est également à partir du projet éducatif qu'il sera possible d'établir des cibles de résultats et de mettre en œuvre des changements souhaités.

La dimension pédagogique

La pédagogie constitue la pierre angulaire de la réussite scolaire des élèves. En effet, si l'environnement peut aider à mieux définir les caractéristiques de la clientèle et si une bonne organisation de l'établissement peut créer un milieu apaisé et propice à l'enseignement-apprentissage, la pédagogie est le lien direct à partir duquel l'élève reçoit l'apprentissage. Par ailleurs, les recherches menées par Campbell, Kyriakides, Muijs et Robinson (2004) dans le domaine de l'*Educational Effectiveness Research* (EER) soulignent que l'efficacité enseignante est très importante dans l'apprentissage des élèves et la définissent comme étant un déterminant important au sein de la classe, telles que les méthodes d'enseignement ou les attentes de l'enseignant quant à la performance des élèves. Étant donné la diversité de la clientèle scolaire et les difficultés que vive celle issue de milieux défavorisés en particulier, plusieurs auteurs (Campbell et coll., 2004 ; Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2008 ; Tardif, 2005) soulignent la nécessité pour les enseignants d'avoir une approche différenciée. Pour ce faire, ils envisagent cinq dimensions de différenciation à considérer : 1) le type d'activité organisée, 2) les sujets, 3) le contexte culturel et organisationnel de l'école, 4) les caractéristiques sociodémographiques des élèves (capacité, âge, sexe, origine socioéconomique et ethnique) et 5) leurs caractéristiques personnelles (traits de personnalité, style cognitif, estime de soi, facteurs motivationnels). Compte tenu de l'importance de l'enseignant et des méthodes d'enseignement dans la réussite scolaire des élèves, d'autres chercheurs se sont intéressés à la différenciation de l'efficacité enseignante traitée soit à partir de caractéristiques des élèves, soit des classes. Ainsi, Creemers (1994), Kyriakides (2005) de même que Teddlie et Reynolds (2000) ont montré que des dissimilitudes relatives aux capacités intellectuelles et psychomotrices, aux sources d'intérêt et de motivation, à l'état des connaissances antérieures, au style cognitif et les caractéristiques socioéconomiques des élèves qui ont une influence sur le processus cognitif de l'élève doivent être prises en compte par les enseignants. De plus, les recherches de Brophy et Good (1986) ont montré que les élèves ayant des capacités cognitives plus limitées ainsi que ceux provenant de familles en milieux socioéconomiques plus faibles ont besoin d'un enseignement plus structuré et de plus de renforcements positifs.

La dimension administrative

Cette dimension a trait à l'organisation et à la gestion de toutes les activités scolaires et parascolaires, qu'elles soient menées à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. On attend beaucoup du directeur d'école qu'il joue un rôle pour améliorer la réussite éducative et scolaire des élèves. Au Québec en particulier, le rôle premier du directeur d'école est de s'assurer « de la qualité des services éducatifs dispensés dans l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et voit à l'application des dispositions qui la régissent » (art.96.12 de la Loi sur l'instruction publique [MELS, 2008]). Or, l'école transige avec

des partenaires institutionnels et non institutionnels. Cela amène le directeur à s'occuper à la fois des problèmes qui touchent directement et indirectement son école. Par ailleurs, Cattonar et coll. (2007) ont établi un lien entre les activités du directeur d'école et la réussite des élèves. D'autres auteurs ont identifié certains aspects de son travail comme la supervision pédagogique, la communication avec les autres acteurs de l'école, la création d'un climat propice aux apprentissages, etc. (Brewer, 1993 ; Day, Sammons, Hopkins, Leithwood et Kington, 2008 ; Heck, Marcoulides et Lang, 1991 ; Ross et Gray, 2006). À la suite d'une métaanalyse à partir d'une série d'études menées aux États-Unis entre 1978 et 2001, Marzano, Waters et McNulty (2005) concluent l'existence d'un effet direct de la gestion du directeur d'école sur la réussite scolaire des élèves. Préoccupés par la réussite éducative et scolaire des élèves, ces auteurs s'inscrivent dans le courant de la recherche sur les écoles efficaces des années 1970 (Bossert et Dwyer, 1982) où la perspective était de démontrer qu'un leadership axé sur les tâches pédagogiques ainsi que l'organisation de l'établissement exercent une influence positive sur les résultats des élèves.

Cependant, après d'autres recherches, la thèse de l'effet direct du travail directeur et de la réussite scolaire des élèves a été contestée. Ainsi, Bossert et Dwyer (1982) proposent un modèle théorique dans lequel la direction influence l'apprentissage des élèves à travers le climat de l'école et l'organisation pédagogique. Cette tendance de l'effet indirect sera appuyée par Hallinger et Heck (1998) à travers une analyse 43 recherches menées entre 1980 et 1995 sur l'influence du leadership du directeur sur les résultats scolaires, en tenant compte des cadres conceptuels et méthodologiques sous-jacents. Les auteurs identifient trois modèles conceptuels utilisés : un modèle privilégié au début des années 1980 selon lequel le leadership du directeur aurait un effet direct mesurable sur la réussite des élèves, plus tard un modèle plus complexe postulant l'existence d'un effet indirect avec des variables médiatrices, puis un troisième modèle où le leadership du directeur et les résultats scolaires s'influencent mutuellement. Enfin, les travaux récents de Scheerens (2012) aboutissent aux mêmes résultats.

Comme nous pouvons le noter, le directeur d'école à travers les activités administratives joue un rôle important dans la réussite scolaire des élèves. Ce rôle dont l'impact sur la réussite scolaire des élèves est tantôt direct, tantôt indirect permet d'appréhender l'ensemble des éléments qui touchent le bon fonctionnement de son établissement. Ces éléments concernent l'environnement externe et interne de l'établissement, les méthodes pédagogiques utilisées, la coordination et la mise en œuvre de l'ensemble des activités susceptibles de garantir la réussite des élèves.

CONCLUSION

L'objectif de cet article est de proposer un cadre conceptuel susceptible de permettre les différents acteurs des systèmes scolaires de mieux comprendre la GAR en éducation et interpréter ses effets. Tout en justifiant le souci d'équité qui doit caractériser la politique de la GAR, nous avons proposé un cadre conceptuel structuré autour de trois dimensions : l'environnement scolaire, la dimension pédagogique et administrative de l'établissement. Dans le contexte québécois en milieux défavorisés, ce cadre est justifié par le fait que les directions d'établissement se sentent démunies sur le plan de la compréhension de la GAR, mais également ont besoin d'une connaissance approfondie des principales données sur l'apprentissage des élèves.

Sur plan de la compréhension de la GAR, il est impératif que les directions d'établissement reçoivent l'accompagnement nécessaire à sa mise en œuvre. Cet accompagnement pourrait être la collecte et le traitement des données relatives aux bonnes pratiques en matière de suivi des élèves issus de milieux défavorisés, une lecture plus fine de l'environnement de l'établissement, des outils puissants et adéquats pour traiter, analyser, interpréter et apporter des réponses idoines aux problèmes liés à la réussite des élèves. Les enseignants comme les parents devraient également être impliqués dans tout le processus de la mise en œuvre de cette politique.

Comme nous l'avons souligné à travers le texte, la gestion axée sur les résultats en éducation doit focaliser sur les leviers propres au domaine de l'éducation. C'est pourquoi nous avons mis en relief des études qui montrent les conditions de « production » des résultats scolaires à travers les trois dimensions à partir desquelles le chef d'établissement doit porter une attention particulière. Selon les études recensées, l'accent doit être mis entre autres sur les méthodes d'enseignement susceptibles d'améliorer la performance des élèves. Pour y parvenir, ces méthodes doivent à la fois s'exercer dans un climat de travail apaisé (environnement interne de l'établissement) et être conçues en tenant compte du contexte social dans lequel évoluent les élèves. Par ailleurs, l'analyse de l'environnement est essentielle parce que tout établissement scolaire, ainsi que ses différents publics cibles (dont font partie bien sûr les élèves, les parents, les enseignants ainsi que les données socioéconomiques du milieu) évoluent dans un environnement rapproché en perpétuel mouvement qui lui-même fait partie d'un méga environnement (aussi en perpétuel mouvement). L'environnement rapproché, comme le méga environnement, est composé d'une multitude de dimensions que le directeur d'établissement ne peut contrôler, mais dont les effets doivent être considérés dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre des projets. Ces dimensions (p. ex., démographique, sociologique, socioéconomique) représentent des forces actives qui, dans un mouvement sans fin, s'entrecroisent et s'entrechoquent avec comme conséquence un processus évolutif, lequel engendre en permanence, pour les principaux acteurs scolaires et leur établissement, une panoplie de menaces et d'opportunités. Afin de se

prémunir des menaces et de profiter des opportunités, le directeur d'établissement et son équipe d'école doivent continuellement scruter l'environnement, l'analyser, l'interpréter, établir un diagnostic, prendre les décisions qui s'imposent et agir en conséquence. En d'autres mots, les directeurs doivent constamment lire l'environnement, anticiper les avenues possibles, s'adapter et progresser dans un processus évolutif sans fin. C'est à partir de ce travail méticuleux, nous semble-t-il, qu'il sera possible d'instaurer un système de gestion axée sur les résultats et ce, peu importe le milieu où se situe l'établissement.

NOTES

1. L'éducation a toujours été l'objet d'enjeux à la fois idéologiques et économiques (Crahay, 2003, p. 16).
2. Une école privée accueillant des élèves de la première à la cinquième secondaire aurait falsifié les résultats institutionnels de ses élèves en 2003 et 2004 à la suite d'une perte consécutive de ses élèves au profit des autres écoles privées de Montréal (Guérard, 2007).
3. Il s'agit de la hiérarchie de commandement entre les différentes structures de gouvernance du système scolaire québécois (MELS, CS et écoles ou centres).
4. Il s'agit de la dimension externe et interne (partenaires institutionnels ou non et facteurs pouvant avoir une influence sur le fonctionnement de l'établissement).

RÉFÉRENCES

- Bossert, S. et Dwyer, P. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 141-155). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Brewer, D. (1993). Principals and student outcomes: Evidence from U.S. high schools. *Economic of Education Review*, 12(4), 281-292.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. et Wisenbaker, J. (1979). *Schools, social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York, NY : Praeger.
- Brophy, J. E. et Good, T. L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. Dans M.C. Witrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 328-375). New York, NY : MacMillan.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D. et Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. London, United Kingdom : Routledge Falmer.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J. G., Larose, F., Riopel, M. C., Tardif, M., ... Wright, A. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquête pancanadienne auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)*. Montréal, QC : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. et York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC : U.S. Department of Health, Education, and Welfare et Office of Education.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London, United Kingdom : Cassell.

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. et Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts. *School Leadership & Management*, 28(1), 5-25.
- Demailly, L. (2008). Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (2^e éd., p. 105-122). Québec, QC : Les Presses de l'Université de Laval.
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M. A., Giannas, V. et Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance — les politiques de régulation par les résultats* (p. 89-10). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dworkin, R. (1977). *The philosophy of law*. New York, NY : Oxford University Press.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for Urban Pools. *Educational Leadership*, 37(10), 15-24.
- Gauthier, C. et M. Mellouki (dir.). (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Guérard, F. (2007, 18 octobre). Halte aux tricheurs! *L'actualité*. Repéré à <http://lactualite.com/societe/2007/10/18/halte-aux-tricheurs/>
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, United Kingdom : Routledge.
- Heck, R. H., Marcoulides, G. A. et Lang, P. (1991). Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 115-145.
- Henechey, N., Dunnigan, M., Gardner, A., Lessard, C., Muhtadi, N., Raham, H. et Violato, C. (2001). *Schools that make a difference: Final report: Twelve Canadian secondary schools in low-income settings*. Kelowna, BC : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Keane, M. P. et Roemer, J. (2009). Assessing policies to equalize opportunity using an equilibrium model of educational and occupational choice. *Journal of Public Economics*, 93(7-8), 879-898.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 103-152.
- Lessard, C. (2008). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Levine, D. U. et Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI : National Center for Effective Schools Research and Development.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) and Mid-continent Research for Education and Learning.
- Mazouz, B. et Leclerc, J. (2008). *La gestion intégrée par résultats*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise — enseignement primaire — Rapport final de la table de pilotage du nouveau pédagogique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2015). *Rapport : diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. et Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Wells, Somerset : Open Books.

- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2008). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-30.
- Rawls, J. (2004). *La justice comme équité : une reformulation de théorie de la justice*. Montréal, QC : Boréal.
- Roemer, J. (2003). *Equality of opportunity*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 81-96). Bruxelles, Belgique : Labor.
- Ross, J. A. et Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Outston, J. et Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Sammons, P., Hillman, J. et Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London, United Kingdom : Office for Standards in Education and Institute of Education.
- Sané, M. V. L. (2014). La gestion axée sur les résultats : le cas de son implantation dans des écoles secondaires en milieux défavorisés sur l'île de Montréal (Thèse de doctorat). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/6823/1/D2774.pdf>
- Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht, Netherlands : Springer.
- Scheerens, J. et Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, United Kingdom : Pergamon.
- Sen, A. (1993). *On economic inequality*. Oxford, Royaume-Uni : Clarendon Press.
- Tardif, N. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique*, 134, 21-24.
- Teddlie, C. et Reynolds, D. (2000). *International handbook of school effectiveness research*. London, United Kingdom : Falmer Press.
- Tyack, D. et Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia, a century of public school reform*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

MAMADOU VIEUX LAMINE SANÉ, Ph.D., est détenteur de plusieurs masters et membre du conseil d'administration de l'association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). Il a enseigné les mathématiques et les sciences à la CSDM et la gestion de l'éducation à l'UQAM. Il est actuellement professeur en sciences de l'Éducation et responsable du pôle « Lettres, Sciences humaines et de l'Éducation » à l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS). Spécialiste en gestion axée sur les résultats en éducation, il compte parmi les experts en gestion de l'éducation les plus réputés dans le monde. Il est l'auteur de nombreux ouvrages de référence dont : *Réforme et direction d'école au Québec : le directeur d'école secondaire et la mise en œuvre de la réforme de l'éducation*, *Afrique subsaharienne : mieux gérer les systèmes éducatifs*, *La gestion axée sur les résultats en éducation : les écoles secondaires en milieux défavorisés sur l'île de Montréal à l'épreuve de son implantation*. mamadouvieuxlamine.sane@uvs.edu.sn

MAMADOU VIEUX LAMINE SANÉ, PhD, holds multiple Master's degrees and is a board member of the *Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation* (ADERAE). He has taught Mathematics and Sciences at the CSDM and Education Management at UQAM. He is currently a Professor in Educational Studies and head of *Lettres, Sciences humaines et de l'Éducation* at the Virtual University of Senegal (UVS). He is a world-wide expert in results-based management in the field of education and has authored numerous publications, including: *Réforme et direction d'école au Québec : le directeur d'école secondaire et la mise en œuvre de la réforme de l'éducation*, *Afrique subsaharienne : mieux gérer les systèmes éducatifs*, *La gestion axée sur les résultats en éducation : les écoles secondaires en milieux défavorisés sur l'île de Montréal à l'épreuve de son implantation*. mamadouvieuxlamine.sane@uvs.edu.sn

IMMIGRANT YOUTH IN CANADIAN HEALTH PROMOTING SCHOOLS: A LITERATURE REVIEW

LAWRENCE NYIKA, CHARMAINE MCPHERSON & ANNE MURRAY-ORR
St. Francis Xavier University

ABSTRACT. In this essay, we review empirical, theoretical, and substantial grey literature in relation to immigrant youth and health promoting schools (HPS). We examine the health promotion concept to consider how it may inform the HPS model. Using Canada as an example, we examine current immigrant youth demographics and define several key terms including immigrant, youth, and health. Our review highlights important knowledge gaps related to the role of education and migration as antecedents to immigrant youth health and wellbeing as well as qualitative and educational research approaches. We conclude by providing recommendations for future immigrant youth research in the context of HPS.

JEUNES IMMIGRANTS AU SEIN DES ÉCOLES AXÉES SUR LA PROMOTION DE LA SANTÉ AU CANADA : UNE REVUE DES ÉCRITS

RÉSUMÉ. Cet article explore la documentation empirique, théorique ainsi que la littérature grise traitant des jeunes immigrants et des écoles axées sur la promotion de la santé. Nous y faisons l'examen du concept de promotion de la santé et la manière dont celui-ci peut façonner le contexte de ces écoles. En utilisant le Canada comme exemple, nous examinons les tendances démographiques actuelles chez la jeunesse immigrante. Nous définissons également plusieurs termes-clés tels qu'immigrant, jeunesse et santé. Notre étude met en lumière d'importants fossés cognitifs en lien avec le rôle de l'éducation et la migration comme préalables à la santé et au bien-être des jeunes immigrants. Celle-ci aborde aussi des approches qualitatives et éducationnelles. Nous terminons en formulant des suggestions de pistes de recherches concernant la recherche sur les jeunes immigrants dans le contexte des écoles axées sur la promotion de la santé.

Contemporary society continues to witness the relocation of different groups of people to more socio-politically stable settings. As well as increasing population figures, immigrants contribute to many aspects of host nation culture, including health, education, and economy. The ability of immigrants to successfully

integrate into existing cultures is dependent on factors such as class, education, duration of residence, and the context of migration (Hauck, Lo, Maxwell, & Reynolds 2014; Ogbu & Simmons, 1998; Ramanathan, 2015). Whereas some immigrants relocate willingly for socio-economic reasons, others, such as refugees and slaves, by virtue of their powerlessness, may have little control over their migration patterns. This review contributes to the conversation on how health promoting schools (HPS) impact and can be transformed to more effectively benefit immigrant students and their families. To our knowledge, there is no literature review, in recent years, that has focused on immigrant youth and HPS in the context of Canada. We present review findings under three areas: a history of health promotion, HPS, and immigrant youth. In the first section we discuss our review approach and define several key terms. This is followed by a presentation of the main themes arising from the literature review. We conclude by providing recommendations for future immigrant youth research in the context of HPS.

OUR REVIEW APPROACH

In this paper we appraise empirical, theoretical, and substantial grey (e.g., government documents) literature surrounding immigrant youth and HPS. This review was conducted to support a research project examining African immigrant secondary school students' participation in HPS. The review has a North American focus because its corresponding study was based in Canada. Except for germinal works, the review included literature published within the last 10 years. The review method employed in this essay was guided by established protocols (Jesson, Matheson, & Lacey, 2011; Mertens, 2015). Several databases and search engines were used including ProQuest, Oxford Journals, SAGE Journals online, WorldCat, PubMed, and EBSCO CINAHL. The following search terms were used: immigrant (adolescents / students / youth) health, health promotion, and comprehensive school health / HPS. All relevant publications were organized into an annotated bibliography composed of the following sections: methods, key findings, and conclusion. The next step involved sifting through the annotated bibliography for common categories and grouping them, using basic content analysis procedures (Hsieh & Shannon, 2005). This process produced three main themes, namely, history of health promotion, HPS, and immigrant youth, which were interpreted using Cooper and White's (2012) qualitative research framework. We believe Cooper and White's critical-based framework of biography, history, governance, post-modern, and philosophy provides a crucial foundation for contemporary health studies. Drawing on Cooper and White, the genesis of health promotion was explored as it was considered germane to the development of the HPS concept. Additionally, the immediate and broader social influences on immigrant youth health were particularly interrogated throughout the essay. We begin by defining five key terms: immigrant, youth, health, social determinants of health, and health equity.

Immigrant

Newbold (2005) and the United Nations (UN, 2002, 2013) defined *immigrant* as a person who has relocated to a new jurisdiction. This view of immigrant does not explicitly address legal issues associated with traversing national boundaries. Expanding upon these definitions, Statistics Canada (2010) considered place of birth as well as particulars of residency: “[immigrants are] persons residing in Canada who were born outside of Canada, excluding temporary foreign workers, Canadian citizens born outside Canada and those with student or working visas” (para. 1). By emphasizing residency, Statistics Canada alluded to what appears to be an exclusive notion of immigrant. It looks like Canadian Council of Refugees (2010) and Citizenship and Immigration Canada (2012) subscribe to Statistics Canada’s perspective of immigrants. Temporary residence persons can significantly contribute to host nation’s social context, hence, it is important to regard them as immigrants. For the purpose of this review, we defined immigrant as an individual who has permission from immigration officials to reside in a foreign country permanently or temporarily. For example, foreign students with valid study visas were regarded as immigrants within this review.

Youth

Similar to immigrant, the term *youth* has several interpretations. According to the UN (2007), youth are individuals aged 15 to 24 years. Despite its use by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, n.d.) and Statistics Canada (2012), this perspective of youth excludes contextual factors such as cognition and relationships with the social environment. For the purpose of this review, we adopted Airhihenbuwa’s (2007) definition of youth, which accounts for social context: “[youth] is that period in a person’s life between childhood and adulthood. This period may include preteen, teen, and some post teen years” (p. 77).

Health

The World Health Organization (WHO, 2006) interpreted *health* as a synthesis of factors outside the sickness and cure or biomedical model: “[health] is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity” (p. 1). Unlike Huber et al. (2011), who viewed health as the capacity to thrive, the WHO definition addresses bodily, cognitive, and environmental dimensions of health as suggested by many researchers in the field (Bourgeault, 2010; McPherson, 2012; Spitzer, 2012). While emphasizing the clear biological aspect of health, the illness and healing or biomedical approach misses other crucial contexts of human life such as politics, economics, and history. For the purposes of this review, the WHO definition was adopted. We use the expanded term *health and wellbeing* as way to provide a broader context to enrich this review.

Social determinants of health

Raphael (2009) defined the social determinants of health (SDH) in relation to community and production. WHO (2016) included the various contexts of human life in their SDH discussion: “The social determinants of health are the conditions in which people are born, grow, live, work and age” (para. 2). McGibbon and Etowa (2009) noted that the SDH are “well-recognized antecedents to health and well-being” (p. 41). Each of these definitions, it can be said, position SDH within human-created constructs, such as gender, race, class, and colonization. The work of McGibbon (2012) linked the SDH to health inequities and politics, suggesting that to study health equity is necessarily to interrogate underlying issues of power and social justice.

Health equity

Braveman and Gruskin (2003) defined equity in health as elimination of differences in capacities to interact successfully with the various determinants of health and wellbeing. McGibbon (2012) and Edwards and Di Ruggiero (2011) viewed inequities in health not as abstractions but as oppressive forces produced and perpetuated in everyday life through complex interactions between human individuals and social structure. Further, McPherson (2012) regarded equity in health as a political, social justice, and ethical issue, which should be addressed categorically in public policy. Similar to social determinants of health, health inequities are grounded in socio-eco-politics and critical theory perspectives. In the following section, we discuss the three themes emerging from this review: a brief history of health promotion, HPS, and immigrant youth.

A BRIEF HISTORY OF HEALTH PROMOTION

This brief history of the health promotion concept is explored in three chronological phases that are linked to key conferences and documents. The Lalonde Report (1974), the Declaration of Alma-Ata (WHO, 1978), and the Ottawa Charter (WHO, 1986) were three crucial and internationally recognized documents that form landmark phases in the development of the health promotion concept.

The Lalonde Report

In 1974, the then federal Minister of National Health and Welfare Canada, the Honourable Marc Lalonde, made a remarkable addition to the field of public health as the first Canadian (and likely global) public figure to recognize determinants of health outside the traditional illness and cure or biomedical approach. Lalonde’s (1974) historic report, *A New Perspective on the Health of Canadians*, is thought to be the first document to officially coin the phrase “health promotion” (Bell & Joly, 1998). Despite the impact of the Lalonde Report on moving the health promotion model forward, the report’s concepts

were perceived to advance the commodification of the human body, triggering undue expectations of monetary gains by the medical practitioners because of its focus on individual health choices (Labonte & Penfold, 1981). The notion of lifestyles, which pays more attention to individuals rather than social context, is widely regarded as the major deterrent to early health promotion efforts because, in fact, people make health choices in relation to many “historical, political, social and economic” (McGibbon, 2012, p. 19) conditions.

The Declaration of Alma-Ata

Alma-Ata, a city in what was then Russia (Kazakhstan, since 1991), hosted the first international conference on primary health care, which is the provision of health care in the context of both the biomedical model and the various determinants of health (Public Health Agency Canada, 2012a). Similar to Lalonde’s (1974) report, the conference recognized determinants of health outside the conventional biomedical approach, including concerns about health inequities within and among countries. The participants at the Alma-Ata conference reiterated the definition of health, which included physical, emotional, and social factors and foreshadowed the integrated approach to health that was later adopted by Canada in 1986. This renewed interest in health was understandable considering the historical timing of the conference. It was held during the Cold War and after the Vietnam War and the sexual revolution, when the status quo in many aspects of society was being questioned (Herold, 1984; Mann 1967). Given this context, the delegates at the Alma-Ata conference recognized social, economic, and political circumstances as significant for health and wellbeing. By acknowledging the role of conditions outside the traditional biomedical strategy, the declaration of Alma-Ata (WHO, 1978) portended the emergence of both health promotion and population health concepts. Population health is an integrated approach to public health with a particular emphasis on the social determinants of health (Public Health Agency Canada, 2012b).

The Ottawa Charter

On 21 November 1986, the city of Ottawa hosted the first known international conference on health promotion. The Ottawa Charter (WHO, 1986) was a publication of this conference, which recognized determinants of health outside the conventional biomedical model, calling for an integrated approach to public health. According to the WHO (n.d.), the 1986 Charter acknowledged personal health choices people make and further encouraged a collective and broader outlook on public health. Since that time, the health promotion concept has been adopted worldwide with the central theme being the recognition of people as significant actors in and determinants of their own health. Further, the Charter’s framework highlighted the importance of relationships, especially of individuals with other people and surrounding material resources.

The Ottawa Charter (WHO, 1986) has, however, been discredited by some scholars for at least two reasons: firstly, for alleged lack of rigorous empirical evidence to support its themes and, secondly, for its inadequate emphasis on the social determinants of health (McQueen & De Salazar, 2011; Potvin & Jones, 2011; Raphael, 2008). While noting these shortcomings, it is reasonable to say that the Ottawa Charter brought to the fore the need to look beyond the hegemonic biomedical approach to health, encouraged a sense of community, and underlined the role of the social environment on health status. Although health promotion has influenced various public health interventions, the early 1990s saw the rise of a competing concept — population health. This concept placed concrete emphasis on fundamental needs of people beyond the customary biomedical strategy to include the social determinants of health.

Given the aforementioned limitations of the health promotion concept, in North America, there was clear interest in a reconceptualization of health promotion to address the impact of social determinants of health within the emerging *population health promotion* model (Hamilton & Bhatti, 1996). Unlike health promotion, population health had a more positivistic tone (Bell & Joly, 1998), which would arguably attract jurisdictions that prioritize quantitative research. Because of its insistence on community, health promotion as enshrined in the Ottawa Charter (WHO, 1986) contradicts neo-liberal ideologies' emphasis on individuality. We note the absence of reference to education in the Ottawa Charter; this aspect became a focus only in succeeding WHO conferences. Although the Ottawa Charter set a distinct standard, subsequent WHO health promotion conferences advanced the health promotion conceptual framework. These conferences (WHO, 1997; WHO, 2009; WHO, 2013) situated health promotion and HPS within social constructivist and critical theory perspectives.

HEALTH PROMOTING SCHOOLS (HPS)

In 1952, Turner proposed the first known comprehensive approach to school health programming. Similar to the Ottawa Charter (WHO, 1986), Turner used the term *community*, demonstrating her insistence upon the significance of shared intentions between schools and their milieus. From an education perspective, it is important to note that Turner underlined the central role of health education in school health promotion. However, like the Ottawa Charter, and reminiscent of the earlier strict biomedical approach to health policy and planning, Turner's early model poorly emphasized other dimensions intersecting and impacting human life, such as politics and history.

The developing HPS model

Allensworth and Kolbe (1987) proposed a more elaborate school health framework. The model by Allensworth and Kolbe expanded upon Turner's (1952) earlier design with the addition of various school-based projects: combined school and community health promotion, physical education, food services,

counselling, and health promotion for teachers and staff. Consistent with the Ottawa Charter (WHO, 1986) recommendations, Allensworth and Kolbe's expanded model depicted the school as a self-sustaining entity with teachers, students, other school staff, and principals enmeshed in a supportive school environment. This model shows the integration of various human services in a concerted effort to achieve both health and educational goals. Unlike Turner, Allensworth and Kolbe's model does not underline the centrality of health education to HPS. Rather, their emphasis is on a diffuse array of health areas. Allensworth and Kolbe's model separates physical education from health education, and does not address some issues of contemporary importance, such as sexual health education and mental health education. Sawyer et al. (2010) and Macnab (2013) called for the provision of sufficient time for students to develop their own concepts regarding health issues and topics in HPS programming.

According to the literature (Flaschberger, Gugglberger & Dietscher, 2013; Leger, 1998; Simovska, Nordin & Madsen, 2015), the role of teachers in HPS is not well defined. A focus on teachers is critical because they are key to effective student interactions with health services. To the extent that teachers are responsible for teaching health education subjects such as sexual health education, physical education, and health and human services, which greatly influence students' health consciousness, the success of HPS arguably hinges on the teacher and the curriculum. The following programs, currently in use today, strongly emphasize educational dimensions such as pedagogy and the curriculum: Denmark HPS (Jensen, 2002) and Schools for Health in Ireland (2013). Except for Schools for Health in Ireland, the other HPS models considered in this review do not actually refer to the Ottawa Charter (WHO, 1986) or the health sector's definitions of health promotion. This is not surprising considering that the Charter does not highlight the role of schools as health promotion sites.

HPS research

There are two overarching HPS research approaches, emphasizing the biomedical and education fields of study. Despite extensive recognition of the central role of teachers and the curriculum in HPS programming, educational research on the contribution of schooling to health decision-making is reported to be scant (Lee 2009; Venka, 2012). Busch, de Leeuw, de Harder, and Schrijvers (2013) observed uncertainty regarding the effectiveness of the HPS model, particularly in relation to role of parents and the impact of school environments on students' health and wellbeing. They also noted the existence of a discernible gap in the use of qualitative research designs to examine HPS. Consistent with the work of Busch et al. (2013), findings by Bonell et al. (2013) and Samdal and Rowling (2011) raised questions about the significance of HPS across diverse cultures, highlighting the need for culturally relevant health promo-

tion. There are several on-going health promotion initiatives across Canada in areas such as nutrition, sexual health, substance (ab)use, and physical activity (APPLE Schools, 2009; Pan-Canadian Joint Consortium for School Health, 2016; Tri-county Health Promoting Schools, n.d.). Studies conducted in Canada (Deschesnes, Trudeau, & Kébé, 2010; McIsaac, Read, Veugelers, & Kirk, 2013; McIsaac, Sim, Penney, Kirk, & Veugelers, 2012) underscored the importance of culture and collaboration among HPS stakeholders. However, there is little discussion in the literature regarding how the HPS school environment affects students and their families. Particularly, there is a dearth of Canadian-based empirical studies that examine the impact of HPS programs on school populations or stakeholders (including students, teachers, staff, and parents) from diverse cultures.

Students are significant actors in social structures such as schools and their participation in HPS is vital. It is widely agreed that meaningful student participation is a key indicator of the effectiveness of HPS (de Róiste, Kelly, Molcho, Gavin, & Nic Gabhainn, 2012; Griebler, Rojatz, Simovska & Forster, 2014; Simovska, 2007). As posited by Simovska (2004), student participation in HPS encompasses active engagement in school activities, acquisition of substantial health knowledge, critical thinking, and is context-driven and political. Simovska (2004) identified two distinct modes of student engagement in HPS, namely *token* (or passive) and *genuine* (or active). Students' involvement in HPS is influenced by multiple factors including program design, students' personal backgrounds, school organization, other school stakeholders, and the school's immediate community (Griebler et al., 2014; Simovska, 2007; Simovska & Carlsson, 2012). Griebler and colleagues recommended further exploration of the role of students' personal, historical, and cultural circumstances, and how these shape and are shaped by HPS. In the following section, we describe some of the features of immigrant youth as noted in the research literature.

IMMIGRANT YOUTH

In addition to the daunting task of transitioning to adulthood in a fast-changing world like other youth across the globe, immigrant youth are forced to negotiate alien social structures. It is essential for researchers working with immigrant youth to consider distinctions within and between different immigrant populations because immigrants come from diverse historical and political backgrounds (George & Bassani, 2013; Gushulak, Pottie, Roberts, Torres, & DesMeules, 2011). For example, African nations generally have very strong cultural ties bound by a philosophy of unity known as *Ubuntu* (Murove, 2014). Similarly, *fatalism*, the belief that human life is all predetermined, is considered to be a key aspect of Chinese and Korean conceptions of health and wellbeing (Heiniger, Sherman, Shaw, & Costa, 2013). While an awareness of peoples' shared intentions provides a sense of their typical outlooks to life, it is important to consider individual contexts because many personal-social

constructs, including reflexivity, gender, and class, influence health consciousness, beliefs, and practices. As argued by de Róiste et al. (2012) and Griebler et al. (2014), health promotion that is tailored to an individual's needs in the context of their culture encourages genuine participation, which is antecedent to successful interaction with health resources.

Social demographics of Canadian immigrant youth

Research on immigrant youth health in Canada focused primarily on the larger provinces of Ontario, Quebec, Alberta, and British Columbia (Gushulak et al., 2011; Wideman-Johnston, 2014). According to the 2011 Canada census, 14.5% of people who migrated to Canada between 2006 and 2011 were youth aged 15 to 24 years, with most of them settling in large urban areas such as Toronto, Vancouver, Montreal, and Calgary (Statistics Canada, 2011). Between 2005 and 2014, more than 357,000 youth migrated to Canada and became permanent residents (Citizenship and Immigration Canada, 2015). The latest Canadian census (Statistics Canada, 2014) revealed an influx of immigrant youth from all continents of the world, with countries in Asia and Europe providing the highest numbers. Our review of the social demographics of youth who immigrate to Canada revealed three key issues. Firstly, as of 2014, nearly 1.9% (approximately 662,000 people) of Canada's population consisted of immigrant youth, many of whom reside in provinces with major urban centers. Secondly, immigrant youth health research from smaller provinces, such as Nova Scotia, appears to be scant. Thirdly, data for youth with temporary residence status appears to be missing.

Health and wellbeing of immigrant youth

According to Wideman-Johnston (2014), social determinants of health, emotional wellbeing, and health equity are some of the major health issues affecting immigrant youth in Canada. Wideman-Johnston's work highlighted the personal-social and history as important aspects of immigrant youth health and wellbeing. As indicated by Edwards and Di Ruggiero (2011), the health and wellbeing of immigrant youth is influenced by many social determinants of health such as gender, class, and education. A deep understanding of the role of multiple contexts is pivotal to immigrant youth health research. Edwards and Di Ruggiero recommended a comprehensive investigation of immigrant populations' social contexts. There is growing interest in migration as an important dimension of immigrant health research. In particular, the need to account for the impact of *pre*, *in*-, and *post-migration* is a recurring suggestion in the literature (Hui & Barozzino, 2013; Perreira & Ornelas, 2011; Vo, 2014; Williams & Sternthal, 2010). While Williams and Sternthal placed class at the center of migration discourses, Brookfield (2005) considered race and gender to be more important. More recent literature (Ford & Airhenbuwa, 2010; Perreira & Ornelas, 2011; Thomas, Quinn, Butler, Fryer, & Garza, 2011) situated race and racism at the heart of immigrant health conversations.

DISCUSSION

The intersection of school stakeholders' health and wellbeing with several human-created constructs, such as culture, gender, and politics, makes HPS programming a complex undertaking. HPS as sociocultural artifacts are contested territories because they are embedded in socio-eco-politics. Our literature review highlights a need to ground HPS programming in education discourses, and to clarify the significance of health promotion concepts to the teaching practices of Canadian educators. This argument brings to the fore the role of teacher education and professional development with regards to health promotion in schools. The fact that it was more than 10 years after the Ottawa Charter (WHO, 1986) that the WHO, the global health custodian, focused on schools as health promotion settings is cause for concern. We call upon the WHO to expressly include education leadership in the formulation of policies in the area of health promotion because school and schooling are arguably key contexts of human health and development.

The ever-increasing diversity of school populations in Canada and many other countries warrants continuous appraisal of school-based health promotion. It is arguable that the success of health promotion in schools is dependent upon the relevance and quality of health services provided to school populations. We acknowledge Simovska's (2004) and the WHO's (1997) emphasis on student engagement, which underlines the importance of examining how immigrant youth perceive their participation in HPS. It is crucial to understand immigrant youth's historical situations in order to promote self-consciousness and advocacy. Attending to students' personal-sociocultural contexts can encourage authentic engagement with health and education resources, which can ultimately empower their decision-making. We believe it is imperative to consider the health perspectives of immigrant students who are not only integral components of HPS, but like other youth worldwide, have capacities to influence their own health and wellbeing. In the context of this literature review, we make the following recommendations:

1. Quantitative-oriented research designs have dominated HPS research despite calls for more qualitative studies into the role of schooling in students' health decision-making. Because teachers, pedagogy, and the curriculum are central to HPS programming, the need for qualitative educational research approaches is apparent, such as critical pedagogy, critical race theory, and (participatory) action research methodologies.
2. There is a paucity of empirical knowledge on the impact of HPS on immigrant school populations in Canada and, particularly, areas without large urban centers such as Atlantic Canada. This knowledge gap should also be a focus for future research.

3. This review highlighted a need to further interrogate the role of migration, specifically, pre-, in-, and post-migration, as a determinant of immigrant youth health and wellbeing. For example, future research should include in-depth studies about how conditions within and without countries of origin shape immigrant students' conceptions of school and schooling and health and wellbeing.
4. The intricate nature of immigrant youth and HPS research demands diverse interpretive frameworks, particularly social constructivist and critical theory methodologies. This is because many social determinants of health, such as race, gender, class, colonization, and migration, intersect to form complex systems that influence immigrant youth health and wellbeing. Given the many sociocultural constraints to immigrant youth integration into the Canadian culture, their participation in HPS is potentially contestable. A lack of dialogue on the positioning of immigrant youth in schools, between various concerned parties (such as government, school boards, and teachers), may compromise the quality of education provided to these students. Future research and practice should seek specific ways to understand immigrant youth worldviews in order to provide them with relevant and well-coordinated educational services.

REFERENCES

- Airhihenbuwa, C. O. (2007). *Healing our differences: The crisis of global health and the politics of identity*. Maryland, MD: Rowman & Littlefield.
- Allensworth, D. D., & Kolbe, L. J., (1987). The comprehensive school health program: Exploring an expanded concept. *Journal of School Health*, 57(10), 409-12.
- APPLE Schools. (2009). *Alberta project promoting active living & healthy eating*. Retrieved from <http://www.appleschools.ca/files/APPLEAnnualReport2009.pdf>
- Bell, B., & Joly, K. (1998). Health promotion in Canada: A case study. *Health Promotion International*, 13(1), 7-26.
- Bonell, C., Farah, J., Harden, A., Wells, H., Parry, W., Fletcher, A., & Moore, L. (2013). Systematic review of the effects of schools and school environment interventions on health: Evidence mapping and synthesis. *Public Health Research*, 1(1). Retrieved from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK262770/pdf/Bookshelf_NBK262770.pdf
- Bourgeault, I. L. (2010). Sociological perspectives on health and health care. In D. Raphael, T. Bryant, & M. H. Rioux (Eds.), *Staying alive: Critical perspectives on health, illness, and health care* (pp. 41-64). Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.
- Braveman, P., & Gruskin, S. (2003). Defining equity in health. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57(4), 254-258.
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Busch, V., de Leeuw, J. R. J., de Harder, A., & Schrijvers, A. J. P. (2013). Changing multiple adolescent health behaviors through school-based interventions: A review of the literature. *Journal of School Health*, 83(7), 514-523.
- Canadian Council of Refugees. (2010). *Refugees and immigrants: A glossary*. Retrieved from <http://ccrweb.ca/en/glossary>

- Citizenship and Immigration Canada. (2012). *Facts and figures 2011 – Immigration overview: Permanent and temporary residence*. Retrieved from <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/research-stats/facts2011.pdf>
- Citizenship and Immigration Canada. (2015). *Facts and figures 2014 – Immigration overview: Permanent residence*. Retrieved from <http://www.cic.gc.ca/english/resources/statistics/facts2014/permanent/06.asp>
- Cooper K., & White R., E. (2012). *Qualitative research in the post-modern era contexts of qualitative research*. New York, NY: Springer Dordrecht Heidelberg.
- de Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Nic Gabhainn, S. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88-104.
- Deschesnes, M., Trudeau, F., & Kébé, M. (2010). Factors influencing the adoption of a Health Promoting School approach in the province of Quebec, Canada. *Health Education Research*, 25(3), 438-450.
- Edwards, N., & Di Ruggiero, E. (2011). Exploring which context matters in the study of health inequities and their mitigation. *Scandinavian Journal of Public Health*, 39(6 Suppl), 43-49. doi:10.1177/1403494810393558; 10.1177/1403494810393558
- Flaschberger, E., Gugglberger, L., & Dietscher, C. (2013). Learning in networks: Individual teacher learning versus organizational learning in a regional health-promoting schools network. *Health Education Research*, 28(6), 993-1003.
- Ford, C. L., & Airhihenbuwa, C. O. (2010). Critical race theory, race equity, and public health: Toward antiracism praxis. *American Journal of Public Health*, 100(supplement 1), S30-S35.
- George, M. A., & Bassani, C. (2013). Does living in a neighbourhood with others of the same ethnic background contribute to health of Canada's immigrant children? *Canadian Journal of Public Health*, 104(7), e482-e486.
- Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V., & Forster, R. (2014). Effects of student participation in school health promotion: A systematic review. *Health Promotion International*, 32(2), 195-206.
- Gushulak, B. D., Pottie, K., Roberts, J. H., Torres, S., & DesMeules, M. (2011). Migration and health in Canada: Health in the global village. *Canadian Medical Association Journal*, 183(12), E952-E958.
- Hamilton, N., & Bhatti, T. (1996). *Population health promotion: An integrated model of population health and health promotion*. Ottawa, ON: Health Canada, Health Promotion and Development Division.
- Hauck, F., Lo, E., Maxwell, A., & Reynolds, P. (2014). Factors influencing the acculturation of Burmese, Bhutanese, and Iraqi refugees into American society: Cross-cultural comparisons. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 12(3), 331-352.
- Heiniger, L. E., Sherman, K. A., Shaw, L. K. E., & Costa, D. (2013). Fatalism and health promoting behaviors in Chinese and Korean immigrants and Caucasians. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 17(1), 165-171.
- Herold, E. S. (1984). *Sexual behaviour of Canadian young people*. Markham, ON: Fitzhenry & Whiteside.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Huber, M., Knottnerus, J. A., Green, L., van der Horst, H., Jadad, A. R., Kromhout, D., ... Smid, H. (2011). How should we define health? *British Medical Journal*, (343), d4163.
- Hui, C. P., & Barozzino, T. (2013). Caring for kids new to Canada. *Paediatrics & Child Health*, 18(4), 179.
- Jensen, B. B. (2002). Demark health promoting schools model. In B. B. Jensen & V. Simovska (Eds.), *Models of health promoting schools in Europe* (pp. 21-29). Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe. Retrieved from <http://www.schools-for-health.eu/uploads/files/Modelsofhealth-promotingschoolsinEurope.pdf>
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. London, United Kingdom: SAGE.
- Labonte, R., & Penfold, S. (1981). Canadian perspectives in health promotion: A critique. *Health Education*, 19(3/4), 4-9.

- Lalonde, M. (1974). *A new perspective on the health of Canadians*. Retrieved from <http://www.phac.aspc.gc.ca/ph-sp/pdf/perspect-eng.pdf>
- Lee, A. (2009). Health-promoting schools. *Applied Health Economics and Health Policy*, 7(1), 11-17.
- Leger, L. S. (1998). Australian teachers' understandings of the health promoting school concept and the implications for the development of school health. *Health Promotion International*, 13(3), 223-235.
- Macnab, A. (2013). The Stellenbosch consensus statement on health promoting schools. *Global Health Promotion*, 20(1), 78-81.
- Mann, W. E. (1967). *Canadian trends in premarital behavior: Some preliminary studies of youth in high school and university*. Toronto, ON: Anglican Church of Canada.
- McGibbon, E. A. (2012). *Oppression: A social determinant of health*. Winnipeg, MB: Fernwood.
- McGibbon, E. A., & Etowa, J. B. (2009). *Anti-racist health care practice*. Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.
- McIsaac, J. D., Read, K., Veugelers, P. J., & Kirk, S. F. (2013). Culture matters: A case of school health promotion in Canada. *Health Promotion International*, 32(2), 207-217.
- McIsaac, J. D., Sim, S. M., Penney, T. L., Kirk, S. F., & Veugelers, P. J. (2012). School health promotion policy in Nova Scotia: A case study. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 4(2). Retrieved from <http://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1460/1251>
- McPherson, C. (2012). A rights-based approach to primary health care: Increasing accountability for health inequities within health systems strengthening. In E. A. McGibbon (Ed.), *Oppression: A social determinant of health* (pp. 150-165). Winnipeg, MB: Fernwood.
- McQueen, D. V., & De Salazar, L. (2011). Health promotion, the Ottawa charter and 'developing personal skills': A compact history of 25 years. *Health Promotion International*, 26(supplement 2), ii194-ii201.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murove, M. F. (2014). Ubuntu. *Diogenes*, 59(3-4), 36-47.
- Newbold, K., B. (2005). Self-rated health within the Canadian immigrant population: Risk and the healthy immigrant effect. *Social Science & Medicine*, 60(6), 1359-1370.
- 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.
- Pan-Canadian Joint Consortium for School Health. (2016). *Governments working across the health and education sectors*. Retrieved from <http://www.jcsh-cces.ca/>
- Perreira, K. M., & Ornelas, I. J. (2011). The physical and psychological well-being of immigrant children. *The Future of Children*, 21(1), 195-218.
- Porvin, L., & Jones, C. M. (2011). Twenty-five years after the Ottawa Charter: The critical role of health promotion for public health. *Canadian Journal of Public Health*, 244-248.
- Public Health Agency Canada. (2012a). *What is primary health care?* Retrieved from <http://healthy-canadians.gc.ca/health-system-systeme-sante/services/primary-primaires/about-apropos-eng.php>
- Public Health Agency Canada. (2012b). *What is the population health approach?* Retrieved from <http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/approach-approche/index-eng.php>
- Ramanathan, V. (2015). Values, behaviour and identity: Acculturation of Indian immigrant men in Australia. *Journal of International Migration and Integration*, 16(3), 625-638.
- Raphael, D. (2008). Grasping with straws: A recent history of health promotion in Canada. *Critical Public Health*, 18(4), 483-495.
- Raphael, D. (2009). *Social determinants of health: Canadian perspectives*. Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.

- Samdal, O., & Rowling, L. (2011). Theoretical and empirical base for implementation components of health-promoting schools. *Health Education*, 111(5), 367-390.
- Sawyer, M. G., Pfeiffer, S., Spence, S. H., Bond, L., Graetz, B., Kay, D., & Sheffield, J. (2010). School-based prevention of depression: A randomised controlled study of the *beyondblue* schools research initiative. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(2), 199-209.
- Schools for Health in Ireland. (2013). *Framework for developing a health promoting school*. Retrieved from <http://www.healthpromotion.ie/hp-files/docs/HPM00840.pdf>
- Simovska, V. (2004). Student participation: A democratic education perspective – experience from the health promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, 19(2), 198-207.
- Simovska, V. (2007). The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: The participants' voices. *Health Education Research*, 22(6), 864-878.
- Simovska, V., & Carlsson, M. (2012). Health-promoting changes with children as agents: Findings from a multiple case study research. *Health Education*, 112(3), 292-304.
- Simovska, V., Nordin, L. L., & Madsen, K. D. (2015). Health promotion in Danish schools: Local priorities, policies and practices. *Health Promotion International*, 31(2), 480-489.
- Spitzer, D. (2012). Oppression and im/migrant health in Canada. In E. A. McGibbon (Ed.), *Oppression: A social determinant of health* (pp. 113-122). Winnipeg, MB: Fernwood.
- Statistics Canada. (2010). *Definition of "immigrant."* Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/def/immigrant-eng.htm>
- Statistics Canada. (2011). *Immigration and ethnocultural diversity in Canada*. Retrieved from <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-eng.cfm>
- Statistics Canada. (2012). *Youth neither enrolled nor employed*. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2012002/article/11675-eng.htm>
- Statistics Canada. (2014). *2011 National household survey: Data tables*. Retrieved from <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/index-eng.cfm>
- Thomas, S. B., Quinn, S. C., Butler, J., Fryer, C. S., & Garza, M. A. (2011). Toward a fourth generation of disparities research to achieve health equity. *Annual Review of Public Health*, 32, 399-416. doi:10.1146/annurev-pubhealth-031210-101136
- Tri-County Health Promoting Schools. (n.d.). Tri-county health promoting schools. Retrieved from <https://sites.google.com/a/gnspes.ca/tcrsb-hps/>
- Turner, C. E. (1952). *School health and health education*. St. Louis, MO: C.V. Mosby.
- United Nations. (2002). *International migration report 2002*. Retrieved from <http://www.un.org/esa/population/publications/itmig2002/2002ITMIGTEXT22-11.pdf>
- United Nations. (2007). *Definition of youth*. Retrieved from <http://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf>
- United Nations. (2013). *International migration report 2013*. Retrieved from http://esa.un.org/unmigration/documents/worldmigration/2013/Full_Document_final.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (n.d.). *What do we mean by youth?* Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/youth/youth-definition/>
- Venka, S. (2012). What do health-promoting schools promote? Processes and outcomes in school health promotion. *Health Education*, 112(2), 84-88.
- Vo, D. (2014). Taking a history with newcomer children and adolescents. *Paediatrics & Child Health*, 19(2), 87-88.
- Wideman-Johnston, T. (2014). Immigrant students' health: An overview of the need to improve our awareness and response to the health of immigrant children and their families within the educational context. In C. A. Brewer & M. McCabe M. (Eds.), *Immigrant and Refugee Students in Canada* (pp. 20-30). Alberta, AB: Brush Education.

Williams, D. R., & Sternthal, M. (2010). Understanding racial-ethnic disparities in health: Sociological contributions. *Journal of Health and Social Behavior*, 51, S15-27.

World Health Organization. (WHO). (n.d.). *The Ottawa Charter for health promotion*. Retrieved from <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>

World Health Organization. (WHO). (1978). *Declaration of Alma-Ata*. Retrieved from http://www.who.int/publications/almaata_declaration_en.pdf

World Health Organization. (WHO). (1986). *Ottawa Charter for health promotion*. Retrieved from <http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/docs/charter-chartre/pdf/charter.pdf>

World Health Organization. (WHO). (1997). *Jakarta declaration on leading health promotion into the 21st century*. Geneva, Switzerland: WHO. Retrieved from http://www.who.int/healthpromotion/milestones_ch4_20090916_en.pdf

World Health Organization. (WHO). (2006). *Constitution of the WHO*. Retrieved from http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf

World Health Organization. (WHO). (2009). *7th global conference on health promotion*. Retrieved from <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/7gchp/en/>

World Health Organization. (WHO). (2013). *The 8th global conference on health promotion, Helsinki, Finland, 10-14 June 2013*. Retrieved from http://www.who.int/healthpromotion/conferences/8gchp/8gchp_helsinki_statement.pdf?ua=1

World Health Organization. (WHO). (2016). *Social determinants of health*. Retrieved from http://www.who.int/social_determinants/sdh_definition/en/

LAWRENCE NYIKA recently completed a PhD in Educational Studies at St. Francis Xavier University, Nova Scotia. He is passionate about youth health research, health promoting schools, social determinants of health, and Black education studies. x2009jxl@stfx.ca

CHARMAINE MCPHERSON is an Associate Professor (on Leave) in the School of Nursing at St. Francis Xavier University. She is currently Executive Director for the Risk Mitigation – Primary and Acute Care Branch of the Nova Scotia Department of Health and Wellness. Her research focuses on public policy and system strengthening framed by health equity and critical social science. cmcperso@stfx.ca

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

LAWRENCE NYIKA a récemment complété son doctorat en sciences de l'éducation à la St. Francis Xavier University, située en Nouvelle-Écosse. Il se passionne pour la recherche portant sur la santé des jeunes, les écoles axées sur la promotion de la santé, les éléments déterminants en santé, ainsi qu'en sciences de l'éducation des populations noires. x2009jxl@stfx.ca

CHARMAINE MCPHERSON est professeure agrégée (en congé) à l'École des sciences infirmières de la St. Francis Xavier University. Elle est actuellement directrice générale de la Direction de l'atténuation des risques – Soins primaires et aigus du ministère de la Santé et du Bien-être de la Nouvelle-Écosse. Ses recherches portent sur les politiques publiques et le renforcement des systèmes encadrés par l'équité en santé et les sciences sociales critiques. cmcperso@stfx.ca

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

USING RESTORATIVE PRACTICES TO TEACH AND UPHOLD DIGNITY IN AN AMERICAN SCHOOL DISTRICT

ANNA JANE HIGH *University of Otago*

ABSTRACT. The protection and promotion of dignity is a foundational objective of restorative justice. Dignity-enhancing restorative justice practices, which are rooted in the traditional practices of Indigenous people groups, have been widely adopted in schools reactively, as a response to specific infractions. A growing number of schools are adopting restorative practices proactively, with a view to preventing misbehaviour by improving climate and strengthening relationships. This report from the Evanston / Skokie School District (K-8) in Illinois explores a cost-effective restorative practice implementation plan that focuses on volunteers and teachers partnering to introduce one key proactive practice, sharing circles, to classrooms. Using Donna Hicks' "essential elements of dignity" as a framework, I argue that restorative circle initiatives are a simple and effective means of transforming school communities by acknowledging, promoting and honouring the dignity of students.

UTILISATION DE PRATIQUES RÉPARATRICES POUR ENSEIGNER ET PRÉSERVER LA DIGNITÉ AU SEIN D'UN DISTRICT SCOLAIRE AMÉRICAIN

RÉSUMÉ. Protéger et promouvoir la dignité est un objectif fondamental de la justice réparatrice. Les pratiques de justice réparatrice visant à développer la dignité sont ancrées dans les traditions des peuples autochtones. En réaction à certaines infractions, des écoles ont largement adopté ces pratiques. Or, un nombre grandissant de milieux scolaires mettent en place des pratiques réparatrices de manière proactive. Elles préviennent ainsi les mauvais comportements en améliorant le climat et en renforçant les relations. Ce rapport provenant du district Evanston / Skokie (maternelle-secondaire 2) en Illinois étudie un plan économique de mise en œuvre de pratiques réparatrices au sein duquel bénévoles et enseignants font équipe pour introduire une pratique-clé en classe : les cercles de partage. En me basant sur le modèle des « éléments essentiels de la dignité de Donna Hicks », je soutiens que l'initiative de mise en place d'un cercle de réparation constitue une manière simple et efficace de transformer une communauté scolaire. Ce faisant, il est possible de reconnaître, promouvoir et honorer la dignité des élèves.

Jamie¹ was a fourth-grade student at a K-8 magnet school in the Evanston / Skokie, Illinois District 65 school district. He was a sincere and thoughtful boy, but his enthusiasm for school had been dampened recently due to bullying in the classroom. On the day he first opened up about how that made him feel, I was facilitating a “sharing circle” for his class. Jamie was holding a small, smooth stone engraved with the word “strength,” which I had chosen as the circle “talking piece” and as a reminder for the students of the strength of character it takes to speak honestly and openly about one’s inner thoughts and feelings. As long as Jamie held the stone, his peers knew it was Jamie’s turn to speak and their turn to listen. I had opened the sharing circle with our regular opening ceremony, in which we took three deep breaths and intoned together: “May we walk in beauty; may our words be beautiful; may we walk in beauty.” The students then passed the “talking piece” stone around the circle and took turns responding to my questions, some light (“What’s your favourite thing to do on the weekend?”) but the final one more probing (“Tell me about a time when you’ve felt unsafe”). As we made our way around the circle to speak and listen to one another about feeling safe, some students chose to “pass,” but most took the stone eagerly and responded earnestly. When it came to Jamie, he spoke very briefly yet poignantly about feeling dehumanized at times by some people in his life, and how unsafe that made him feel. It’s probable that many of his peers were unaware of the context of his statements. But across the circle, unnoticed except by her teacher, one of Jamie’s classmates had tears in her eyes. Susan had been suspended earlier that week for bullying Jamie. Later, her teacher Amelia described to me her surprise at Susan’s reaction:

I watched her cry, and I talked to her after and I remember her saying, “I just feel so bad.” She made the connection between her actions and Jamie’s feelings, and the thing that got to her was Jamie saying he didn’t feel human. I’ve never seen her act like that before, I’ve never seen her show empathy or remorse, and I swear the suspension didn’t even shake her. But listening to Jamie in that context...it got her. That will always stay with me. (personal communication, February 26, 2016).

Jamie, Susan, and their classmates are among hundreds of schoolchildren in District 65 who have been introduced to the restorative practice of sharing circles, due to an initiative first spearheaded by social workers from the Evanston Police Department in collaboration with District 65 educators and community volunteers. The practice of community members communicating together in a ritualized circle is a deeply rooted tradition of Indigenous peoples, including the First Nation peoples of Canada and Native American tribes (Umbreit, 2003). Today, this ancient communication structure is frequently employed under the rubric of restorative justice as a response to wrongdoing, to facilitate the coming together of injured and injuring parties to respectfully share their experiences, repair harm and restore broken relationships. Follow-

ing the successful adoption of reactive peace-making circles as a response to youth conflict, chronic truancy and non-violent crimes, the Evanston Police Department Youth Services Bureau decided to partner with District 65 to teach circle competency and introduce restorative justice principles and practices to Evanston and Skokie students more generally. This is in line with an emerging trend of adopting restorative justice practices in school settings more expansively, not only as a response to specific infractions and behavioural incidents, but also with a view to proactively preventing misbehaviour and conflict by improving school and classroom climate, building a sense of community, and strengthening relationships between students and teachers (Gregory, Clawson, Davis & Gerewitz, 2014).

Educators have long emphasized the importance of school climate and community building to the social and emotional wellbeing, behaviour and competency of students. In recent years, growing attention has been paid to the use of restorative practices in school settings to these ends (Boyes-Watson & Pranis, 2015; Costello, Wachtel & Wachtel, 2009; Reistenberg, 2012; Thorsborne & Blood, 2013), and there is mounting evidence of the positive influence of restorative practices on school climate, student connectedness and pro-social behaviour (Gray & Drewery, 2011; Gregory et al., 2014; Lewis, 2009). However, implementing restorative practices in schools formally and systematically is not a simple process. For example, in the United States, the restorative school climate movement has been led by the International Institute for Restorative Practices, which offers a formal two-year whole-school implementation program. The program aims for 100% staff participation in eleven key restorative practices, with a view to ensuring school-wide improvements in climate and relationships (International Institute for Restorative Practices, 2011). The program is comprehensive, detailed and rigorous; it also requires schools to commit significant time and funding to training and implementation. The District 65 approach, by comparison, has been informal and incremental, focusing initially on introducing teachers and students to just one restorative practice: sharing circles. Volunteers from the community are sent into each classroom, school by school, to help teachers implement 10-week sharing circle programs. These volunteers have been trained in the philosophy of restorative justice and circle facilitation, and provided with age-appropriate circle guidelines and discussion topics that reflect restorative values and ideals. Following on from this initial exposure to proactive community-building circles, the restorative practices rollout continues with a second phase focused on training teachers on how to implement reactive restorative practices, such as peace-making circles and “informal restorative interactions,” into the classroom. By relying on an extensive network of community volunteers, and with initial training and facilitation organized by the Evanston Police Department, this has been a relatively cost-effective way of introducing restorative principles gradually and organically in elementary and middle school classrooms across the district. The

circles initiative has also been an effective way of demonstrating the benefits of restorative practices generally to educators, parents and students, which has resulted in an increase in the school district's commitment to and financial support for restorative practices over the years. The initiative has now been taken over by a full-time District 65 restorative practices coordinator, who is supported by a large team of community volunteers.

SHARING CIRCLES AS A PROACTIVE RESTORATIVE PRACTICE

The basic premise of the classroom sharing circle as a proactive restorative practice is that student behaviour, character, and social and emotional competence is improved when they feel connected to an inclusive, supportive, and respectful community. Circles can be used to this end both procedurally and substantively. Procedurally, circles enhance connectedness and community by providing a safe space for students to share opinions, concerns and feelings openly with one another. Facilitators can also intentionally raise substantive discussion topics for shared exploration that prompt students to reflect on restorative values, such as empathy, respect, personal accountability, community and dignity.

These proactive community-building aims are reflected in the structural elements of sharing circles. Before each sharing circle, students are reminded of the circle guidelines, which are designed to ensure circles embody and promote restorative principles. Participants sit in a circle to convey equality, transparency, and joint ownership of the process. A "talking piece," ideally an object that holds meaning for participants, is used to represent the right to speak and the obligation of others to listen, and to remind participants to be self-controlled, respectful, honest and open. Students are asked to "speak and listen with their hearts" and are reminded that "what happens in circle stays in circle," to help create a space where students feel respected, safe, and free to be vulnerable.

An important objective of the District 65 sharing circle curriculum is to teach students and teachers the basic premises and format of sharing circles, in order to smooth the way for teachers and aides to use circles more reactively, in response to individual incidents (formal peace circles) and classroom-wide problem solving (responsive circles). By teaching students restorative principles such as the presumption of respect and self-advocacy skills, they are better equipped to resolve future conflicts and communicate issues and concerns. Other uses for sharing circles include lessons, classroom meetings and as "check-ins" at the start of each day. Many District 65 teachers, after being trained by volunteer circle facilitators, have begun using sharing circles for a range of classroom activities. For example, Amelia, my sharing circle classroom teacher, was so impressed with the method that she began using circles on a daily basis as a means for checking in with her students before beginning lessons:

I wanted to start the day with a better understanding of what their attitude was when they walked through the door. Because if I don't know that they're feeling like a one or a two [on a happiness scale of one to five] in the morning and they're goofing around, I get frustrated. But when I know that they came in not feeling great, I can relate to them and show more understanding – "I know you had a tough morning this morning and we need to push through this together."... Hearing them [in sharing circle] helps me understand who they are and where they're coming from when they come to my classroom, and that makes it much easier to teach them and connect with them. (personal communication, February 26, 2016).

Amelia has noticed a dramatic improvement in both classroom climate and in her ability to handle disruptive behavioural situations since she began using check-in circles on a daily basis.

USING A DIGNITY FRAMEWORK TO EVALUATE PROACTIVE RESTORATIVE PRACTICES

There is ample research pointing to the benefit of restorative justice circles as a response to disruptive behaviour in schools (Alfred & Bendich, 2012; Coates, Umbreit & Vos, 2003; Dubin, 2015; Gray & Drewery, 2011; Harrison, 2007; Wong, Cheng, Ngan & Ma, 2011; Youth Justice Board for England and Wales, 2004). Further, as noted above, a growing body of research points to the impact of proactive restorative practices, including sharing circles, on school climate and community. For example, in Canada, the Nova Scotia Restorative Justice Program has begun implementing restorative practices, including circles, in numerous schools throughout the province, resulting in reported shifts in student involvement, staff satisfaction, and discipline referrals (Shafer & Mirsky, 2011). Advocates of restorative practices also highlight the effectiveness of sharing circles as a pedagogical tool for teaching social and emotional competencies such as active listening, empathy and respect for others (Morrison & Vaandering, 2012; Reistenberg, 2012).

Building on these arguments in favour of school restorative practice initiatives, and as a former volunteer sharing circle facilitator in District 65 who is also a legal scholar interested in child rights, I am struck by the potential for proactive restorative practices such as sharing circles as a tool for intentionally and actively acknowledging, promoting, and honouring the dignity of students. I suggest that a dignity framework is a useful additional way to explore the impact and potential of sharing circles on individuals and communities within schools. The idea of human dignity is "one of the key concepts which underpins and informs the human rights enterprise" (McCrudden, 2008, p. 656). The meaning of the concept is arguably contestable, but at a minimum dignity requires recognition of the intrinsic worth of every person (McCrudden, 2008; Hicks, 2011). According to the Kantian moral outlook, this requires treating people not as means to an end, but as ends in themselves, thereby respecting their autonomy and personhood. This notion of dignity is reflected in what Ted

Wachtel (2013) described as the fundamental unifying hypothesis of restorative practices: that “human beings are happier, more cooperative and productive, and more likely to make positive changes in their behaviour when those in positions of authority do things *with* them, rather than *to* them or *for* them” (p. 3).

In her treatise on the role and power of dignity in everyday contexts, including the classroom, Hicks (2011) argued that “our desire for dignity is our highest common denominator” (p. 17). She also noted that “the actions and reactions of dignity need to be learned” (p. 18). Sharing circles are an ideal response to both the desire of students to be treated with dignity, and the need to teach students to treat one another with dignity. As explored below, each of Hicks’ “ten essential elements of dignity” can be embodied and imparted in the sharing circle structure:

1. *Acceptance of identity.* Dignity is upheld when people feel free to express their true selves without fear of denigration. In the sharing circle, students are taught to listen to one another with an open mind, accepting the learned perspectives and experiences of others without judgment.
2. *Inclusion.* The sharing circle is a storytelling forum, which emphasizes active listening and respect. This allows students to experience connection with one another by uncovering commonalities, an experience that validates each participant’s “intrinsic worth as a human being” (Pranis, 2001, p. 8) and helps “stimulate an ability to take other people into account as equally valued members of the class group” (Macready, 2009, p. 218). Personal narratives break down barriers that hold people apart from each other (Pranis, 2001, p. 7). Circles give everybody a sense that their voice is heard in their community, and help democratize the classroom (Anfara, Evans & Lester, 2013, p. 62).
3. *Safety.* Students in my sharing circle emphasized that they felt safe to speak freely about their feelings and opinions. In such a context of equality and respect, students experience circles as a place where they are safe from humiliation and judgment, and free to be vulnerable.
4. *Acknowledgement.* Restorative practices emphasize the importance of showing respect by fully listening, validating, and responding to others, in this way prioritizing “knowledge of the other” and “inter-dependence” over self-knowledge and independence (Macready, 2009, p. 215). Devoting classroom time to sharing circles is an effective way for teachers to actively demonstrate to students that their feelings, thoughts and experiences are worthy of acknowledgement. As Amelia put it, “sharing circles sent a big message to my kids: that your voice is strong and your voice deserves to be heard and that it’s OK to feel the way that you feel.” On the other hand, as Hicks (2011) puts it, if children are silenced, “they learn that their feelings and experiences don’t matter. For them, that translates into ‘I don’t matter’” (p. 119).

5. *Recognition.* Sharing circles provide a forum in which teachers and students can give recognition to one another's contributions and ideas. Students are encouraged to listen actively to one another with an open mind, and frequently respond to each other with implied or express affirmation and validation. Sharing circles demonstrate to students that their feelings are legitimate and worthy of recognition. As one student in my sharing circle in Evanston put it, circle taught her "that it is OK to feel mad, sad, upset, happy, grumpy, tired, silly, and kind."
6. *Fairness:* Sharing circles embody fairness, by using the talking piece to ensure each participant has an opportunity to be heard. In this way, each individual is empowered and treated as an equal (Coates et al., 2003, p. 266; Macready, 2009, p. 218).
7. *Benefit of the doubt:* By bringing students into closer community with one another, students are encouraged to trust one another and assume good intentions. A sharing circle curriculum that encourages reflection and discussion on root causes of behaviour is a useful way of teaching students to give their peers and broader networks the benefit of the doubt.
8. *Understanding:* Children who learn to express their beliefs, emotions, and experiences will be more likely to feel that they are understood. By practicing such active listening in sharing circles, students gain understanding of the complexity of human motivations and develop empathy for those around them. As one student in my sharing circle remarked, looking back on the circle experience, "I have learned that if you want to be heard, then listen to other people."
9. *Independence.* Sharing circles are an opportunity for students to find their voice. Although circles emphasize community and interdependence, the competencies learned in circle time also empower students to self-advocate and take greater control of their lives.
10. *Accountability.* Accountability is a key premise of restorative practices. As Morrison, Blood and Thorsborne (2005) noted, restorative practices aim to "create a context wherein individuals can take responsibility" (p. 338). Circles provide a forum for students to acknowledge their own violations and hurtful behaviours, fostering a "tolerable level of shame" (Hicks, 2011, p. 22) and thus personal growth. As students embark on this process together and learn more about one another, "they can also develop a sense of shared authority / ownership over the classroom climate to increase accountability" (Gregory et al., 2014, p. 5).

CONCLUSION

One student I was honoured to meet with in sharing circle was Alex, an incredibly quiet boy who spent most of the sharing circle program passing on his turn with the talking piece. According to his teacher, Amelia, Alex only seemed capable of expressing one emotion, anger, and she had been struggling with how to address his outbursts since the beginning of the school year. But once she started using circles for morning check-ins, Amelia came to realize that Alex was having a very difficult and lonely time at home, which helped her adjust her approach to his anger issues. We also noticed that slowly but surely, over the course of the ten-week sharing circle curriculum, Alex was very occasionally speaking up, cautiously and bravely experimenting with articulating feelings other than anger. At the conclusion of our program, he wrote me a note about his experience in circle: "You taught me how we should treat each other.... You taught me how to talk in front of people. What I like the most about you is you showed how you felt, you told me personal stuff in your life. You taught me how to show feelings."

As Alex's experience shows, sharing circles are a simple and potentially very effective means of helping students discover their voice and learn to self-advocate. Hicks (2011) argued that children, like all people, experience dignity when they are treated as worthy (p. 155). Indigenous people groups have long understood the circle as a space of equality, connectedness, empowerment, and dignity. As schools continue to embrace restorative practices as a means of transforming school climate and student behaviour, circles can be used to actively create a safe space where children feel seen, heard, and understand, and as such are acknowledged as inherently worthy. In this way, circles and other restorative practices have the potential to help create classrooms that are dignity-enhancing communities. Of course, circles are just one of a list of skills that can be implemented as part of a movement towards a restorative school climate that emphasizes respect, collaboration and relationships (Macready, 2009; Thorsborne & Blood, 2013). But this snapshot of the District 65 sharing circles program shows that even an incremental, one-practice-at-a-time approach to restorative practices can have a meaningful impact on students and teachers alike.

NOTES

1. All student and teacher names have been changed to preserve anonymity.

REFERENCES

- Alfred, R., & Bendich, R. (2012). Shifting school culture. *Tikkun*, 27(1), 48-50.
- Anfara, V. A., Jr., Evans, K. R., & Lester, J. N. (2013). Restorative justice in education: What we know so far. *Middle School Journal*, 44(5), 57-63.
- Boyes-Watson, C., & Pranis, K. (2015). *Circle forward: Building a restorative school community*. St. Paul, MN: Living Justice Press.

- Coates, R. B., Umbreit, M., & Vos, B. (2003). Restorative justice circles: An exploratory study. *Contemporary Justice Review*, 6(3), 265-278.
- Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2009). *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- Dubin, J. (2015). Learning to switch gears: In New Haven, a restorative approach to school discipline. *American Educator*, Winter, 17-21.
- Gray, S., & Drewery, W. (2011). Restorative practices meet key competencies: Class meetings as pedagogy. *The International Journal on School Disaffection*, 8(1), 13-21.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2014). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325-353.
- Harrison, L. (2007). From authoritarian to restorative schools. *Reclaiming Children and Youth*, 16(2), 17-20.
- Hicks, D. (2011). *Dignity: Its essential role in resolving conflict*. New Haven, PA: Yale University Press.
- International Institute for Restorative Practices (2011). *SaferSanerSchools: Whole-School change through restorative practices*. Retrieved from <http://www.iirp.edu/pdf/WSC-Overview.pdf>
- Lewis, S. (2009). *Improving school climate: Findings from schools implementing restorative practices*. Retrieved from <https://www.iirp.edu/pdf/IIRP-Improving-School-Climate-2009.pdf>
- Macready, T. (2009). Learning social responsibility in schools: A restorative practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211-220.
- McCrudden, C. (2008). Human dignity and judicial interpretation of human rights. *The European Journal of International Law*, 19(4), 655-724.
- Morrison, B., & Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138-155.
- Morrison, B., Blood, P., & Thorsborne, M. (2005). Practicing restorative justice in school communities: The challenge of culture change. *Public Organization Review: A Global Journal*, 5, 335-357.
- Pranis, K. (2001). *Building justice on a foundation of democracy, caring and mutual responsibility*. Retrieved from http://www.justiceaction.org.au/actNow/Briefs_PDF/WSTRNCRM1.pdf
- Reistenberg, N. (2012). *Circles in the square: building community and repairing harm in school*. St. Paul, MN: Living Justice Press.
- Shafer, M., & Mirsky, L. (2011). *The restorative approach in Nova Scotia: A partnership of government, communities and schools*. Retrieved from <http://www.iirp.edu/eforum-archive/4448-the-restorative-approach-in-nova-scotia-a-partnership-of-government-communities-and-schools>
- Thorsborne, M., & Blood, P. (2013). *Implementing restorative practices in schools: A practical guide to transforming school communities*. London, United Kingdom: Jessica Kingsley.
- Umbreit, M. (2003). *Talking circles*. Retrieved from http://www.cehd.umn.edu/ssw/RJP/Projects/Victim-Offender-Dialogue/Peacemaking_Healing_Circles/Talking_Circles.pdf
- Wachtel, T. (2013). *Defining restorative*. Retrieved from <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>
- Wong, D. S. W., Cheng, C. H. K., Ngan, R. M. H., & Ma, S. K. (2011). Program effectiveness of a restorative whole-school approach for tackling school bullying in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(6) 846-862.
- Youth Justice Board for England and Wales (2004). *Summary of the national evaluation of the Restorative Justice in Schools Programme*. London, United Kingdom: Youth Justice Board for England and Wales.

ANNA JANE HIGH is a lecturer at the University of Otago Faculty of Law, Dunedin, New Zealand, where she teaches criminal and evidence law. She was formerly Distinguished Scholar-in-Residence at Loyola University Chicago School of Law. Her research relates to child welfare, dignity, and human rights. anna.high@otago.ac.nz

ANNA JANE HIGH est chargée de cours à la faculté de droit de l'University of Otago, située à Dunedin, en Nouvelle-Zélande. Elle y enseigne le droit criminel et le droit de la preuve. Auparavant, elle a été chercheur émérite en résidence à l'École de droit affiliée à la Loyola University de Chicago. Ses recherches portent sur la protection de l'enfance, la dignité et les droits humains. anna.high@otago.ac.nz

DANIEL BARIL et NORMAND BAILLARGEON (dir.). *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*. Montréal, QC : Leméac. (2016). 294 p. 24,95 \$. (ISBN 978-2-7609-1227-4)

GEORGES LEROUX. *Différence et liberté : enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montréal, QC : Boréal. (2016). 356 p. 32,95 \$ (édition de poche). (ISBN 978-2-7646-2430-2)

Huit ans après l'implantation du programme d'éthique et culture religieuse (ECR), deux ouvrages aux contenus et aux orientations bien différentes, viennent enrichir la réflexion et le débat intellectuel et social sur la pertinence de cet enseignement.

Dans son livre, le philosophe Georges Leroux, l'un des principaux spécialistes du programme ECR, revient sur les fondements et les enjeux de l'éducation au pluralisme. S'inscrivant dans la tradition nord-américaine de la philosophie libérale de l'éducation (Nussbaum), il défend avec force la conviction que la diversité, qu'elle soit religieuse, morale ou politique, constitue une richesse pour nos sociétés démocratiques, mais aussi un défi pour la formation citoyenne des jeunes. Leroux rend compte des diverses objections formulées à l'encontre du programme ECR par des groupes religieux, laïques et politiques, et explique les contestations sociales et juridiques auxquelles elles ont donné lieu. L'auteur connaît très bien les différents acteurs de ces débats, dont il est lui-même un des principaux protagonistes, étant intervenu comme expert lors des deux procès intentés contre le programme ECR. Il livre ici une analyse fine des critiques soulevées et en réfute brillamment les fondements argumentatifs. Il propose ensuite un plaidoyer en faveur du pluralisme normatif et axiologique à la base de la réflexion éthique proposée par ECR, qui favorise la reconnaissance de l'autre et relève de l'idéal démocratique que l'éducation doit viser, tout en critiquant le relativisme moral pouvant conduire au cynisme, puis il examine les questions relatives au nécessaire respect de l'identité des jeunes et de leur liberté de conscience, ainsi qu'aux défis de la neutralité de l'enseignant, entre authenticité et rejet de l'endoctrinement.

Leroux considère que la pratique du dialogue constitue la matrice du programme ECR, mais il en distingue des finalités différentes : si, pour le volet éthique, la discussion rationnelle critique et la recherche de l'autonomie de pensée sont encouragées, la culture religieuse demande, quant à elle, le « respect absolu » des convictions étudiées. Or, cette sorte d'absolutisation du respect dû aux croyances religieuses ne va pas sans poser problème : d'une part, les religions sont elles-mêmes constituées d'une multiplicité de courants interprétatifs divergents, parfois très critiques entre eux, et d'autre part, la pensée critique doit pouvoir permettre aux élèves, surtout au secondaire, d'interroger des rituels ou des croyances sur leur signification, souvent loin d'être univoque. Ce respect dû aux religions, tel qu'énoncé par Leroux, est probablement l'un des propos les plus vigoureusement contestés par les auteurs du collectif dirigé par Baril et Baillargeon, constitué des contributions de quatorze auteurs, issus des mondes universitaire, collégial et associatif. Ces derniers critiquent vivement le volet culture religieuse du programme, soutenant qu'il fait l'apologie des religions et n'en présente pas les aspects conflictuels. De fait, le programme ECR ne s'inscrit pas dans une perspective historique mais emprunte plutôt à l'approche phénoménologique, en offrant une étude transversale des manifestations visibles du religieux, et la critique des religions y est donc peu présente. Cependant, avant de critiquer un objet de savoir, il importe de le connaître un tant soit peu. Or, la représentation des religions décrite dans le collectif s'inscrit dans le plus pur courant scientiste du... 19^e siècle ! Les dieux des religions sont des fictions, les croyances sont des superstitions et proposent des mensonges, l'idée que la vie serait d'origine surnaturelle est non seulement fausse, mais constitue aussi une hypothèse inutile, les prières ne fonctionnent pas, etc. La virulence de certains propos dessert l'ouvrage et témoigne non seulement d'une condescendance certaine à l'égard des croyants mais aussi d'une méconnaissance des recherches en sciences des religions (contextualisation des textes considérés comme sacrés, mouvements de théologie féministe, sociologie des pratiques, etc.) et d'une profonde ignorance de la métaphysique. De nombreux textes relèvent d'une logique de combat contre la religion, présentée comme un système d'oppression, particulièrement à l'égard des femmes, et témoignent d'une confusion entre la religion en général et la culture religieuse, c'est la première méprise de cet ouvrage. Pour nombre d'auteurs du livre, le projet de décrire les religions dans leurs grandes lignes – récits, croyances, rites, fêtes, etc. – équivaut à faire preuve d'une volonté de transmettre des préceptes religieux. Le projet même de l'approche culturelle du religieux, telle qu'elle est énoncée dans le programme ECR, qui vise à permettre aux élèves de connaître et de comprendre les diverses expressions du religieux en expliquant leur signification et leur fonction, les univers socioculturels auxquelles elles appartiennent, que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde, relève nécessairement, pour les détracteurs du programme, d'une démarche croyante, c'est ici la deuxième confusion. Ces derniers s'appuient, pour critiquer le programme ECR, sur une analyse de matériel didactique, or des manuels ou des cahiers d'activité

(ces derniers n'étant pas approuvés par le Ministère de l'Éducation, il faut le rappeler) ne constituent pas le programme mais en proposent une certaine interprétation, cette distinction n'est cependant pas du tout saisie par les auteurs et c'est là la troisième confusion. Certains auteurs mènent, à partir de quelques images, ou de quelques citations, parfois sorties de leur contexte, un procès à charge contre l'ensemble du matériel didactique, en ignorant toute la riche tradition du travail d'analyse critique des manuels scolaires, reposant toujours sur des méthodologies rigoureuses éprouvées, et qui constitue pourtant un important pan de la recherche universitaire. Pour autant, les critiques qui soulignent le manque de place accordée aux visions séculières dans les manuels ne sont pas dénuées de fondement, de la même façon que la diversité à l'intérieur des religions, en particulier en termes de degrés de pratiques, doit être soulignée. Ainsi, à propos de la question, polémique, du port du voile en islam, il est important de rappeler qu'il existe, en la matière, une grande diversité de convictions et de pratiques parmi les musulmans.

Les points de vue proposés par ces deux ouvrages sont irréconciliables et le dialogue, prôné par ECR apparaît ici bien difficile. D'un côté, dans un livre qui veut s'adresser au grand public (Baril et Baillargeon) et qui ressemble parfois à un pamphlet contre la religion, la culture religieuse est vue comme un endoctrinement, qui nuit aux enfants, et qu'il est urgent à ce titre de supprimer. De l'autre, Leroux livre une riche réflexion philosophique et un vibrant plaidoyer en faveur du programme ECR, dont les vertus démocratiques contribuent au projet éducatif de former la jeunesse à la culture et à une liberté réfléchie.

MIREILLE ESTIVALEZES *Université de Montréal*

GEORGES LEROUX. *Différence et liberté : enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montreal, QC: Boréal. (2016). 356 pp. \$32.95 (paperback). (ISBN 978-2-7646-2430-2)

Québec's mandatory ethics and religions curriculum is nothing if not complex. Teaching about religions in public schools is controversial enough at the best of times. When the Quebec government embarked on the development of this curriculum, however, it faced two additional obstacles that are unique to the social context of contemporary Quebec: opposition from a combative and openly anti-religious secularist movement and the need to design a new religious education curriculum which, unlike the one it replaced, would be immune to constitutional challenges. In the face of these difficulties, contortions were performed. The result was a piece of curriculum with many moving parts and this makes it easy for critics to distort and misrepresent it. The aim of *Différence et liberté*, by the preeminent Quebec philosopher and public intellectual Georges Leroux, is to argue that a mandatory ethics and religions curriculum is a necessary educational response on the part of the state to Western societies' pluralism. As he develops this argument, Leroux defends Quebec's own curriculum against the most serious of the many objections that are routinely levied against it in the public discourse.

Despite the government's attempt to devise a curriculum that is consistent with the Canadian and Quebec Charters of Rights and Freedoms, it has nevertheless been faced with two major legal challenges, which were both heard by the Supreme Court of Canada. In the Drummondville parents' case (*S.L. v. Commission scolaire des Chênes*, 2012), a group of Catholic parents and their supporters took issue with the curriculum's mandatory character. The parents argued that exposing their children to different religious traditions in school violated their right to religious freedom because it undermined their ability to pass on their faith to their children. They requested that their children be granted an exemption from attending the class, a request which the Supreme Court denied. Leroux applauds the court's position in this affair — which, stated simply, was that, given Canada's multicultural nature, exposing children to different religious facts in school is no more or less of a

threat to their parents' religious freedom than everyday life – and moves on quickly to address what Leroux considers to be the thornier case of Loyola High School (*Loyola High School v. Quebec*, 2015). In a complex case that raised such intractable questions as teacher neutrality and whether groups as well as individuals are bearers of constitutional rights and freedoms, Loyola High School, a private Catholic school for boys, appealed for an exemption from its legal obligation to teach the curriculum under Quebec's education laws. The court's decision can hardly be described as a clear victory for Loyola but it did recognize that the requirement to teach the six world religions making up the religions aspect of the curriculum (i.e., Native American Spirituality, Christianity, Judaism, Hinduism, Buddhism, and Islam) "impartially" significantly hindered the school's ability to pursue its religious educational mission. The court also recognized the school's right to treat Catholicism and deal with the ethics aspect of the curriculum from a Catholic perspective. Viewing this as a major blow to education for pluralism, Leroux's position on the Loyola decision is that it amounts to an "anti-modern" refusal of the idea that citizens in modern democratic societies need to speak to each other in a common, principle-based, public language that operates in abstraction from any religious beliefs they might adhere to.

Having dispensed with these legal disputes, Leroux turns to a pair of recurrent populist objections to Quebec's ethics and religions curriculum: that teaching about religions in schools constitutes the illegitimate promotion of religious belief via the public school system and – an objection that makes no sense unless one has a basic grasp of the intellectual history of Quebec's independence movement – that it is tantamount to indoctrination into "Canadian multiculturalism."

Leroux's response to the first objection involves two steps. First, by way of an anecdote from his own experience as a commissioner involved in the elaboration of the curriculum in the early 2000s, Leroux gives the lie to the popular conspiracy theory that the religious education curriculum is a secret instrument of the Catholic Church. He recounts the moment during the development of the curriculum when the representative of the Catholic episcopate, seeing that the Ministry of Education was no longer a partner they could count on to advance their cause, quietly walked away from the talks, never to return. "It was an historic moment," Leroux writes, "a hundred years of history were coming to an end before our very eyes" (p. 93). Leroux's other response to the suggestion that religious education serves as a vehicle for promoting religious belief is to reiterate an argument that is a mainstay of the Anglo-American academic discourse: religious education is compatible with the principles of state secularism as long as the "cultural" approach to teaching and learning about religions is adhered to. When religious education remains impartial, descriptive and respectful, that is, it becomes a form of citizenship education aimed at promoting mutual understanding between co-citizens. And this is exactly the approach prescribed by Quebec's ethics and religions curriculum.

But why should Quebec, or any other society for that matter, have an obligation to encourage understanding and respect towards the religious beliefs and cultural practices of newcomers and minorities? Isn't it rather they who have a responsibility to adapt to the dominant culture by learning the language and figuring out how to fit in? These may be the guiding questions of a certain nationalist faction in Quebec opposed to the ethics and religions curriculum on the grounds that it, like the federal policy framework of multiculturalism, reduces Quebec culture and identity to one "nation" among a multitude of others, even in Quebec itself. Leroux's reply to these concerns, in the first instance, is to point out various inconsistencies and errors of fact in their proponents' assertions. For example, the ethics and religions curriculum is sometimes maligned as propaganda tool to make "reasonable accommodation" seem palatable to Quebecers. The fact is, however, the curriculum was done and dusted by 2006 when the public crisis around reasonable accommodations erupted in Quebec. Leroux also points out that if they were serious about affirming Quebec's identity through the education system, the nationalist critics would advocate for a confession-based system of religious education similar to the one in place in several northern European states, which they never do.

If Leroux has little patience for such objections, he takes very seriously indeed two pitfalls of education for pluralism: the risk of promoting a "relativistic" outlook among young people and failing to respect their freedom of conscience. With regard to the first, a dense discussion in which distinctions between various kinds of pluralism (cultural, philosophical, normative, moral, religious, epistemological) and dialogue (cumulative, disputative, critical, as meeting, method and "infinite search") proliferate essentially comes down to the observation that, if anything, a central aim of Quebec's ethics and religions curriculum is precisely to discourage relativism. The ethics and dialogue components of the curriculum, Leroux points out, are expressly designed to teach young people to think critically and engage in reasoned argument about ethical and social issues. Concerning the question of how to ensure that education for pluralism is respectful of young people's right to autonomy with regard to their emerging identities, for Leroux, the key is "neutrality." In his view, education for pluralism must meet three conditions if it is to be considered adequately neutral in this respect. It must be non-discriminatory, fact-based, and prioritize the search for common ground in a pluralistic context – as it happens, all defining features of Quebec's ethics and religions curriculum.

It is here, in Leroux's discussion of neutrality, where a worrying misunderstanding crops up. Leroux makes an essentialist distinction between dialogue about ethical issues and the pursuit of the common good, on one hand, and dialogue about religious commitments, on the other. The former is truth-seeking, critical, universalist, and reason-based. Dialogue around religious commitments, by contrast, is characterized by respect for beliefs held on the basis of faith and animated by a desire to comprehend others' religious perspectives. It is

not easy to tell whether Leroux is stating a personal view that teachers working in citizenship education *should* recognize these two qualitatively distinct registers of dialogue, but one thing is clear: the distinction is not recognized by Quebec's ethics and religions curriculum. The neutrality requirement applies to teachers only. Out of respect for their pupils' personal viewpoints, teachers are required to remain "impartial and objective" in the teaching of ethics and religions; out of concern for unduly influencing pupils, teachers are advised to "abstain from stating their own opinions" in class. Pupils, on the other hand, are free to express their opinions on the issues raised in an ethics and religions class as long as it is done respectfully, inclusively, and in accordance with basic rules of reasoning and argumentation. If teaching pupils that they are somehow not allowed to criticize religious beliefs or practices were a curricular objective, this would squarely contradict the curriculum's other aim of promoting critical thinking about ethical and social questions.

In the last part of the book, Leroux quits the role of the public defender and turns instead to a constructive critique of the ethics and religions curriculum. His starting point is the often voiced criticism that, if the curriculum aims to encourage mutual understanding between citizens, then why does it deal only with religious worldviews? After all, many people's sense of identity is not informed by religious belief at all and, even for those who are religious, religion is likely but one of multiple sources of identity. According to this critique, the curriculum needs to be complemented with a set of secular ideals of the good life — ideals like self-reliant individualism, the pursuit of knowledge and wisdom, a life of altruism or charity, or commitment to ecology and trans-generational justice — in addition to the current six major religious traditions. Leroux takes this critique one step farther, arguing that such a study of "substantive models of the good life" also has the potential to operate as a counterweight to the knowledge and work-skills focus of contemporary public education. Leroux's ambition in this part of the book is nothing less than to propose a "paideia for our times" (p. 268): an educational regime consisting of introducing young people to a range of ancient and modern models of the good life and human virtue, primarily through the study of literature, in order to awaken their capacity to autonomously choose a conception of the good life for themselves. The idea is bold and refreshing but is it really, as Leroux thinks it is, "compatible with the finalities and competencies of the ethics and religions curriculum" (p. 269)?

What protects the curriculum from the charge that it violates the right to freedom of religion and conscience is its descriptive character. It is imperative that the secular school system avoid the perception that it is in the business of promoting religiosity. The formula for teaching religion in secular schools, fundamental to the *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (OSCE/OSIHR, 2007) and widely endorsed internationally, is to treat religions as a knowledge area like any other. Religious education

must not be seen as an ideological menu that young people are invited to pick and choose from. One can undoubtedly sympathize with Leroux's point that limiting the ethics curriculum to analysis, argumentation and the search for principles deprives young people of access to a rich philosophical and literary tradition on human virtue and the meaning of a life well lived. The proposal, however, has a crucial weakness which Leroux does not anticipate. For the same legal reasons why the teaching of religious must remain descriptive, and teachers must abstain from promoting or denigrating religious traditions or worldviews, so too, it might be objected, teachers must remain impartial about non-religious worldviews. Might not reflection on various secular conceptions of the good life in an ethics and religions class, in particular when its purpose is to invite young people to weigh their relative merits in view of making a personal choice in this area, also be perceived as a threat to the Charter right to freedom of conscience?

In the main, the public debate over Quebec's ethics and religions curriculum unfolds like a dialogue of the deaf between firmly entrenched for and against camps. In this context, *Différence et liberté* stands out for being undogmatic, unafraid to ask the hard questions about the curriculum, and pursue them where they lead. If philosophical depth and intellectual honesty are the book's greatest strengths, its greatest weakness is that it peddles a common misconception about the curriculum that its anti-religious critics are all too happy to exploit — namely, that it promotes categorical and uncritical respect for religious beliefs and practices. The mistake raises an unsettling question about the viability of the curriculum in its present form: if Leroux, an author of the curriculum itself and one of its most vocal public advocates, doesn't quite have its aims straight, what are the chances that the teachers teaching it do?

BRUCE MAXWELL *Université du Québec à Trois-Rivières*

REFERENCES

- Loyola High School v. Quebec (Attorney General). (2015). S.C.C. 12, S.C.R. 613.
- OSCE/ODIHR. (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Warsaw, Poland: OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights. Retrieved from <https://www.osce.org/odihr/29154?download=true>
- S.L. v. Commission scolaire des Chênes. (2012). S.C.C. 7, S.C.R. 235.

TERRY WOTHERSPOON. *The Sociology of Education in Canada. Critical Perspectives* (4^e éd.). Toronto, ON : Oxford University Press. (2014). 372 p. 79,95 \$ (édition de poche) (ISBN 978-0-19-544548-0)

Les ouvrages généraux en sociologie de l'éducation sont rares. Parmi ceux disponibles, plusieurs portent sur l'Angleterre, les États-Unis et la France, où les travaux y sont importants. Ce livre tombe à point, en contribuant non seulement à diffuser des connaissances générales dans différentes sphères de la sociologie de l'éducation, mais en puisant également ses exemples dans le contexte canadien. Terry Wotherspoon, professeur et directeur du département de sociologie de l'Université de la Saskatchewan, réussit à rédiger un ouvrage au contenu complexe de manière à le rendre compréhensible et intéressant.

L'ouvrage comprend neuf chapitres, indépendants les uns des autres, qui vont du général au particulier. Cela permet à un lecteur qui serait intéressé par un chapitre ou une section en particulier de les consulter sans avoir à parcourir préalablement l'ensemble du livre.

Les deux premiers chapitres portent sur les principes de l'analyse sociologique de l'éducation ainsi que sur les principales théories sociologiques de ce champ. On y explique comment la discipline sociologique, de par son origine, ses objectifs et ses visées, s'est rapidement intéressée au milieu de l'éducation. L'auteur passe rapidement en revue quelques grands courants, dont évidemment le fonctionnalisme, l'interprétativisme et le marxisme, en expliquant brièvement au passage les legs de Durkheim, de Weber et de Marx à l'analyse sociologique de l'éducation. L'auteur prend également le temps d'aborder des approches et des écoles plus contemporaines, comme le féminisme et la pédagogie critique.

Le troisième chapitre dresse un portrait très succinct des grands moments de l'éducation au Canada depuis 1867. Bien qu'il soit intéressant et en dresse une esquisse, ce chapitre, très court, ne permet pas de véritablement bien saisir l'évolution et la dynamique du système éducatif canadien. À la défense de l'auteur, il n'est pas aisé de résumer en un seul chapitre une telle histoire dans le cadre d'un ouvrage général.

La structure d'ensemble du système éducatif canadien est présentée au quatrième chapitre. On y aborde, entre autres, la question de la place des institutions privées et le financement des établissements scolaires. Différentes données, comme celles relatives à l'évolution du budget accordé à l'éducation depuis le milieu du 20^e siècle, à l'accroissement des effectifs étudiants et aux nombres de conseils scolaires par province, complètent le portrait.

À partir du cinquième chapitre, commencent les sections plus pointues portant sur des thèmes précis de la sociologie de l'éducation. Le lecteur trouvera dans le chapitre s'intéressant au processus de scolarisation les questionnements essentiels de la sociologie de l'éducation. Ce chapitre traite notamment des différents rôles de l'école, comme la socialisation, l'intégration ou la régulation. Il traite également des liens entre les institutions scolaires et le genre, l'ethnie et le sexe. C'est aussi dans ce chapitre qu'est expliqué comment, dans une perspective sociologique, le curriculum peut être considéré comme une construction sociale et comment le contenu des programmes d'études peuvent être idéologiques et politiques.

Le lecteur intéressé par la profession enseignante gagnera à consulter le chapitre consacré à ce thème où l'auteur aborde notamment des sujets tels que les formations à l'enseignement, l'identité des enseignants, les hiérarchies des positions et la féminisation de certains corps d'emplois. Les liens entre l'école, le marché du travail et les entreprises, les impacts du système éducatif sur la mobilité et la reproduction sociale sont traités dans les sections qui suivent.

L'ouvrage se termine sur les réformes et les défis en matière d'éducation. L'auteur y soulève notamment les défis relatifs à l'intégration des nouvelles technologies et leurs impacts, la multiplication des acteurs qui veulent contrôler l'appareil éducatif et la mondialisation.

La force de cet ouvrage est de contextualiser les exemples et les théories dans le paysage canadien. Contrairement à d'autres ouvrages de référence généraux en sociologie de l'éducation qui tirent leurs cas d'exemples britanniques ou français, celui-ci utilise des exemples familiers pour le lecteur. Cela amène un côté pédagogique intéressant et permet à ce dernier de mieux comprendre les théories, les implications et les enjeux. Le lecteur canadien possèdera ainsi des points de repère pertinents qui facilitent sa compréhension et accroissent son intérêt.

Le fait de faire reposer un ouvrage de sociologie de l'éducation sur le cas canadien permet aussi de mieux comprendre les enjeux nationaux et donne accès à des données concrètes et utiles. Cela est d'autant plus vrai dans l'un des plus vastes pays du monde, où il y a des disparités importantes sur le territoire en matière d'éducation, de population et où l'éducation est en grande partie déployée par des institutions provinciales, locales, publiques et privées.

Facile à lire, constituant un ouvrage de référence plutôt complet et prenant comme cas de figure le contexte canadien et abordant les grands thèmes de la sociologie de l'éducation, ce livre n'est pas un livre spécialisé. Il est un livre de base précieux pour les étudiants en sociologie et en éducation. Il est aussi un ouvrage de synthèse hautement utile pour les chercheurs de différents domaines.

DOMINIC LEBLANC *Cégep régional de Lanaudière et Université de Montréal*

FAREED ZAKARIA. *In Defense of a Liberal Education*. New York, NY: W.W. Norton & Company. (2015). 208 pp. \$23.95 (paperback). (ISBN 978-0-393-24768-8)

Fareed Zakaria's *In Defense of a Liberal Education* offers valuable insight into the values of higher education. Zakaria writes of liberal arts to defend the right for thinking: a right at the heart of liberal democracy, pedagogy, and polity. The personal and political aspects of education come under siege when education is approached solely as means to economic ends. As an academic, a student, and a teacher, Zakaria speaks from his life experiences in higher education. From his perspective as a journalist, he also analyzes societal movements in higher education.

The book, which is composed of six chapters, begins with a personal account of Zakaria coming to America to pursue higher education in liberal arts. In this personal account, he highlights how his "parents must have worried about...future prospects. But...they did not project that particular anxiety on us" (p. 27). This helped Fareed Zakaria and his brother approach their studies openly, providing a space for genuine discovery of personal aptitude instead of a specialization based on anxiety. The book then proceeds to provide evidence of the current state of education in America, including Canada, by discussing economic concerns, technology learning, and preoccupation with the workforce. The public and private are interconnected in Zakaria's account of higher education. There is a hint of dissatisfaction with the transitions he has seen in his lifetime when he notes "[r]esearch has trumped teaching in most large universities...the curriculum has also been warped to satisfy research" (p. 63). His critique is not towards research per se but towards a change in institutional directions that impacts students directly by what is being offered in classes.

To show that there is a long history between skill-based and liberal education, in Chapter 2 Zakaria offers "a brief history of liberal education." He notes, "[f]rom the beginning, people disagreed over the purpose of a liberal education" (p. 42). The roots of liberal education can be traced to the democratic formation of government in ancient Greece. From the start, education

philosophy has been influenced by the curricular question of what knowledge is of most value to live a good life. This question cannot be defined by certain criteria or ends but becomes articulated by the ways we, as persons and society, understand the past and present. Concerned with current societal devaluation of liberal education, Zakaria's focus on Chapter 3 shifts to some of the strengths of a liberal arts education.

For Zakaria, liberal arts degrees do more than equipping persons to think. Their first strength is the ability to express oneself in both written and spoken communication. A liberal arts education also provides training in organization and presentation of ideas and thoughts. Zakaria notes "conversation" as a "related method of learning through the ages has been something that is often thought of as a pure pleasure" (p. 77). "Learning" as "pleasure" appears again when Zakaria reflects on the third "strength of a liberal education" as the ability to "learn." For him, "learning was a pleasure — a great adventure of exploration" (p. 78). This passion for learning is accompanied by a pragmatic value: Experimentation. In his view, "liberal education might encourage student interest in scientific subjects for their intellectual value, rather than their value in the marketplace" (p. 89).

These personal benefits of education are connected to public benefits. In Chapter 4, Zakaria reiterates one of the functions of higher education for the public was to disrupt the aristocracy. The present new era of higher education is neglecting this personal and political aspect with its interest in economic returns. "The fact that we now use the language of return on investment to describe the experience of getting educated is revealing" (p. 120). Instead of focusing on whether the increasing cost of higher education is re-establishing an aristocracy, Zakaria mounts a defense by relying on economists, writers, politicians, educators, and philosophers to show that liberal arts are of value in the continuation of democracy. Whether it is Ben Franklin or Thomas Jefferson, Zakaria looks to intellectual history in order to convey the thought that "liberal education ... [can] ensure the survival of democracy" (p. 110).

A century before Zakaria's book, John Dewey (1916/1966) in *Democracy and Education* stated that to keep people away from education was to keep them in poverty. Dewey was in search of "the proper place and function of vocational factors in education" (p. 258). He approached a career as a calling that accompanies other aspects of one's life. Unlike education as "return on investment," Dewey conceptualized the relation between education and employability as following one's "calling." This calling was "determined by its association with other callings" (p. 360). In direct relation to Zakaria's vision for "building a capacity for freedom" (p. 134), Dewey vehemently argued against emphasizing technical skills at the expense of meaning.

Chapter 5 expands on other fruits of the progress we have made historically to improve life through knowledge. For Zakaria, “most people read books, understand science, and experience art not to change the world, but to change themselves” (p. 149). Does not changing oneself contribute to changing the world? Something greater than just a “change” is at stake. Zakaria concludes the chapter by asking, “is our current system of liberal education changing young people for the better?” (p. 149). In Zakaria’s view, a liberal education is associated with progress. However, is not transgression part of the history of such a progress? Would liberal education still be of value should the ability to question examines the economic powers underpinning some of the present progressive economic agendas? And are not systems made and changed by people who actively participate in these systems? One may consider the word “defense,” as appears in the title of the book and in the last chapter, as a noun that provokes us to enter into critical dialogue with Zakaria’s viewpoints.

In the concluding chapter, Zakaria turns to the next generation. “In defense of youth,” Zakaria writes, “they did not devise the intense system of tests that comprise the gateway to” higher education, “nor did they create the highly competitive job market in anxious economic times” (p. 155). Zakaria’s defense helps us evaluate how we arrived at this present. The last pages of the book direct the reader to the generational question of why today’s youth are not as involved with “politics and ethics” as they could be (p. 164). He answers, “[t]heir lives are more involved with these economic and technological forces than with ideology and geopolitics” (p. 165). Zakaria identifies a cultural shift might have contributed to this: The social idols are no longer intellectuals and thinkers but “entrepreneurs, technologist and businesspeople” (p. 165).

The book is more than a defense of a liberal arts education. It defends all education in democratic society concerned with the freedom to learn and think. Providing a historical and cultural context on education, the book sets a stage on which to decide and act. It travels the distance in challenging the current status quo by writing about “the times we live in,” not providing answers, but prompting us to spend more “time and effort thinking about the meaning of life” (p. 169). Written in an accessible language, the book helps us to ponder on the process of educating, obtaining an education, and what education does to us as persons concerned with liberty. A step towards an examined life, the book provides an avenue for needed reflection on the state of higher education in the current political and economic climate.

BRUCE MOGHTADER *University of British Columbia*

REFERENCES

Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Free Press. (Original work published 1916)

JENNY PARKES (Ed.). *Gender violence in poverty contexts: The educational challenge*. New York, NY: Routledge. (2015). 216 pp. \$49.94 (paperback). (ISBN 978-0-415-71249-1)

Gender violence in poverty contexts: The educational challenge is an edited volume that confronts the dichotomies surrounding violence and safety and illustrates the extent to which violence is inextricably linked to systems and structures of gender, poverty, and education. The reader learns how violence can permeate all social spaces, linking extreme acts to micro-aggressions that often go unseen and unrecognized because they have become normalized as a part of everyday life. A major theme of the book is the multi-dimensionality of gender, poverty, and violence, all of which emerge from social structures and institutions and are reproduced within both political and personal interactions. Parkes' edited volume challenges the concept of a school as an inherently safe space, pulling together the relatively new but quickly growing body of research on gender violence in education, deepening the theoretical and situational analysis of this body of work. The collection provides an overview of different facets of gender violence, their interlinkages with the structures and effects of poverty, and the implications for the educational context which too often reproduces rather than challenges gender violence. Gender violence and education are described as essentially intersectional, sitting at the nexus of different forms of inequality that shape and normalize aggression and reproduce inequality on small and large scales. This book shows how students are pushed and pulled out of school by gender violence and poverty, demonstrating that schools shaped by inequality and violence are compromised in their ability to deliver quality education. It shows that learning outcomes and education quality, not to mention broader social cohesion, are contingent upon prioritizing gender equality and child protection in and through education.

The collection has three cross-cutting themes. The first is the complex intersections between structures of violence, inequality, marginalization, and poverty, and the necessity to examine all gender violence with this intersectional lens. The second theme is the relationship between violence, subjectivity, and agency. Instead of focusing on extreme violence, the chapters consider how violence

characterizes everyday lives, exploring the interactions between the influence of violence on individuals' decision-making and the spaces in which resistance to inequality can occur. The third theme is the framing of gender as a conceptual lens to examine "intersecting structural power inequalities" (p. 5) and the reproduction of gender norms and expectations within educational contexts.

The book is divided into four parts. The first, *Theory and Diagnostics*, contains an introduction by Parkes, which provides an overview of the theoretical, methodological, and ethical approaches and perspectives used to understand, analyze, and research gender violence in relation to education and poverty. Chapter 2, by Parkes and Unterhalter, surveys theoretical perspectives on the book's four intersecting subjects of analysis — gender, violence, poverty, and education — and the current research on violence, gender, and education's ability to combat inequality. In Chapter 3, Leach introduces methodological challenges to research on gender violence in educational contexts, identifying approaches to navigating sensitive terrain and establishing ethical standards. The second part of the book, *Experiencing Violence in the Home and the School*, explores how children and adults negotiate the systemic and structural inequities that interact with their education. Chapter 4, by Pells, Wilson, and Thi Thu Hang, analyzes the response of Vietnamese children to violence experienced in the home and the influence on their educational outcomes and experiences. Morrow and Singh describe children's perceptions of corporal punishment in Andhra Pradesh, India in Chapter 5, using a Foucauldian perspective of discipline, punishment, and power. In Chapter 6, Tao applies a human capabilities analysis to convey the environmental constraints that cause teachers to feel compelled to use corporal punishment in three case study schools in Arusha, Tanzania.

The third part of the book, *Negotiating Gender Violence*, focuses on the ways individuals within and outside of the education system, including those typically perceived as persecutors, navigate their roles in perpetuating and resisting gender violence. DeLannoy and Swartz's Chapter 7 examines young Black men in South Africa's competing identities amidst deprivation and violence, focusing on their educational decision-making and the extent to which positive social networks enhance educational outcomes. Chapter 8 by Buller explains the relationship of urban young men living in impoverished neighbourhoods to structural, symbolic and everyday violence in Lima, Peru, concentrating on the relationship between men, masculinity, and violence. The final chapter in this section is Heslop et al.'s analysis of a longitudinal study of a project addressing gender violence in schools in Ghana, Kenya, and Mozambique, where they illuminate the nuances of prescriptive sexuality in anti-violence initiatives, showing that expectations of school girls as non-sexual shut down important discussions about consensual and non-consensual sexual relationships.

The final section, Policy and Interventions, looks at positions adopted by state and non-state actors as they try to address gender violence and often reinforce oppressive gender or poverty constructs in the process. Wilding's Chapter 10 describes how two local NGOs addressing urban violence in Brazil shift from limiting their program to young men and boys to instrumentally including young women and girls. In Chapter 11, Wells analyzes the discourse surrounding schools and violence in two international NGO reports on education in developing countries, critiquing their portrayal of education that minimizes the influence of discriminatory gender norms within the school context. Next, Moletsane, Mitchell, and Lewin's chapter explores policies surrounding gender violence, teenage pregnancy and gender equity policy in South Africa, attending to the mismatch between policy intent and implementation and illustrating the power of participatory visual methods to amplify the voices of women and girls. Parkes' conclusion reminds researchers, practitioners, and policymakers to theorize and develop policies and programs to address gender violence in a multidimensional way, looking at how education, environment, culture, and economy combine to create violent lives and calling for a reframing to consider issues through the lens of young people.

This book has immediate importance theoretically and practically for policymakers and practitioners tackling issues of gender violence and education in the Global South. The contents of the book brought astute and essential diagnoses to problems I personally had been confronting in both academic and project implementation work, illuminating shadowy challenges that had been difficult to pin down. Less clear, however, was the prescription for adapting programming to respond to the challenges that emerge. In her conclusion, Parkes provides a model for countering gender violence at the structural, systems, and interpersonal / personal level, recommending that researchers, government, and non-government actors focus on multi-dimensional efforts to enhance school cultures rather than focusing on single issues. The practical implications of this are teased out further in the comprehensive literature review on efforts to address gender violence in schools conducted by Parkes, Heslop, Johnson Ross, Westerveld, and Unterhalter (2016) that provides a concrete summary of effective (and ineffective) interventions and complements the book's more theoretical approach.

A difficulty with providing descriptions of effective multi-dimensional interventions is that government systems generally do not work within intersectional or multi-dimensional approaches. They are more likely to try to tackle one challenge directly without considering the influence of other forms of structural, systematic, and symbolic violence and inequity. The call for new research and policy interventions that use a multi-level intersectional approach is laudable but steps for doing so remain unclear. A mandate to take a broader, multi-dimensional and multi-level approach is clearly established and Parkes prompts scholars and policymakers to provide examples that can be studied, tested, and

built upon in order to establish stronger examples of what works. This mandate and the examples it draws upon relate to the Global South and to primary and secondary education; however, they could also apply to poverty contexts within the Global North and to higher, non-formal, and early childhood education. Parkes' collection effectively consolidates the emerging body of literature on this critical topic and defines its next steps. She creates a space and an agenda for applying a multidimensional perspective to gender violence in poverty contexts through the development and assessment of policy and programming initiatives to enhance equality and protection in educational systems. After hearing this call, it is now over to the global community of scholars and policymakers working on this issue to hear it and make it their own.

CATHERINE VANNER *University of Ottawa*

REFERENCES

Parkes, J. L. N., Heslop, J., Johnson Ross, F., Westerveld, R., & Unterhalter, E. (2016). *A Rigorous Review of Global Research Evidence on Policy and Practice on School-Related Gender-Based Violence*. Retrieved from https://www.unicef.org/education/files/SRGBV_review_FINAL_V1_web_version.pdf