

***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:

L'apport du construit au champ didactique : Le savoir-enseigner au collégial

• *Marie Alexandre*

Le rôle de l'encadrement administratif sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants : cas des enseignants nouvellement recrutés dans trois établissements francophones du Liban

• *Rana Challah et Ramzi Salamé*

The Weight of a Heavy Hour: Understanding Teacher Experiences of Work Intensification

• *Jaime L. Beck*

Torch Bearer, Weary Juggler, and Heckler: Representations of Teacher Leadership

• *Rosana Mary Stout, Wendy Cumming-Potvin & Helen Wildy*

Becoming Authentic Teachers Through Transformative Inquiry: Final Practicum Challenges

• *Vanessa V. Tse, Meghan Abra & Michele T. D. Tanaka*

Teacher Candidates as LGBTQ and Social Justice Advocates Through Curricular Action

• *Joanne Tompkins, Laura-Lee Kearns & Jennifer Mitton-Kükner*

Self-study en contexte de supervision de stage à distance : présence au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne à l'aide d'un blogue réflexif

• *Matthieu Petit et Jean Gabin Ntebutse*

Tell Me With Pictures! Grade 8 Students' Digital Representations of Engagement in Learning

• *Tara-Lynn Scheffel*

Revue des écrits systématique des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes

• *Stephane Levasseur et Christine Hamel*

Réflexions autour de l'éducation scolaire au Bénin : c'est comme si l'échec et la déperdition scolaire n'ont pas d'issues

• *Kpoholo Senakpon Fabrice Fidèle*

Gestion de classe, TIC et sentiment d'appartenance à l'école

• *Paul Marcel Mbikayi et Jérôme St-Amand*

Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach

• *Sébastien Béland, Denis Cousineau et Nathalie Loye*

MJE Volume 52 Number 3 Fall / Automne 2017

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol 52 N° 3 Fall / Automne 2017

MJE

McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
VOLUME 52 NUMBER 3 FALL 2017
VOLUME 52 NUMÉRO 2 AUTOMNE 2017

Online: ISSN 1916-0666



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

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

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

REPUBLICATION RIGHTS / DROITS DE REPRODUCTION

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

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

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

© Faculty of Education, McGill University

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

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

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

McGILL JOURNAL OF EDUCATION

REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

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

ASSOCIATE EDITORS / RÉDACTEURS ASSOCIÉS : *Anila Asghar (McGill University), Vincent Boutonnet (Université de Québec en Outaouais), Mindy Carter (McGill University), Jérôme St-Amand (Université 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. www.erudit.org

érudit
www.erudit.org

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

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

TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

FALL 2017 VOL. 52 N^o 3

AUTOMNE 2017 VOL. 52 N^o 3

- 563 Editorial
Éditorial
• TERESA STRONG-WILSON, VINCENT BOUTONNET et MINDY CARTER
- 571 L'apprentissage du construit au champ didactique :
Le savoir-enseigner au collégial
The Contribution of Constructs to the Didactic Field : Teaching Skills at the College Level
• MARIE ALEXANDRE
- 597 Le rôle de l'encadrement administratif sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants : cas des enseignants nouvellement recrutés dans trois établissements francophones du Liban
Effects of a Reading-Music Training Program on Vocabulary and Morphosyntactic Skills Development of Francophone Second Graders
• RANA CHALLAH et RAMZI SALAMÉ
- 617 The Weight of a Heavy Hour: Understanding Teacher Experiences of Work Intensification
Le poids relié aux « heures surchargées » : comprendre le vécu des enseignants en lien avec l'intensification du travail
• JAIME L. BECK
- 637 Torch Bearer, Weary Juggler, and Heckler: Representations of Teacher Leadership
Le porteur de flambeau, le jongleur épuisé et le chahuteur : représentations du leadership enseignant
• ROSANA MARY STOUT, WENDY CUMMING-POTVIN & HELEN WILDY
- 657 Becoming Authentic Teachers Through Transformative Inquiry: Final Practicum Challenges
Devenir d'authentiques enseignants par le biais de la recherche transformative : les défis du dernier stage
• VANESSA V. TSE, MEAGHAN ABRA & MICHELE T. D. TANAKA

- 677 Teacher Candidates as LGBTQ and Social Justice Advocates Through Curricular Action
De futurs enseignants défenseurs des droits de la communauté LGBTQ et de la justice sociale grâce à l'action pédagogique
• JOANNE TOMPKINS, LAURA-LEE KEARNS & JENNIFER MITTON-KÜKNER
- 699 Self-study en contexte de supervision de stage à distance : présence au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne à l'aide d'un blogue réflexif
Self-Study in the Context of Distance Internship Supervision: Presence Within an Online Community of Inquiry With a Reflexive Blog
• MATTHIEU PETIT et JEAN GABIN NTEBUTSE
- 719 Tell Me With Pictures! Grade 8 Students' Digital Representations of Engagement in Learning
Dites-le en images ! Des étudiants de secondaire 2 représentent l'engagement envers l'apprentissage
• TARA-LYNN SCHEFFEL
- 747 Revue des écrits systématique des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes
Systematic Literature Review of Teacher-Student Interactions Having a Negative Effect on Students
• STEPHANE LEVASSEUR et CHRISTINE HAMEL

NOTES FROM THE FIELD / NOTES DU TERRAIN

- 767 Réflexions autour de l'éducation scolaire au Bénin : c'est comme si l'échec et la déperdition scolaire n'ont pas d'issues
Reflections on Education in Benin: It's as if Failure and Loss of Schooling Opportunities Are at an Impasse
• KPOHOLO SENAKPON FABRICE FIDÈLE
- 783 Gestion de classe, TIC et sentiment d'appartenance à l'école
Classroom Management, ICT, and a Sense of Belonging at School
• PAUL MARCEL MBIKAYI et JÉRÔME ST-AMAND

FORUM

- 791 Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach
Using the McDonald's Omega Coefficient Instead of Cronbach's Alpha
• SÉBASTIEN BÉLAND, DENIS COUSINEAU et NATHALIE LOYE

BOOK REVIEWS / COMPTES-RENDUS

- 805 Jen Gilbert (Ed.). *Sexuality in School: The Limits of Education*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (2014). 144 pp. \$20.00 (paperback). (ISBN 978-1-4529-4222-3)

EDITORIAL

The current issue contains nine articles, two Notes from the Field, and a Forum piece. As is typically the case in a general issue, the articles, Notes, and Forum piece address a wide gamut of critical matters pertinent to education, this at various levels and in various geographical contexts, with topics ranging from teacher knowledge to distance education, marginalization of LGBTQ youth in schools to teacher stress and wellness, to research on, by or with teacher candidates, teachers, administrators, and students, to critical reflection on a familiar figure within educational research: Cronbach's alpha.

Teaching know-how is explored by Alexandre in a multiple case study on the teaching skills of Early Childhood Education teachers at the college level. The article discusses a didactic process supported by key complex activities and actions linked to the following phases: interpretation, representation, conception of learning environments, and adaptation to student characteristics. The analysis of each participant's constructs draws from particular concepts, including the levels of concept formulation or didactic transposition.

From an administrative perspective, Challah and Salamé address professional integration using an inferential statistical analysis of surveys completed by Francophone teachers in Lebanon. The authors focus on the administrative framework of establishment leaders and the professional integration of newly recruited teachers. The collective dimension seems to be favored for the professional integration of teachers to the detriment of the individual, thereby shedding light on the specificities and problematics of teaching French abroad.

Beck's study takes a narrative inquiry approach to three Canadian teachers' experiences of stress in teaching, or what the teachers called "heavy hours." Heavy hours refers to the weighty feelings that the teachers (one elementary and two secondary) carried, feelings brought on by having to frequently make too many professional decisions within a short frame of time, being pulled in many directions at once, and feeling left by the end of the school day with the heavy residual emotional effects. The study provides a deeper view on the increasing pressures on teachers, with implications for teacher retention and teacher wellness.

Narrative analysis is likewise the lens brought by Stout, Cumming-Potvin, and Wildy to re-examine narrative data collected in the context of a larger, mixed methods study focused on experienced teachers' experiences of reforms in leadership practices and policies (specifically, the Level Three Classroom Teacher program) in the context of Western Australia. The authors arrive at three archetypal characters to depict the range of teacher stances toward the new teacher leader policies: Torch Bearer, Weary Juggler, and Heckler. The "characters" provide a useful lens through which to problematize the policy and encourage change.

If the preceding two articles focus on the intensification of teacher practice with experienced teachers, Tse, Abra, and Tanaka track the deep effects of transformative inquiry on two pre-service teachers in the teacher education program at the University of Victoria, Canada. The authors used a narrative approach to show the various phases through which Tse and Abra passed in becoming teachers, as they wrestled with complexity in teaching and their own vulnerabilities. The article points to the positive influence of transformative inquiry (introduced by Tanaka, as course instructor) in deepening teacher reflection and contributing to greater wellness and wholeness in being / becoming a teacher.

Tompkins, Kearns, and Mitton-Kükner likewise provide an extended look at a proactive approach in pre-service education but focused on the marginalization of Lesbian, Gay, Bi-sexual, Transgender, Two-Spirited, Queering and/or Questioning (LGBTQ) youth in schools, honing in on two compulsory courses being offered at their university in Nova Scotia (Positive Space I and II). The courses represent a pro-active partnership between the university and a local women's resource centre. In the article, they consider the impact of the Positive Space program on nine teacher candidates, noting its capacity to disrupt teachers' taken-for-granted assumptions and support new teachers in creating safer spaces for LGBTQ youth in schools.

The impact of a collaborative blog used in distance education with teacher candidates forms the focus of the next article, using self-study. The experience of a long-distance supervision of teachers in training is described through the retrospective analysis of a collaborative blog led by the supervisor-researcher. Petit and Ntebutse's study focuses on the exchanges between the supervisor and their six interns. The research took the shape of a self-study accompanied by a critical friend. In addition to multiple indicators of teacher presence, the reflexive practice of the supervisor seemed to stimulate the interns' own reflexivity. Cognitive and social elements were also manifest through the blog. The authors discuss the usefulness and the relevance of a blog in the long-distance supervision of interns and note the possibility of replacing traditional supervision with this platform which can support quality reflexive practice.

The next two articles take the vantage point of students.

Scheffel used a mixed methods approach to consider what Grade 8 students count as engagement in learning. Data was collected through an interactive workshop outside of the classroom space and moments of engagement were collected through digital pictures of spaces, places, items and activities. Analysis of the digital pictures revealed themes related to: interest, collaboration, inspiration / motivation, nourishment, enjoyment, discovery, and a future purpose.

For their part, Levasseur and Hamel, in a systematic literature review, are interested in the negative effects of interactions between teachers and students. Numerous articles from multiple teaching contexts and teaching orders are compared and synthesized. The authors reveal that students can experience many negative effects linked to school attendance, including disengagement and psychological distress. Amongst others, certain negative interactions are not perceived by students, for instance, the control of the teacher and conflictual relations. The authors discuss psychological mechanisms behind teachers' behaviors and their impact on the development of students.

As the first of the two Notes from the Field, Fidèle presents a historical-cultural reflection on the school system in Benin. In order to help reduce school failure, the author proposes to reinvent schooling to better reflect the local socio-economic and cultural life. Historically originating from a colonial project, schooling should find its Beninese identity, especially in rural contexts.

In Mbikayi and St-Amand's Notes from the Field, the authors recount strategies employed to improve and support the school engagement and feeling of belonging of a elementary level student originally from Africa who struggled with relational difficulties in a French immersion program. In particular, the integration of digital tools had a positive impact on the quality of the student's social relations, their engagement in the classroom as well as their emotional well-being.

The present issue concludes with a provocative forum piece by authors Béland, Cousineau, and Loye, who advocate to abandon the popular Cronbach's coefficient alpha which measures test fidelity. The article presents a historical perspective and critique of the use of this coefficient in an argument to replace it with McDonald's omega coefficient based on the factor analysis of a common factor. Both coefficients are explained in detail while demonstrating the advantages and limits of each one. We invite further responses to this Forum piece.

TERESA STRONG-WILSON, VINCENT BOUTONNET & MINDY CARTER

ÉDITORIAL

Cette édition présente neuf articles, deux notes du terrain et un extrait du Forum. Comme à l'habitude dans nos éditions générales, les articles, les notes et le Forum touchent un vaste éventail de sujets fondamentaux en éducation, à des niveaux variés et dans des contextes géographiques divers. Ceux-ci abordent une large gamme de sujets, que ce soit le savoir des enseignants ou la formation à distance, la marginalisation des jeunes LGBTQ en milieu scolaire ou le stress et le bien-être des enseignants. À ces sujets s'ajoutent les recherches portant sur, effectuées par ou avec de futurs enseignants, des administrateurs ou des étudiants, ainsi que la réflexion critique sur une figure bien connue dans la recherche en éducation : le coefficient alpha de Cronbach.

Le savoir-enseigner est exploré par Alexandre dans une étude de cas multiple sur les pratiques d'enseignement en Techniques d'éducation à l'enfance au collégial. Il y est discuté d'un processus didactique soutenu par un ensemble complexe d'activités-clés et d'actions reliées aux phases d'interprétation, de représentation, de conception d'environnements d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants. L'analyse des construits didactiques de chaque participant s'appuie sur des concepts didactiques particuliers dont les niveaux de formulation des concepts ou la transposition didactique.

L'insertion professionnelle est abordée par Challah et Salamé dans une perspective administrative par une analyse statistique inférentielle qui s'appuie sur un questionnaire complété par des enseignants provenant d'établissements francophones du Liban. Il y est question de l'encadrement administratif par les chefs d'établissement et de l'insertion professionnelle des enseignants nouvellement recrutés. La dimension collective semble privilégiée pour l'insertion professionnelle des enseignants au détriment de l'étayage individuel de ceux-ci, apportant ainsi un éclairage quant aux spécificités et aux problématiques de l'enseignement français à l'étranger.

Le projet de recherche de Beck utilise l'approche de la recherche narrative pour aborder le stress vécu par trois enseignants dans le cadre de leur travail ou ce qu'ils appellent les «heures surchargées». L'expression « heures surchargées »

fait référence au sentiment de surcharge ressenti par les enseignants (un au primaire et deux au secondaire). Ce sentiment est provoqué par l'obligation de prendre un nombre trop élevé de décisions professionnelles en un court laps de temps, tout en étant sollicité de toutes parts. À la fin de la journée, les enseignants se retrouvent aux prises avec un ressac d'émotions, conséquence de ces « heures surchargées ». Cette recherche présente un point de vue approfondi des pressions accrues auxquelles sont soumis les enseignants, ainsi que les effets de cette pression sur la rétention et le bien-être des enseignants.

Stout, Cumming-Potvin et Wildy a également recours à l'analyse narrative. Il examine de nouveau les données recueillies dans le cadre d'une vaste étude réalisée à l'aide d'une variété de méthodes de recherche. Ce projet ciblait l'expérience d'enseignants expérimentés en lien avec les réformes de pratiques et politiques en leadership, plus précisément le programme Level Three Classroom Teacher, en Australie occidentale. Les auteurs font appel à trois archétypes pour dépeindre les différentes postures des enseignants relativement aux politiques de leadership du nouvel enseignant : le Porteur de flambeau (Torch Bearer), le Jongleur épuisé (Weary Juggler) et le Chahuteur (Heckler). Ces « personnages » fournissent un cadre utile pour problématiser la politique et encourager le changement.

Alors que les deux articles précédents portent sur l'intensification des pratiques pédagogiques d'enseignants expérimentés, Tse, Abra et Tanaka s'intéressent aux répercussions profondes de la recherche transformatrice (transformative inquiry) sur deux futurs enseignants inscrits au programme en sciences de l'éducation de l'Université de Victoria, située au Canada. Les auteurs ont recours à l'approche narrative pour démontrer les différentes phases qu'ont traversées Tse et Abra lorsqu'elles sont devenues des enseignantes, aux prises avec la complexité de l'enseignement et leurs vulnérabilités personnelles. Cet article souligne les effets positifs de la recherche transformatrice (transformative inquiry), approche présentée par Tanaka dans le cadre de ses cours. Cette approche permet une réflexion plus approfondie chez les enseignants, ainsi que l'atteinte d'un plus grand niveau de bien-être et d'intégrité chez les enseignants/futurs enseignants.

Dans le même ordre d'idées, Tompkins, Kearns et Mitton-Kükner jettent un regard approfondi sur une approche proactive ciblant la marginalisation des jeunes lesbiennes, gais, bisexuels, transgenres et queer ou en questionnement (LGBTQ) en milieu scolaire et intégrée à la formation initiale des enseignants dans le cadre de deux cours obligatoires offerts à leur université située en Nouvelle-Écosse : Positive Space I et II. Ces cours ont été créés grâce à un partenariat proactif entre l'université et un organisme communautaire local d'aide aux femmes. Dans cet article, les auteurs explorent l'impact du programme Positive Space sur neuf futurs enseignants. Ils notent son potentiel pour entraîner une remise en question des préjugés et soutenir les nouveaux enseignants dans la mise en place d'espaces sécuritaires pour les jeunes LGBTQ en milieu scolaire.

L'impact d'un blogue collaboratif utilisé avec de futurs enseignants dans le contexte de formation à distance et le recours au self-study (auto-apprentissage) constituent le sujet du prochain article. L'expérience d'une supervision à distance d'enseignants en formation est décrite en s'appuyant sur l'analyse rétrospective d'un blogue collaboratif dirigé par le superviseur-chercheur. L'étude de Petit et Ntebutse porte sur les échanges entre le superviseur et ses six stagiaires. Le devis de la recherche prend la forme d'un self-study accompagné par un ami critique. La présence enseignante cognitive et sociale du superviseur, ainsi que sa pratique réflexive, semblent stimuler la réflexion des stagiaires. L'utilité et la pertinence d'un blogue dans l'accompagnement à distance sont discutés alors que les auteurs notent la possibilité de remplacer la supervision traditionnelle par ce dispositif qui soutient aussi une pratique réflexive de qualité.

Les deux articles suivants adoptent le point de vue des étudiants.

Scheffel utilise une variété d'approches pour explorer la manière dont des étudiants de secondaire 2 conçoivent l'engagement envers l'apprentissage. Des données ont été recueillies dans le cadre d'un atelier interactif vécu à l'extérieur de la classe et des moments d'engagement ont été immortalisés à l'aide de photographies numériques d'espaces, de lieux, d'objets et d'activités. L'analyse de ces photographies numériques a permis de dégager certains thèmes : l'intérêt, la collaboration, l'inspiration, la motivation, l'épanouissement, le plaisir, la découverte et les objectifs futurs.

De leur côté, Levasseur et Hamel, dans une revue de la littérature systématique, s'intéressent aux effets négatifs des interactions entre enseignants et élèves. De nombreux articles dans plusieurs contextes d'enseignement ainsi qu'à plusieurs ordres d'enseignement sont comparés et synthétisés. Les auteurs relèvent que les élèves peuvent vivre plusieurs effets négatifs liés à la fréquentation scolaire, comme le désengagement et la détresse psychologique. En outre, certaines interactions négatives échappent à la perception des élèves, soit le contrôle de l'enseignant et les relations conflictuelles. Il est alors discuté des mécanismes psychiques à l'origine des comportements des enseignants et leurs effets sur le développement des jeunes.

Suit la première des deux Notes du terrain dans laquelle Fidèle présente une réflexion historico-culturelle sur le système scolaire au Bénin. L'auteur propose de réinventer l'école en accord à la vie socio-économique et culturelle locale pour que l'échec scolaire diminue. Inscrite historiquement dans un projet colonialiste, l'école devrait retrouver une identité béninoise, particulièrement en milieu rural.

Dans la note de terrain par Mbikayi et St-Amand, les auteurs relatent les stratégies employées pour améliorer et soutenir l'engagement scolaire et le sentiment d'appartenance d'une élève du primaire originaire de l'Afrique affichant des difficultés relationnelles dans le cadre d'un programme en immersion française.

En particulier, l'intégration d'outils numériques a eu des retombées positives sur la qualité des relations sociales entretenues par l'élève, son engagement en salle de classe ainsi que sur son bien-être émotionnel.

Finalement, cette édition se termine par un texte provocateur du Forum soumis par les auteurs Béland, Cousineau et Loye, qui présentent un plaidoyer pour abandonner le populaire coefficient alpha de Cronbach qui sert à mesurer la fidélité d'un test. L'article présente à la fois une perspective historique et critique sur l'usage de ce coefficient pour le remplacer par le coefficient omega de McDonald qui est basé sur l'analyse factorielle à un facteur commun. Les deux coefficients sont expliqués en détails tout en démontrant les avantages et les limites de chacun. Nous vous invitons à réagir à cet article du Forum.

TERESA STRONG-WILSON, VINCENT BOUTONNET et MINDY CARTER

L'APPORT DU CONSTRUIT AU CHAMP DIDACTIQUE : LE SAVOIR-ENSEIGNER AU COLLÉGIAL

MARIE ALEXANDRE *Université du Québec à Rimouski*

RÉSUMÉ. Le processus de travail enseignant et les construits qui en découlent concourent à éclairer l'interdépendance de concepts fondamentaux de la didactique. Les résultats d'une étude de cas multiple sur le savoir-enseigner d'enseignants expérimentés en Techniques d'éducation à l'enfance au collégial révèlent un processus didactique à quatre phases : interprétation, représentation, conception d'environnements d'apprentissage et adaptation aux caractéristiques des étudiants. Les liens repérés entre les activités clés et les actions façonnent des zones d'interactions précisant la notion de construit didactique et mettent en lumière des concepts de la didactique tels que la transposition, les niveaux de formulation des concepts et le schème. Le savoir-enseigner devenu objet didactique est au cœur d'un nouvel espace de problématisation : la didactique de l'enseignement supérieur.

THE CONTRIBUTION OF CONSTRUCTS TO THE DIDACTIC FIELD :TEACHING SKILLS AT THE COLLEGE LEVEL

ABSTRACT. The process of working as a teacher and the constructs associated with it contribute to shedding light on the interdependence of fundamental didactic concepts. The results of a multiple case study on the teaching skills of experienced Early Childhood Education teachers at the college level reveal a didactic process supported by four phases: interpretation, representation, learning environments conception, and adaptation to the students' characteristics. The links identified between the key activities and actions shape interaction areas that clarify the notion of didactic construct by highlighting didactic concepts such as transposition, concept formulation levels, and scheme. Teaching skills as a didactic object are at the heart of a new problematization space: higher education didactics.

L'UNESCO (Altbach, Reisberg et Rumbley, 2009) a fait valoir le rôle majeur de l'enseignement supérieur dans la préparation de diplômés détenteurs de nouvelles qualifications incluant un vaste répertoire de connaissances et de compétences afin de faire face à un monde plus complexe et interdépendant.

Depuis le renouveau pédagogique, la planification de situations d'apprentissage dans différents contextes, l'intervention auprès d'effectifs étudiants diversifiés ainsi que l'évaluation des apprentissages ont pris une large place dans la pratique enseignante au collégial (St-Pierre, Martel, Ruel et Lauzon, 2010). Au Québec, conformément aux exigences qui prévalent à l'enseignement supérieur, aucune qualification professionnelle préalable et propre à la pratique de l'enseignement n'est obligatoire, ce qui accentue le déséquilibre entre le savoir disciplinaire et le savoir-enseigner.

Bourdoncle (1993) a souligné que l'enseignement supérieur était une profession qui s'appuyait « sur un corps de savoirs de haut niveau à caractère formel, systématique et rationalisé » (p. 101). Dans le cadre des formations professionnalisantes porteuses du paradigme de l'apprentissage, les connaissances disciplinaires seraient considérées comme des ressources à mobiliser dans divers contextes (Bédard, Viau, Louis, Tardif et St-Pierre, 2005).

LE SAVOIR-ENSEIGNER : UNE RÉFLEXION DIDACTIQUE

La didactique est un domaine de recherche relativement récent en sciences de l'éducation. La spécificité de la didactique est fondée sur son rapport au savoir (Develay, 1997). Le système didactique a pris appui d'une part, sur l'inclusion, dans toute situation pédagogique, des relations entre chacun des trois pôles – sujet, objet et enseignant – et, d'autre part, sur l'accent prioritaire de certaines composantes structurantes conférant un statut secondaire aux autres relations (Lenoir, 2000). La réflexion didactique a intégré le contenu d'apprentissage (Jonnaert et Vander Borgh, 1999) dans les rapports établis entre un enseignant et des élèves. La Figure 1 illustre la relation triangulaire introduite par Houssaye (1988) entre l'enseignant, l'élève et le savoir.

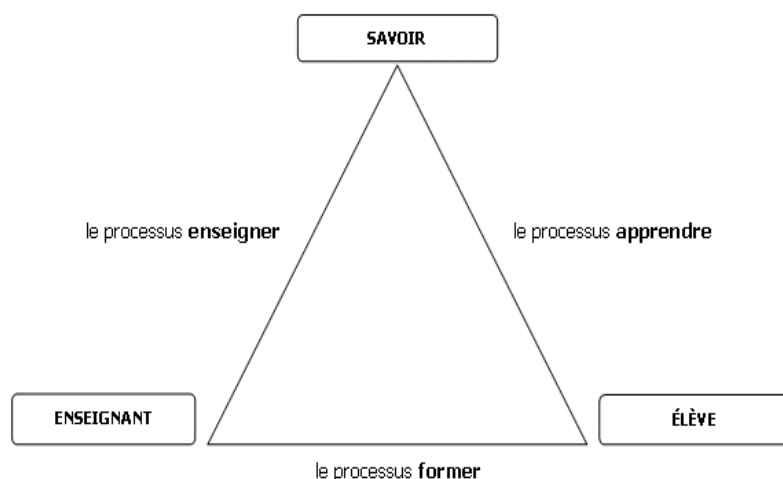


FIGURE 1. *Triangle pédagogique de Houssaye (1988, p. 41)*

La personne enseignante établirait des liens entre la pédagogie et le contenu lors de la conception d'environnements d'apprentissage (van Dijk et Kattmann, 2007). Malgré cette constitution de champs de savoirs (Fourrez, 2002), la didactique des disciplines était limitée par la contextualisation des savoirs. Habboud, Lenoir et Tardif (2005) ont rapporté que la formation dans le champ professionnel, marquée notamment par ses finalités, par la spécificité des savoirs professionnels en jeu, ainsi que par les caractéristiques et l'identité du personnel enseignant, impliquait la perspective de la didactique professionnelle visant plus particulièrement une didactique des sciences du travail (Mayen, 2005).

La tradition anglo-américaine a été largement dominée par les tendances curriculaire et pédagogique qui accordaient peu de place au contenu à enseigner en classe (Shulman, 1986 ; van Dijk et Kattmann, 2007). Shulman (1986), dans ses travaux sur la professionnalisation de l'enseignement, a introduit le concept du savoir didactique. Le savoir didactique ou le savoir pédagogique de contenu correspondait à un amalgame du savoir sur le contenu et sur la pédagogie. L'identification d'une forme de savoir sur le contenu pour l'enseignement a posé les premiers jalons d'un véritable paradigme didactique américain. Le savoir didactique inclurait ce que la personne enseignante sait, fait et les raisons qui sous-tendent son action (Baxter et Lederman, 1999) dans l'enseignement d'un contenu. Le savoir-enseigner est défini non seulement comme étant une articulation complexe de différents savoirs enseignants en ce qui concerne les caractéristiques des étudiants, le contenu, le contexte, l'évaluation, la pédagogie, les ressources et la technologie (Shulman, 1986, 1987), mais a aussi rendu compte de l'élaboration de solutions d'enseignement différentes pour chacun des contenus selon les ordres d'enseignement spécifiques (Bond-Robinson, 2005 ; Khalick, 2006).

Le savoir-enseigner pourrait correspondre à la capacité de choisir et de mettre en place, sur la base de ses connaissances et de ses expériences, des situations permettant aux élèves de construire des savoirs et des compétences (Clanet et Talbot, 2012). De nombreuses embûches ont entravé la clarification conceptuelle du savoir-enseigner. Parmi celles-ci, notons la pluralité des domaines des savoirs enseignants (Gauthier et Tardif, 2004) et leur mobilisation en cours de pratique (Geddis et Wood, 1997 ; Schön, 1994) ; l'interaction de diverses composantes (Park et Oliver, 2008) ainsi que la prise en compte de la complexité de l'environnement pédagogique dans la pensée enseignante (Crowe et Berry, 2007).

Malgré la reconnaissance d'un type de savoir spécifique à la profession enseignante, « la conceptualisation des divers savoirs mis en jeu dans l'action n'est pas achevée » (Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008, p. 8). La question posée est : Comment l'enseignant au collégial transforme-t-il en unités enseignables un contenu afin qu'il soit appris par des étudiants ?

CADRE DE RÉFÉRENCE

Des concepts fondamentaux de la didactique

Le partage des thématiques de recherche (Jonnaert et Vander Borgh, 1999) a progressivement conduit à l'adoption de référents théoriques et à la création de concepts didactiques transcendant les différentes appartenances disciplinaires. Chevallard (1985) a établi une distinction entre le savoir savant et le savoir curriculaire : « Ce travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » (p. 39). Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre-Delville et Lahanier-Reuter (2007) ont souligné que cet outil permettait « au didacticien de s'interroger sur la nature des savoirs, et donc d'exercer une vigilance épistémologique afin de faire face à l'évolution des savoirs » (p. 229). Martinand (1986) a intégré la notion de « pratique sociale de référence » pour désigner des savoirs enseignés qui ne relevaient pas d'un savoir savant. Les sources des savoirs à enseigner et la construction de savoirs scolaires ne tenaient plus seulement compte des champs scientifiques mais s'étaient élargies au champ des pratiques sociales.

Les diverses conceptions alternatives des enseignants au cours des années 90 s'opposaient à celles portées par la professionnalisation de l'enseignement (Bourdoncle, 1993). L'enseignant ouvrier était caractérisé par un contrôle accru sur la nature du travail et une augmentation significative de la tâche. Pour Bourdoncle (1993), la précision des savoirs et des compétences requises, la normalisation de tâches et de gestes prescrits et le contrôle de l'exécution en étaient les traits essentiels. Par contre, chez l'enseignant artisan l'acte de production relevait d'une globalité sans division entre la conception et l'exécution du travail (Bourdoncle, 1993). Des savoirs et des savoir-faire appris par compagnonnage, une transmission par imitation et l'autonomie dans la tâche conduisaient à une production individualisée. L'enseignant artiste se préoccupait autant des connaissances que des attitudes et des traditions de pensée de la discipline. Selon cette perspective, l'enseignement devenait un acte de communication (Bourdoncle, 1993) caractérisé par une passion contagieuse pour la discipline et une relation significative avec les étudiants. L'enseignant bricoleur se distinguait par une forte créativité qui pouvait même le conduire à détourner les objets de leurs fonctions.

Selon Develay (1993), la compétence de l'enseignant reposerait sur sa capacité de centration, équilibrant à la fois les contenus et les processus d'apprentissage. Paquay (1994) a soutenu que les caractéristiques d'autonomie et de responsabilité inhérentes au métier d'enseignant relevaient d'une profession. Altet (2001) a fait valoir que « l'enseignant est un professionnel de l'apprentissage, de la gestion des conditions d'apprentissage et de la régulation interactive en classe » (p. 31). Ce professionnel doué de raison exercerait son jugement et prendrait des décisions « dans ces systèmes complexes que sont la classe et l'école » (Tardif et Gauthier, 2001, p. 228).

Les niveaux de formulation des concepts structureraient de manière conceptuelle le savoir à enseigner (Astolfi, 1990). Ils sont définis selon la variation d'un énoncé produit en classe « en fonction des moments du cursus et des problèmes spécifiques étudiés » (Reuter et coll., 2007, p. 145) conformément aux objectifs d'un apprentissage. Des liens chronologiques de progression et d'organisation des notions enseignées seraient regroupés autour d'un petit nombre de concepts organisateurs du domaine. Reuter et coll. (2007) remarquaient que les niveaux de formulation des concepts pouvaient être pensés comme des espaces de continuité sous forme d'emboîtements ou encore comme des zones de rupture lors d'une réorganisation du savoir.

Vergnaud (1994, 2007) proposait une conceptualisation de l'apprentissage des mathématiques fondée sur la théorie des schèmes. Le but du schème représentait l'intentionnalité du sujet. Ont suivis les règles d'action constituées des prises d'information, des contrôles, des conduites observables et non-observables qui incluaient les inférences et les recherches en mémoire. Troisièmement, les invariants opératoires (*théorèmes-en-actes* et *concepts-en-actes*) avaient des fonctions de conceptualisation et d'inférence (Vergnaud, 2013). Les inférences portaient sur le caractère adaptable des contrôles et des ajustements progressifs de l'activité. Pour Vergnaud (1994, 2013), le rôle de l'enseignant comprendrait entre autres, le choix et l'organisation de situations de résolution de problème offrant des occasions d'exercer les schèmes présents, de clarifier le but et de développer de nouveaux schèmes.

Les phases du processus didactique

Le savoir-enseigner produit en contexte de pratique demeure peu documenté. Sur ce point, la littérature scientifique manquerait d'exemples concrets de description des phases du processus de transformation spécifique à un contenu (Loughran, Mulhall et Berry, 2004). En outre, plusieurs chercheurs ont rapporté que les construits didactiques étaient le produit de l'exercice d'un processus complexe. L'identification des quatre phases du processus didactique et l'examen des activités clés associées permettraient de décrire la manière dont sont élaborés les construits didactiques dans le cadre de la pratique enseignante (Alexandre, 2013a, 2013b, 2014, 2017). La phase d'interprétation (Kinach, 2002) correspondrait à la compréhension, à l'analyse et à l'élaboration du contenu. La phase de représentation (Fernandez-Balboa et Stiehl, 1995) exposerait un répertoire unique constitué d'activités, d'analogies, d'exemples, de démonstrations, de métaphores et de modélisations. La phase de conception d'environnements d'apprentissage (van Dijk et Kattmann, 2007) s'apparenterait à une analyse des similitudes entre la contextualisation des objectifs d'enseignement et les conceptions des étudiants sur les contenus. La quatrième phase concerne la prise en compte des différentes caractéristiques des étudiants. À ce sujet, les études ayant examiné les dimensions cognitive (Drechsler et Van Driel, 2008), affective et sociale (Fernandez-Balboa et Stiehl, 1995 ; McCaughtry, 2005)

ainsi que physique (Chen et Ennis, 1995) des caractéristiques des étudiants révélaient que le degré d'élaboration et de relation entre le savoir sur les caractéristiques des étudiants et l'enseignement est plus élevé que ce qui est généralement reconnu et articulé dans la littérature sur le savoir-enseigner. Le Tableau 1 présente les activités clés et les actions associées à chacune des phases du processus didactique.

TABLEAU 1. Activités clés et actions des phases du processus didactique (Alexandre, 2013)

Phases du processus didactique	Activités clés et actions
Interprétation	Détermination des paramètres d'enseignabilité : Identifier les notions importantes, l'intérêt et les difficultés sur les contenus ; Inclure et exclure des éléments ; jauger la capacité d'enseigner des contenus Personnalisation du contenu : Mettre en œuvre des stratégies de régulation ; Recourir à différents niveaux de contenu (programme, marché du travail). Organisation en rencontres de la session : Définir du déroulement des rencontres selon le temps. Mobilisation des ressources matérielles : Attribuer des fonctions spécifiques ; Réaliser, réviser et actualiser le matériel d'enseignement.
Représentation	Génération d'explications transformatrices : Choisir un vocabulaire spécifique ; Utiliser des exemples, contre-exemples ; Mettre au point des analogies. Utilisation des nouvelles technologies de façon didactique : Sélectionner des applications technologiques ; Assigner des fonctions pédagogiques aux technologies utilisées.
Conception d'environnements d'apprentissage	Détermination des actes d'enseignement : Identifier des fonctions des actes d'enseignement prenant en compte la mission enseignante Sélection d'un type d'environnement d'apprentissage : Identifier des orientations sur le contenu ; Organiser un modèle pédagogique Déploiement des stratégies d'enseignement : Analyser l'apprentissage avec la contribution des antécédents personnels ; Soutenir par des ressources matérielles. Mise en place des dispositifs d'évaluation : Identifier des indicateurs de l'apprentissage ; Élaborer l'instrumentation.
Adaptation aux caractéristiques des étudiants	Maintien d'une relation significative : Établir un rapport de confiance ; Utiliser des outils diagnostiques ; Identifier des aspects de la connaissance des étudiants ; Reconnaître des besoins et prendre en compte des réactions des étudiants. Détermination des paramètres d'apprentissage : Identifier des connaissances antérieures, des difficultés et des conceptions des étudiants. Reconnaissance de la dynamique particulière du groupe : Identifier des relations interpersonnelles et des caractéristiques du groupe. Soutien de l'intérêt : Reconnaître des signes d'intérêt et de non intérêt ; Utiliser des moyens visant la responsabilisation de l'apprentissage. Ajustement du déroulement des rencontres : Prendre en compte le cheminement, les réalisations et la participation des étudiants.

MÉTHODOLOGIE

L'étude de cas occuperait un espace de recherche dans lequel la contextualisation et la complexité constitueraient les assises d'un mode de contribution unique à la connaissance dans un domaine donné (Alexandre, 2013b ; Yin, 2003).

Les participantes (*pseudonymes : Simone, Valérie et Luce*) étaient membres de départements des Techniques d'éducation à l'enfance réparties dans trois Collèges d'enseignement général et professionnel du Québec. Elles comptaient entre 5 et 22 ans d'expérience en enseignement en éducation à l'enfance sur des contenus différents et à des moments différents dans la formation du personnel éducateur.

Le dispositif de collecte de données comprenait trois types d'entretiens qui respectaient la spécificité de chacune des situations de la pratique enseignante : l'entretien non directif lors de la situation de planification, la technique de rappel stimulé lors de la situation d'intervention et l'entretien semi-dirigé lors de la situation de réflexion. Tous les entretiens ont été retranscrits *verbatim*. Le matériel écrit incluait le journal de bord du chercheur et les documents relatifs au contenu enseigné.

TABEAU 2. *Description des niveaux de synthèse des données*

Niveaux de synthèse	Description
Regroupement des données sous les situations investiguées	Les données issues de l'examen des neuf verbatims des trois participantes sont regroupées sous chacune des situations de planification, d'intervention et de réflexion tout en étant associées aux dimensions de chacune des phases du processus didactique (cadre de référence en évolution).
Regroupement des situations investiguées	À partir des matrices révisées par les canevas d'analyse, les données sont regroupées et exposées pour l'ensemble des situations.
Identification des activités clés et de leurs actions	Des activités clés et leurs actions sont dégagées pour chacune des phases du processus didactique
Établissement des relations entre les actions (<i>indicateurs d'actions</i>)	La manière dont les actions contribuent aux activités clés pour chacune des phases du processus didactique est explicitée.
Mise en évidence des descripteurs de relations	L'examen des relations correspondant aux éléments constitutants des construits didactiques.

Une analyse de contenu (Mucchielli, 2009) a permis d'organiser la synthèse des données. Des activités d'épuration du verbatim, d'étiquetage des unités de sens, de regroupement des étiquettes en catégories ainsi que d'association des catégories aux objectifs de l'étude ont été effectuées sur les neuf verbatims de l'étude. Tel que décrit dans le Tableau 2, un corpus constitué de 3 292 unités de sens a servi de base aux opérations associées à différents niveaux

de synthèse des données. Les cinq opérations liées aux niveaux de synthèse des données ont été réalisées pour chacun des objectifs d'interprétation, de représentation, de conception d'environnements d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants ainsi que pour un cinquième objectif plus intégrateur, soit la description du fonctionnement du processus didactique et l'élaboration des construits didactiques.

Sur le plan de la triangulation méthodologique, les données recueillies au moyen des trois types d'entretiens et le matériel écrit ont été comparés. Une opération de validation interjuges a obtenu un taux de concordance de 80 %. Un retour auprès des participantes a été effectué afin de valider les propos des acteurs concernés (Mucchielli, 2009).

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'analyse des résultats a révélé la présence d'un processus didactique qui se déploie en quatre phases. Ce raisonnement spécifique déjà identifié par Shulman (1987) constitue le territoire exclusif de l'enseignant, le distinguant ainsi du spécialiste de contenu. Comme l'ont suggéré Geddis et Wood (1997) ainsi que Wilkes (1994), cette délibération didactique est une réorganisation personnalisée en continu qui s'effectue à l'égard du contenu, des caractéristiques des étudiants et de l'environnement d'apprentissage. Les activités clés et les actions associées à chacune des phases du processus didactique permettent le repérage du raisonnement professionnel enseignant.

Les activités clés et les actions de la phase d'interprétation

La phase d'interprétation est constituée d'actions regroupées sous quatre activités clés. L'activité clé **Détermination des paramètres d'enseignabilité** qui correspond à une forme de compréhension pédagogique du contenu (van Dijk et Kattmann, 2007) consiste à identifier des notions clés, l'intérêt et les difficultés sur les contenus, à inclure et exclure des éléments de contenus et à apprécier sa capacité dans l'enseignement des contenus. Comme le présente le Tableau 3, les participantes utilisent les cinq paramètres de l'enseignabilité.

La prise en compte des éléments de difficultés sur les contenus occupe une large place dans la **Détermination des paramètres d'enseignabilité**. Les participantes identifient la mobilisation d'habiletés de nature différente, l'établissement des liens entre la théorie et la pratique, le manque de connaissances antérieures, la perception de certaines capacités ainsi que les attitudes de résistance des étudiants concernant le travail demandé et le développement de certaines habiletés. Simone explique qu'un conflit avec une équipe de travail ne requiert pas des habiletés de communication de même nature que pour la rédaction d'un compte-rendu quotidien. Les participantes incluent ou encore excluent certains éléments des contenus avec, par exemple, la modification de travaux, d'activités ou encore d'expériences lors des rencontres avec les étudiants.

TABLEAU 3. Paramètres de l'enseignabilité des contenus

Notions clés	Sources d'intérêt	Éléments de difficultés	Inclusion et exclusion d'éléments de contenu	Perception des capacités dans l'enseignement du contenu
Intégration des savoirs au milieu de travail	Intégration des savoirs dans la vie personnelle ou encore en milieu de travail	Complexité du vocabulaire	Ajout de travaux	Capacité de mémorisation
Compréhension des enfants		Maîtrise de techniques	Prolongement et retrait d'activités et d'expériences	Maîtrise du contenu
		Liens entre la théorie et la pratique		Qualité de la préparation de la rencontre
		Manque de connaissances antérieures des étudiants		Oubli dans le savoir sur le contenu
		Perception des attitudes et des habiletés des étudiants		Forces et limites du déroulement des rencontres

Les participantes sont conscientes de leurs capacités d'enseignement des contenus. Elles soulignent la capacité de mémorisation, le degré de maîtrise de leur contenu et la qualité de la préparation de la rencontre. Les participantes se montrent conscientes de leurs propres limites. Elles déplorent un oubli dans le savoir sur le contenu et identifient certaines forces ainsi que les limites de chacune des rencontres avec les étudiants.

La **Personnalisation du contenu** indique que les participantes modèlent ou façonnent les contenus en faisant appel à leur type de compréhension. Cette activité clé comprend les actions *Mettre en œuvre des stratégies de régulation* et *Recourir à différents niveaux de contenu*. Les participantes ont recours à différents niveaux de contenus, allant des notions comprises dans la compétence, aux autres compétences du programme et, enfin, à la profession d'éducatrice. Elles effectuent des mises à jour, recherchent de la nouveauté et identifient les connaissances antérieures des étudiants. La familiarité avec les contenus enseignés suscite chez les participantes un sentiment de confiance à l'égard des rencontres avec les étudiants. Les participantes rapportent le retour sur des thèmes qu'elles enrichissent d'une année à l'autre. Le recours à des contenus disciplinaires est de nature diversifiée et comprend l'analyse de processus ou encore l'utilisation de théories.

Les participantes ont le souci d'adopter des attitudes facilitant l'appropriation de l'information par les étudiants et de rendre explicite le raisonnement disciplinaire en éducation à l'enfance. Elles structurent les contenus dans le but de répondre aux besoins de développement et au respect des enfants.

Le recours à différents niveaux de contenus peut être qualifié de véritable « échafaudage ». Des discussions thématiques traduisent une réflexion d'intégration au service du développement global de l'enfant. De plus, des expériences d'introspection sont dédiées au développement d'aptitudes relationnelles au centre d'une vie professionnelle basée sur l'intérêt pour l'humain. Un autre niveau de contenu peut être par exemple celui des expérimentations d'activités qui ciblent certaines caractéristiques des enfants des services de garde. Les participantes remanient des éléments de compétences et font appel à la métacognition des étudiants.

Le Tableau 4 présente des résultats obtenus des trois situations de la pratique et montrent les relations des différents niveaux des contenus sollicités par les participantes. Le recours aux contenus du niveau du programme est tributaire des conceptions des participantes à l'égard de l'approche par compétences. Il se traduit par la prise d'une certaine distance à l'égard des prescriptions du programme et par un véritable effort d'arrimage des compétences avec les contenus.

TABEAU 4. Recours aux niveaux de contenus selon les situations

Niveaux de contenus	Planification	Intervention	Réflexion
Notions associées aux compétences	Discussions thématiques	Réflexion d'intégration au service du développement global de l'enfant	Développement d'aptitudes relationnelles
	Expérience d'introspection		Vécu des étudiants
	Expérimentations d'activités		
Programme	Remaniement des éléments de compétences	Utilisation des contenus au service du développement global de l'enfant en service de garde	Développement d'aptitudes relationnelles au centre d'une vie professionnelle
	Métacognition		
	Similarité avec l'ancien programme		Vécu personnel des étudiants
Métier d'éducateur à l'enfance	Développement d'aptitudes relationnelles	Attitudes sur le marché du travail	Importance des relations dans le métier d'éducateur à l'enfance

L'action *Définir le déroulement des rencontres selon le temps* opérationnalise l'activité clé d'**Organisation du déroulement des rencontres**. Les participantes rapportent la transmission des informations, la réception et la remise de travaux et les consignes de fonctionnement en début de rencontres. L'annonce des contenus à venir la termine. Chacune des rencontres de la session est numérotée, servant aussi de calendrier de remises de travaux pour les étudiants. La gestion du moment de la pause sépare les parties d'une rencontre tout en permettant l'ajustement aux événements imprévus.

La **Mobilisation des ressources matérielles** comprend les actions : *Attribuer des fonctions spécifiques* et *Réaliser, réviser et actualiser le matériel d'enseignement*. Les participantes réalisent, révisent et actualisent les ressources matérielles au regard de fonctions d'enrichissement des contenus, d'information, d'instrumentation lors du déroulement des rencontres, d'outil d'apprentissage et de support à l'environnement d'apprentissage.

Les livres de référence et les notes de cours assurent une fonction d'enrichissement des contenus. Lors de la préparation en équipe, Simone demande aux étudiants d'apporter tout le matériel colligé durant les trois années de la formation. Le plan de cours et le calendrier occupent des fonctions informatives. Luce donne un calendrier des rencontres consacrées à des activités spéciales, telles qu'une sortie dans une base de plein air. Différents documents de préparation personnelle remplissent une fonction d'instrumentation pour les rencontres avec les étudiants tels que des fiches, des descriptifs annotés, des notes sur l'essentiel des rencontres, un inventaire du matériel. Au cours de l'année, Luce collige des idées et échange avec d'autres personnes afin d'enrichir les activités. Un portfolio et un journal de créativité occupent une fonction d'outil d'apprentissage des contenus. L'utilisation de matériel en classe sert de support à l'environnement d'apprentissage.

Les participantes rédigent des questions, recherchent du matériel, écrivent des consignes, achètent des accessoires et construisent des tableaux. Les analyses font ressortir la réécriture des outils d'apprentissage, incluant la correction de l'orthographe et de la syntaxe ainsi que certaines erreurs sur les contenus, et la modification d'outils de support à l'environnement d'apprentissage. Elles aménagent le local, effectuent des réservations et collaborent avec une technicienne.

Les activités clés et les actions de la phase de représentation

La phase de représentation comprend les activités clés de **Génération d'explications transformatrices** et **d'Utilisation didactique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICES)**. La **Génération d'explications transformatrices** illustre le processus de raisonnement spécifique d'une discipline ou d'une profession (van Dijk et Kattmann, 2007) et les actions qui en découlent sont les suivantes : *Choisir un vocabulaire spécifique*, *Utiliser des exemples* et *Mettre au point des analogies*.

Lors de l'**Utilisation didactique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICES)**, les participantes peuvent *Sélectionner des applications technologiques* et *Assigner des fonctions pédagogiques aux technologies utilisées*. Parmi les applications technologiques sélectionnées, notons l'activation, la conversion en PDF, le dépôt, la messagerie, la préparation de diaporamas ainsi que la sauvegarde. Les fonctions pédagogiques assignées aux technologies dans la présente étude sont la communication, la diffusion des résultats, la distribution ainsi que la gestion du groupe.

Les activités clés et les actions de la phase de conception d'environnements d'apprentissage

La **Détermination des actes d'enseignement**, la **Sélection du type d'environnement d'apprentissage**, le **Déploiement des stratégies d'enseignement** constituent des activités clés de la phase de conception d'environnements d'apprentissage. La vision de la mission enseignante des participantes influence la détermination des actes d'enseignement (Legendre, 2005). L'adaptation de la réponse aux besoins individuels, l'ajustement du niveau de rétroaction et l'utilisation de la modélisation sont fortement motivés par le désir d'une intégration réussie lors de la formation du personnel éducateur. La création des situations d'apprentissage, l'accompagnement et la disponibilité au groupe se traduisent par des actes d'enseignement de préparation, d'animation et de coordination. Simone désire partager son savoir et garder l'intérêt de tous les étudiants, et Valérie tient à développer la vision d'éducatrice.

Les participantes sélectionnent un type d'environnement d'apprentissage pour organiser des modèles pédagogiques. Les orientations sur le contenu des participantes telles que l'intégration, le transfert des connaissances, la démarche de connaissance de soi et les activités de pratique du métier d'éducatrice ainsi que le plaisir ont déterminé l'organisation de modèles pédagogiques sous la forme d'ateliers thématiques, de laboratoires d'expérimentation tout en privilégiant l'alternance entre la pratique et la théorie. Simone soutient que la classe devient un « groupe-ressource ».

Le **Déploiement des stratégies d'enseignement** est constitué des actions *Analyser l'apprentissage des étudiants* et *Soutenir par des ressources matérielles*. Les participantes reconnaissent l'individualité du processus d'apprentissage et identifient certaines caractéristiques spécifiques chez les étudiants. Les participantes décèlent certains préalables qui facilitent l'apprentissage alors que le développement de la confiance en soi contribue à la mise en pratique des connaissances. L'implication des étudiants est sollicitée par la possibilité d'effectuer des choix, la rédaction et la réponse à des questions, la prise de notes, etc. La prise en compte de facteurs contextuels (*dynamique particulière du groupe*) et de paramètres de l'apprentissage (*connaissances antérieures, difficultés et conceptions des étudiants*) conduit les participantes à ajuster les stratégies d'enseignement.

L'action *Soutenir par des ressources matérielles* met de l'avant des fonctions d'enrichissement du contenu, par exemple la lecture d'un poème, et le choix d'outils d'apprentissage tels que le bilan de compétences, la rédaction d'un texte intégrateur et le journal de créativité.

Les activités clés et les actions de la phase d'adaptation aux caractéristiques des étudiants

L'activité clé **Maintien d'une relation significative** s'exerce selon un sous-processus. L'action *Établir un rapport de confiance* requiert d'*Utiliser des outils diagnostiques* permettant l'identification des aspects de la connaissance des étudiants qui,

à son tour, conduit à *Reconnaître des besoins* et à *Prendre en compte les réactions*. La reconnaissance des besoins des étudiants par les participantes est centrée sur l'observation des besoins individuels au regard des dimensions affective et cognitive. Les participantes prennent en compte les commentaires et les comportements des étudiants tels que l'abandon d'activités et du programme de formation, le rejet d'un étudiant dans le groupe.

La **Reconnaissance de la dynamique du groupe** est constituée de l'action *Identifier les relations interpersonnelles et des caractéristiques du groupe*. L'activité clé **Soutien de l'intérêt** correspond à un autre sous-processus qui inclut les actions *Reconnaître les signes d'intérêt* et *Soutenir la responsabilisation de l'apprentissage*. Les participantes donnent le choix de certains thèmes de discussion, préparent au départ en stage, expriment des propos motivants, apportent de la nouveauté lors des rencontres et font signer un contrat d'engagement.

L'activité clé **Ajustement du déroulement des rencontres** est constituée de l'action *Prendre en compte le cheminement, les réalisations et la participation des étudiants*. Simone constate qu'avec certains groupes, elle voit tous les thèmes prévus alors qu'avec d'autres, elle n'y arrive pas. Valérie constate que chacun des laboratoires s'est déroulé différemment.

La **Détermination des paramètres de l'apprentissage** se déploie sous l'action *Identifier des connaissances antérieures, des difficultés et des conceptions des étudiants sur l'apprentissage du contenu*. Les participantes précisent des difficultés liées à l'apprentissage du métier d'éducatrice, comme l'inexpérience dans la maîtrise de certaines techniques, le manque de lien entre la théorie et la pratique et les défis de la communication écrite.

Les interactions lors de la phase d'interprétation

Les actions associées aux activités clés structurent chacune des phases d'interprétation, de représentation, de conception d'environnements d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants. Certaines actions précisent la nature synergique du fonctionnement entre les phases du processus didactique. L'examen des relations entre les activités clés et les actions interphases soutiennent le processus didactique et révèlent les construits. Le Tableau 5 présente les interactions de la phase d'interprétation avec les trois autres phases du processus didactique.

L'analyse des interactions entre la phase d'interprétation et la phase de représentation montre que l'action *Recourir à différents niveaux de contenus (programme, marché du travail)* de l'activité clé de **Personnalisation du contenu** conduit aux actions *Utiliser des exemples* et *Mettre au point des analogies* lors de l'activité clé de **Génération d'explications transformatrices**.

Je compare la formation à des briques et mon cours est le ciment. On met tout ça ensemble (1274-1275). Les briques sont des connaissances éparpillées un peu partout (Simone, réflexion, 1277).

TABLEAU 5. *Interactions de l'interprétation*

Activités clés Interprétation	Phases		
	Représentation	Conception d'environnements d'apprentissage	Adaptation aux caractéristiques des étudiants
Détermination des paramètres d'enseignabilité			Détermination de paramètres de l'apprentissage
Personnalisation du contenu	Génération d'explications transformatrices		
Organisation en rencontres de session			Ajustement du déroulement des rencontres
Mobilisation des ressources matérielles	Utilisation didactique des nouvelles technologies	Déploiement des stratégies d'enseignement	

L'action *Attribuer des fonctions spécifiques* présente dans l'activité clé de **Mobilisation des ressources matérielles** est en relation avec l'action *Assigner des fonctions pédagogiques technologiques* de l'activité clé **Utilisation didactique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICES)**. En ce qui a trait aux interactions de la phase d'interprétation avec la phase de conception des environnements d'apprentissage, l'activité clé de **Mobilisation des ressources matérielles**, plus particulièrement au niveau de l'action *Réaliser, réviser et actualiser le matériel d'enseignement*, rejoint l'action de *Soutenir par des ressources matérielles* lors de l'activité clé de **Déploiement des stratégies d'enseignement**. L'activité clé d'**Organisation des rencontres de la session** est influencée par l'action *Prendre en compte le cheminement, les réalisations et la participation des étudiants* de la phase d'adaptation aux caractéristiques des étudiants. Les interactions avec la phase d'adaptation aux caractéristiques des étudiants révèlent un lien entre les activités clés de **Détermination des paramètres d'enseignabilité** et des paramètres de l'apprentissage.

Les interactions lors de la phase de représentation

L'examen des interactions de la phase de représentation avec les autres phases du processus didactique, présenté dans le Tableau 6, révèle des liens privilégiés avec la phase de conception d'environnements d'apprentissage. L'action *Assigner des fonctions pédagogiques* de l'activité clé d'**Utilisation didactique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICES)** rejoint celle de *Soutenir par des ressources matérielles* lors de l'activité clé de **Déploiement des stratégies d'enseignement**.

TABLEAU 6. *Interactions de la représentation*

Activités clés Représentation	Phases		
	Interprétation	Conception d'environnements d'apprentissage	Adaptation aux caractéristiques des étudiants
Génération d'explica- tions transformatrices	Personnalisation du contenu		
Utilisation didactique des nouvelles technologies	Mobilisation des ressources matérielles	Déploiement des stratégies d'enseignement	

Les interactions lors de la phase de conception d'environnements d'apprentissage

Le Tableau 7 présente les principaux éléments qui ressortent de l'analyse de la nature des interactions de la phase de conception des environnements d'apprentissage.

TABLEAU 7. *Interactions de la conception d'environnements d'apprentissage*

Activités clés Conception d'environnements d'apprentissage	Phases		
	Interprétation	Représentation	Adaptation aux caractéristiques des étudiants
Détermination des actes d'enseignement			
Sélection d'un type d'environnement d'apprentissage			
Déploiement des stratégies d'enseignement	Mobilisation des ressources matérielles	Utilisation didactique des nouvelles technologies	Détermination des paramètres de l'apprentissage, soutien de l'intérêt et ajustement du déroulement des rencontres
Mise en place d'un dispositif d'évaluation			

L'action *Analyser l'apprentissage* sous l'activité clé de **Déploiement des stratégies d'enseignement** comprend un ajustement des stratégies d'enseignement aux paramètres de l'apprentissage et aux facteurs contextuels et rejoint l'activité clé de **Détermination des paramètres de l'apprentissage** de la phase d'adaptation aux caractéristiques des étudiants. L'ajustement aux facteurs contextuels est en lien avec l'activité clé de **Soutien de l'intérêt** et de l'action *Prendre en compte le cheminement, les réalisations et la participation des étudiants* de l'activité clé de **Ajustement du déroulement des rencontres** de la phase d'adaptation aux caractéristiques des étudiants.

Si je ne fais rien, il ne se passera rien. La situation va finir par dégénérer (33).
Je n'avais pas envie de leur passer un savon une demi-heure sur ce sujet. J'ai choisi de le faire de cette façon. (Luce, intervention, 81-82)

Le processus didactique active un système de prises de décision. Les quatre phases du processus possèdent leurs propres activités clés, elles-mêmes caractérisées par des actions. Entre les activités clés et leurs actions s'organisent des liens interphases, le tout formant un réseau complexe. La Figure 2 présente le fonctionnement du processus didactique et illustre les interactions qui ont conduit à l'identification du construit didactique.

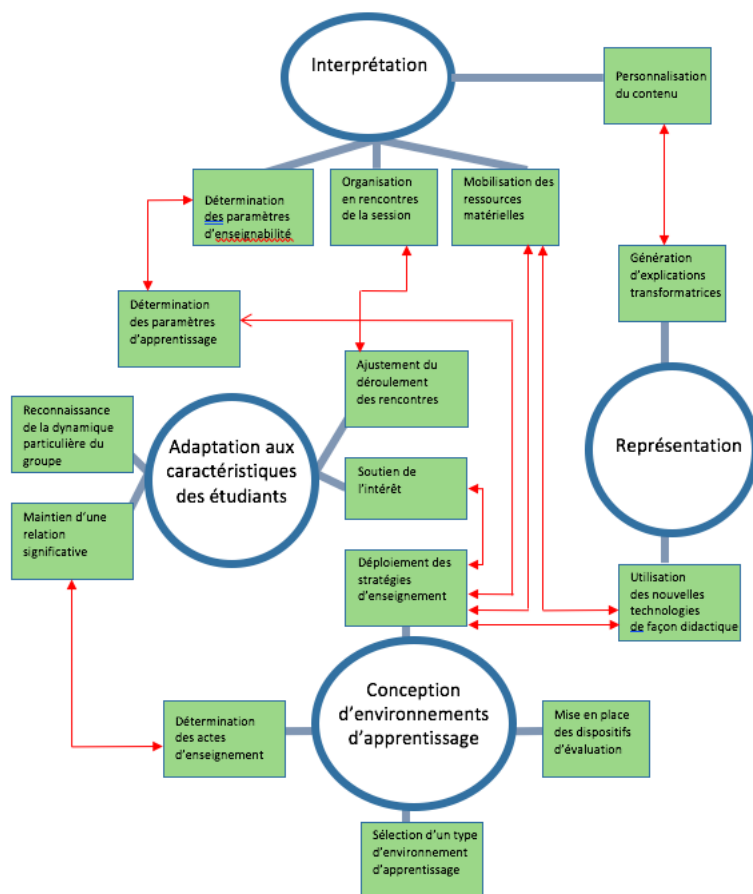


FIGURE 2. Fonctionnement du processus didactique (Alexandre, 2013a, p. 213)

Le construit et les niveaux de formulation des concepts

L'activation de différentes zones du processus didactique produit des construits mettant en valeur des éléments caractéristiques des niveaux de formulation des concepts. Des liens entre les phases d'interprétation, de représentation

et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants sont établis. Les résultats indiquent une tension entre les savoirs et les apprenants (Reuter et coll., 2007) illustrée par des relations soutenues entre les phases d'interprétation et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants. Ainsi les activités clés **Détermination des paramètres d'enseignabilité et d'apprentissage** sont-elles fortement reliées. Les participantes distinguent la complexité liée aux contenus des difficultés provenant des caractéristiques des étudiants face à l'apprentissage des contenus.

Un construit illustrant les niveaux de formulation de concepts peut témoigner de différentes formulations visant la correspondance entre l'énoncé et les objectifs d'apprentissage (Reuter et coll., 2007). Ce construit intègre des stratégies de régulation sur la discipline et prend appui sur un répertoire personnalisé d'explications transformatrices. Le recours à des notions comprises dans la compétence, aux autres compétences du programme et à la profession d'éducateur à l'enfance se traduit par le choix d'un vocabulaire spécifique, des exemples et des analogies. Les enseignantes font appel aux notions vues en classe, au programme et à l'exercice du métier sur le marché du travail. Les extraits verbatim présentés ci-dessous mettent en valeur la présence de liens soutenus entre les activités clés **Personnalisation du contenu** et **Génération d'explications transformatrices**. Les phases d'interprétation et de représentation du processus didactique sont sollicitées.

Si tu te dis : c'est plate pour moi, bien il faut que cela soit plate pour eux, nous manquons notre coup comme éducatrice. (Simone, intervention, 904-906)

Je rappelle certains moments. Quand elles tournaient autour de la table, comment se préparaient-elles ? Amassaient-elles des données à partir du matériel, de l'expérience ou d'une émotion ? (Valérie, réflexion, 844-846)

Le construit et l'aide à la formation de schèmes

Des construits illustrant l'aide à la formation des schèmes activent les phases d'interprétation, de représentation, de conception d'environnements d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants. L'activité clé de **Mobilisation des ressources matérielles** est en relation avec celle de l'**Utilisation didactique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICES)**. Les enseignantes attribuent des fonctions pédagogiques technologiques au matériel d'enseignement. La distribution de notes de cours ou encore de banque d'activités sur la plateforme virtuelle a comme fonction d'enrichir le contenu.

J'entre dans le système Omnivox. J'y dépose un certain nombre de documents pour les étudiants de façon virtuelle (1151-1152). Dans ce groupe, j'ai déjà déposé un certain nombre que je peux reporter d'une session à l'autre (1192-1194). (Luce, planification).

Un construit privilégiant le choix de situations de résolution de problèmes et l'organisation de l'activité (Vergnaud, 2013) découle des liens entre les activités clés de **Déploiement des stratégies d'enseignement** et de **Mobilisation des**

ressources matérielles. Les enseignantes réalisent, révisent et actualisent du matériel d'enseignement en soutien à l'environnement d'apprentissage.

Dans la rétroaction, une fois qu'elles ont fait le tour, ma façon de les accompagner est souvent en fonction des questions du journal de créativité (1038-1039). L'étudiante le reçoit après le laboratoire (1143-1144). Je place des perles dans le matériel (395). (Valérie, planification)

Les activités clés d'**Organisation des rencontres avec les étudiants** et de **Déploiement des stratégies d'enseignement** sont en lien avec l'**Ajustement du déroulement des rencontres**. Ce construit témoigne de la sélection de l'information et du réglage de la conduite favorisant la formation de schèmes nouveaux chez les étudiants (Vergnaud, 1994). Les enseignantes prennent en compte le cheminement, les réalisations et la participation des étudiants lors de l'ajustement des stratégies d'enseignement aux facteurs contextuels et utilisent des moyens visant l'apprentissage.

Elles jouent avec ces résistances. Il s'agit d'un premier degré d'analyse. Elles préféreraient passer à autre chose (474). Mardi matin, dès cette activité une étudiante s'est complètement fermée tout le long du processus (678). (Valérie, intervention).

DISCUSSION

Les résultats confirment une transformation du savoir à enseigner en savoir enseigné dans le sens émis par Chevallard (1985). Les quatre phases de ce processus contribuent à préciser le concept de transposition didactique en apportant un éclairage sur la manière de transformer un contenu afin qu'il soit « appris par d'autres ». Le processus didactique se déploie en un réseau d'activités clés regroupées autour des phases d'interprétation, de représentation, de conception d'environnements d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants. Le savoir didactique correspond à un réseau constitué d'un répertoire d'entités de savoir d'enseignement élaborées dans les situations de la pratique enseignante (Hashweh, 2005). Burn, Childs et McNicholl (2007) soulignent la complexité du processus associé à l'élaboration de construits d'enseignement.

L'exercice du métier d'éducateur à l'enfance met en avant la notion de pratique sociale de référence de Martinand (1986). Le mandat social du personnel éducateur, traduit en programme scolaire de formation en Techniques d'éducation à l'enfance, vise la mise en place des conditions essentielles à l'apprentissage actif des enfants en services de garde éducatifs (Gouvernement du Québec, 2006).

Les résultats vont dans le sens de la professionnalisation de l'enseignement. L'idiosyncrasie de la pratique enseignante associée à l'enseignant artisan a été rapportée par plusieurs auteurs (Baxter et Lederman, 1999, Bourdoncle, 1993). Khalick (2006) montre que l'enseignement de plusieurs contenus ainsi que la diversité des besoins des élèves conduisent au développement de plusieurs

savoirs didactiques chez un même enseignant. Les travaux de Loughran et coll. (2004) font ressortir que les orientations sur le contenu, les caractéristiques des étudiants, l'expérience d'enseignement et les antécédents personnels sont des facteurs associés à l'idiosyncrasie du savoir didactique. La production individualisée associée à l'enseignant artisan ne serait que la manifestation d'une réponse adaptée issue de l'exercice d'un processus décisionnel d'une étonnante stabilité.

La modification du rôle enseignant au collégial constitue une avancée professionnalisante qui s'éloigne graduellement de la conception de l'enseignant ouvrier (Bourdoncle, 1993). Depuis 1993, la réforme majeure de l'enseignement appelée *Le Renouveau au collégial* a touché entre autres, aux structures administratives, aux programmes d'études et à la pédagogie (St-Pierre et coll., 2010). St-Pierre et coll. (2010) précisent que l'enseignant participe à la conception des programmes d'études et à l'élaboration des cours dans une perspective d'approche-programme, qu'il développe de nouvelles modalités d'intervention pédagogique, évalue des compétences et participe à l'évaluation des programmes.

En outre, l'analyse approfondie d'exemples de construits s'apparente à une véritable *déconstruction* du construit didactique en ses plus simples particules et donne accès à l'explicitation du lien entre l'activation du processus didactique et l'élaboration du construit. Ainsi, un construit correspond à un nœud actif à l'intérieur du réseau des activités clés. Cette zone d'interaction précise est sollicitée lors de l'exercice du processus didactique. Le construit est produit dans l'une ou l'autre des situations de planification, d'intervention et de réflexion de la pratique enseignante et sous-entend un assemblage de différents matériaux. Chaque construit comprend : a) un lien entre deux phases ou plus du processus didactique, b) un croisement d'au moins deux activités clés, c) une action commune ou la trace d'au moins un lien entre des actions, d) des éléments contextuels. L'analyse des constituants du construit didactique permet non seulement d'investiguer le savoir-enseigner produit dans le cadre de la pratique mais aussi d'illustrer l'interdépendance des concepts de la didactique lors de l'exercice du travail enseignant.

Les niveaux de formulation des concepts et le fonctionnement du construit

Les construits qui mettent de l'avant divers niveaux de formulation des concepts activent des liens privilégiés entre les phases d'interprétation et de représentation. Chacun des construits investigués présente un croisement explicite entre deux activités clés. Le Tableau 8 montre la manière dont l'activité clé de **Génération d'explications transformatrices** utilisant le questionnement et le contre-exemple mobilise d'une part, l'activité clé de **Personnalisation du contenu** avec les différents niveaux de contenu et d'autre part, l'activité clé de **Détermination des paramètres d'enseignabilité** grâce à l'identification des notions importantes.

TABLEAU 8. *Exemples de construits illustrant les niveaux de formulation de concepts*

Construits	Liens entre les phases	Croisement de deux activités clés ou plus	Liens entre les actions	Éléments contextuels
Si tu te dis : c'est plate pour moi, bien il faut que cela soit plate pour eux, nous manquons notre coup comme éducatrice. (Simone planification, p. 23)	Interprétation / Représentation	Personnalisation du contenu / Génération d'explications transformatrices	Recourir à différents niveaux de contenu / utiliser un contre-exemple	Conception du rôle professionnel d'éducatrice à l'égard de l'intervention démocratique auprès des enfants en garde scolaire
Je rappelle certains moments. Quand elles tournaient autour de la table, comment se préparaient-elles ? (Valérie, réflexion, p. 27)	Interprétation / Représentation	Détermination des paramètres d'enseignabilité / Génération d'explications transformatrices	Identifier des notions sur le contenu / Questionner	Collecte de données pour le processus de créativité : (prise de conscience des émotions et des pensées)

Les liens établis entre les savoirs enseignés et les savoirs de référence dans le cadre du programme d'études (Reuter et coll., 2007) sont présents lors de la **Personnalisation du contenu**. Ces résultats rejoignent le plan épistémologique identifié par Develay et Astolfi (1989, dans Reuter et coll., 2007) dans lequel un même concept est abordé par différentes questions. Les enseignantes ont le souci de rendre explicite le raisonnement disciplinaire en éducation à l'enfance. Le recours aux différents niveaux de contenus semble un aspect de la discipline des Techniques d'éducation à l'enfance alors que les notions comprises dans chacune des compétences sont assujetties à un programme qui organise l'ensemble des compétences à acquérir selon une approche-programme en vue de l'exercice du métier d'éducatrice. La hiérarchisation des niveaux de formulation des concepts utilisée par les enseignantes suggère un espace de continuité formant des assemblages (Reuter et coll., 2007).

L'aide à la formation de schèmes et le fonctionnement du construit

Quelques construits illustrant l'aide à la formation de schèmes explicitent les liens entre les phases d'interprétation, de représentation, de conception d'environnement d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants.

Ces construits qui présentent l'aide à la formation de schèmes rejoignent les écrits de Vergnaud (2013) sur le rôle de l'enseignant dans les situations de résolution de problèmes. Compte tenu du choix de l'environnement d'apprentissage, l'activité clé de **Déploiement des stratégies d'enseignement** est largement tributaire de l'**Ajustement du déroulement des rencontres**, tout en sollicitant l'activité clé de **Soutien de l'intérêt des étudiants**. La prise en

compte du cheminement des réalisations et de la participation des étudiants et l'utilisation de moyens afin de soutenir leur intérêt conduisent à l'ajustement des stratégies d'enseignement aux facteurs contextuels et aux paramètres de l'apprentissage. Dans le sens souhaité par le Conseil supérieur de l'éducation (2008), l'enseignant recourt à des stratégies d'enseignement suscitant la participation active et l'apprentissage en profondeur des étudiants. L'organisation de l'environnement d'apprentissage par l'enseignant rend compte de la prise d'information et du contrôle qui sont essentiels à la formation de schèmes nouveaux par les étudiants lors de l'apprentissage. L'interdépendance des activités clés **Déploiement des stratégies d'enseignement** et **Soutien de l'intérêt chez les étudiants** suggère la présence de la facilitation des inférences et de l'émergence des concepts (Vergnaud, 2013).

Crowe et Berry (2007) soulignent que l'enseignant répond à la complexité de l'environnement d'apprentissage. Les aspects politique, social, culturel et physique du contexte spécifique dans lequel l'enseignement prend place influencent la pratique (Cochran, DeRuiter et King, 1993). Saroyan et coll. (2004) soulignent l'influence des facteurs contextuels spécifiques à tout ordre d'enseignement, notamment, la culture organisationnelle et les directives départementales. Les résultats établissent des liens entre les phases d'interprétation et de représentation.

On peut rapprocher les actes repérables décrits par Vergnaud (2013) et les fonctions de soutien de l'environnement d'apprentissage attribuées au matériel d'enseignement. La réalisation, l'actualisation et la révision du matériel soutiennent l'implication dans l'activité dans le but d'atteindre un apprentissage bien identifié. Les écrits scientifiques soulignent l'impact des ressources matérielles sur les objectifs et sur le choix des stratégies d'enseignement (Lee et Luft, 2008). Les ressources matérielles permettent, d'enrichir l'enseignement grâce à des expérimentations dépassant les exigences des programmes. Ces expérimentations contribuent à l'émergence et au développement de nouveaux concepts.

CONCLUSION

L'investigation des activités clés des phases du processus didactique et des construits qui en découlent ouvre la voie à une meilleure compréhension de l'acte d'enseigner. Prenant appui sur l'interdépendance des concepts fondamentaux de la didactique, les construits didactiques élaborés dans le contexte de la pratique proposent une modélisation du réseau des prises de décision qui sous-tendent le savoir-enseigner à l'enseignement supérieur.

La notion de construit constitue une interface conceptuelle entre l'enseignement et l'apprentissage qui rend compte de la complexité et de la contextualisation de l'exercice du travail enseignant. Le construit donne accès aux rapports multiples de réciprocité qu'entretient l'enseignant avec le contenu, l'environnement

d'apprentissage et les caractéristiques des étudiants. Il dévoile une articulation harmonieuse des différents savoirs enseignants configurant un assemblage essentiel à la (re)construction de sens et au développement du savoir-enseigner. La production de construits dans l'exercice du processus didactique et l'examen de chacun de ses constituants apportent une contribution à la compréhension du raisonnement professionnel enseignant.

La complexité du savoir-enseigner à l'enseignement supérieur (Endrizzi, 2011) concourt à tracer un nouvel espace de problématisation dans la science didactique (Schneuwly, 2014). La présente recherche sur le processus didactique s'inscrit dans une visée de professionnalisation de la formation des enseignants. Ainsi le construit s'ajoute-t-il aux outils didactiques qui permettent à « l'acteur d'éclairer ses prises de décision » (Astolfi, 1990, p. 29).

RÉFÉRENCES

- Altbach, P. G., Reisberg, L. et Rumbley, L. E. (2009). Évolutions de l'enseignement supérieur au niveau mondial : vers une révolution du monde universitaire [Rapport d'orientation pour la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur 2009]. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168f.pdf>
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27-40), Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Alexandre, M. (2013a). *La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion : trois études de cas* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Alexandre, M. (2013b). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32\(1\)/rq-32-1-Alexandre.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(1)/rq-32-1-Alexandre.pdf)
- Alexandre, M. (2014). Vers la modélisation de construits didactiques : trois études de cas d'enseignantes expérimentées en techniques d'éducation à l'enfance. *Formation et profession*, 22(2), 57-73. doi: 10.18162/fp.2014.41
- Alexandre, M. (2017). Le processus didactique en enseignement professionnel : une étude de cas en Techniques d'éducation à l'enfance. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 117-136). Québec, QC : Collectif de recherche aux Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Astolfi, J. P. (1990). Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. *Recherche et Formation*, 8, 19-31. Repéré à http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1990_num_8_1_1021
- Baxter, J. A. et Lederman, N. G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. Dans J. Gess-Newsome et N. G. Lederman (dir.), *Examining pedagogical content knowledge* (p. 147-162). Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.
- Bédard, D., Viau, R., Louis, R., Tardif, J. et St-Pierre, L. (2005). Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovante. Dans *Actes du 22^e congrès de l'AIPU 2005*, (p. 1-18). Genève, Suisse : AIPU.
- Bond-Robinson, J. (2005). Identifying pedagogical content knowledge (PCK) in the chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 6(2), 83-103. doi: 10.1039/B5RP90003D

- Bourdondcle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105(1), 83-119. Repéré à http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_105_1_1283
- Burn, K., Childs, A. et McNicholl, J. (2007). The potential and challenges for student teachers' learning of subject-specific pedagogical knowledge within secondary school subject departments. *The Curriculum Journal*, 18(4), 429-445. doi: 10.1080/09585170701687886
- Chen, A. et Ennis, C. D. (1995). Content knowledge transformation: An examination of the relationship between content knowledge and curricula. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 389-401. doi: 10.1016/0742-051X(94)00041-4
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Cochran, F. K., DeRuiter, J. A. et King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *Au collégial l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège* [Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport]. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Crowe, A. R. et Berry, A. (2007). Teaching prospective teachers about learning to think like a teacher. Articulating our principles of practice. Dans T. Russel et J. Loughran (dir), *Enacting a pedagogy of teacher education* (p. 31-44). London, Royaume-Uni : Routledge.
- Develay, M. (1993). Pour une épistémologie des savoirs scolaires. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 35-40.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 59-66.
- Drechsler, M. et Van Driel, J. (2008). Experienced teachers' pedagogical content knowledge of teaching acid-base chemistry. *Research in Science Education*, 38(5), 611-631. doi: 10.1007/s11165-007-9066-5
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité : Veille et analyses*, 64, 1-24. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf>
- Fernandez-Balboa, J. M. et Stiehler, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 293-306.
- Fourez, G. (dir.) en collaboration avec A. Maingain et B. Dufour (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck Université.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (dir.). (2004). *La pédagogie : théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Geddis, A. N. et Wood, E. (1997). Transforming subject matter and managing dilemmas: A case study in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 611-626.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Mandat et profil des éducatrices et des éducateurs à l'enfance*. Québec, QC : Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine.
- Habboud, E. M., Lenoir, Y. et Tardif, M. (2005, avril). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique : un essai de synthèse des travaux francophones*. Communication présentée aux Journées internationales d'étude de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE-CRIFPE), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273-292. doi: 10.1080/13450600500105502
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I : le triangle pédagogique*. Paris, France : Peter Lang.

- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des savoirs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Khalick, A. E. (2006). Preservice and experienced biology teachers' global and specific subject matter structures: Implications for conceptions of pedagogical content knowledge. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(1), 1-29.
- Kinach, B. M. (2002). A cognitive strategy for developing pedagogical content knowledge in the secondary mathematics methods course: Toward a model of effective practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 51-71. doi:10.1016/S0742-051X(01)00050-6
- Lee, E. et Luft, J. A. (2008). Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1343-1363. doi: 10.1080/09500690802187058
- Legendre, R. (dir.). (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Lenoir, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques : quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2000(1), 177-220.
- Loughran, J., Mulhall P. et Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-391. doi: 10.1002/tea.20007
- Martinand, J. L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Mayen, P. (2005, avril). *La didactique professionnelle en dix chapitres et demi*. Communication présentée aux Journées internationales d'étude de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE-CRIFPE), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- McCaughy, N. (2005). Elaborating pedagogical content knowledge: What it means to know students and think about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 11(4), 379-395. doi: 10.1080/13450600500137158
- Mucchielli, A. (2009). Contenu (analyse de). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd., p. 36). Paris, France : Armand Colin.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 16(1), 7-38. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR016-02.pdf>
- Park, S. et Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research Science Education*, 38(3), 261-284. doi: 10.1007/s11165-007-9049-6
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Delville, I. et Lahanier-Reuter, D. (dir.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. (1^{re} éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Saroyan, A., Amundsen, C., McAlpine, L., Weston, C., Winer, L. et Gandell, T. (2004). Assumptions underlying workshop activities. Dans A. Saroyan et C. Amundsen (dir.), *Rethinking teaching in higher education: From a course design workshop to a faculty development framework* (p. 15-29). Montréal, QC : Sterling Stylus.
- Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, 8(1), 13-22. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/1860>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, QC : Logiques.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi: 10.3102/0013189X015002004
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

- St-Pierre, L., Martel, L., Ruel, F. et Lauzon, M. (2010). Expérimentation d'une démarche et d'instruments de reconnaissance des acquis expérientiels en enseignement collégial au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 117-147. doi: 10.7202/043989ar
- Tardif, M. et Gauthier, C. (2001). L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 209-237), Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- van Dijk, E. M. et Kattmann, U. (2007). A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 885-897. doi: 10.1016/j.tate.2006.05.002
- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. Dans M. Artigue (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France : hommage à Guy Brousseau et à Gérard Vergnaud* (p. 177-191). Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Vergnaud, G. (2007). Définitions du concept de schème. *Recherches en Education*, 4, 17-22. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>
- Vergnaud, G. (2013) Qu'est-ce que la pensée ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(63), 277-299. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-3-p-277.html>
- Wilkes, R. (1994, juillet). *Using Shulman's model of pedagogical reasoning and action in a preservice program*. Communication présentée à la 24th Annual conference Australian teacher education association, Institute of Education, University of Melbourne, Australie.
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research* (2^e éd.). Londres, Royaume-Uni : Sage.

MARIE ALEXANDRE est professeure en psychopédagogie de l'enseignement professionnel à l'UQAR. Membre du groupe de recherche sur l'entretien d'explicitation (GREX2), chercheuse associée au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), elle est membre du Comité scientifique international de l'Académie nationale des Sciences et techniques du Sénégal. Ses travaux de recherche portent sur la didactique, le savoir-enseigner, les construits, le processus de travail enseignant, la formation de formateurs, les environnements numériques d'apprentissage et le savoir professionnel (processus de raisonnement de métier). marie_alexandre@uqar.ca

MARIE ALEXANDRE is a professor of the educational psychology of vocational education at UQAR. She is a member of the research group on explicitation interviews (GREX2), an associate researcher at the *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec* (CTREQ), and a member of the *Comité scientifique international de l'Académie nationale des Sciences et techniques* of Senegal. Her research focuses on didactics, teaching skills, constructs, the process of teaching, the training of trainers, digital learning environments, and professional know-how (professional reasoning processes). marie_alexandre@uqar.ca

LE RÔLE DE L'ENCADREMENT ADMINISTRATIF SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS : CAS DES ENSEIGNANTS NOUVELLEMENT RECRUTÉS DANS TROIS ÉTABLISSEMENTS FRANCOPHONES DU LIBAN

RANA CHALLAH *Université de Lyon 2*

RAMZI SALAMÉ *Université Saint-Joseph – Beyrouth*

RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats d'une recherche sur le rôle de l'encadrement administratif sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants et leur développement professionnel dans des établissements du réseau de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) au Liban. L'encadrement est considéré, d'une part, sous l'angle de l'accompagnement des enseignants et, d'autre part, à travers les dispositifs de suivi du travail des enseignants et de communication. Un questionnaire à échelles de type Likert rempli par 111 enseignants (dont 41 enseignants débutants assez également répartis entre les trois établissements) de lycée œuvrant dans trois établissements francophones conventionnés du Liban a permis de mettre en évidence les spécificités de l'encadrement des chefs d'établissement dans les établissements respectifs. L'examen des résultats montre que cet encadrement privilégie la dimension collective de l'insertion professionnelle des enseignants au détriment de l'étayage individuel de ceux-ci, apportant ainsi un éclairage quant aux spécificités et aux problématiques de l'enseignement français à l'étranger.

EFFECTS OF A READING-MUSIC TRAINING PROGRAM ON VOCABULARY AND MORPHOSYNTACTIC SKILLS DEVELOPMENT OF FRANCOPHONE SECOND GRADERS

ABSTRACT. This article presents the results of a study on the role of administrative supervision on beginning teachers' professional integration and their professional development in the schools of the AEFE network in Lebanon. Supervision is first considered from the perspective of teacher accompaniment and then, through the different mechanisms used to monitor teachers' work and communication. A Likert-scale survey completed by 111 teachers, who work in three French-speaking schools in Lebanon (41 of whom are novice teachers distributed equally over the three institutions), helped highlight the specificities of mentoring by the principals of the three respective schools. Results show that this supervision privileges the collective dimension of professional integration to the detriment of teachers' individual support. These results provide an insight on the specificities and issues pertaining to French education abroad.

INTRODUCTION

L'insertion professionnelle des enseignants constitue une phase charnière eu égard à leur développement professionnel. Au cours des dernières années, nombre de travaux de recherche se sont intéressés aux défis auxquels sont confrontés les enseignants débutants, notamment la « planification de l'enseignement et le « choc » de la pratique » (Devos et Paquay, 2013, p. 230), la gestion de la classe (Chouinard, 1999), la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves (Bouchard et Rivière, 2011), l'évaluation des apprentissages (Carnus et Terrisse, 2006), la communication avec les parents et avec la communauté éducative (Lamaurelle, 2010). Ces défis constituent, entre autres, des enjeux de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (Baldacci et Johnson, 2006).

D'autres défis se situent dans une autre sphère, celle de la direction de l'établissement scolaire. En effet, de nombreux travaux récents (Martineau et Presseau, 2003 ; Martineau et Vallerand, 2006 ; Smith et Ingersoll, 2004) ont souligné l'importance du rôle de la direction dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants. En effet, la richesse et le potentiel d'un établissement scolaire dépendent, au moins en partie, d'un leadership centré sur le développement du savoir et des compétences des enseignants. Ce leadership se traduit par un ensemble de comportements (Woycikowska, 2003). Hallinger (2003, 2005) a distingué deux types de leadership : le leadership instructionnel et le leadership transformationnel. Le leadership instructionnel vise à améliorer les pratiques pédagogiques qui sont déjà en place afin d'aider les élèves à mieux progresser alors que le leadership transformationnel entend faire évoluer la coopération entre les personnels, afin d'instaurer une culture de travail collectif au sein de l'établissement scolaire. Et il est possible d'affirmer que l'efficacité du leadership transformationnel dépend, entre autres, de la qualité de l'accompagnement dont bénéficient les enseignants débutants.

En termes de soutien à l'insertion professionnelle, le rôle des directions peut être défini selon plusieurs axes, entre autres, le leadership pédagogique, le « mentorat » et la « mise en réseau des enseignants débutants » (De Lièvre et coll., 2011). En effet, de nombreux chercheurs (Angelle, 2002 ; Nault, 2003 ; Vogel, 2004 ; Wood, 2005) considèrent que la mise en place d'un dispositif d'accompagnement et de mentorat des enseignants débutants favorise leur insertion professionnelle.

Accompagnement et insertion professionnelle

Selon Le Bouëdec (2002), « l'accompagnement concerne les situations dans lesquelles il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but » (p. 14). L'accompagnement s'inscrit dans le cadre d'une relation de soutien entre deux personnes. Associé à une multitude de synonymes (mentorat, supervision, coaching, tutorat, induction, étayage) dont l'appellation dépend du domaine

d'accompagnement (Ardoino, 2000), l'accompagnement est considéré comme étant « protéiforme » (Paul, 2004) pouvant se manifester, entre autres, par le questionnement, la reformulation des intentions, l'incitation à réfléchir sur ses pratiques éducatives ou à nommer ces pratiques, la rétroaction, ou même la confrontation entre plusieurs énoncés.

L'examen de la littérature scientifique montre, par exemple, que la mise en place d'un système de mentorat favorise l'insertion professionnelle des enseignants (Angelle, 2002 ; Duchesne et Kane, 2010 ; Vogel, 2004 ; Wood, 2005) et contribue à la construction de la professionnalité des enseignants débutants (Beckers, 2005 ; Carraud, 2010 ; Lecomte, 2010). Son but ultime, comme le soutient Bouchamma (2004), « est celui d'aider l'enseignant à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation, de l'auto-supervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique » (p. 1). Or, si l'accompagnement est un vecteur d'insertion professionnelle des enseignants débutants, son succès dépend du contexte qui offre ou n'offre pas des « possibilités d'apprentissage professionnel et de travail en collaboration » (Bouvier, 2017, p. 66).

L'accompagnement peut être également exercé par la direction à travers des visites de classes régulières, suivies par une rétroaction. La rétroaction, effectuée par la direction, permet aux enseignants novices de se rendre compte de leurs forces et de leurs faiblesses et de faire évoluer leurs pratiques enseignantes. Wood (2005) considère que le feedback de la direction, effectué suite à une visite de classe, permet aux enseignants novices d'identifier les attentes de la direction.

Communication et insertion professionnelle

Smith et Ingersoll (2004) considèrent que la communication soutenue établie par les chefs d'établissements avec les enseignants débutants favorise non seulement l'insertion professionnelle de ceux-ci mais contribue à leur rétention dans la profession. En fait, bon nombre de recherches soulignent l'importance de la communication dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Ainsi, Wood (2005) a démontré que « la communication régulière entre les enseignants novices et le principal d'école est essentielle pour favoriser le caractère développemental du processus d'induction » (p. 48). En effet, à travers son pouvoir de communiquer, le chef d'établissement impose sa présence et peut établir un rapport de confiance avec l'enseignant débutant. La qualité de sa communication est ainsi déterminante, d'une manière ou d'une autre, dans la mobilisation des enseignants débutants et les apprentissages qu'ils réalisent. Tel que l'affirme Charaudeau (2008), la communication constitue un processus complexe d'interaction, de codage, de décodage, de constructions, de déconstructions et de co-constructions de sens qui dépend de « l'articulation entre mode de raisonnement » des acteurs en formation et de « la force d'un argument dans une problématique de l'influence » (p. 11). La communication est un apprentissage permanent. Ses potentialités formatrices et mobilisatrices

se développent et s'enrichissent à travers « l'interaction qui se transforme en inter-relation » (Jorro, 2006, p. 8). C'est justement à travers cette transition de l'interaction à l'inter-relation et ce tissage de liens que l'enseignant se rend compte qu'il est important pour lui de sortir de son isolement pour devenir un acteur de changement et pour découvrir de nouvelles manières de penser et d'agir. À ce moment-là, peut véritablement éclore le désir d'apprendre à apprendre et à s'adapter à des contextes en mutation. Par conséquent, la communication constitue un outil mobilisateur qui donne du sens à l'action et favorise « l'implication stratégique des acteurs » (Oudet, 2006).

Vers le développement professionnel des enseignants débutants ?

Jusqu'aux années 1990, les travaux de recherche proposaient des modèles de développement professionnel qui prônaient l'image de l'enseignant comme « loup solitaire ». Associée à la notion de « praticien réflexif » (Schön, 1994), cette métaphore présentait l'enseignant comme quelqu'un capable de réfléchir sur sa pratique, mettant ainsi l'accent sur les processus d'apprentissage et d'autorégulation.

Cependant, de plus en plus de travaux (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham, 2004 ; Donnay et Charlier, 2008 ; Hargreaves et Fullan, 2012) défendent la thèse que le développement professionnel de l'enseignant est le fruit de deux processus imbriqués : un processus individuel et un processus que nous pouvons qualifier de « social interactif » qui se fonde sur le travail avec les pairs.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation (Flament, 1965 ; Gather Thurler, 2000 ; Le Boterf, 2008) ont porté beaucoup d'intérêt au concept de réseau. Ce concept a émergé au début des années 1990 dans le champ éducatif en vue de favoriser une dynamique des relations structurant les rapports entre les différents acteurs, faciliter la communication et permettre une prise en considération ainsi qu'une adaptation plus rapide aux changements (Philip, 1998).

D'autres travaux montrent que le développement professionnel de l'enseignant est alimenté, entre autres, par l'interaction avec les pairs (Day, 1999 ; Hargreaves et Fullan, 2012 ; Huberman, 1995 ; Lieberman et Miller, 2001). Le travail en réseau est donc un levier pour l'insertion professionnelle des enseignants. Tel que le confirmait Mucchielli (1971), un réseau est « la configuration a priori des canaux de communication dans un groupe.... [C'est un] système établi » (p. 52), que rencontre tout nouveau venu dans un groupe organisé. Ces « canaux » permettent à tout nouveau venu d'avoir des repères qui facilitent son insertion professionnelle. Ce facteur pourrait constituer un avantage quant à l'évolution professionnelle de l'enseignant. Pour Bouvier (2017), l'instauration d'un contexte de travail structuré par la mise en réseau des enseignants constituent une des « stratégies efficaces de soutien à l'insertion professionnelle » (p. 66) des enseignants débutants.

Selon Oudet (2006), une organisation qualifiante transforme l'erreur en un « lieu d'apprentissage » permettant à chacun de ses acteurs de se mettre en projet et « de se projeter dans l'avenir » (p. 279). De même, elle met en place des dispositifs pour favoriser « l'interaction de tutelle » et l'« étayage par et dans des situations de travail » (p. 279). Son organisation est fondée sur une base « communicationnelle » qui donne du sens à l'action (Oudet, 2006). Elle prend en compte les divers besoins de coaching à travers la prise en compte de la dimension individuelle et collective de la professionnalisation.

Par ailleurs, la mise en réseau des enseignants débutants permet de réduire leur sentiment d'isolement (Mukamurera, Bourque et Gingras 2008 ; Veenman, 1984) et de développer le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle (Wong, Britton et Ganser, 2005). C'est dans cet esprit qu'une circulaire de l'AEFE (Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger, 1994), affirme qu'« une communauté scolaire ne saurait vivre ni évoluer sans un espace de communication et de concertation où s'échangent informations et idées, où s'élaborent les projets, où se vérifient et se commentent les résultats des actions entreprises » (p. 2).

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Le réseau de l'AEFE au Liban se caractérise par une grande diversité quant à la gestion de ses établissements. En effet, les établissements du réseau peuvent être classés en deux catégories : les établissements conventionnés, gérés par des chefs d'établissements français, et les établissements homologués, gérés par des chefs d'établissements libanais. En conséquence, de nombreuses divergences peuvent exister quant au style de management de ces établissements, se reflétant sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants ainsi que sur leur développement professionnel au sein des établissements respectifs.

Par ailleurs, au Liban, la gestion des établissements scolaires est caractérisée par une structure administrative « pyramidale » constituée d'un directeur, des surveillants et des enseignants. Les critères spécifiques déterminant le recrutement des chefs d'établissements, formulés par le décret N° 2896/1992, ne constituent pas un référentiel de compétences. Dans un établissement d'enseignement secondaire, public ou privé au Liban, la formation requise d'un chef d'établissement est, soit une licence d'enseignement, soit un diplôme universitaire couplés de trois années d'expérience dans l'enseignement au secondaire. En conséquence, la formation initiale des chefs d'établissements « ne leur permet pas de donner une dynamique au corps enseignant » ou « d'assurer la professionnalisation du travail enseignant » (Salameh, 2009, p. 111). Le statut actuel des personnels de direction dénote donc l'absence d'une politique visant à professionnaliser les dirigeants des établissements scolaires affectant, en conséquence, la contribution de ceux-ci à la professionnalisation des enseignants œuvrant dans un établissement public ou privé au Liban.

Partant de ce contexte, et suite aux propositions du conseiller culturel, des inspecteurs régionaux et de plusieurs chefs d'établissement, l'AEFE, face à un nouvel enjeu, a mis en place un dispositif de Formation Initiale Complémentaire (FIC) des enseignants nouvellement recrutés dans le réseau de l'AEFE au Liban. Ce dispositif, mis au service de l'amélioration constante de l'offre éducative du réseau scolaire à programmes français, émane de trois constats : 1) les enseignants pâtissent d'un déficit de formation initiale universitaire ; 2) ils méconnaissent le fonctionnement pédagogique des établissements à programmes français ; 3) leur formation professionnelle a été axée sur une discipline unique d'enseignement. Il est à noter que ce dispositif a contribué à la transformation du réseau en divers « lieux de formation » constituant ainsi une condition favorisant la professionnalisation des enseignants (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 1991). Il est le fruit d'un réel travail de réseau, coordonné par plusieurs acteurs dont les chefs d'établissements.

La FIC est un dispositif qui favorise l'insertion professionnelle des enseignants nouvellement recrutés dans le réseau, à travers leur initiation aux diverses facettes de l'enseignement français. La FIC qui est mise en place pour tout le réseau de l'AEFE au Liban, propose des modules d'ordre disciplinaire et pédagogique à l'ensemble des néo-recrutés dans le réseau. Ce dispositif connaît un grand succès. Cependant, il est à noter que les néo-recrutés ne sont pas tous de vrais débutants. À titre d'exemple, en 2011-2012, sur un total de 89 enseignants ayant participé aux activités de la FIC, 39 % étaient de vrais débutants (une à deux années d'expérience dans l'exercice du métier) alors que 61 % avaient au moins 5 années d'expérience ou plus. En conséquence, ce dispositif semble privilégier l'ensemble de la collectivité éducative de l'AEFE et ne rejoint pas uniquement les enseignants débutants. Or, l'enseignant débutant en particulier a besoin d'un encadrement et d'un coaching qui s'inscrivent dans un continuum et qui privilégient sa professionnalisation et son insertion harmonieuse dans son nouveau milieu de travail.

Par ailleurs, la communication au sein du réseau de l'AEFE au Liban revêt une fonction mobilisatrice des acteurs et se manifeste via les courriels, les SMS, les réunions diverses, les groupes de réflexion qui favorisent le développement professionnel des enseignants débutants via les échanges avec les pairs. De même, le feedback relatif au travail des enseignants se concrétisant par le renseignement des cahiers de textes, les visites de classe et d'autres actions similaires est conçu comme favorisant l'étayage de l'enseignant débutant. Cet étayage relève essentiellement du rôle du chef d'établissement. Dans un contexte local caractérisé par l'absence d'une réelle vision stratégique et éducative d'étayage des personnels de direction et des enseignants, comment se concrétise l'encadrement des enseignants débutants dans les établissements du réseau de l'AEFE ? Dans quelle mesure le chef d'établissement favorise-t-il, à travers son encadrement administratif des enseignants débutants, leur insertion professionnelle ? Si l'accompagnement des enseignants débutants contribue à la construction de

leur professionnalité (Beckers, 2005 ; Carraud, 2010 ; Lecomte, 2010), quelle est la perception des enseignants débutants vis-à-vis l'accompagnement qui est assuré par les personnels de direction ? Plus précisément, le but de cet article consiste à étudier les spécificités de l'encadrement administratif qui relèvent de l'accompagnement et du suivi du travail des enseignants, de la communication et de la mise en réseau des enseignants débutants.

METHODOLOGIE

Un questionnaire à échelles de type Likert a été développé et adressé aux enseignants de lycée œuvrant dans trois établissements francophones conventionnés du Liban. L'encadrement administratif des enseignants par la direction de l'établissement était envisagé sous les trois angles suivants : (a) l'accompagnement des enseignants ; (b) le suivi du travail des enseignants ; et (c) l'impact des dispositifs de communication. Les différentes rubriques et questions s'inspirent de la littérature scientifique consultée. La rubrique relative à l'accompagnement des enseignants permet de mieux comprendre les modalités du suivi du travail des enseignants et son impact. Elle contient quatre items : 1) il existe un dispositif d'accompagnement pour les enseignants débutants ; 2) il existe un dispositif d'accompagnement pour tous les enseignants ; 3) l'accompagnement assuré par la direction permet aux enseignants de mieux percevoir l'utilité de leur investissement et 4) l'accompagnement favorise la collaboration entre les enseignants.

La rubrique relative au suivi du travail des enseignants permet de recueillir les avis des enseignants quant à la fréquence des divers modes de suivi du travail des enseignants : 1) le contrôle des cahiers de textes ; 2) la fréquence des visites de classe ; 3) le feedback des visites de classe ; 4) la fréquence du feedback des visites de classe ; 5) la valorisation du travail des enseignants et 6) la sanction par la direction du travail non fait par les enseignants.

La rubrique relative à l'impact des dispositifs de communication contient quatre items : 1) être au courant de ce qui se passe dans l'établissement ; 2) collaborer avec les enseignants ayant élaboré des projets pédagogiques ; 3) être au courant de ce qui se passe au niveau du réseau et 4) trouver de nouveaux partenaires.

111 enseignants ont fourni des réponses valides au questionnaire, représentant 67 % de l'ensemble de la population concernée, qui œuvraient dans les divers champs disciplinaires de formation du secondaire (maths et sciences ; sciences humaines et sociales ; langues ; arts et sport) et dont 73 % étaient de genre féminin. L'échantillon était représentatif de la population d'origine sous tous les angles et les enseignants débutants, i.e. ayant cinq années d'expérience ou moins, assez également répartis entre les trois établissements, représentaient 37 % de l'ensemble des répondants, alors que les enseignants d'expérience (5-15 ans) comptaient pour 28 % des répondants et les enseignants chevronnés (plus de 15 ans d'expérience) comptaient pour 35 % de l'ensemble des

répondants. Par ailleurs, seulement 20 % des répondants avaient une formation pédagogique, alors que 56 % avaient une formation disciplinaire de base (licence ou maîtrise) et 24 % avaient une formation disciplinaire plus avancée.

Les données du questionnaire ont été regroupées, codées selon l'échelle Likert et ensuite calculées avec l'appui d'un logiciel statistique SPSS, spécialisé en traitement de données quantitatives et statistiques. Une fois le codage fait, le traitement statistique fut entrepris par le calcul des moyennes et de l'écart-type effectué par établissement, genre et discipline.

Compte tenu de la visée de la recherche, le test utilisé pour estimer la présence de différences significatives selon les variables retenues est celui de l'analyse de variance ANOVA. L'analyse de variance ANOVA a rendu nécessaire une analyse multiple de variance MANOVA à mesures répétées permettant d'obtenir des moyennes qui ont été présentées dans des tableaux afin de permettre une meilleure vue des différences entre les établissements.

Les tests statistiques effectués sur les réponses des sujets ont permis plusieurs comparaisons entre les variables retenues dans la recherche.

RESULTATS

L'accompagnement des enseignants

La Figure 1 présente les résultats cumulatifs pour l'ensemble des sujets en ordre décroissant quant aux cotes moyennes d'accord des répondants avec les divers items du questionnaire concernant l'accompagnement des enseignants (sur une échelle variant de 0 à 2), tandis que les tableaux 1 et 2 présentent les cotes moyennes et les écarts types accordées à ces mêmes items par établissement et les résultats de l'analyse de variance des réponses à cette question.

L'analyse multivariée (MANOVA) de l'ensemble des variables concernant l'accompagnement des enseignants en fonction du sexe des sujets, de l'établissement, et du champ disciplinaire (voir Tableau 2) montre qu'il existe une différence d'ensemble entre les cotes moyennes accordées par les sujets aux diverses variables ($F = 15,80$; $dl = 4/97$; $p < ,05$). En effet, tel que le démontre la Figure 1, ces cotes varient entre 1,42 et 0,80 avec une cote moyenne générale de 1,25 et un écart-type de 0,30. L'item qui se démarque nettement des trois autres est celui relatif à l'existence d'un système d'accompagnement pour tous les enseignants (item 2), qui se situe à un écart-type et demi en dessous de la moyenne générale. C'est dire que malgré de légères différences entre les trois établissements, les enseignants de ceux-ci déclarent à un niveau relativement élevé (1,40/2) qu'il existe dans leur établissement un dispositif d'accompagnement pour enseignants débutants, alors que l'existence d'un tel système pour tous les enseignants reçoit un aval très mitigé (0,8/2) avec une démarcation nette statistiquement significative. Par ailleurs, les enseignants

déclarent à un niveau relativement élevé que l'accompagnement favorise la collaboration entre enseignants et que celui-ci permet aux enseignants de mieux percevoir l'utilité de leur investissement. À noter cependant que les enseignants débutants déclarent le moins que le système d'accompagnement leur permet de percevoir l'utilité de leur investissement. En effet, ils accordent à cet item une cote de 1,19/2 alors que les enseignants d'expérience et les enseignants chevronnés lui accordent respectivement des cotes de 1,56/2 et 1,47/2, la différence s'approchant des seuils habituels de signification. Par ailleurs, la seule différence significative entre établissements concerne la perception des enseignants de l'effet de l'accompagnement sur la collaboration entre enseignants (item 4) où dans un établissement cet item reçoit une cote de 1,88 alors que dans un autre il reçoit une cote de 1,19 avec une différence significative à $p < ,001$.

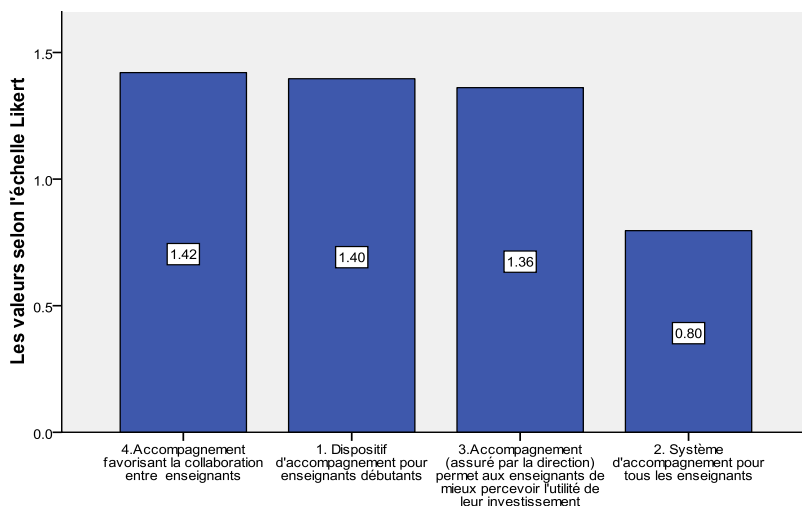


FIGURE 1. Représentation graphique des cotes moyennes accordées par l'ensemble des sujets aux divers items relatifs à l'accompagnement des enseignants

En outre, l'analyse des différences entre sujets montre que trois items sur quatre de cette question différencient les sujets à un degré élevé (F variant entre 46,80 et 26,37 ; $p < ,001$), alors qu'un item (item N°2) différencie les sujets à un moindre degré ($F = 5,39$; $p < ,04$). Cet item concerne l'existence d'un système d'accompagnement pour tous les enseignants qui obtient les scores les plus bas pour l'ensemble des sujets montrant ainsi une grande convergence entre les sujets quant à l'absence de dispositifs d'accompagnement des enseignants non débutants dans les trois établissements ayant participé à cette recherche.

TABLEAU 1. Cotes moyennes, écarts-types et résultats de l'analyse de variance pour chacun des items relatifs à l'accompagnement des enseignants, selon l'établissement

Variables	Général	Établissement			F	Niveau de sig.
		A	B	C		
1. Existence d'un dispositif d'accompagnement pour enseignants débutants.	1,40 (0,73)	1,46 (0,70)	1,22 (0,88)	1,38 (0,70)	0,72	n.s.
2. Existence d'un système d'accompagnement pour tous les enseignants.	0,80 (0,70)	0,72 (0,72)	0,88 (0,70)	0,88 (0,70)	0,65	n.s.
3. L'accompagnement assuré par la direction permet aux enseignants de mieux percevoir l'utilité de leur investissement.	1,36 (0,68)	1,39 (0,72)	1,38 (0,50)	1,3 (0,68)	0,18	n.s.
4. L'accompagnement favorise la collaboration entre enseignants.	1,42 (0,75)	1,19 (0,83)	1,88 (0,33)	1,59 (0,61)	7,62	$p < ,001$
Cote globale	1,25 (0,30)	1,19 (0,33)	1,34 (0,42)	1,29 (0,30)	2,927	$p < ,004$

Enfin, l'analyse multivariée démontre qu'il n'existe pas de différences significatives quant au sexe des sujets ni quant au champ disciplinaire (voir résultats au Tableau 2), alors que telles différences existent quant à l'établissement ($F = 2,93$; $dl = 8/194$; $p < ,004$), dues en particulier aux différences à l'item 4 tel que ci-dessus mentionné, relatif à l'accompagnement en tant que dispositif favorisant la collaboration entre les enseignants ($F = 7,62$; $dl = 2/62$; $p < ,001$), les sujets de l'établissement B accordant la cote la plus élevée à cet item (1,88/2) alors que les sujets de l'établissement A lui accordent la cote la plus basse (1,19/2).

Les résultats présentés ci-dessus montrent donc que, dans l'ensemble, les enseignants des trois établissements perçoivent l'existence d'un dispositif d'accompagnement de la part de la direction de l'établissement visant expressément les enseignants débutants, alors qu'ils déclarent à un bien moindre degré l'existence d'un tel dispositif pour l'ensemble des enseignants. Cependant, les enseignants débutants estiment le moins que ce dispositif leur permet de mieux percevoir l'utilité de leur investissement, contribuant ainsi modérément à leur professionnalisation individuelle. Les enseignants estiment aussi, quoiqu'à divers degrés selon l'établissement, que ce dispositif favorise la collaboration entre enseignants, contribuant ainsi à la professionnalisation collective des enseignants, fortement dans l'un des établissements et plus modérément dans un autre. D'où l'importance de faire évoluer ce dispositif d'accompagnement afin de mieux articuler les dimensions individuelle et collective de la professionnalisation des enseignants, notamment chez les enseignants débutants, afin de mieux prendre en compte la trajectoire professionnelle de chaque enseignant ainsi que ses divers besoins de coaching.

TABLEAU 2. Résultats du test multivarié (MANOVA) des items relatifs à l'accompagnement des enseignants

Effets (Wilks' Lambda)	F	dl	Sig.
Variable	15,80	4/97	,000
Sexe	2,21	4/97	,074
Établissement	2,93	8/194	,004
Champ disciplinaire	0,08	4/97	,990

Le suivi du travail des enseignants

Un feedback du chef d'établissement sur le travail des enseignants les incite à remettre leurs pratiques enseignantes en question et à ajuster leurs comportements pour mieux répondre aux attentes de l'établissement. La Figure 2 présente les résultats cumulatifs pour l'ensemble des sujets en ordre décroissant quant aux cotes moyennes d'accord des sujets avec les divers items du questionnaire relatifs à la fréquence du suivi du travail des enseignants par la direction de l'établissement (sur une échelle variant de 0 à 2), tandis que le Tableau 3 présente les moyennes accordées à ces mêmes items et les écarts-types par établissement et le Tableau 4 les résultats de l'analyse de variance.

Un examen rapide des résultats obtenus montre que si l'on excepte le contrôle des cahiers de textes, les enseignants déclarent que les divers modes de suivi de leur travail ne sont pas fréquemment utilisés par les directions des établissements concernés. En effet, le contrôle des cahiers de texte reçoit un acquiescement général relativement élevé (1,42/2) alors que les autres modes de suivi du travail des enseignants reçoivent des cotes allant de (1,07/2) à (0,66/2), soit, pour 4 des 5 items, des cotes en-dessous de la barre de 50 %.

L'analyse multivariée (MANOVA) de l'ensemble des variables concernant le suivi du travail des enseignants en fonction du sexe des sujets, de l'établissement, et du champ disciplinaire (voir Tableau 4), montre qu'il existe une différence d'ensemble entre les cotes moyennes accordées par les sujets aux diverses variables ($F = 8,56$; $dl = 12/46$; $p < ,001$).

En effet, tel que le démontre la Figure 2, ces cotes varient entre 1,42 et 0,66 avec une moyenne générale de 0,89 et un écart-type général de 0,29, le contrôle du cahier des textes se démarquant nettement des autres items de cette question et la valorisation du travail des enseignants se situant à une position intermédiaire entre cet item et les autres items.

L'item qui reçoit la cote la plus élevée quant aux moyennes obtenues est celui relatif à la fréquence du contrôle des cahiers de textes (item 1), qui s'écarte d'un écart-type et demi au-dessus de la moyenne générale, alors que l'item qui reçoit la cote la moins élevée est celui relatif à la fréquence de sanction du travail non fait par les enseignants (item 6), qui s'écarte de près d'un écart-type en-dessous de la moyenne générale, tous les autres items se situant près de la moyenne générale. À noter que l'analyse des différences entre sujets montre

que 5 des 6 items de cette question différencient les sujets à un degré élevé (F variant entre 32,35 et 7,57 ; $p < ,01$), alors qu'un item (N°6) différencie les sujets à un moindre degré ($F = 5,74$; $p < ,02$). Cet item concerne la fréquence de sanction du travail non fait par les enseignants, qui obtient la cote la plus basse pour l'ensemble des sujets.

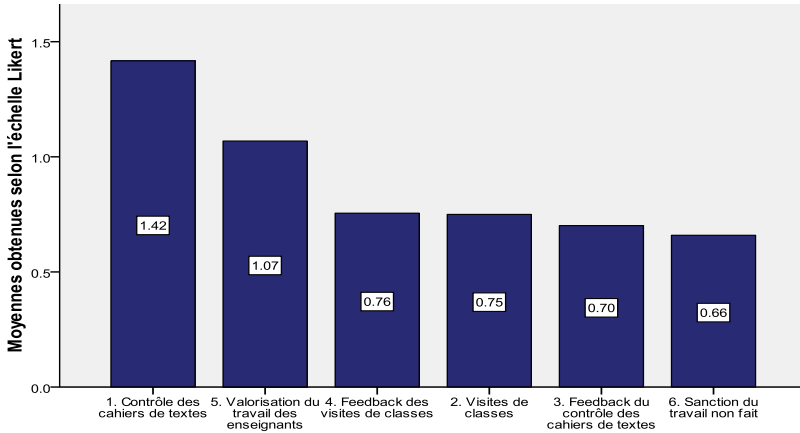


FIGURE 2. Représentation graphique des cotes moyennes accordées par l'ensemble des sujets aux divers items relatifs à la fréquence des divers modes de suivi du travail des enseignants

TABLEAU 3. Cotes moyennes, écarts-types et résultats de l'analyse de variance pour chacun des items relatifs à la fréquence des divers modes de suivi du travail des enseignants

Variables	Général	Établissement			F	Niveau de sig.
		A	B	C		
1. Contrôle des cahiers de textes des enseignants	1,42 (0,57)	1,43 (0,53)	1,28 (0,57)	1,47 (0,62)	0,69	n.s.
2. Visites de classe	0,75 (0,61)	0,63 (0,49)	1,06 (0,54)	0,79 (0,77)	3,66	$p < ,05$
3. Feedback du contrôle du cahier de textes	0,70 (0,71)	0,62 (0,63)	0,8 (0,56)	0,8 (0,89)	0,81	n.s.
4. Feedback des visites de classe	0,76 (0,71)	0,58 (0,61)	1,00 (0,53)	0,93 (0,88)	3,44	$p < ,05$
5. Valorisation du travail des enseignants	1,07 (0,66)	0,96 (0,68)	1,06 (0,57)	1,28 (0,65)	2,16	n.s.
6. Sanction par la direction du travail non fait par les enseignants	0,66 (0,64)	0,63 (0,66)	0,67 (0,62)	0,72 (0,61)	0,17	n.s.
Cote globale	0,89 (0,29)	0,81 (0,33)	0,98 (0,21)	1,00 (0,30)	0,90	n.s.

TABLEAU 4. Résultats du test multivarié (MANOVA) des items relatifs à la fréquence des modes de suivi du travail des enseignants

Effets (Wilks' Lambda)	F	dl	Sig.
Variable	8,56	12/46	,001
Sexe	,33	6/65	,921
Établissement	,90	12/130	,553
Champ disciplinaire	1,14	6/65	,348

Par ailleurs, l'analyse multivariée démontre qu'il n'existe pas de différences significatives ni au niveau du sexe des sujets ni au niveau de l'établissement ni au niveau du champ disciplinaire (voir sommaire des résultats au Tableau 4).

Cependant, l'analyse univariée par item selon les établissements montre qu'il existe des différences notables au niveau des items 2 ($F = 3,66$; $dl = 2/75$; $p < ,05$), et 4 ($F = 3,44$; $dl = 2/75$; $p < ,05$), les sujets de l'établissement B accordant la cote la plus élevée à l'item relatif à la fréquence des visites de classes ($M = 1,06$), et à l'item relatif à la fréquence du feedback des visites de classes ($M = 1,00$), alors que les sujets de l'établissement A accordent à ces deux items les cotes les plus basses.

Par ailleurs, l'analyse univariée des cotes accordées aux divers items selon le champ disciplinaire montre une différence significative se situant au niveau de l'item 3, relatif à la fréquence du feedback du contrôle du cahier de textes ($F = 3,07$; $dl = 93$; $p < ,04$), où les sujets du champ disciplinaire des langues accordent une cote nettement inférieure aux cotes accordées par les autres champs disciplinaires. Des différences sont également notées au niveau de l'item 4, relatif à la fréquence du feedback des visites de classe ($F = 2,96$; $dl = 90$; $p < ,04$), où les sujets du champ disciplinaire des arts et sports accordent une cote nettement inférieure aux cotes accordées par les sujets des autres champs disciplinaires.

Enfin, l'analyse de variance des réponses des sujets en fonction des années d'expérience ne montre aucune différence significative, la seule différence notable concerne la perception des enseignants chevronnés qui estiment le moins (0,53/2) que le travail non fait est sanctionné par la direction.

Il ressort clairement de ces résultats que, selon l'ensemble des enseignants des trois établissements concernés, le mode privilégié par les directions des établissements pour le suivi du travail des enseignants est le contrôle des cahiers des textes des enseignants, alors que les visites de classe, le feedback eu égard à celles-ci, voire même le feedback à l'égard des cahiers de textes et la sanction pour le travail non fait, ne sont pas régulièrement utilisés par la direction, ni en ce qui concerne les enseignants débutants, ni en ce qui concerne les enseignants plus expérimentés. Par ailleurs, les pratiques des chefs d'établissement permettent de constater que les comportements qui caractérisent le leadership et auxquels nous avons fait référence dans la partie conceptuelle, ne semblent pas adaptés aux besoins des enseignants débutants et ne s'inscrivent pas dans l'esprit de leur développement professionnel.

Dans le contexte libanais où la seule exigence pour être enseignant de lycée est la possession d'un diplôme universitaire disciplinaire sans la nécessité d'aucune formation en éducation, il y a lieu de se demander si cette relative absence d'encadrement de la part des directions des établissements est à même de contribuer efficacement à l'insertion professionnelle des enseignants, surtout les débutants dont l'effectif représente un pourcentage non négligeable (37 %) par rapport à l'effectif total des enseignants ayant répondu à l'enquête par questionnaire, et à leur professionnalisation.

Au regard des résultats et des travaux recensés dans la littérature scientifique et malgré son importance cruciale (Angelle, 2002 ; Bouvier, 2017 ; Nault, 2003 ; Vogel, 2004 et Wood, 2005), l'accompagnement des enseignants débutants ne semble pas constituer une priorité pour les chefs d'établissement.

L'impact des dispositifs de communication

La Figure 3 présente les résultats cumulatifs pour l'ensemble des sujets en ordre décroissant quant aux cotes moyennes d'accord des sujets avec les divers items du questionnaire relatifs à l'impact des dispositifs de communication utilisés par la direction de l'établissement (sur une échelle variant de 0 à 2), tandis que le Tableau 5 présente les moyennes accordées à ces mêmes items et les écarts-types par établissement et le Tableau 6 les résultats de l'analyse de variance.

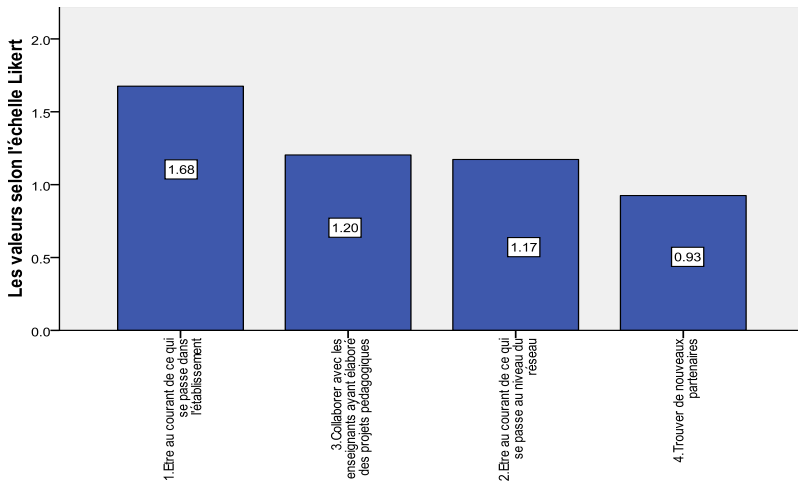


FIGURE 3. Représentation graphique des cotes moyennes accordées par l'ensemble des sujets aux divers items relatifs à l'impact des dispositifs de communication

Un examen rapide des résultats obtenus concernant l'impact des dispositifs de communication mis en place par les directions des établissements à l'intention des enseignants démontre que ceux-ci perçoivent comme avantage important de ces dispositifs d'être au courant de ce qui se passe dans l'établissement qui reçoit une cote de 1,68/2, les trois autres items de cette question recevant des cotes allant de 1,20/2 à 0,93/2.

L'analyse multivariée (MANOVA) de l'ensemble des variables concernant l'impact des dispositifs de communication en fonction du sexe des sujets, de l'établissement, et du champ disciplinaire (voir Tableau 6) montre qu'il existe une différence d'ensemble entre les cotes moyennes accordées par les sujets aux diverses variables ($F = 19.79$; $dl = 4/99$; $p < ,001$). En effet, tel que le démontre la Figure 3, ces moyennes varient entre 1,68 et 0,93 avec une cote moyenne générale de 1,24 et un écart-type de 0,31.

L'item qui reçoit la cote la plus élevée est celui relatif à l'impact des dispositifs de communication sur le fait de savoir ce qui se passe dans l'établissement (item 1), qui s'écarte de plus d'un écart-type au-dessus de la moyenne générale, alors que l'item qui reçoit la cote la moins élevée concerne l'impact des dispositifs de communication sur la capacité de trouver de nouveaux partenaires (item 4), qui se situe à un écart-type en deçà de la moyenne générale, les deux autres items se situant près de la moyenne générale.

Il est à noter que l'analyse des différences entre sujets montre que 3 des 4 items de cette question différencient les sujets à un degré élevé (F variant entre 17,95 et 73,16 ; $p < ,001$), alors qu'un item (N°2) différencie les sujets à un moindre degré ($F = 5.43$; $p < ,04$), et qu'un autre item (N°4) ne différencie pas les sujets entre eux ($F = 3.25$; n.s.). Cet item est relatif à l'impact des dispositifs de communication permettant de trouver de nouveaux partenaires, qui obtient les scores les plus bas pour l'ensemble des sujets.

TABLEAU 5. Cotes moyennes, écarts-types et résultats de l'analyse de variance pour chacun des items relatifs à l'impact des dispositifs de communication, selon l'établissement

Variables	Général	Établissement			F	Niveau de sig.
		A	B	C		
1. Être au courant de ce qui se passe à l'intérieur de l'établissement	1,68 (0,58)	1,56 (0,68)	1,72 (0,46)	1,85 (0,36)	2,99	n.s.
2. Être au courant de ce qui se passe au niveau du réseau.	1,17 (0,82)	1,12 (0,83)	1,39 (0,70)	1,15 (0,87)	0,76	n.s.
3. Collaborer avec les enseignants ayant élaboré des projets pédagogiques.	1,20 (0,78)	1,07 (0,83)	1,53 (0,51)	1,27 (0,76)	2,53	n.s.
4. Trouver de nouveaux partenaires	0,93 (0,82)	0,81 (0,77)	1,18 (0,88)	1 (0,87)	1,54	n.s.
Cote globale	1,25 (0,31)	1,14 (0,31)	1,46 (0,23)	1,32 (0,37)	1,52	n.s.

TABLEAU 6. Résultats du test multivarié (MANOVA) des items relatifs à l'impact des dispositifs de communication

Effets (Wilks' Lambda)	F	dl	Sig.
Variable	19,79	4/99	,000
Sexe	2,02	4/99	,097
Établissement	1,52	8/198	,153
Champ disciplinaire	2,99	4/99	,022

Par ailleurs, l'analyse multivariée (MANOVA) démontre qu'il n'existe pas de différences significatives quant au sexe des sujets ou à l'établissement alors que de telles différences existent quant aux champs disciplinaires ($F = 2,99$; $dl = 4/99$; $p < 0.03$). En effet, l'analyse univariée par item selon les champs disciplinaires montre que les différences significatives se situent au niveau des items 1 ($F = 3,32$; $dl = 4/74$; $p < ,04$) et 4 ($F = 4,28$; $dl = 4/75$; $p < ,01$) relatifs à être au courant de ce qui se passe dans l'établissement et trouver de nouveaux partenaires, où les sujets de SHS et philosophie se distinguent par les plus bas scores suivis par les sujets de maths et sciences.

Par ailleurs, un examen des cotes accordées par les sujets en fonction de leur ancienneté montre que les enseignants débutants sont ceux qui perçoivent le moins l'impact des dispositifs de communication sur la connaissance de ce qui se passe dans l'établissement. En effet, ils accordent à cet item la cote (1,49/2) alors que les deux autres groupes lui accordent des cotes de (1,71/2) et (1,74/2) sans que cela atteigne les seuils habituels de signification.

Il apparaît donc que, selon les enseignants, les dispositifs de communication mis en place à leur intention par les directions des établissements favorisent de façon privilégiée la connaissance de ce qui se passe dans l'établissement et accessoirement les autres fins auxquelles ils pourraient servir. Le niveau relativement élevé d'acquiescement obtenu à cet item par l'ensemble des répondants est cependant plus mitigé en ce qui concerne les enseignants débutants et ne rassure que modérément quant aux perspectives d'insertion harmonieuse et complète des enseignants débutants dans la vie de l'établissement auquel ils sont rattachés, alors que les autres dimensions de l'insertion professionnelle que le dispositif de communication pourrait favoriser semblent occuper un deuxième plan pour l'ensemble des établissements et des enseignants de ceux-ci. Ces résultats montrent bien que les dispositifs de communication ne semblent pas aller dans le sens des orientations de la littérature scientifique que nous avons présentée précédemment, en notant que la finalité de la communication est de mobiliser les enseignants débutants (Oudet, 2006) et les aider à développer leurs capacités réflexives (Woods, 2005).

CONCLUSION

Les résultats de cette étude démontrent qu'il n'existe pas, selon la perception des enseignants des trois établissements scolaires conventionnés par l'AEFE au Liban ayant participé à cette recherche, des dispositifs systématiques d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants débutants.

En effet, si les activités réalisées dans le cadre de la formation initiale complémentaire sont appréciées parce qu'elles initient les nouvelles recrues au système scolaire français en vigueur dans ces établissements, celles-ci ne ciblent pas spécifiquement ces nouvelles recrues et il est légitime de se demander si les enseignants débutants bénéficient pleinement de ces activités.

D'autre part, le dispositif d'accompagnement des enseignants débutants est certes perçu comme favorisant la collaboration entre enseignants ; mais les enseignants débutants eux-mêmes perçoivent moins son utilité pour leur démarche individuelle et l'ancrage de celle-ci dans le système éducatif en vigueur.

Quant au suivi du travail des enseignants, il semble essentiellement centré sur le contrôle des cahiers de textes quel que soit le nombre d'années d'expérience des enseignants, alors qu'on pouvait s'attendre à ce que les autres modes de suivi de ce travail, i.e. visites de classe, feedback sur le cahier de textes et les visites de classe, valorisation du travail des enseignants et sanction du travail non fait, soient exercés plus fréquemment, surtout vis-à-vis des enseignants débutants, en vue de les aider à une insertion professionnelle harmonieuse et de contribuer à leur professionnalisation au niveau individuel.

Enfin, les dispositifs de communication mis en place par les directions des établissements semblent être particulièrement axés autour de la connaissance de ce qui se passe dans l'établissement. Mais, même à ce niveau, les enseignants débutants perçoivent que ce dispositif les rejoint moins que ne l'affichent les enseignants d'expérience et chevronnés.

Ceci amène à croire que les politiques institutionnelles semblent centrées sur la dimension collective de l'insertion professionnelle des enseignants plutôt que sur l'accompagnement individualisé des enseignants inscrivant leur professionnalisation dans un continuum délibéré et cohérent d'étayage des compétences.

Vu l'hétérogénéité des profils des enseignants débutants et la spécificité de la formation initiale de ceux-ci au Liban, essentiellement centrée sur la discipline d'enseignement, il paraît opportun d'approfondir la réflexion sur ce sujet afin d'inscrire cet encadrement administratif dans le cadre d'un « management cognitif » favorisant un « développement cognitif durable » (Bouvier, 2011, p. 64) plus différencié et plus individualisé. Peut-être devrait on aussi concilier le rôle de la direction dans l'évaluation et l'accompagnement des enseignants débutants.

Ceci ne peut émaner qu'à travers un réel travail de réseau, coordonné par les chefs d'établissements et centré sur l'« attention obstinée aux conditions de possibilité de l'émergence des personnes » (Meirieu, 1991, p. 157).

RÉFÉRENCES

Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE). 1994. *Circulaire du 11 octobre 1994 concernant Le Conseil d'établissement et le conseil d'école des établissements ayant passé convention avec l'AEFE ou en gestion directe* [Rapport N° 004660/AEFE]. Repéré à http://etranger.sgencfdt.free.fr/tx/94-004660_AEFE.pdf

Angelle, P. S. (2002, février). *T.O.S.S. it to the new teacher: The principal's role in the induction process*. Communication présentée au congrès annuel du Southwest Educational Research Association, Austin, TX.

- Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de formation / Analyses*, 40, 141-178.
- Baldacci, L. et Johnson, S. M. (2006). *Why new teachers leave...and why new teachers stay* [Rapport de recherche]. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.136.1860&rep=rep1&type=pdf>
- Beckers, J. (2005). L'amorce du développement professionnel des débutants : le rôle de la formation initiale. Dans J. Beckers (dir.), *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (p. 201-218). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bouchamma, Y. (2004). *Supervision de l'enseignement et réformes*. Communication présentée à la 7^e Biennale des sciences de l'éducation. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf>
- Bouvier, A. (2011). *Le management cognitif d'un établissement scolaire vers un pilotage intellectuel de l'action*. Lyon, France : CRDP.
- Bouvier, A. (2017). *Pour le management pédagogique : un socle indispensable. Connaître – Éclairer – Évaluer – Agir*. Paris, France : Berger-Levrault.
- Butler D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S. et Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teacher's professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. *Savoirs*, 3(12), 55-74.
- Carraud, F. (2010). Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ? *Recherche et formation*, 63, 121-132.
- Charaudeau, P. (2008). L'argumentation dans une problématique d'influence. *Argumentation et analyse du discours*, 2008(1). Repéré à <http://aad.revues.org/193>
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Londres, Royaume-Uni : Palmer Press.
- De Lièvre, B. J., De Stercke, G. et Temperman. (2011). *Le mentorat en enseignement : Quels mentors pour les enseignants débutants du secondaire ?* Paris, France : Éditions Universitaires Européennes.
- Devos, C. et Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p. 229-247). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Donnay, J. et Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45 (1), 63-80.
- Flament, C. (1965). *Réseaux de communication et structures de groupe*. Paris, France : Dunod.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Paris, France : ESF.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 2003(33), 329-352. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 1-20.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY : Teachers College.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges, and experiments. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 1, 193-211.

- Jorro, A. (2006, février). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Communication présentée au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris, France. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document>
- Lamaurelle, J.-L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective* (2^e éd.) Paris, France : Editions d'Organisation.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation permanente*, 153(4), 12-19.
- Lecomte, C. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants : former et étayer. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(9), 91-103.
- Lieberman, A. et Miller, L. (dir.) (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York, NY : Teachers College Press.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-M. (2006). Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ? *Formation et profession*, 13(1), 43-48.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris, France : ESF.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (1991). Circulaire N° 91-202 du 2 juillet [extraits]. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1990-1999/circulaire-n-91-202-du-02-juillet-1991-extraits.html>
- Mucchielli, P. (1971). *Communication et réseaux de communications : connaissance du problème*. Paris, France : ESF.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec : Portrait et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, 128, 23-25.
- Oudet, S.-F. (2006). *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Philip, A. (1998). Réseaux d'établissements. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2^e éd., p. 918-923). Paris, France : Nathan.
- Salameh, G. (2009). Le droit et la professionnalisation du travail enseignant. Dans *Actes du colloque professionnalisation du travail enseignant au Liban* (p. 101-134). Repéré à <http://search.shamaa.org/PDF/43244Fr/SalamehFr43262.pdf>
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, QC : Logiques.
- Smith, T. et Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vogel, T. L. (2004). *An analysis of working conditions experimented by beginning teachers in an urban school district* (Thèse de doctorat inédite). Memphis University, Memphis, TN.
- Wong, H. K., Britton, T. et Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 379-384. Repéré à http://www.newteacher.com/pdf/PDK_Article_Jan05.pdf

Wood, A. L. (2005). The importance of principals: Site administrator's roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39-62.

Woycikowska, C. (2003). *S'occuper du travail des autres: le management dans l'établissement*. Paris, France : Hachette.

RANA CHALLAH est docteure en sciences de l'éducation de l'Université Lumière Lyon 2. Enseignante au Département des sciences de l'éducation à l'université de Limoges, elle est membre associé du laboratoire FrED (Francophonie, Education, Diversité) possédant un DEA (littérature anglaise) et un MA (Relations internationales – Gestion de projets internationaux). Elle est aussi membre du comité de lecture de la revue *Inter Pares* (Lyon 2) et de la revue *Innovations pédagogiques, nous partageons et vous ?* (Montréal), ainsi que membre de l'Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation en France (AESCE), de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE) et de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). ranachallah@gmail.com

RAMZI SALAMÉ est docteur en psychologie de l'Université de Montréal. Il est professeur de psychologie et d'éducation à l'Université de Montréal et l'Université Laval pendant plus de 20 ans, ainsi que cadre supérieur de l'UNESCO dans le secteur de l'éducation pendant près de 15 ans. Il est aussi directeur de recherche à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth et consultant en éducation pour les pays arabes auprès de l'UNESCO et de la Banque Mondiale. ceo@madareq.com

RANA CHALLAH is a Doctor of philosophy in Educational sciences from the Université Lumière Lyon 2. Lecturer at the Department of education in Université de Limoges, she is associate researcher at the FrEd (Francophonie, Education, Diversity) laboratory. Possessing a DEA (English literature) and MA (International Relations – International project management), she is also a review committee member of two journals: *Inter Pares* and *Innovations pédagogiques, nous partageons et vous ?* as well as a member of AECSE, ADMEE, and ACFAS. ranachallah@gmail.com

RAMZI SALAMÉ is a Doctor of Psychology from Université de Montréal. He is professor of psychology and education at the Université de Montréal and Université Laval for more than 20 years as well as a senior executive at UNESCO in the education sector for nearly 15 years. He is also the director of research at the Université Saint-Joseph in Beirut, and a consultant in education for Arab countries for UNESCO and the World Bank. ceo@madareq.com

THE WEIGHT OF A HEAVY HOUR: UNDERSTANDING TEACHER EXPERIENCES OF WORK INTENSIFICATION

JAIME L. BECK *University of Alberta*

ABSTRACT. The teachers in this study identified the experiences related to increases in the intensity of teachers' work to be a misunderstood and under-discussed aspect of the profession. During research conversations that took place in the context of a year-long narrative inquiry, the term *heavy hours* was coined to describe these experiences. The salient features of heavy hours described include: rapid professional decision-making, being pulled in an excess of directions, and the residue that lingers long after the hour is over. After exploring the ways in which the teachers in this study experienced and defined heavy hours, this paper asserts that foregrounding this understanding has implications for the way in which we prepare and support teachers throughout their careers.

LE POIDS RELIÉ AUX « HEURES SURCHARGÉES » : COMPRENDRE LE VÉCU DES ENSEIGNANTS EN LIEN AVEC L'INTENSIFICATION DU TRAVAIL

RÉSUMÉ. Dans le cadre de ce projet de recherche, les enseignants participants ont mis en lumière un aspect incompris et peu discuté de la profession : les expériences vécues en raison de l'augmentation de l'intensité du travail. Au cours de discussions tenues dans le cadre d'une recherche narrative d'une durée d'un an, le terme « heures surchargées » s'est imposé pour décrire ces expériences. Les caractéristiques marquantes de ces heures surchargées sont l'obligation de prendre un nombre élevé de décisions professionnelles en un court laps de temps tout en étant sollicité de toutes parts et le ressac d'émotions qui persistent plusieurs heures après la fin des classes. Après avoir exploré la manière dont les enseignants vivent et définissent les heures surchargées, les auteurs de l'article affirment que prioriser la compréhension de ce phénomène a des conséquences sur la façon dont nous formons et soutenons les enseignants tout au long de leur carrière.

Teaching has been identified as a highly stressful occupation (Johnson et al., 2005), and issues around workload have been found to significantly contribute to teachers' feelings of stress, dissatisfaction, and even attrition from the profession (Howes & Goodman-Delahunty, 2015; Van Droogenbroeck, Spruyt, &

Vanroelen, 2014). Given the large impact of workload on teachers, their pedagogy, and therefore, on students, much research has explored not only the impacts of workload and related issues for teachers (Buchanan et al., 2013; Jones, 2012; Leithwood & Beatty, 2007), but also the ways in which this work is intensifying (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006; Hargreaves, 1994). Hargreaves (1994), for example, drew on the work of Larson and Apple to define the “intensification thesis” or, how the work of teachers has undergone a “bureaucratically driven escalation of pressures, expectations and controls concerning what teachers do” (p. 108). These escalating pressures routinize and prescribe the work of teaching and the ways in which teachers are accountable; thereby reducing the space teachers have to exercise their own professionalism. As Ballet and Kelchtermans (2009) highlighted, “intensification entails more than simply working longer hours, managing an increasing number of diverse tasks, attending more meetings, doing more administrative work, and so on” (p. 1155), there is also the “experience of intensification” (p. 1156) and this too must be considered.

The teachers in the present study identified their experiences of increases in both the amount and intensity of teachers’ work to be an often misunderstood and largely under-discussed aspect of the profession. During research conversations that occurred during a year-long narrative inquiry (Clandinin & Connelly, 2000), these three teachers coined the term *heavy hours* in order to describe experiences related to the contact or classroom hours of teaching. Heavy hours can be contrasted with lighter hours of a teacher’s day, such as planning time or exam supervision. The salient features of heavy hours described by the teachers in this study include: rapid professional decision-making in the midst of complexity; being pulled in multiple directions, too many to turn to in an hour; and the residue that lingers long after the hour is over. The articulation of the experience of increasing teacher workload in the present article offers a deep understanding of the nature and impacts of the intensification of teacher work. Some of the explored impacts include: feelings of not “really teaching” during heavy hours, but just “passing time”; and challenges of maintaining one’s identity as a teacher when the teacher in mind becomes increasingly different than the teacher one is able to be within the context of a heavy hour. This paper concludes by asserting that foregrounding an understanding of these impacts has implications for the way in which we prepare and support teachers throughout their careers.

THEORETICAL FRAMEWORK

Dewey’s ontology of experience and narrative inquiry

This narrative inquiry began, not with questions around teacher workload, but with a broader wonder about teacher experience, and how experiences continue over time. The ontological frame for this study, a Deweyan view of

experience (Dewey, 1934/2005, 1938/1997), inspired its initial research puzzle. From a Deweyan view, one of the key features of experience is that it continues. Each experience we have is influenced by past ones, and experiences either open up, or foreclose upon, future possibilities. This continuity of experience re-frames leaving teaching, or staying, or any other seemingly singular event, as not “a thing happening at that moment, but an expression of something happening over time” (Clandinin & Connelly, 2000, p. 29). Viewing experience in this way, and considering my earlier research exploring early career attrition (Beck, 2010), I became intrigued by assertions that the same feelings that inform a teacher’s decision to leave teaching may lead those who stay to cling to “practices and attitudes that help them survive but do not serve the education needs of students” (Feiman-Nemser, 2003, p. 25). To me, this statement, written in support of improving teacher induction experiences, invited a deeper exploration into the complexities of the experiences of those who stay. How do those beginning experiences *continue* for those who stayed in teaching? What possibilities do those early experiences enable or deter? As I encountered similar statements about the importance of early experiences for later teaching (Anderson, 2009; Ingersoll, 2002), I became increasingly curious about the space in-between simply surviving in teaching versus thriving, and the ways in which that space changes over time as teachers continue their careers.

Dewey’s philosophy of experience is described by Clandinin and Connelly (2000) as a constant “conceptual, imaginative backdrop” (p. 2) to narrative inquiry, the selected methodology for this study. Dewey’s philosophy directly shapes the three-dimensional inquiry space: “the personal and social (interaction); past, present, and future (continuity); combined with the notion of place (situation)” (Clandinin & Connelly, 2000, p. 50). From this viewpoint, experience is storied, continuous, and constructed through the “confluence of social influences on a person’s inner life, social influences on their environment, and their unique personal history” (Clandinin & Rosiek, 2007, p. 41).

Dewey (1934/2005) also characterized experience as having an inherently emotional quality. He described this emotional quality of experience as the very part of *an experience* (singular), which separates it from the whole of *experience* making up our lives. Dewey drew attention to emotions as complex and evolving, and as needing to be understood narratively. Often occupying a “marginal role” in teacher education research (Uitto, Jokikokko, & Estola, 2015), teacher emotion can be a neglected aspect not only of teacher stories, but also of teaching practice (Hargreaves, 2000). The range and complexity of teacher emotion is too little understood (Isenbarger & Zembylas, 2006).

Methodologically, the Deweyan framework for inquiry inspired a long research period (in this case, one year) as well as research conversations with teachers that explored their past, present, and imagined futures. The framework demanded that the emotions of teaching, in this case, those associated with experiences

of teachers' heavy hours, be an integral part of our discussions and of final research texts. Including discussions of the emotional aspects of a heavy hour of teaching allowed for a deeper discussion of the guilt (Hargreaves, 1994) and moral residue (Webster & Baylis, 2000) that teaching can leave behind.

Teacher identity

Within this Deweyan understanding of experience, as continuous, transactional, and emotion-full, is an entwined understanding of *identity*. Identity is not an end-point, but "an ongoing and dynamic process which entails the making sense and (re)interpretation of one's own values and experiences" (Flores & Day, 2006, p. 220). Identity formation (within this Deweyan understanding) occurs always in context, in interaction, as "we respond to the space available by accepting, rejecting, or negotiating [our] role through the way we position ourselves in the space or shape the space to reflect our identity" (Pinnegar, 2005, p. 260). Connelly and Clandinin (1999) conceptualized this ongoing process narratively as *stories to live by*: a way of thinking about identity that highlights its inter-connectedness with knowledge and context.

This view of teacher identity — as complex, nuanced, and ever evolving — is often at odds with more dominant, stereotypical understandings of teaching. Britzman (2003) described how persistent stereotypes of teachers — such as those portraying teachers as "bookish" or "brainy," or even the stereotypical image of the "good" teacher as "self-sacrificing, kind, overworked, underpaid, and holding an unlimited reservoir of patience" (p. 28) — serve to "engender a static and hence repressed notion of identity as something already out there, a stability that can be assumed" (p. 29). These images inform the ideal teacher that teachers hold in mind. This ideal tends to be relatively fixed and can be considerably different than the lived and ever-evolving experience of teaching. This is particularly the case in lived experiences within heavy hours.

In my inquiry into the experiences of teachers who left the profession within their first five years, those moments when teachers could not be the teacher they had in mind marked areas of tension, and of confusing and overwhelming emotions (Beck, 2010). Spaces like these might be navigated at times by the creation of "cover stories," defined by Clandinin and Connelly (1996) as stories that "enable teachers whose teacher stories are marginalized by whatever the current story of school is to continue to practice and to sustain their teacher stories" (p. 25). *Stories to leave by*, or "the stories teachers begin to tell themselves when they can no longer live out their personal practical knowledge in their stories to live by" (Clandinin, Downey, & Huber, 2009, p. 146) are often cover stories. Cover stories do not tell of struggles teachers face in school contexts, but are stories that make leaving acceptable, such as leaving for graduate school, or parenthood, or a better paying job (Clandinin et al., 2009). These more "acceptable" cover stories, themselves an emotional burden, allow teachers to keep their "good" teacher identity intact while leaving much

hidden from view. I wondered what was hidden from view in teachers' *stories to stay by* and sought to create a research space where I could invite teachers to more deeply attend and share those stories.

METHODOLOGY

Narrative inquiry is a methodology offering a unique, multifaceted window into individual experiences. As a methodology framed by a transactional view of experience, it places relationality as central to any research process. "Transactional" here is meant in the Deweyan sense of an exchange of influence: Experience, even in research contexts, happens in relationship, relationships between self and environment, and self and other. Therefore, narrative inquiry spaces are ones where individuals are invited into transactional inquiry spaces that offer possibilities for change, new discoveries, professional development, or personal growth. Narrative inquiry spaces are, in this way, pedagogical spaces, and have the potential to sustain teachers as they compose stories to stay by (Huber, Caine, Huber, & Steeves, 2013).

This narrative inquiry began with an invitation to teachers in their seventh to tenth year of teaching. Teachers were invited to "collaboratively explore their teacher stories" with a small group of peers over monthly dinners for a one-year period. I first met each potential collaborator informally to discuss the research proposal (shared with them in advance of our first meeting). This was also an opportunity for us to get to know each other. I felt a great responsibility in these first meetings as the collaborators could not meet each other before each agreed to join this inquiry.

Three teachers and I formed the final narrative inquiry group. Carlos, Serena, and Mara (their self-selected pseudonyms) each worked in a different school district, though they all lived in the same geographic area, a large urban centre in a Western Canadian province. Carlos was teaching high school drama and the occasional English course at the time, Serena taught secondary humanities courses, and Mara was teaching primary school. The diversity of assignment and district between these three teachers proved advantageous to discussions of our experiences in teaching over time. Without a shared day-to-day context, we sought the broader or deeper commonalities of their stories to stay by. Those parts of context they shared, such as working in the same province during a time of budgetary cuts to Education, impacted each of them in unique ways. For example, Carlos's school responded to the budget cuts by increasing his course load and removing a preparatory period, Mara's elementary school lost funding for classroom assistants, while Serena's high school reduced support positions, such as Counselors. While not teaching in the K-12 system at the time, I was able to share my own experiences of teaching at the university level, and my prior experiences as a high school English teacher. This I did freely, in order to confirm my understandings of the stories shared from the perspectives of my research friends.¹

Our meetings spanned one calendar year, occurring in March, April, May, and June of one school year, and in October and November of the next school year. Therefore, our one-year inquiry covered two school years and the transition period between them. At times, I gently structured our two-hour research conversations with a question, prompt, or activity, such as the prompt to share a positive experience from our beginning years at our first meeting. At other times, our conversations were left open to arising topics. Whether or not I offered a prompt or question to begin depended on my reflections on the meeting prior, or on what I felt might be most conducive to deepening our research conversations. More than once, my intentions shifted after arriving and hearing what my research friends had on their minds. Most importantly, I worked to create a space where the four of us as teachers could shed our cover stories, engage in dialogue with responsive colleagues, and be nourished by a healthy meal and rich conversation.

Field texts and research texts

The research texts (Clandinin & Connelly, 2000) I collected over the course of the inquiry included audio of our conversations, artifacts we created such as the “annals” or timelines of teaching experiences (Clandinin & Connelly, 2000), created in our last meeting, as well as the one-on-one and group emails we exchanged. As I had a long drive to our meetings, I spent a great deal of time listening to the recordings of our previous research conversations. These listenings reminded me not just of the words we shared, but also of the non-verbal and/or ambient moments in our discussions. Wanting to keep these memories fresh during the writing process, I continued to listen to the recordings – making notes, sometimes pausing to write narrative or analytical pieces – throughout a highly recursive inquiry, analysis, and writing process.

As I listened, I was mindful of those stories that seemed to move beyond cover stories, and those stories that revealed the ways in which Serena, Mara, and Carlos were composing their stories to stay by. I listened for moments when those stories came easily, and moments where there was greater struggle. Our discussions of what we came to call the *heavy hours* of teaching and the impact the weight of these hours had for Mara, Carlos, and Serena were just one of the many explorations of identity and experience we shared. Carlos first offered the word “heavy” to the group as he was trying to articulate the difference between hours in other professions that are “busy” in significantly different ways. During conversations exploring teaching hours as heavy hours, Mara, Serena, and Carlos at times expressed a wish that some of what we were discovering or articulating would make its way into education-related conversations beyond our own. This was how Serena, Mara, and Carlos described the fundamental misunderstanding about teacher workload that they felt as they tried to find themselves in the dominant narratives of teachers and teaching. Their wish reminded me of the importance of having and sharing conversa-

tions that moved beyond “cover stories,” and influenced the ways in which I drafted the interim and final research texts (Clandinin & Connelly, 2000) representing our work together, of which this article is one.

A key part of this journey, from field texts to research texts, involved situating our conversations within the academic literature. Since the topics we explored in our research conversations were not predetermined, this was an ongoing process. At times, I would share what I was finding in the literature in our research conversations, and as I wrote, I sought to juxtapose the lived experiences shared in our group with more theoretical explanations. To reflect this process in the final research texts, and to give readers a sense of how the narrative inquiry unfolded over time, I present the literature alongside excerpts of our research conversations. The dialogues below are composed of pieces of the many conversations we had over the year about the heavy hours of teaching. The dialogues are also edited to enhance clarity for readers not present during those meetings, though most of the words are verbatim. Carlos, Serena, and Mara also had a chance to offer input into this paper, this so I could ensure their experience was reflected in ways that felt true for them, and to be sure I had not overlooked anything they felt critical to an understanding their experiences of heavy hours.

THE TEACHERS' EXPERIENCES OF HEAVY HOURS

In the conversations my research friends and I shared, we developed several key understandings that together form one possible description of the heavy hours of teaching. We came back again and again to the complexity characteristic of a heavy hour, and to the ways in which the weight of teaching hours seemed to be increasing. Mara, Carlos, and Serena highlighted the most salient aspects of heavy hours in their experience. These include rapid professional decision making in the midst of complexity; the reality of being pulled in multiple directions, too many to turn to in an hour; and the residue that lingers long after the hour is over. In what follows, each of these aspects of heavy hours are described in detail.

A heavy hour of rapid professional decision-making

For Carlos, a key difference between a heavy hour of teaching and any other hour is the professional decision-making required while managing the complexities of the classroom environment:

“I think sometime on my second practicum, I started to really understand the kinds of decisions I was responsible for as a teacher,” he remembers, “beyond the curricular stuff, that is. I realized, for example, I have to know whether and if a student can go for a bathroom break now.”

Serena, Mara, and I chuckle a bit at Carlos’s chosen example of professional decision-making as he continues to explain,

“No really, my go-to response, when people ask me why my job is so hard is: ‘Can I go to the bathroom now?’ And likely that person will laugh and think that I’m joking, but I am really asking them to think about what it would be like to determine whether or not they would allow me to go to the bathroom at that moment. I get asked this question three or four times a day, and as a teacher, you have to evaluate everything about that decision every time. So ‘can I go to the bathroom?’ actually means:

What’s the classroom environment like at this time?

What is this person’s individual history?

What do you know about them?

What do you know about the kind of school it is?

Is it a Friday? Or a Monday?

Is it the afternoon or is it the morning?

Has this person been successful or not successful?

Are they asking for a break?

Are they asking this because they need a personality break from the people in the room?

Is it the kind of work in which a break would be more helpful to their future success?

Or is it the kind of break that is actually detrimental to the work that you’re doing in the classroom?

Are they leaving other students behind?

Is the nature of the work such that the students can continue without that person there?

And if they cannot then maybe this break should be scheduled for another time.

How close are you to the end of class?

If you do not provide that release are they going to become more difficult to handle, so much so that they remove resources that could be better spent on other students?”

Mara replies, laughing, “and all they’ve asked is, ‘can I go to the bathroom?’”

“And that’s not even the biggest doozy of a question you’re going to get in that hour,” Serena adds, “That’s one of the relatively simple ones. Most of the decisions we’ll make in that hour are much more complex.”

As I thought more deeply about Carlos’s description of his thought processes in response to this one question, I turned to the literature for resonant descriptions of the professional decision-making of teachers. Biesta’s (2015) teacher professional “judgment” and Brante’s (2009) concept of teaching as “synchronous work” both reflect something of Carlos’s experience. Biesta (2015) defined *teacher judgment* as a process through which teachers prioritize

the oscillating, sometimes compatible, and sometimes opposing goals of education: qualification, subjectification, and socialization.² Similarly, Brante (2009) offered the concept of *synchronous work* to make visible the many goals teachers are holding simultaneously in each teaching hour. First, she posits, teachers hold “content and relation” (p. 434) in tension: Teachers must, in every teaching hour, attend to the content to be taught, and the multiple relationships which are present. Within “content” further concept-pairs must also be held: “knowledge and norms and values” and “invasive work and hidden curriculum” among others. Brante (2009) asserted that navigating the tensions between the concept pairs is work that includes a moral dimension, and that this work is profoundly influenced by the “organizational and spatial-temporal structures particular to the teaching profession that more or less force the practitioners to handle work in certain ways” (p. 435). The factors that Carlos reflected upon when he responded to the bathroom question reflect his consideration of competing goals and tensions as he wondered if the bathroom break would help or hinder the student or class’s curricular work, or perhaps offer a needed “break” of another kind. As Carlos moved through his day, he held these interconnected factors in tension, weighing the importance of each in an ongoing way over time within the relational, always evolving context of the classroom, and within the time given in each heavy hour. The professional space in which Carlos can hold these tensions, in which to be responsive to students as individuals and as a group, and to make decisions that are best in each moment, is, for Carlos, a defining aspect of being a professional, and is key to differentiating a heavy hour of teaching from any other hour of work.

“I feel it’s this kind of complexity, involved in the heavy hour itself, that is not really well understood by outsiders,” Carlos speculates.

“No, it’s not,” Serena agrees, “and many of the factors that we’re talking about – class size, class composition, curricular changes, certain accountability measures – all of these things add to the weight of that hour, because they increase the complexity of the hour.”

Serena here highlighted the tendency to link increased class size with more work before or after class, such as more photocopying or marking (Butt & Lance, 2005). However, when linked to those experiences related to professional decision-making and *within* a heavy hour, more students means more decisions, and it means each decision is more complex. When we consider that, in Carlos’s decision-making processes, he considered whether and what impact one student taking a break will have on others, with more students, there are more others, or more factors to consider. The classroom environment increases in complexity because there are more students interacting not just with the teacher, but also with each other. Likewise, when the composition of a class becomes more diverse, the complexity of each decision increases in similar ways. While additional marking is problematic, the increased weight of the hour itself was more significant for Carlos, Mara, and Serena.

Some of the other factors Serena mentioned – curricular changes and accountability measures – also increase the complexity of the heavy hour as they serve to constrict the professional space teachers have in which to use their own judgment. Mara keenly experienced this as she described her school district's frequent introduction of “flavour-of-the-month” literacy programs, some of which included student assessments requiring a large portion of class time. With each accountability measure or learning strategy that she was required to implement, the space she had in her classroom to enact her own professional judgment diminished. Biesta (2015) and Brante (2009) both echo this as they describe how the professional space teachers work within is constricted and scrutinized in ways that limit an individual teacher's ability to act in autonomous, relational, and responsive ways. These restrictions, felt as an increase in complexity and difficulty within those heavy hours, add again to their weight.

A heavy hour of being pulled in multiple directions simultaneously

For Mara, another key feature of a heavy hour is being pulled in too many different directions at the same time. The resulting weight of an overburdened hour is about more than just time, it is about not having enough time and space for the “real” work of teaching, and the resulting difficulties in composing a coherent story to stay by.

“This year has been a real challenge,” Mara says, speaking of her elementary class, “at the start of the school year I had three students who I knew would need a lot of additional help. Those three students were struggling with attention deficit, autism, literacy setbacks, among other things. I knew it was going to be difficult without an aide in the room, which we lost due to cuts. But then about a week into the year, a new student was added to my class. She was experiencing some extreme social and family issues, in addition to struggling with literacy. Then the very next day, yet another student was added, a newcomer to Canada just beginning with English and struggling with behaviour. So, these are five very high needs students in my class, and I knew I would never be able to get to them all. I watched them and I thought, if I could just work with them one-on-one, I could move them forward, I could change their lives. But the reality of working in a class with no aide is that I feel constantly pulled in a million different directions, and it's impossible.”

“In some ways, you're actually prevented from doing your job,” Serena summarizes.

“Yes,” Mara agrees, “I'm watching these kids falling between the cracks, and I find myself detaching from the students. I feel shut-off because there's no aide, no support, and I'm over-stressed. If you have some supports in place it's easy to keep giving to your students, but with no supports you just enter self-preservation mode.”

“Well, without the aide you have to turn your attention away from certain students,” Carlos reflects, “because if you don't, they'll end up taking all of your time with the moment-to-moment. I had three autistic students in one class last year, and when the aide wasn't there, they got busy work, and that's just how it had to be.”

“Yes, I’ve done that,” Mara admits. “With one student, sometimes I just say, ‘you don’t have to do this, just go read a book,’ because literally five other students are clamouring for my attention. And I feel guilty about it, and I want to help, and I know I have the skill-set to help, but there’s not enough time in that hour, and I’m constantly putting out little fires. The worst though, is that when I share these struggles, the response I get most often is: ‘you have to teach differently.’”

“Differentiate, right?” Serena adds, “Somehow if you could just teach 12 different things at once you could be meeting everyone’s needs.”

“Yes. But I can’t always differentiate for behaviour,” Mara replies, “and for some students, if they don’t get the care they need, they’re off in all directions. Ideally, you have that support from admin, from aides – you want them to honour the craft of teaching along with you, but when you can’t really teach, you’re just passing time.”

Mara’s description of “passing time” rather than “teaching” in the classroom as a result of the multiple, simultaneous demands she experiences prompted me to search for similar discussions from other educators. Wiebe and MacDonald (2014) extended and critiqued Hargreaves’s (1994) treatment of the “intensification thesis” described earlier. Wiebe and MacDonald (2014) wondered why it is that a common administrative response to increased workload – more preparation time – often fails to ameliorate teachers’ experiences of work intensification. Reflecting on teacher narratives they gathered during a large research project, the authors theorize that it is not just that teachers have *too much* to do; it is that there is not *enough space* for the expressions of teaching that teachers find most valuable:

Teachers, meanwhile, want to “teach.” The heart that holds this conviction is at bottom a heart aspiring to and professing a need to personally care for the individual student...that moment, the pedagogical moment of interpersonal relationship, the moment a student says “a-ha” – for many, this is the moment that teachers appear most determined to hold fast and bear witness. It is, sadly, a moment for which not enough time has been made. (Wiebe & MacDonald, 2014, p. 22)

Wiebe and MacDonald (2014) noted that providing teachers “more time” to complete tasks such as marking, planning, or accountability paperwork, does not create space for these moments of pedagogical relationships. Instead, taking teachers out of the classroom entirely takes them even further from those moments they treasure, an experience lamented by teachers in their study. Mara’s wish for administrative and support staff to honour the craft of teaching along with her, likewise calls our attention to the sacredness of that classroom space, of that context that holds the possibility of those educative moments. This is something that the conceptualization of the term heavy hours also seeks to explore. Mara felt that the heavy hours she was experiencing did not offer the context for those moments. Yet, when she tried to articulate this, it was suggested that she just needed to “teach differently,” feedback that might

encourage internalized feelings of guilt or failure. There is a need to recognize that making space for the work of teaching, the part of that work most valued and precious to teachers and students, cannot be placed on teachers' shoulders alone, nor it is solely the work of balancing the equation of time. More importantly, it is balancing the conditions before, after, and especially within each heavy hour. For Mara, without the right balance within the hour, without the opportunity for those pedagogical moments, she is just passing time.

This experience of passing time, of feeling stressed, of self-preservation mode, Mara was able to contrast directly with the teaching experience she had two years prior. That year, her strong relationships with the administration left her feeling supported, appreciated, and respected as an educator. She had a manageable class size and the composition of the class was such that the students as a group were positive and receptive to her.

"I would literally hum everyday," Mara reminisces, "the students would comment, 'Oh Ms. M., you're always singing,' and we had such a lovey-dovey classroom. I found myself able to do so many fun things – skits, recipes – it was just, so fun! And I *know* the students learned so much that year."

Knowing the pedagogical space possible in her classroom serves to highlight for Mara what is missing. While she recognizes that as a professional responsible for the safety of her students, choosing to manage the class as a whole instead of offering support to struggling students individually is the choice she must legally and responsibly make, she still knows she is doing less than her best. She is left to navigate her feelings of guilt about that, an experience she shared with Serena, and which is explored further below.

A heavy hour and its lingering residue

Serena's experiences in her large high school humanities classes were, like Carlos's, full of rapid professional decision-making amidst growing complexity, and like Mara's, full of things left undone at the end of the hour. After two years of a "7-out-of-8" course load,³ Serena articulated how adding another heavy hour is significant not just because it means more preparation and evaluation, but significant because, by the end of each day, Serena did not have the time or capacity to process another heavy hour. The weight lingers.

"What I'm finding especially hard is that the social-emotional needs of students are surprisingly off-the-wall," Serena explains, "I am really shocked by the amount of stuff I feel I need to be a psychologist for, students who have been jumped, brothers on cocaine, severe depression. This is not me having long conversations with students, this is what is right on the surface in their essays, it's severe!"

"My colleague, who is in her 25th year of teaching says there are way more depression, dating issues, and similar things than ever before," Carlos adds, "and she feels it's all more present in the classroom than it ever was before. Something about this generation maybe."

"You're right," Serena continues, "maybe it is the Facebook generation where they're used to putting everything out there online. But I find it very taxing. And sometimes it's not things they tell me directly, but just things I overhear. For example, based on one conversation I heard happen near me, I worried that something bad was going to happen at a party that weekend. And part of me was like 'okay, do I have to talk to this girl? It seems like she might be putting herself in harm's way, like this might be a potential date-rape situation.'"

Serena described how, after too many heavy hours, after being pulled in too many different directions at once, some of these social-emotional concerns are ones she has to let go.

"It's really hard for me to shut down on that kind of thing," Serena explains, "but I feel I almost have to..."

"Well, because it's constant," Carlos affirms, "and we know this about teenagers, that everything gets to alert status really fast. As adults, you can't take it all on, because it starts to affect you. But it's getting harder and harder to differentiate between the more typical teenage urgency and real urgency."

"Well, and what kind of intervention is really possible in the heavy hour?" Serena wonders. "The conversation I needed to have with her needed to last longer than the 10 seconds I had to spare, and really, it would have been reckless to intervene in a haphazard way. Asking for counseling support isn't an option either as any kind of psychology position in the school has been reduced to minimum levels. Then there's the spill-over," Serena adds, "with no preps and with the weight of those hours there is so much more evening psychic time. Like during exam week, those are all light hours, people don't get that."

The four of us considered friends and family members who have jobs that while *busy*, may not be *heavy* with residue.

"When my fiancé does two hours on a Saturday during his busy season for example, he's done after those two hours," Serena notes, "but if I'm marking on a Saturday, I'm thinking of all those kids and the stories stay with me: thoughts of their academic success, etc. And marking, that's just normal teaching, not necessarily *heavy*. With 22 students, I'm taking the time to intervene about the potential date rape, with 36, I can't, I'm more likely to take the attitude 'it will be okay.' But, I'm also more likely to suffer from that later on too."

The word *residue* denotes simply that which is left behind ("Residue," n.d.). For Serena, the residue of heavy hours played a significant part in her eventual decision to leave the school district in which a 7-out-of-8 course load was the norm. Serena described the "psychic spill-over" of heavy hours, the residue of rapid professional decision-making amidst complexity and from being pulled in too many directions simultaneously. This residue includes both the more routine reflection on decisions made within each heavy hour, plus reflection on the excess that could not be attended to within that hour. For Serena and

Mara, the decisions made in order to simply survive the heavy hour and those things left undone leave a residue even more challenging to process — feelings of guilt. Some of the guilt Serena and Mara described is reflective of the “depressive guilt” and the “guilt-traps” described by Hargreaves (1994, pp. 144-145).⁴ For Serena though, particularly in the example of not intervening when she suspected students’ social plans might lead to a less-than-safe social situation for one of her students, the guilt can be heavy, and can linger, becoming a kind of *moral residue*:

that which each of us carries with us from those times...[when we] have seriously compromised ourselves or allowed ourselves to be compromised. These times are usually very painful because they threaten or sometimes betray deeply held and cherished beliefs and values. (Webster & Baylis, 2000, p. 218)

Adding an extra heavy hour to a teacher’s day adds more residue. The residue might be routine professional reflection, unpacking all those professional decisions made in complex spaces, regret or guilt about not being able to meet the needs of students, or a kind of moral distress that begs existential questions about who we are not only as teachers but also as people.

DISCUSSION: A HEAVY HOUR HAPPENS ALL AT ONCE

As Lampert (2003) articulated, the work of teaching is complex in that “many of the problems teachers must address to get students to learn occur simultaneously, not one after another. Because of this simultaneity, several different problems must be addressed by a single action” (p. 2). The term *heavy hours* addresses the complexity or simultaneity that Lampert and others describe, while also considering that heavy hours have now become so complex that teacher actions, even actions which address “several different problems” are insufficient to address everything occurring within the boundary of each hour. The combination of the increasing complexity and simultaneity within the hour and the things left undone at the end of an hour leave a residue for teachers that must also be considered.

As I searched available literature for resonant descriptions of some or all of the components of heavy hours, I became more keenly aware of the understandable tendency that education research has to inquire into one or another singular aspect of teaching practice. In doing so, the components of a heavy hour are fractured in ways that can oversimplify the complexity of teachers’ experiences, so as to erase the significant boundary of an hour in ways that tend to neglect the impact of their weight for individual teachers. Biesta (2015), Brante (2009), and Wiebe and MacDonald (2014), whose work is shared above, are some researchers offering discussion of the simultaneous experiences an hour of teaching contains. Research like this shares my own goal of moving beyond or enriching understandings of teachers’ work as more than having merely “intensified” in the sense of increased workload. More than an imbal-

ance between “work” and “life,” more than simply not having “enough time,” the work of teaching is suffering from an insidious and a pervasive increase of intensity. Teachers are struggling to find a way to hold the multiple and increasing demands of teaching within the confines of each heavy hour in ways that allow them to create educative environments with and for their students.

Even in this article, three of the most salient aspects of heavy hours experienced by Serena, Carlos, and Mara have been artificially separated in order to be fully explored. The final key to an understanding of the weight of a heavy hour may be to recognize that all aspects of the heavy hour combine in unique ways in each moment, and their interactions also add weight. For example, as Serena is overhearing social events unfolding in the classroom, she is also making back-to-back professional decisions in the complex classroom environment. She is being pulled in too many directions, while carrying the lingering residue of moments passed. While holding all of this, she is also carrying the needs and wants of her district, school, and administration as they make accountability and curricular demands that she must meet, adding to the new residue she will carry forward into the hours ahead.

“Workload is really not about how many hours we’re in the building” Serena suggests. “The willingness to stay late or to work weekends for example is actually irrelevant to how much can be accomplished in the hour. People don’t understand that you can’t always be employing every bell and whistle at once.”

It is not just an issue of “workload” or “multitasking,” or even “intensification” (Biesta, 2015; Brante, 2009; Wiebe & MacDonald, 2014), but an increasingly complex and unwieldy weight diverting teachers’ attention from that which is most important to teachers and to students, those moments of learning and relationship. This has profound implications for schools, for students, and for teachers composing stories to stay by. Within such a debilitating context, the rift between the ideal teacher in mind, and the lived experience of teachers, becomes wider and more difficult to bridge. The more that teachers’ stories to stay by are filled with stories of compromise, of things left undone, and with lingering residue, the harder it is to reconcile experience with desired identity.

IMPLICATIONS: WHAT THE CONCEPT OF HEAVY HOURS ADDS TO AN UNDERSTANDING OF TEACHER PRACTICE

The term “heavy hours” draws our attention to the key importance of time as boundary. Even though teaching hours look no different from the outside — they still happen between the morning and afternoon school bells — what is expected *within* each hour is ever-increasing. Teachers cannot simply work longer to accomplish these tasks, as the heavy teaching hour ends and the students go home. Rather, they are left with all that they failed to accomplish within the boundaries of those earlier hours.

Serena, Mara, Carlos, and I also discussed how the heavy hours of teaching do not necessarily “get better” over the course of a career. Rather, the weight of teaching hours will change from year to year with new students, with changes to official curriculum, with fluctuating funding for aides or psychology staff within schools, with new administrations, with changes to accountability measures, and so on. While the ideal of teaching may be, from a beginner’s perspective, one of an upward trajectory towards greater and greater professional success, this may not be the lived experience of teaching. Mara described her fifth year of teaching as far more professionally satisfying than her seventh. This can be a confusing experience for teachers composing stories to stay by, as what they are able to accomplish in the classroom is not always reflective of the refined pedagogical knowledge and skills that they have earned from experience. This has a significant impact for teachers’ identities. As they are composing their stories to stay by, they might be imagining that they will inch closer and closer to the teacher ideal they have in mind. The inability to compose that story can cause teachers to experience dissonance and to feel guilt or shame at not doing their best. Relief of the depressive guilt Hargreaves (1994) described may come in part from an awareness of the impact of heavy hours. However, if, as Dewey (1934/2005) suggested, emotion colours experience, then there is a danger that feelings of guilt, moral distress, and moral residue may prevent teachers from feeling they are accomplishing anything at all in the classroom. As Mara described, they may instead just feel as though they are “passing time.”

Since, as a relational profession requiring rapid professional decision-making, the hours of teaching will always be heavy, understanding and foregrounding the experience and impact of heavy hours has important consequences for the work of teaching, and for the work of those seeking to support teachers.

For teacher educators, the term heavy hours offers a way to discuss the challenges of teaching with beginning teachers, and demands that the skills required to “do” the heavy hours of teaching be explicitly addressed. Meeting the challenges of teaching is not just about a willingness to work long hours, which many beginning teachers are willing and able to do; it is about managing the weight within each hour, and then managing the lingering and complex residue each hour leaves behind. How to manage this weight and residue is a question for both individual education professionals, and for our profession as a whole. These skills need to be identified and included as part of our professional learning.

Considering the weight of heavy hours might also mean that administrators must question how those hours can be made or kept light enough to be tenable, especially in districts where another heavy hour is added to teacher’s day in the place of a preparatory period. Leithwood and Beatty (2007) for example, suggested several ways administration might reduce workload or work complexity for teachers through timetabling, class composition and size, the

way in which new initiatives are introduced, or how funding for support staff is prioritized. There are limits to how heavy an hour an individual teacher can carry, while still being effective.

Recognizing these limits may also encourage teachers to support each other more compassionately over time. For teachers themselves, being able to highlight hours that are particularly heavy may give them a new way to advocate for their students. For example, when asked to add a specific type of assessment or accountability strategy to a class, they may be able to articulate the reasons why they cannot do so while continuing to manage the existing complexity of the classroom space in a way that benefits their students.

It is also important to recognize that particularly heavy hours and the residue they leave behind may contribute to experiences of burnout that develop and accumulate overtime. Burnout is a psychological syndrome characterized by “overwhelming exhaustion, feelings of cynicism and detachment...and a sense of ineffectiveness” (Maslach, 2006, p. 38). Ideally, when teachers enter the classroom, they will be offered a context that allows them to draw on and live out their personal practical knowledge, and to respond to the needs of their students in positive ways.

If we are to fully understand and effectively support teachers in their work, we first need to understand their experiences from their perspective. We need spaces in which cover stories can be shed, and that ever-evolving space between the ideal teacher in mind and the lived and often contradictory experiences of teaching might be explored and deeply attended. The narrative inquiry space in which four research friends could come together for food and conversation offered one such space, a space Serena, Carlos, and Mara felt did not commonly exist in their experience of schools. The concept of heavy hours is reflective of the rich insights that can arise in paying close attention to the experiences of teachers.

NOTES

1. Originally, teachers were invited into this inquiry as “collaborators” (Clandinin & Connelly, 2000; Finley, 2005), reflective of the collaborative nature of the conversations, the transactional ontology upon which the inquiry is framed, and the importance of relationality in narrative inquiry. “Research friends” later emerged as a term by which we could more easily address each other, both to each other and to outsiders. When meeting, by chance, one day in public, for example, Serena introduced me as her “research friend” and I could do the same.
2. Qualification “has to do with the transmission and acquisition of knowledge, skills and dispositions,” while socialization is how “through education we also represent and initiate children and young people in traditions and ways of being and doing, such as cultural, professional, political, religious traditions, etc.,” and subjectification refers to the ways in which education influences individual students as people (Biesta, 2015, p. 77).

3. Carlos and Serena were both teaching in high schools using a 2-semester system. "7-out-of-8" refers to a schedule in which teachers have a preparation period during only one of the two semesters, rather than a preparation period in both semesters (6-out-of-8). Over the course of our inquiry together, Carlos's district joined Serena's in scheduling secondary teachers for 7-out-of-8 classes.
4. Hargreaves (1994) described in detail the nexus of four aspects of teachers' work that create conditions of "constraint and expectation" conducive to feelings of guilt. These four aspects are: teachers' commitment to caring, the open-ended nature of teacher work, pressures of accountability and intensification, and the individual teacher's "persona of perfectionism" (pp. 144-151).

REFERENCES

- Anderson, G. L. (2009). *Advocacy leadership: Toward a post-reform agenda in education*. New York, NY: Routledge.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150-1157. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching*, 12(2), 209-229. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13450600500467415>
- Beck, J. (2010). *Breaking the silence: Beginning teachers share pathways out of the profession* (Unpublished master's thesis). University of British Columbia, Vancouver, BC. Retrieved from <https://circle.ubc.ca/handle/2429/27689>
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgment, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Brante, G. (2009). Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 430-436. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.015>
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach* (Rev. ed.). Albany, NY: University of New York Press.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3). Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/8fe0/96d64f50ac42c88a38dc1f6dca74ebba8d1b.pdf>
- Butt, G., & Lance, A. (2005). Secondary teacher workload and job satisfaction: Do successful strategies for change exist? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(4), 401-422. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1741143205056304>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories. Stories of teachers. School stories. Stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13598660902806316>
- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry* (pp. 35-41). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York, NY: Perigee Trade. (Original work published 1934)
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York, NY: Simon and Schuster. (Original work published 1938)

- Feiman-Nemser. (2003). What new teachers need to learn: Addressing the learning needs of new teachers can improve both the rate of teacher retention and the quality of the teaching profession. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Finley, S. (2005). Arts-based inquiry: Performing revolutionary pedagogy. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 681-694). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Howes, L. M., & Goodman-Delahunty, J. (2015). Teachers' career decisions: Perspectives on choosing teaching careers, and on staying or leaving. *Issues in Educational Research*, 25(1), 18-35.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-31. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/019263650208663103>
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Miller, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Jones, B. K. (2012). A new teacher's plea. *Educational Leadership*, 69(8), 74.
- Lampert, M. (2003). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Leithwood, K. A., & Beatty, B. (2007). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Maslach, C. (2006). Understanding job burnout. In A. M. Rossi, P. L. Perrewé, & S. L. Sauter (Eds.), *Stress and quality of working life: Current perspectives in occupational health* (pp. 37-51). Charlotte, NC: Information Age.
- Residue. (n.d.). In *Online etymology dictionary*. Retrieved from <https://www.etymonline.com/word/residue>
- Pinnegar, S. (2005). Identity development, moral authority and the teacher educator. In G. F. Hoban (Ed.), *The missing links in teacher education design: Developing a multi-linked conceptual framework* (pp. 259-279). Rotterdam, Netherlands: Springer.
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and Teacher Education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Webster, G. C., & Baylis, F. E. (2000). Moral residue. In S. B. Rubin & L. Zoloth (Eds.), *Margin of error: The ethics of mistakes in the practice of medicine* (pp. 217-230). Hagerstown, MD: University Publishing Group.
- Wiebe, S., & MacDonald, C. (2014). Intensification and complexity in teachers' narrated worklives. *Canadian Journal of Education*, 37(4), 1-26.

JAIME L. BECK, PhD, completed her doctoral work in the Centre for Research for Teacher Education and Development (CRTED) at the University of Alberta. Her dissertation, *Teachers Experiences of Negotiating Stories to Stay by*, continued to explore themes taken up in her award-winning master's thesis, *Breaking the Silence: Beginning Teachers Share Pathways Out of the Profession* (completed at UBC). Jaime's unique insights into the experiences of teachers inform not only her current teaching at the University of Calgary but have also inspired her current commitment to designing / delivering professional learning experiences around issues of teacher induction, mentorship, and teacher professional growth. Jaime's published works also explore her additional research interests that include research-based theatre, and arts-based and narrative methodologies. jbeck@ualberta.ca

JAIME L. BECK, PhD, a complété ses   tudes doctorales au Centre for Research for Teacher Education and Development (CRTED) de l'Université de l'Alberta. Dans sa thèse de doctorat, intitulée *Teachers Experiences of Negotiating Stories to Stay by*, elle poursuit l'exploration des thèmes abordés dans son mémoire de maîtrise récipiendaire d'un prix et complété à l'Université de la Colombie-Britannique. Sa connaissance exceptionnelle de l'expérience enseignante influence sa pratique pédagogique à l'Université de Calgary. Son expertise a également inspiré ses travaux actuels, portant sur l'élaboration et la mise en œuvre de situations pédagogiques en lien avec l'intégration professionnelle des enseignants, le mentorat et le développement professionnel des enseignants. Les ouvrages publiés par Jaime explorent ses autres intérêts de recherche, soient la recherche basée sur le théâtre et les méthodologies de recherche narrative et basée sur les arts. jbeck@ualberta.ca

TORCH BEARER, WEARY JUGGLER, AND HECKLER: REPRESENTATIONS OF TEACHER LEADERSHIP

ROSANA MARY STOUT & WENDY CUMMING-POTVIN *Murdoch University*

HELEN WILDY *University of Western Australia*

ABSTRACT. This paper is drawn from a mixed methods study, which examined the leadership practices of teachers in the Level Three Classroom Teachers program in Western Australia. Three archetypal characters, the Torch Bearer, Weary Juggler, and Heckler, are used to represent the diverse leadership experiences of these “expert” teachers and the extent to which they embraced or resisted policy constructions of teacher leadership. Narrative analysis and the construction of these representations provided the means of inserting teachers’ voices and problematizing dominant discourses on teacher leadership in a way that invites policymakers to reconsider the larger narrative of teacher leadership, along with the personal dimension of leadership work.

**LE PORTEUR DE FLAMBEAU, LE JONGLEUR ÉPUIÉ ET LE CHAHUTEUR :
REPRÉSENTATIONS DU LEADERSHIP ENSEIGNANT**

RÉSUMÉ. Cet article présente des données recueillies grâce à une variété de méthodes dans le cadre d’une recherche explorant les pratiques de leadership d’enseignants oeuvrant en classes Level Three, en Australie occidentale. Trois archétypes sont utilisés pour représenter les différentes expériences de leadership de ces enseignants « experts » et la manière dont ils se sont engagés ou ont résisté au développement de politiques en leadership enseignant : le Porteur de flambeau (Torch Bearer), le Jongleur épuisé (Weary Juggler) et le Chahuteur (Heckler). L’analyse narrative et l’élaboration de ces représentations ont permis d’intégrer les points de vue des enseignants et de faire ressortir les problématiques présentes dans les discours dominants sur le leadership enseignant. Par conséquent, les responsables de l’élaboration de politiques sont invités à reconsidérer leur conception globale du leadership enseignant, ainsi que la dimension personnelle des efforts de leadership.

Teacher leadership is not a new idea, evidenced by the discourse of teacher leadership, which can be traced back to the 1970s (Frost, 2008; Smylie, Conley, & Marks, 2002). Over the past decade, teacher leadership in the Australian context has been increasingly linked to the transformation of schools and the

notion of teachers working collaboratively with administrators to enact change (Andrews, 2008; Crowther, 2010; Dempster, Lovett, & Fluckiger, 2011). The oft-quoted metaphor of the “sleeping giant” (Katzenmeyer & Moller, 2001, p. 2) represents the unrealized potential of teachers as leaders and suggests a story waiting to be told. This article examines teacher leadership in the context of The Level Three Classroom Teacher program (L3CT) in Western Australian government schools (DOE)¹ and offers a partial explanation as to why the potential of teacher leadership (Katzenmeyer & Moller, 2001) may yet to be fully realized.

The study set out to understand the nature of L3CT teacher leadership and to identify the factors that might engender or impede teacher leadership. The researchers were interested in the binary of the expectations of leadership and the day-to-day leadership practices of the teachers in this program. This article explores the ways in which L3CT teachers responded to policy, as well as the contextual factors including levels of administrator support (Dawson, 2011), acknowledgement by peers (Cohen, 2010) and how the wider discourses of quality teaching (Gale, 2006; Sachs, 2005; Thomas 2005) shaped their leadership experience.

Three representative characters, the Torchbearer, Weary Juggler, and Heckler are used to present the varying leadership experiences of the L3CTs. The characters provided a means to insert teachers’ voices into the study and offer a more nuanced explanation of the enactment of teacher leadership, including the contextual factors pertaining to school context and teacher expectations of leadership. The characters also represent the degrees to which Level Three Classroom Teachers embraced or resisted policy constructions of teacher leadership. The construction of these representations allows for the presentation of both shared and diverse experiences.

We include a discussion of how narrative inquiry emerged as a powerful tool to analyze and represent qualitative data, and the rich experiences of the teacher leader. The use of narrative as a sense-making device (Geiger, 2010) was unexpected, as the study was not initially conceived as narrative research but can be explained in part by the researchers’ belief in the centrality of story or the notion that we lead storied lives (Connelly & Clandinin, 1990). In this way, we also highlight the value of being open to adjusting methodological choices to coherently support the research aims and research question (Howe & Eisenhardt, 1990; Miles & Huberman, 1994). As is common in much education literature (Creswell, 2008; Earthy & Cronin, 2008; Rooney, Lawler & Rohan, 2016), in this study, the terms story and narrative are used interchangeably.

CONTEXT OF THE STUDY

The term teacher leadership or teacher leader is generic and does not have a fixed meaning. Descriptors such as leadership, leading, and leader are ubiquitous terms (Fitzgerald & Gunter, 2008, p. 331). Teacher leadership can describe teachers working as experts, leading peers to implement pedagogical change and/or teachers working with school administrators to design and implement policies. Teacher leaders do not necessarily have formal leadership positions (Donaldson, 2007); however, the teachers in this study have been formally recognized as leaders.

The study reported here determined, based on recent scholarship, that teacher leadership was fundamentally a shifting of the paradigm of school leadership (Crowther, 2010; Dawson, 2011; Dempster, Lovett & Fluckiger, 2011), where teachers collaborated with administrators to shape school policy and practices (Andrews, 2008). Working beyond the confines of their classroom, teacher leaders can be supported by both explicit frameworks (Dawson, 2011) and leadership development that acknowledges the micro-politics of school leadership (Frost & Harris, 2003). Understanding the nature of L3CT teacher leadership was crucial to determining the extent to which the L3CT role could be deemed genuine leadership, that is, participation in school decision making and processes, as opposed to additional duties or an intensification of a teacher's workload (Blackmore, 1999; Fitzgerald & Gunter, 2008; Nichols & Parson, 2011).

Teacher leadership also needs to be understood as a product of particular discourses with respect to notions of creating successful schools (Connell, 2009; Cranston, 2000; Gale, 2006). The discourse encompasses debate on the impact of creating categories of teachers, where some are awarded for excellence (Mackenzie, 2007) and the attendant emotions attached to teachers' work (Hargreaves, 2001). Consequently, the narrative of teacher leadership is concerned with teacher status, empowerment, collegiality, and the motivation to lead. The dichotomy or tension between these discourses was fundamental to understanding the nature and scope of L3CT teacher leadership. Therefore, although the study uncovered daily leadership practices, the larger narrative of teacher leadership as a strategy for enhancing teacher status and satisfaction, while ensuring teacher quality, was also interrogated.

The Level Three Classroom Teacher program

At the beginning of the research journey, a decision was made to examine the leadership practices of L3CT in DoE schools. Whilst this is a localized and specific leadership program, it is not unlike other initiatives nationally and internationally that reward quality teaching (see Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014; Iowa Department of Education, 2017). Introduced in 1997 as part of an enterprise bargaining agreement to recognize and reward outstanding teachers, the L3CT program is a merit select position.

The initiative provides career progression and leadership roles for classroom teachers and aims to attract and retain quality teachers in DoE schools. A formalized program, the initiative explicitly targets leadership and requires teachers to work collaboratively as leaders in schools to enact significant change. Teachers are recognized for their expertise, but no specific level of teaching experience is required. There are two stages in the application process, a written portfolio and a presentation to peers, whereby teachers demonstrate proficiency and suitability against standards. In this way, as a means of addressing teacher attrition due to lack of career opportunities, the initiative provides an avenue by which early career teachers can progress their career.

RESEARCH METHODS

Located within an interpretive paradigm, the study aimed to understand both the experience of teacher leadership and the way in which knowledge is socially constructed and shared by a community (VanDijk, 2006). Initially, to identify the teacher leaders, their roles, expectations, and beliefs about leadership, both quantitative and qualitative methods were employed. Firstly, for breadth of coverage, a survey was chosen as a primary data collection instrument (Kelley, 2003). The survey included primary and secondary teachers, as well as teachers in rural and city schools. From the 238 responses, quantitative survey data identified groups of interest, including early and late career teachers. Attitudes held by particular cohorts with respect to their work as school leaders were also identified.

Secondly, qualitative methods allowed for investigation of how the participants concerned interpreted or constructed a particular social world (Williamson, Shauder, Wright & Stockfield, 2002). In this respect, the survey contained two open-ended questions, designed to “enable the researcher to understand and capture the view of other people” (Patton, 2002, p. 21). For example, respondents were invited to describe their duties or responsibilities in their current roles as a L3CT and how their work in schools had changed since becoming a L3CT. At the end of the survey, respondents were also given the opportunity to make additional comments, which could illuminate considerations that the researchers may have overlooked.

The second source of qualitative data was the DOE’s *Guide to Becoming a Level Three Classroom Teacher* or simply, the *L3CT Guide* (Department of Education [DET], 2004). A textual analysis of the *L3CT Guide* allowed for the identification of both the purpose and the practice of the L3CT program from the viewpoint of the employer. In addition to identifying the overall intention of the L3CT initiative, data were examined with respect to their alignment with the different discourses of teacher leadership. The *L3CT Guide* was available in the public domain on the DOE website and is an example of what Crump and Ryan (2001) termed multi-faceted texts that state policy direction and act as micro-political resources for educators, consultants, and others community

members (p. 3). Such texts contribute to what Gee (2001) described as a master cultural model, in this instance, of the expert teacher leader as a mechanism for ensuring quality teachers in DOE schools.

The emergence of narrative as a tool for analysis

As previously mentioned, narrative emerged during the analysis of qualitative data. Unexpectedly yielding a rich abundance of data pertaining to the working experiences of L3CTs on specific sites, the two open-ended survey questions proved to be a salient data source. These data were copious in detail with respect to the work carried out by L3CT, their attitudes towards this work, the organization at a site level, and the perception of the L3CT role by others. Providing the opportunity for teachers to foreground their descriptions of leadership experiences, these open-ended survey questions also allowed teachers to identify key roles undertaken by the L3CT, and an opportunity, to some extent, to deconstruct the discourse of teacher leadership. Similarly, a considerable amount of qualitative data was collected from DOE's *L3CT Guide*, as to how official policy discourse constructed the teacher leader and quality teaching (Gale, 2006; Thomas, 2005). Critical discourse analysis provided an opportunity to read against the grain of policy discourse (Gee, 2001; Thomas, 2005) and interrogate the power structures around teacher leadership.

The sheer volume of qualitative data provided challenges for data coding and analysis (Kervin, Vialle, Howard, Herrington, & Okely, 2016). After the initial process of reading and sorting data, patterns were examined to identify linguistic devices such as imagery, symbolism, and repetition. Stylistic devices including punctuation, as well as the use of specific parts of speech were also underscored to compare the teacher discourse and policy discourse. Working at the micro level, it became clear that these snippets of text belonged to a larger story. Subsequently, it became impossible to ignore the unfolding narrative of teacher leadership in the L3CT program.

Many of the respondents created a story about their life as an L3CT, responding in the first person and creating an obvious protagonist. Propelled by conflict, many of these stories foregrounded the micro-politics of the school site, affirming the work of Frost and Harris (2003) and Smeed, Kimber, Millwater, and Ehrich (2009). Crises or obstacles included: the selection process, bureaucracy, unsupportive or critical administrators and/or teaching peers, as well as the internal conflict experienced by some L3CTs, who were confused about their role or struggling to accommodate competing interests. The "telling of a story" in these responses may be explained not only by narrative instinct (Ochs, 2016, p. 16) but also by what Rooney, Lawlor, and Rohan (2016) referred to as assimilating "universal plots so that stories are constructed on an understanding of the elements that guide a good narrative tale" (p. 148). Thus, the narrative approach required the researchers to code content, examine the story structure, and recount the larger story of the respondent (Willis, 2013).

Similarly, the L3CT experience described in policy had an identifiable character and plot. From beginning teacher to expert teacher leader, there was a strong sense of the L3CT as a character on a journey, with L3CT status constructed as a reward. This journey was foregrounded in statements such as “you will join a select group of teachers who are valued by their colleagues and the educational community” and the invitation to participate signaled by phrases such as “if you are an exceptional teacher who leads and inspires your colleagues...” (DET, 2017).

Moreover, as a means of ensuring teacher quality, the L3CT policy endorsed the larger narrative of teacher leadership. The *Guide*’s opening statements can be read as “grammatical features of modality or declarations or statements of fact that realize strong commitments to truth” (Thomas, 2005, p. 12). This was evident in statements highlighting the role of the L3CT in school leadership and linking quality teachers and leaders to the discourse of successful schools. “Leadership in our schools is vital to the success of our students’ education. Our exemplary teachers play important lead roles in facilitating this success” (DET, 2004, p. 3; DET, 2017, p. 2). Thomas (2005) suggested that assumptions about teachers’ agreement with such declarations are associated with the identity of the “good teacher,” who is considered “pivotal to successful schooling, innovation and future growth” (p. 16). More recently, Osmond-Johnson (2015) argued that in neo-liberal political environments, professional teachers are viewed as those who satisfy institutional goals effectively to meet uniform benchmarks for student performance and remain accountable through organizational record keeping.

Using a narrative framework to deconstruct data

Given that narrative emerged in both data sets, it made sense to use narrative as a means of putting the pieces together and of understanding how teacher professional identity is shaped (Cohen, 2010). To organize and understand the data, a narrative framework or story map was developed, acknowledging, what Boje and Rosile (2002) referred to as “interplot,” that is, the relationship between the production, distribution, and consumption of stories (p. 316). Key elements were identified, demonstrating that the cultural narrative of teacher leadership is essentially made of many individual stories. Andrews, Squire, and Tamboukou (2008) acknowledged that irrespective of traditions, there is a shared tendency to see narrative as a means of resistance to existing structures of power. The notion that narrative deconstruction is a means of identifying how meta-narratives operate in public discourse (Boje, 2001; Mockler, 2004) was a powerful argument for using narrative analysis in this study.

Informed by Mockler’s (2004) study of teacher representations in public discourse, the researchers employed Boje’s (2001) framework as a tool for analyzing the qualitative data. Across the different texts, the framework identified rebel voices, gaps, and silences. To understand the nature and scope of teacher leadership, the analytical framework was underpinned by four key questions:

1. In the larger narrative of teacher leadership, whose is the dominant voice?
2. Whose interest does it serve?
3. Which rebel voices are present?
4. Whose voices have been silenced?

Narratives were broken down into elements of character, setting, and plot and theme (Crandall, Jaramillo, Olsen, & Payton, 2002). In this way, the method was drawn from narrative conventions and established literary traditions, which are characterized by reflexivity, experientiality, and the deconstruction of boundaries across academic disciplines (Leavy, 2015; Ruby, 1982; Sandelowski, 1991). Analysis completed at the individual word or micro level facilitated the completion of the story map, adding nuance and tone to the narrative.

Whilst simultaneously representing the larger narrative of teacher leadership, the story map presented variations of the “L3CT story,” allowing for the deconstruction of different discourses. Inevitably shedding light on marginalized groups, narrative deconstruction provides opportunities for identifying regimes or practices that disempower teacher leaders (Sachs, 2005; Smeed et al., 2009; Youngs, 2007), as well as those that sustain and promote them. Therefore, it was possible to present not only the dominant discourse surrounding the L3CT as a leadership initiative, but also some alternative or rebel voices, and offer an explanation for their emergence. This deconstruction of the story map in turn informed understanding of how teacher leadership is engendered, and to some extent stifled. The choice of a narrative framework to code and display data was also determined by the need to make the processes of analysis visible to the reader. The framework offers a reading of the cultural narrative of teacher leader, but acknowledges that alternate interpretations are possible. In literary theory, the reader is an essential element in the making of meaning, so whilst the qualitative framework (re)presents particular understandings through the craft of rhetoric and persuasion (Leavy, 2015), the audience is encouraged to bring their own understandings to the text.

The hero’s quest is present in popular culture and traditional texts. Employing the hero’s quest or journey as an extended metaphor for the narrative recognizes the commonality of teachers’ experiences on this journey as well as the archetypal² nature of the narrative. Consistently enabling researchers to categorize stories, the hero’s journey is an example of a master plot, spanning from Aristotle to Frye (Rooney et al., 2016, p. 148). Therefore, the choice of this master plot as an organizer provides a level of accessibility for the reader. The aspirant L3CT teacher leader embarks on their leadership quest, presumably after some sort of initiation. Common to all quests, the journey to L3CT status presents challenges and for many who make more than one attempt at the process, false starts. Some of the teachers “bank” their portfolios for the

next round when they will try again. Others give up the quest. Whilst the L3CT journey is individual and has different obstacles to overcome, much of the quest is in fact a shared journey. Highlighting the quest as an extended metaphor for the journey provided the means to interrogate teacher leadership as one of the rewards or objectives of the quest.

The narrative of policy. Whilst leadership was a global organizer in the deconstruction of the *L3CT Guide*, to identify themes, language, and textual structure were also analyzed at the micro level. This process was similar to that employed by Thomas (2005), who employed critical discourse to demonstrate how policy discourses define teacher quality and legitimize who can speak with authority on the subject of teacher quality (p. 13). In the *L3CT Guide*, the reader is cast in the role of L3CT or an aspirant L3CT and addressed directly as “you,” thereby further personalizing these statements. In the opening paragraph of the *L3CT Guide*, the use of the possessive pronoun, “our” is inclusive and encourages agreement with “statements of truth” that link successful outcomes for students with specific leadership practices. A shared goal of facilitating successful leadership or alternatively a shared problem of addressing the need for better quality leadership is also assumed. Casting the reader as an aspirant teacher leader accentuates the modality of giver and receiver of information (Thomas, 2005). Positioning the reader as aspirant L3CT assumes a particular desirability, which increases as the document highlights the esteem in which L3CT teachers are held.

For example, the language employed throughout the *L3CT Guide* was highly connotative of success and achievement, with frequent use of the superlative, including “exceptional,” “highly,” and “exemplary.” The word “exemplary” is used three times in the brief introduction. Described as “exceptional teachers” with “high quality lessons” and “outstanding teaching practices,” the L3CT were considered to be an “asset” in schools. There was also a strong sense of a reward or acknowledgement being offered, with the expectation that this will lead to ongoing professional growth. Constructing L3CT status as a desirable reward to be granted to teachers with “outstanding practices,” combined with the application process, which requires aspirants to demonstrate high levels of proficiency across a range of categories also aligns with the notion of a leadership quest.

Archetypal characters. Whilst there is commonality in the L3CT story, closer interrogation of the survey data revealed different characters who “voice” a particular version of this story. Whilst each L3CT story is unique, to elucidate the L3CT leadership experience, three representative characters, the Torchbearer, Weary Juggler, and Heckler, were selected to portray the protagonist in diverse versions of the L3CT story. These names were selected by the researchers to reflect the overarching theme in each of these stories. These characters need to be understood as representations or narrative constructions based on data

(re)voicing the wider L3CT experience, rather than literal descriptions of actual teachers. The researchers also acknowledge that these discourses are connected, as well as contested and are not discrete entities (Gee, 2001, p. 22).

The Torchbearer, Weary Juggler, and Heckler were adopted because they enrich understanding of the contextual elements of the L3CT story, such as the organization at a school site, the degree of support given by peers, as well as teacher career expectations and the interests served by the discourse of teacher leadership. Each representation invites the reader to interrogate the L3CT initiative from a different perspective. The teacher voices were also categorized in terms of their engagement with the construction or narrative of teacher leadership as promoted in DOE policy. The provision of multiple readings highlights the notion that “knowledge of teachers and teaching is provisional and contestable” (Howie, 2006, p. 70).

Although the Torchbearer, Weary Juggler, and Heckler were useful representations, they were not equally represented in the data. The inclusion of the minority perspective is deliberate as it allows for the demonstration of the full scope of experience. Often it is the extraordinary story that inspires action (Bullough, 2008). In the following section, the leadership experience of each of the archetypal characters has been “voiced” from the teacher responses to open-ended survey questions to illuminate the contextual details of the leadership experience.

The Torchbearer. Torchbearers have a narrative that attests to a long history of engaging in projects outside of the classroom, of mentoring others and engagement in school decision-making. Torchbearers have undertaken additional duties, sometimes for decades prior to receiving L3CT status, as a means of accomplishing the many tasks that are the responsibility of a self-managed school (Blackmore, 1999). Tasks include the analysis of performance data, development of school-wide curriculum and the facilitation of professional learning for their peers, as well as the responsibility for identifying specific programs and interventions to assist students at educational risk.

Many Torchbearers indicated that they had sought L3CT classification as recognition of their leadership work, hoping for increased time for additional tasks. High levels of engagement outside of the classroom meant a significant increase in workload and the resulting stress that comes from undertaking a multitude of tasks. Despite concerns about the extent to which the time allowance and salary increase was commensurate for the work, there was a high level of satisfaction with being acknowledged as a school leader. An equally high value was placed on the opportunity to work collaboratively with others, including mentoring other teachers and building leadership capacity.

Torchbearers were more likely to have a high degree of autonomy and to construct themselves as having achieved status within their school community. In their discourse, they frequently employed the language of audit, supplying

evidence of tasks to illustrate their work, referring to time allowances or to particular chronologies of their working life in schools. In this way they embraced the language of the L3CT policy, demonstrating their worthiness for selection. Torchbearers often embraced opportunities to work in “acting” positions as administrators and were encouraged by school administrators to continue on this trajectory. This level of satisfaction and engagement possibly prevents the burnout demonstrated by other groups of teachers. The choice of the Torchbearer as a metaphor for this cohort recognized not only their high levels of satisfaction with L3CT but also their role in creating leaders through their mentoring of L3CT aspirants.

The following respondent, a male secondary (Grades 7-12) teacher is constructed primarily as a Torchbearer. He is aged 45-54 years and has between 20-24 years teaching experience.

I’m responsible for Vocational Education Training (VET) in my school, which has a history of outstanding University Entrance success. My role is to enhance the standing of VET within the school community and develop new courses, which offer students a range of options, including Technical and Further Education link courses and traineeships. I mentor fellow teachers on a range of areas, especially those working with these students (especially Students at Educational Risk). Setting up alternative university pathways is also an area of mine. Since becoming an L3CT, I have more interaction with administration and I have assumed a role in senior staff. There is more administrative work and my profile in the school has changed in that other teachers will seek me out to assist them in a range of areas. I have more direct contact with parents and I’m required to speak at different significant parent evenings, especially in relation to courses I have implemented.

The teacher in the example quoted above highlights his autonomy and status as a leader in the school community. He provides evidence of specific programs and initiatives linked to successful outcomes for students. Whilst he has clearly undertaken a number of additional roles to teaching, there is no indication that this is a concern.

The Weary Juggler. Weary Jugglers share many aspects of the previous narrative, including a long history of performing additional roles prior to achieving L3CT. They sought recognition for contributions to school improvement. Some also hoped that the L3CT status would lead to more significant roles in schools, including promotion. Weary Jugglers are more critical of the intensification of their work (Blackmore, 1999; Nichols & Parsons, 2011) than torchbearers and more likely to voice concerns that their additional roles have impacted on their effectiveness as a classroom teacher.

In their quest to become an L3CT, Weary Jugglers may have made multiple attempts and/or had peers who have been unsuccessful. They have a strong desire to be involved in school. However, they are less of a torchbearer for L3CT and may question the worth of the program, particularly in terms

of the extent to which it delivers the promised rewards. Lower satisfaction or disillusionment with L3CT usually stems from negative experiences on the school site subsequent to taking up their L3CT role, including a lack of input into determining their role, resulting in either a multitude of tasks or no definable role. For some, increased workload and the stress resulting from having no clear boundaries around their work impacted on their classroom teaching and sense of wellbeing.

Among the Weary Jugglers, there was often a strong sense of needing to prove their worth in the eyes of their peers (Cohen, 2010; McLeod, 2001). Some felt overlooked by the school's administration team, believing that they were not accorded the status of school leader. They were particularly sensitive to the way they were viewed by their non-L3CT colleagues. This in turn illustrated the impact of the social dimensions of the work place, including the impact of withdrawing the social benefits of collegiality (Jarzabkowski, 2002).

The language employed by the Weary Jugglers tended to be less formal. Although they often provided specifics about time allocations and work ratios, the language was more personal, colloquial, and nuanced than the constructions of leadership in the policy document. There was sometimes a sense of weary resignation or self-doubt in response to a chaotic working life. The responses made by these participants were often more emotive, sometimes expressing feelings of self-doubt or disappointment.

The following female primary teacher (Grades 1-6) is typical of the Weary Juggler, in that she does not have a clearly defined role and has collected a multitude of responsibilities. She is aged between 45 and 54 years and has been working between 25-29 years in schools.

My role is the induction of new teachers to school regarding school policies, priorities etc. I have a mentor role for all teaching staff. I am a leader in the Mathematics area and have a leadership role in the implementation of TRIBES in school. I have a curriculum leadership role with the deputy principal, particularly in Maths, reorganizing / planning and facilitating PD [professional development] days, curriculum meetings, data collection and analysis, investigation, and purchase. I have so much more to do! I'm actually finding stress levels increasing. I sometimes feel "whole school" Level 3 commitments detract from my ability to do my best for the students in my classroom.

The teacher quoted in the example of the Weary Juggler emphasizes her workload and increased stress as a direct consequence of having multiple roles. She also voices concern that these additional roles may be detracting from her classroom teaching.

The Heckler. The Heckler or rebel voice in this study was a vocal minority. These teachers had a level of anger, rather than disappointment with their L3CT experience. Frequently either they or a peer had a negative experience

or difficulty (including multiple attempts) in obtaining the L3CT status. Often there was explicit disdain for the selection process and a belief that the rewards for the “hoop jumping exercise” had not been forthcoming.

Hecklers are more likely to report ambivalence and hostility from others with respect to the L3CT status. There was a sense of betrayal (Hargreaves, 2001) that their experience is not valued and that they are either ignored or given a multitude of tasks, including those they consider the domain of the school's administration. The respondents who most typified this persona were more likely to report high levels of burn out and/or express a desire to take extended leave or leave the profession (Mackenzie, 2007).

Hecklers generally wrote in the vernacular with little evidence of “edu-speak” or audit, that is, the language of policy. There seemed to be a rejection of the discourse of quality teaching espoused by DOE in the *L3CT Guide*. Hecklers were the most emotive in tone and were more likely to use stylistic devices such as bolding, block capitals, and punctuation to persuade the reader to engage with their argument. In some instances, the Hecklers wrote outside of the margins of the page, a metaphor for the position taken by this cohort.

The following L3CT experience has elements of the Heckler, particularly in the protest about the lack of status or genuine opportunities for leadership. The respondent is a female secondary (Grades 7-12) teacher, aged 55 or over, who has been teaching for more than 30 years. She gained L3CT status in 2002.

I coordinate the inclusion program for children with special needs in Year 7. I performance manage education assistants. I liaise and assist whole school including teachers in Arts, Technology and Design, and Physical Education to include special needs children into these programs. I liaise with administration regarding reporting proformas, timetabling issues and provide professional learning for staff on matters of inclusion. The assumption that more leadership responsibility would be gained has not happened for me at all. I have had to fight very hard for any leadership initiatives. Statements made by administration like “only proper Level 3's (team teachers) can do performance management” (i.e. L3 classroom teachers are not “proper L3's”) is highly demoralizing and denigrating.

This example of a Heckler is more emotive in the use of language and constructs leadership as a “fight.” She also provides specific details about a number of additional roles to provide evidence of leadership roles, whilst at the same time highlighting a lack of status or acknowledgement as a school leader.

Gaps and silences

These three stories are not the only voices in the L3CT narrative. Crucial to interrogation of discourse is examining what or who has been omitted (Bloomfield, 2006). Respondents shared examples of colleagues who had either decided not to apply after seeing what L3CTs went through and/or commented on peers who were unsuccessful. This suggests that there are

many expert teachers who work as informal leaders who have chosen not to apply for L3CT and quite a few who have failed the selection process and have consequently withdrawn from this particular quest.

Moreover, school reform and accountability discourses such as that of the *L3CT Guide* promote a shared understanding of the expert or quality teacher (Bourke, Ryan, & Lidstone, 2012; Howie, 2006; Thomas, 2005). There is minimal engagement in L3CT policy guidelines with issues such as increased workload, teacher stress concerning the application process, or the lack of opportunity for some teachers to participate genuinely as a school leader. Therefore, there are gaps and to some extent silences in the DOE's teacher leadership discourse, in that the policy is largely about assertions (Thomas, 2005), where best practice in terms of human resource management is assumed, rather than ensured. There is little acknowledgement in DoE's *L3CT Guide* that some teachers are effectively "locked out" of genuine school leadership opportunities, including the encouragement and support to become L3CT because of the specific context in which they work. For example, without the same opportunity for aspirant mentoring, teachers in isolated rural schools are disadvantaged compared with metropolitan schools where there may be a larger pool of L3CT providing collegiate mentoring.

COMMON STORY THEMES

Whilst the narrative framework amplified different experiences, it also identified commonalities or themes Clandinin (2007) in the L3CT leadership story, including the desire for genuine recognition, the significance of peers in self-efficacy, the influence of the school principal and work intensification. The majority of L3CT attest to the selection process being overly complex and time-consuming. Other common obstacles or barriers were the lack of time and resources, competing and shifting interests, and perceptions of teacher status subsequent to becoming an L3CT.

Status or the desire for recognition was a preoccupation of all of the L3CT narratives and a site of conflict for many. Increased status was the stated goal for many of the L3CT in this study, either as an alternative career milestone to becoming a school administrator or in the hope that L3CT would result in career advancement. Recognition by and the support of colleagues were crucial to the L3CT's self-efficacy as a leader (Cohen, 2010; Jarzabkowski, 2002; Zinn, 1997).

Work intensification was another common thread. The qualitative data demonstrated that the majority of teachers were involved in considerably larger roles than examples given in DoE policy. The intensification of work meant some L3CT were concerned about the impact on their classroom practice (Gunter et al., 2001). The extent to which this intensification of work is accepted depended on the level of satisfaction with L3CT role. Aspirant leaders who

believed that the L3CT status provided a genuine opportunity for them to advance their career were more likely to accept the increased workload. Teachers who constructed themselves primarily as classroom teachers were the most likely to worry about the impact of additional roles on their classroom teaching. The extent to which teachers felt respected and supported by the school's administration also had a bearing on their attitude to increased workload.

CONCLUSION

The use of narrative as a sense making device and in particular the use of narrative deconstruction resulted in a more in-depth examination of the micro-politics of school leadership and affirmed the work of Frost and Harris (2003), who highlighted the need for situated understanding, encompassing emotional intelligence and understanding of micro-politics. This understanding is needed so that teacher leaders can overcome the barriers that binaries such as leader and non-leader create. In particular, this study makes apparent the need to address the personal dimension (Fielding, 2006), rather than simply assess a teacher's suitability for leadership, based on a framework of skills and assessment of expertise.

Teacher-leaders whether they are L3CT or not, need explicit leadership professional development that acknowledges the micro-politics of school decision-making and provides skills in connecting relationships (Muijs & Harris, 2003) and dilemma management (Cardno, 2008). Mackenzie (2007) also affirmed this need for teachers to be given a specific set of skills to embrace collaborative leadership, arguing that these skills are usually only sought when teachers desire to move into school administration. Moreover, teachers need the support of principals when considering frameworks for leadership (Dawson, 2011).

Whilst the use of narrative analysis and representation were unexpected, the study nevertheless reinforces the value of narrative in a wide range of contexts, as well as the benefits of being open to allowing methods to evolve during the course of research. Constructing narratives provided an opportunity to insert teachers' voices, effectively highlighting the importance of teacher emotions (Barth, 2007; Day, 2008; Hargreaves 2001; Lieberman & Miller, 2007) in the realization of teacher leadership. Policy texts assert particular constructions of quality teaching and leadership that are normative and persuasive (Mockler & Sachs, 2006; Mumby & Mease, 2006; Thomas, 2005). The construction of these leadership stories contextualizes teacher leadership and challenges this hegemony. Moreover, the narrative of L3CT leadership highlights the micro-politics of teacher leadership, including the impact of policy discourse as an area for further study.

The power of the story in this instance is the facility to construct the dominant cultural narrative, whilst at the same time identifying diverse experiences, thereby exposing alternate ways to make meaning. In this way, the L3CT

leadership experience was elucidated through three representative characters, the Torchbearer, Weary Juggler, and Heckler, who portrayed diverse teacher protagonists. The use of narrative in this study highlights the compelling nature of stories and storytelling and their potential to “explore what resides below the surface” (Rooney et al., p. 147). The study also affirms that sources, such as policy texts, which are not usually read as stories, may be better understood if they are interrogated using narrative methods. Whilst this study examined a specific leadership program, highlighting acceptance and resistance, there is potential through narrative to gain a greater understanding as to why teacher leadership on a broad scale has not yet been realized. Indeed, through the power of narrative, the complexities of teacher leadership stories may be captured, with the hope of unveiling the unrealized potential of the “sleeping giant” (Katzenmeyer & Moller, 2001 p. 2).

NOTES

1. The Department of Education (DOE) was known as the Department of Education and Training between 2003 and 2009. In 2009, the Department of Training (DET) and the Department of Education became separate entities. According to the current style guide on the Department's website, DOE is the correct acronym. Therefore, all references to the Department uses DOE. However, publications still use the DET acronym in this article.
2. Archetypes in literary theory are drawn from Jungian (1956) psychology.

REFERENCES

- Andrews, D. (2008). Working together to enhance school outcomes: An Australian case study of parallel leadership. *Leading and Managing*, 14(2), 45-60.
- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (2008) *Doing narrative research*. London, United Kingdom: Sage.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (n.d.) *Australian professional standards for teachers*. Retrieved from <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>
- Barth, R. (2007). The teacher leader. In R. Ackerman, & S. Mackenzie, (Eds.), *Uncovering teacher leadership essays and voices from the field* (pp. 9-36). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling women: Feminism, leadership, and educational change*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Bloomfield, D. (2006). A new discourse for teacher professionalism: Ramsey, standards and accountability. *Proceedings of the Australian Association for Research in Education Annual Conference*. Retrieved from <https://www.aare.edu.au/data/publications/2006/blo06777.pdf>
- Boje, D., & Rosile, G. (2002). Enron Whodunit? Critical dialogues on organization. *Ephemera*, 2(4), 315-327.
- Boje, D. M. (2001). Introduction to *Deconstructing Las Vegas*. *M@n@gement*, 4(3), 79-82.
- Bourke, T., Ryan, M., & Lidstone, J. (2012). Reclaiming professionalism for geography education: Defending our own territory. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 990-998. doi: 10.1016/j.tate.2012.05.005
- Bullough, R. (2008). The writing of teachers' lives. Where personal troubles and social issues meet. *Teacher Educational Quarterly*, 2008(Fall), 7-26.

- Cardno, C. (2008). Changing the conversational climate for education leadership in schools. *Proceedings of the Australian Association for Research in Education Annual Conference*. Retrieved from <https://www.aare.edu.au/publications-database.php?year=&author=cardno&type=&keyword=&submitted=Find+Publication>
- Clandinin, J. (2007). (Ed). *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 473-481. doi: 10.1016/j.tate.2009.06.005
- Connell, R. (2009). The work of teaching. *History of Education Review*, 38(2), 9-16. doi: 10.1108/08198691200900009
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. doi: 10.3102/0013189x019005002
- Crandall, J., Jaramillo, A., Olsen, L., & Peyton, J. K. (2002). Using cognitive strategies to develop English language and literacy. Retrieved from www.ericdigests.org/2003-3/using.htm
- Cranston, N. C. (2000). Teachers as leaders: A critical agenda for the new millennium. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(2), 123-131. doi: 10.1080/713650688
- Crowther, F. (2010). Parallel leadership: The key to successful school capacity building. *Leading and Managing*, 16(1), 16-39.
- Creswell, J. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Crump, S., & Ryan, C. (2001). Managing educational change: Issues, actions and examples. *Change: Transformations in Education*, 4(2), 1-14.
- Dawson, M. (2011). Becoming a teacher leader: Teachers rethinking their roles. *Leading and Managing*, 17(1), 16-27.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260. doi: 10.1007/s10833-007-9054-6
- Dempster, N., Lovett, S., & Fluckiger, B. (2011). *Strategies to develop school leadership. A select literature review*: AITSL. Retrieved October 20, 2014 from <http://clearinghouse.aitsl.edu.au/Static/Strategies%20to%20Develop%20School%20Leadership.pdf>
- Department of Education and Training (DET). (2004). *Guide to becoming a level three classroom teacher*. Retrieved September 14, 2014 from <http://www.det.wa.edu.au/>
- Department of Education and Training (DET). (2017). *Your guide to becoming a level three classroom teacher*. Retrieved from <http://det.wa.edu.au/careers/detcms/navigation/teachers-and-school-leaders/career-opportunities/level-3-classroom-teacher/>
- Donaldson, G. (2007). What teachers bring to leadership: The distinctive assets of teachers who lead. In R. Ackerman & S. Mackenzie (Eds.), *Uncovering teacher leadership essays and voices from the field* (pp. 65-80). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Earthy, S., & Cronin, A. (2008). Narrative analysis. In N. Gilbert, (Ed.) *Researching social life* (3rd ed.), Retrieved from <http://epubs.surrey.ac.uk/805876/9/narrative%20analysis.pdf>
- Fielding, M. (2006). Leadership, personalization and high performance schooling: Naming the new totalitarianism. *School Leadership and Management*, 26(4), 347-369. doi: 10.1080/13632430600886889
- Fitzgerald, T., & Gunter, H. (2008). Contesting the orthodoxy of teacher leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), 331-340. doi: 10.1080/13603120802317883
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 3(3), 479-498. doi: 10.1080/0305764032000122078
- Gale, T. (2006). English in Australia. How did we ever arrive at the conclusion that teachers are the problem? A critical reading of the discourse of Australian schooling. *English in Australia*, 41(2), 12-26.

Gee, J. P. (2001). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London, United Kingdom: Routledge.

Geiger, D. (2010). The role of argument and narration in knowledge sharing: Coping with context, validity and coherence. *Schmalenbach Business Review*, 62(July), 291-316.

Gunter, H., McGregor, D., & Gunter, B. (2001). Teachers as leaders: A case study. *Management in Education*, 15(1), 26-28.

Hargreaves, A. (2001, March). *The emotional geographies of teachers' relations with colleagues*. Paper presented at the Spencer Funded Conference on Social Geographies of Educational Change: Context, Networks and Generability, Barcelona, Spain.

Howe, K. R., & Eisenhardt, M. (1990). Standards for qualitative (and quantitative) research: A prolegomenon. *Educational Researcher*, 19(4), 2-9.

Howie, M. (2006). Some reflections on quality teaching, teaching standards, professional learning and teacher accreditation. *English in Australia*, 41(2), 69-72.

Iowa Department of Education. (2017). *Teacher leadership and compensation system* [website]. Retrieved at https://www.educateiowa.gov/teacher-leadership-and-compensation-system#TLC_Selection_Process_and_Results

Jarzabkowski, L. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 1-19.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kelley, K. (2003). Good practice in the conduct and reporting of survey research. *International Journal for Quality in Health Care*, 15(3), 261-266. doi: 10.1093/intqhc/mzg031

Kervin, L., Vialle, W., Howard, S., Herrington, J., & Okely, T. (2016). *Research for educators*. South Melbourne, Australia: Cengage Learning.

Knowles, M., Nieuwenhuis, J., & Smit, B. (2009). A narrative analysis of educators' lived experiences of motherhood and teaching. *South African Journal of Education*, 29, 333-343.

Lieberman, A., & Miller, L. (2007). What research says about teacher leadership. In R. Ackerman & S. Mackenzie (Eds.), *Uncovering teacher leadership* (pp. 37-50). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Mackenzie, N. (2007). Teaching excellence awards: An apple for the teacher? *Australian Journal of Education*, 51(2), 190-204. doi: 10.1177/000494410705100207

McLeod, J. (2001). Teacher working knowledge: The value of lived experience. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20110407210133/http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/nov01/mcleod1.pdf>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mockler, N. (2004). Architects, travel agents and bus drivers: Images of teacher professional identity in public discourse. *Proceedings of the Australian Association for Research in Education Annual Conference*. Retrieved from <https://www.aare.edu.au/publications-database.php/4379/architects-travel-agents-and-bus-drivers-images-of-teacher-professional-identity-in-public-discourse>

Mockler, N., & Sachs, J. (2006). More than "identity": Tools for the teaching profession in troubled times. *Proceedings of the Australian Association for Research in Education Annual Conference*. Retrieved from <https://www.aare.edu.au/publications-database.php/5165/more-than-identity-tools-for-the-teaching-profession-in-troubled-times>

Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership-improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management Administration and Leadership*, 31(4), 437-448. doi: 10.1177/0263211x030314007

Mumby, D., & Mease, J. (2006). Organisational discourse. In T. Van Dijk, (Ed.), *Discourse analysis: A multidisciplinary introduction* (pp. 283-302). London, United Kingdom: Sage.

Nichols, S., & Parsons, J. (2011). Dewey's dream of democracy for teachers. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(1), 47-54.

- Ochs, E. (2006). Narrative in everyday life. In T. Van Dijk, (Ed.), *Discourse analysis: A multidisciplinary introduction* (pp. 331-356). London, United Kingdom: Sage.
- Osmond-Johnson, P. (2015). Supporting democratic discourses of teacher professionalism: The case of the Alberta Teachers' Association. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 2015(171), 1-27. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083431.pdf>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rooney, T., Lawlor, K., & Rohan, E. (2016). Telling tales: Storytelling as a methodological approach in research. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 14(2), 147-156.
- Ruby, J. (Ed.). (1982). *A crack in the mirror: Reflexive perspective in anthropology*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Sachs, J. (2005, August). *Professional standards: Quality teachers for the future*. Keynote address presented at Sharing Experience: Ways Forward on Standards Conference, Melbourne, Australia.
- Sandelowski, M. (1991). Telling stories: Narrative approaches in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 23(3), 161-166.
- Smeed, J. L., Kimber, M., Millwater, J., & Ehrich, L. C. (2009). Power over, with and through: Another look at micropolitics. *Leading and Managing*, 15(1), 26-41.
- Smylie, M., Conley, S., & Marks, H. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. *Information and Communication Technologies*, 101(1), 162-188.
- Thomas, S. (2005) Taking teachers out of the equation: Constructions of teachers in education policy documents over a ten-year period. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 45-62. doi: 10.1007/BF03216826
- Van Dijk, T. (2006). Discourse and ideology. In T. Van Dijk, (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (2nd ed., pp. 379-405). London, United Kingdom: Sage.
- Williamson, K., Schauder, D., Wright, S., & Stockfield, L. (2002). Oxymoron or a successful mixed marriage? A discussion of the use of action research within an interpretivist framework. *Qualitative Research Journal*, 1(2), 18-23.
- Willis, K. (2013). Analysing qualitative data. In M. Walter (Ed.), *Social research methods* (pp 315- 335). Sydney, Australia: Oxford.
- Youngs, S. (2007, October). *Having the "presence" and courage to see beyond the familiar: Challenging our habitual assumptions of school leadership*. Paper presented at New Imagery for Schools and Schooling: Challenging, Creating and Connecting ACEL& ASCD International Conference, Sydney, Australia. Retrieved from http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/2242/49840ACEL_07_HY_paper1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zinn, F. (1997, March). *Supports and barriers to teacher leadership: Reports of teacher leaders*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. Retrieved from <http://hub.mspnet.org/index.cfm/9161>

ROSANA MARY STOUT is a Doctor of Education and affiliate staff member of Murdoch University, Western Australia. She is classroom teacher and school administrator. Rosana's research interests are in teacher identity, teacher leadership, education policy discourse, and English Secondary Curriculum. rosana.stout@education.wa.edu.au

WENDY CUMMING-POTVIN is an Associate Professor at Murdoch University, Western Australia. She has been a Visiting Professor at McGill University, Quebec and is an Affiliate Member at the International Gender Studies Centre (Lady Margaret Hall, University of Oxford). Wendy's research interests are in literacy education, gender democratization, human rights, and teacher leadership. W.Cumming-Potvin@murdoch.edu.au

HELEN WILDY has been Dean and Head of the Graduate School of Education, The University of Western Australia, since 2009. Formerly a secondary Mathematics teacher, her tertiary teaching expertise is in the fields of school leadership and research methods, particularly for qualitative research. helen.wildy@uwa.edu.au

ROSANA MARY STOUT est docteure en éducation et membre affilié de la Murdoch University, située en Australie occidentale. Elle enseigne et est gestionnaire d'établissement scolaire. Ses intérêts de recherche sont l'identité enseignante, le leadership enseignant, le discours politique en éducation et le programme en enseignement de l'anglais au secondaire. rosana.stout@education.wa.edu.au

WENDY CUMMING-POTVIN est professeure agrégée à la Murdoch University, située en Australie occidentale. Elle a effectué une résidence en enseignement à l'Université McGill, au Québec, et est membre affilié du International Gender Studies Centre (Lady Margaret Hall de l'University of Oxford). En recherche, Wendy s'intéresse à l'enseignement de la littératie, à la démocratisation des genres, aux droits humains et au leadership enseignant. W.Cumming-Potvin@murdoch.edu.au

HELEN WILDY est rectrice et directrice de la Graduate School of Education de l'University of Western Australia depuis 2009. Anciennement enseignante de mathématique au secondaire, son expertise de recherche cible les domaines du leadership scolaire et les méthodes de recherche, particulièrement les recherches qualitatives. helen.wildy@uwa.edu.au

BECOMING AUTHENTIC TEACHERS THROUGH TRANSFORMATIVE INQUIRY: FINAL PRACTICUM CHALLENGES

VANESSA V. TSE, MEAGHAN ABRA & MICHELE T. D. TANAKA
University of Victoria

ABSTRACT. Within the final teaching practica, pre-service teachers encounter the crucial challenge of redefining their teacher identities. Leaving behind personas formed as students, professional settings necessitate asking themselves what kind of teacher they want to be in a new context. In collaboration with their professor, two pre-service teachers examined their final practicum experiences, highlighting how Transformative Inquiry (TI), a holistic investigative approach, supported them in becoming authentic teachers. We hear how the TI process helped them identify, honour, and strengthen their personal and unique teaching identities. Highlighted themes include: touchstone stories, the power of the circle, living the questions, and the importance of on-going reflection. These new teachers resisted traditional images of teachers by embracing imperfection and vulnerability.

DEVENIR D'AUTENTIQUES ENSEIGNANTS PAR LE BIAIS DE LA RECHERCHE TRANSFORMATIVE : LES DÉFIS DU DERNIER STAGE

RÉSUMÉ. Au cours du dernier stage en enseignement, les futurs enseignants font face à un défi important: redéfinir leur identité comme enseignant. En effet, œuvrant dans un nouveau milieu – en contexte professionnel – ils doivent abandonner leur identité étudiante et se questionner sur le type d'enseignant qu'ils désirent être. En collaboration avec leur professeur, deux futurs enseignants ont analysé les expériences vécues durant leur dernier stage, mettant en lumière la manière dont l'approche de Recherche Transformatrice (RT ou Transformative Inquiry), une méthode de recherche holistique, les a aidés à devenir de véritables enseignants. Dans cet article, nous apprenons comment la RT leur a permis de développer, d'accepter et de renforcer leur identité pédagogique personnelle et unique. Les auteurs abordent des histoires marquantes, le pouvoir du cercle, le concept d'incarner le questionnement et l'importance de la réflexion constante. Les futurs maîtres se sont opposés à la conception traditionnelle de l'enseignant et ont accepté d'être imparfaits, ainsi que vulnérables.

"The transformation of education begins with the transformed heart of the teacher."
(Palmer, 1983/1993, p. 107)

In their practicum context, emerging teachers often wonder: Who am I as a teacher? Are my personal identity and teacher identity the same? Do I want to be like the teachers I had in my own schooling or somehow different? How do I bring my authentic self, my own personal beliefs and values into the classroom? How does my personality mesh with the existing, sometimes hidden, culture of the school? As pre-service teachers move from teacher education programs into school-based practicum settings, they leave behind whatever scaffolding was offered during the classroom settings of their teacher education program and begin the task of defining themselves in the context of their new school environments.

The practicum is a situation in which confidence can be forged or fractured, self-efficacy developed or pulverized, and identity realized or splintered. How can pre-service teachers best adjust to the rigors of classroom life? In this writing, we attend carefully to identity transitions. The term *identity transitions* refers to the process pre-service teachers engage in where they seek to embody who they are and yearn to be as educators. For each pre-service teachers' unique identity to be authentically embodied, they must engage with and resist traditional images of what it means to be a teacher.

Findings from a five-year study that examined the experiences of over 200 pre-service teachers suggest Transformative Inquiry (TI) as one approach that can help new educators navigate this potentially tenuous professional journey (Stanger, Tanaka, Tse, & Starr, 2013; Tanaka, Farish et al., 2014; Tanaka & Tse, 2015). Our purpose here is to elucidate how TI assists pre-service teachers in identifying, honouring, and strengthening their personal and unique teaching identities. TI is a dynamic process that helps educators negotiate the complex and vibrant terrain of learning~teaching¹ as they ask questions relevant to their practice as teachers. TI is a way of taking time and space to draw on personal passions and put that energy to use within a relational framework.

To demonstrate this process, we begin by briefly describing the context for our experience of TI and we then go into more depth into TI itself, grounding it in identity development theory. This is followed by a description and discussion of the classroom experiences of two of the authors (Vanessa and Meaghan) as they move through their final practicum placements, thus highlighting specific and useful practices of TI. The authors of this article are an instructor of the TI course (Michele Tanaka) and two students who have taken the course and since graduated from the program (Meaghan Abra from the Bachelor of Education Elementary Program and Vanessa Tse from the Post-Degree Elementary Program). Meaghan's and Vanessa's vignettes of experience are particularly poignant as they are told from each of their own perspectives as pre-service teachers. This paper has been a unique collaboration between a professor (Michele) and these two undergraduate students. Use of the term "we" refers to all three authors, but to avoid confusion, we shift into third person when Meaghan and Vanessa are narrating vignettes based on their experiences.

CONTEXT

TI is a research approach that supports pre-service teachers as they work through various aspects of being and becoming teachers (Tanaka, 2014). Developed at the University of Victoria on the Canadian west coast, the approach has been the focus of a long-term study funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. TI is a direct response to the overly-positivist paradigm entrenched in many teacher education programs. TI resists the transmissive model of teaching perpetuated in the academy and schools. The TI approach is very much grounded in an indigenous and holistic way of knowing. While TI is designed to be useful in the Canadian teacher education context, it can be adapted and practiced in a variety of contexts. For example, a graduate program at the Huxley College of the Environment at Western Washington University is grounded in the TI process.²

The TI process helps new educators attend to the dilemmas of teaching while charting their professional bearings towards the possibilities of who they want to be as teachers. Through developing a holistic inquiry stance, pre-service teachers move closer to ecological sustainability, social justice, and an awareness and implementation of their ideals, while also finding more about who they really are as teachers. In this required course, pre-service teachers choose a topic of inquiry they can get excited about: something they believe to be relevant and interesting within their teaching practice. Topics are wide-ranging and heartfelt, reflecting the complexity of classroom practice. Examples include: teacher confidence, anxiety, introversion, empathy, assessment and motivation, perfectionism, joy in the classroom, faith and spirituality, building an inclusive classroom community, mindful teaching and learning, and teacher health and wellness. After choosing a topic, they spend time exploring how to “dwell aright” (Aoki, 2005, p. 163) in the complexity of their topic (for more information, see Tanaka, Stanger, & Tse, 2014).

After participating in the TI course, Meaghan and Vanessa became undergraduate members of the research team and engaged in the data analysis process to contribute their student perspectives. Alongside this work, they were encouraged to write about their own practicum experiences. In response to the research question, “What influence does the TI process have on emerging educators?”, Meaghan and Vanessa wrote about touchstone stories from their final practica and then alongside senior members of the TI research team, began to analyze their experiences. In this way, their lived experiences were situated in the context of TI and were a rich site for understanding how two individuals drew upon the process of TI within their practice as educators.

The research team then compared these stories to themes identified through prior pre-service teacher focus groups on the TI process. Meaghan and Vanessa further analyzed their practicum experiences; many of the themes in their own stories were congruent with findings from the wider research study. In this article, we share in-depth narratives of what happened to Meaghan and Vanessa within

their practicum settings emphasizing the following four themes: touchstone stories, power of the circle, living the questions, and ongoing reflection. We turn first to explain TI's main tenets, ones that became salient in our experience of the teacher education program and the process of becoming teachers.

TRANSFORMATIVE INQUIRY

TI offers a rich terrain for identity development (Tanaka, Tse et al., 2014). TI is in part a response to concerns that teacher education programs often “concentrate almost entirely on teaching pre-service teachers to teach; little attention is placed on helping them to become teachers” (Cole & Knowles, 1993, p. 469). Two specific aspects of TI support the important process of identity formation. First, the process of becoming a teacher can be deeply charged with emotions and pre-service teachers need support to learn how to negotiate these (Timoštšuk & Ugaste, 2010). In TI, emotions are attended to with openness, honesty, and non-attachment; we acknowledge emotions, while at the same time try to remain objective in terms of understanding what they indicate. We often refer to this meta-cognitive space as the *edge of counseling*, a place to delve into the affective aspects of an inquiry topic. The course offers time and space for exploration of personal worldviews, reflection on past experiences, and uses accompanying emotions as doorways into deeper understanding. The depths of these explorations are left up to each individual, and sometimes, their choices can lead to complex and challenging emotional landscapes. In many educational contexts, such engagement in emotional knowing is relegated to the counselor's office down the hall. We attempt a holistic inquiry stance, and thus seek to attend, support, and welcome emotions in a way that will deepen the learning processes for each individual.

Second, TI supports a different kind of learning community, one that diverges from the competitive soil that germinates much of life in academic contexts. Unfortunately, too few school communities construct spaces where colleagues might learn from one another; teachers are often insufficiently equipped to engage in genuinely collaborative work (Westheimer, 2008). We have found that *how* we listen is key to developing this ability. In TI, we consciously create situations that re-pattern our listening behaviours towards more inclusive habits where we listen to the layers of the classroom. Schultz (2003) described the pedagogical usefulness of teachers incorporating a listening stance: “Rather than teaching prospective and experienced teachers how to follow prescriptions or blueprints,” she suggested “that teachers learn how to attend and to respond with deep understanding to the students they teach” (p. 2). Schultz laid out a framework that locates listening at the centre of teaching and suggests that teachers must listen to the layers of experience in their classroom to know how to proceed. This includes being able to listen to the rhythm and balance of specific classrooms; listen to the social, cultural and community contexts of students' lives, and listen to silence and acts of silencing.

Additionally, in TI, we not only learn from each other, we also learn *with* each other (for specific activities see Tanaka, Stanger, & Tse, 2014, Chapter 8; Tanaka & Tse, 2015). This type of deep listening affects the whole learning community including learner and instructor relationships (Tanaka, Farish et al., 2014). The impact of this form of listening is felt through its ability to help us to shift away from the positivist tendency towards criticism and into a space where we allow others' questions to help guide our own journeys. What is s/he wondering? How can I assist their learning process? Listening is an integral aspect of teaching because quality teaching is built upon meaningful relationships.

Another focus within TI is to recognize and explore the potential of educational paradigms diverging from the dominant positivist paradigm, such as critical social justice, ecological complexity, and Indigenous ways of knowing (Stanger, Tanaka, Tse & Starr, 2013; Tanaka, 2014). This opens pedagogical possibilities beyond what is typical to the positivist paradigm many pre-service teachers have learned in their own schooling. Upon re-entering public schools for their practicum, some find themselves caught between what they hope schools and classrooms can become (many pre-service teachers are often newly exposed to paradigms that have the potential to transform dominant practices of learning and teaching) and those found in a school system firmly rooted in positivist ground. Many aspects of the practicum cannot be controlled and yet, as the earlier Palmer (1983/1993) quote indicates, changing education requires changing educators on a deeply personal level.

The practicum vignettes elucidate the journey required as Meaghan and Vanessa leaned into the difficulties of becoming the kind of teachers they believed themselves to be. For Meaghan, the key issues in her Grade 7 practicum revolved around the questions: If I'm not the perfect master teacher my supervisor expects, who am I as a teacher? How do I find my authenticity? Within her Grade 6 placement, Vanessa pondered: How do I walk my talk and bring my heartfelt issues into the classroom? How do I enact my authenticity?

IDENTITY FORMATION WITHIN THE COMPLEXITY OF ENDURING TEACHER IMAGES

In the backdrop of Meaghan and Vanessa's stories are cultural and historical images of a teacher that have long permeated both public and private spheres (Weber & Mitchell, 1995). For example, teachers are often believed to be information disseminators, nurturers, and social controllers (Weber & Mitchell, 1996). Britzman (1990/2003) expressed the stereotype of the "good" teacher as being "self-sacrificing, kind, overworked, underpaid, and holding an unlimited reservoir of patience" (p. 28). There can also be a binary infused into these images in which the teacher can be angel or antagonist, champion or failure (Alsup, 2006).

As pre-service teachers shift from overly idealized images of teaching to those that are more realistic, Cole and Knowles (1993) discussed how disillusionment often sets in when confronted with the classroom realities of education. They described three potential responses new teachers have to this predicament: 1) they leave the profession; 2) they simply survive and find ways to function within the system; 3) they are resolute in their belief to make a difference and endeavor to embody their principles. A specific intention of TI is to prepare pre-service teachers to gravitate towards the third option; to find clarity of values, beliefs, and identity, as well as the habits of an inquiring professional who can move towards enacting these dispositions.

In order for pre-service teachers to embody their beliefs, they must know what their beliefs are. To successfully transition into teaching, they need “a strong sense of their personal identity and its connection or disconnection with their professional identity” (Alsup, 2006, p. 25). Personal identity and professional identity are complex, related constructs. Unfortunately, pre-service teachers frequently forge a binary between the two. Metaphorically speaking, the relationship between professional and personal identity is akin to the relationship between one’s left and right hand in that they are two manifestations of one person.

Identity is often understood as a relational, dynamic phenomenon (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Post-structuralists and feminists challenge the notion that there is a unified self and instead propose identity as contradictory, numerous, and changing (Norquay, 1990). In this way, “identity should not be seen as unitary and fixed but as shifting and constantly re-performed in the different contexts that make up our lives” (Gill & Pryor, 2006, p. 286). Yet, most pre-service teachers struggle to do away with the stability of a central point of reference embedded in the modernist conception of the self. In the context of TI, we understand identity as a dialogic that combines both modern and postmodern conceptualizations (Akkerman & Meijer, 2011); thus, identity is “simultaneously unitary and multiple, continuous and discontinuous, and individual and social. With such a view, we move from a theoretical discussion in terms of either/or towards thinking in terms of both/and” (Akkerman & Meijer, 2011, p. 315). Vital to the professional identity of teachers is including an understanding that the identity construct is a continual process that entails both the context and the individual, engages one’s sub-identities, and involves agency (Beijaard et al., 2004).

Authenticity

Imbued within this discussion is the important notion of authenticity. Cranton and Carusetta (2004) described authenticity as encompassing the following traits: congruity between beliefs and actions, living critically, genuineness, and encouraging the authenticity of others. They further depict five aspects

of authenticity: self-awareness, awareness of others, relationships with learners, awareness of context, and a critically reflective approach. The latter is not a judgmental stance, but rather a mode of thinking about oneself: a practice of teaching that is mindful, inquiring, and open. We suggest that to cultivate authenticity, teachers must critically reflect on the standards of learning and teaching in their context and consider the ways in which their personal beliefs might deviate from accepted patterns that govern interactions in the classroom. In this way, teachers can distinguish themselves from the larger community of educators and thus develop an understanding of how they are similar to and different from the collective (Cranton & Carusetta, 2004).

In order for identity to be authentically expressed and strengthened, educators must sometimes resist and transform traditional historical and cultural images of a teacher that have been grafted onto them. As Clandinin (1985) stated, images “are not merely mental constructs to be expressed; they are embodied in action” (p. 382). These traditional images may have a hold on pre-service teachers at a visceral level (Weber & Mitchell, 1996), and it is very challenging “for self-aware professionals to forge new identities by modifying images that they have held all their lives – images that are rooted in both mythology and the reality of teaching” (Weber & Mitchell, 1995, p. 31). In reaction to the stresses associated with learning to teach, many new teachers adopt the cultural norms of the school because of its pragmatic importance (Hawkey, 1996). But conforming can be hazardous to the process of teachers’ finding themselves (Beijaard et al., 2004). Regrettably, some new teachers must make “a conscious decision to adapt to the existing culture since this will bring greatest success, until such time that they can resist or change that culture” (Hawkey, 1996, p. 101).

Cole and Knowles (1993) have encouraged teacher education programs to proceed holistically:

An inquiry approach to teacher preparation based on internal and external information gathering methods...provides pre-service teachers opportunities to engage in ongoing examination of self as teacher within the contexts of classrooms, schools, and the broader professional community. Habits and patterns of reflective inquiry are likely to afford greater congruity between idealized images and realities of schools such that beginning teachers may challenge and move beyond the status quo. (p. 470)

The TI process resonates with this view. Told in their own words, both Meaghan’s and Vanessa’s stories are testimonials to journeys of resistance, which struggle with inherited images of what it means to be a teacher. Within each of the four themes appear a pair of vignettes: one from Meaghan, another from Vanessa. All three authors introduce the theme, as well as discuss it afterwards in light of the vignettes.

STORIES FROM PRACTICUM

Touchstones

There is increasing evidence in the usefulness of developing awareness around touchstone experiences for pre-service teachers, particularly with an eye towards social justice (Strong-Wilson, 2008). Strong-Wilson argued that literary touchstones, such as books remembered from childhood, can be significant experiences that shape teaching practice. In this light, pre-service teachers are seen as “storied intellectuals” who undergo “storied formation” – the shaping of who they are as teachers through the stories they remember, read, tell, and hear (Strong-Wilson, 2008, p. 5). These salient points of reference become places to return to from which they can “judge the worth of other stories and experiences” (Strong-Wilson, 2008, p. 95) and become situated in their “landscape of learning” as teachers (Greene, 1978, p. 2).

The vignettes begin by describing salient experiences from Meaghan and Vanessa’s practica. These profound teaching moments became touchstone stories that they will hold onto throughout their careers as a type of compass indicating veracity of what could be true for them as teachers.

VIGNETTE 1. *Meaghan: The French lesson*

It was the initial week of my final practicum and I was being supervised for the first time. My mentor teacher had handed me a unit introduction lesson for French that he usually used and I had tried to teach it without adapting it to my own style. I will readily admit it was not my best lesson, but I was not prepared for the conversation to come.

My supervisor told me the truth: the lesson wasn’t engaging, I could do better, and I needed to be more dynamic as a teacher. I interpreted it as “you are not cut out for this, you failed your students, and you are not ready to be a teacher.” Looking back, the pressure I was putting on myself to be *perfect* in the first French lesson I had ever taught was unreasonable. Striving for perfection had been what I was known for, *doing it all* was my identity within the teacher education program. This was my final practicum, and I believed I already had all of the practice I should need.

The idea of failing my practicum became almost debilitating, and I couldn’t fully participate in the conversation. There was a lot of talk by my supervisor about what a “master teacher” looks like and what I needed to change in my practice. Now I know this advice was meant to be helpful, but at the time it made me feel inadequate: as if I had failed not only as a teacher but also as a person. I believed that I had failed in my integrity and respect to my students, the two things I am most passionate about. The feeling of inadequacy stuck with me for the rest of the day. Many thoughts were tumbling around in my head: *What is wrong with me? Can I do this again tomorrow? Can I do this again forever? Is teaching really for me?*

On the drive home after that meeting, I felt ready to give in and give up on teaching. As the questions raced around my mind, I felt a seizing of my insides. It is a queasiness I associate with discomfort with the unknown. This time, the unknown was of being alone in the journey. How would I learn to speak my truth, be myself, in my teaching?

VIGNETTE 2. *Vanessa: The photograph*

Something strange happened on my practicum. I came into education through a passion for working with disadvantaged children, and sharing stories about privilege and oppression is integral to my stance as an educator. However, while planning a Social Studies lesson for my Grade 6 class, I was jolted by my own resistance to put my convictions into practice. My idea was simple: to present a photograph of a girl I had met on the streets of India and begin a discussion around privilege. This particular image evokes a visceral response in me even years after it was taken. A little girl, about four years old, with a gaze that pierced me then and that pierces me now. There were no edges in her expression, just all that is innocent, open, and honest. Describing her always slips away from me, the words cannot stretch wide enough to reveal our encounter. So I turn to poetry, as the best way to render the story of our meeting and the sparks it stirred within.

Birth Right

Brown eyes,
cinnamon skin,
the burning kiss of August
sweat hugging your
blonde hair that should have
been black velvet.

The streets of Delhi
teeming with rickshaws,
camels and jalebis.
A wisp of a sari,
a young hand tugging
at my shirt. The sun
pouring through the smoke
and garbage to find
you. On a square of
fabric with your mother
and bananas. Faded

shirt, all pins and frays.
The paths of our hands,
entwine. The imprint
whittled between the
throttle of hunger
and the rot of wealth.

The burning never
stops. The reflection
swims between
my heartbeats.

I wanted to share with my students the phenomenon of where we are born — how that unique moment can chart our trajectories in this life. My hope was to cultivate a culture of empathy by disrupting their perceptions of the other (Lingis, 1994), and for my students to begin to recognize privilege as something that is often not earned but bestowed at birth. Yet, I hesitated. I was not sure if I could share the photo, when just looking at the image caused my eyes to well up with tears. My anxiety and fear stifled me. I suppose this fear had everything to do with truly being seen by my students. Somehow, bringing my passions into the classroom made me feel naked and unguarded as a teacher.

It was easy to share interests that related to sports, music, or hobbies, but the beliefs and passions that composed the fabric of my heart — I was unsure how to hold them or speak them when draped in my new persona as a teacher. Experience had taught me that my views were not always popular. Others are not necessarily inclined to discuss the unequal diffusion of wealth and resources and systemic oppression. Over time, I had been socialized not to wade into too many uncomfortable conversations or be perceived as playing the “race card.” However, TI taught me that my deeply held beliefs are paramount to being a good teacher.

I hesitated, because to impart those concepts involved baring my own emotions and spirit, and exploring ideas and deep questions where my knowing does not yet entirely stretch. How could I reach into those sacred spaces of my heart with my students? Was that something teachers even did? Yet to not share the image and what it represents, would be to deny the passions that brought me into education.

Discussion of touchstone vignettes. Both Meaghan and Vanessa describe practicum experiences rooted in emotional terrain, a topography that was difficult to enter because they felt they had never been taught how. Traditional ideas of what it means to be a teacher are steeped in notions of *teacher as expert* or *teacher as the one who knows*. But both Meaghan and Vanessa felt they needed more space given to their process of becoming, to embody being a *teacher as inquiring professional*, asking difficult questions without having to respond with immediate answers. Both felt that if they did not get this right, they would not get a good evaluation and later, a teaching job, becoming another statistic of a university graduate who could not attain work in their field. Their experience demonstrated a narrowing path to being a teacher; if that role was not performed to reflect traditional standards, they could not pass through the gates of the profession.

Meaghan and Vanessa’s touchstones were events that cracked the veneer of patterned and expected ways of being a teacher, leaving them susceptible to compromised identity formation. Paradoxically, the gifts of such cracks and imperfections can be the development of courage, compassion, and connection (Brown, 2010), important traits for teachers to possess. For Meaghan and Vanessa, the cracks became entry points into professional authenticity. Careful attention to these fissures can lead to growth and a more enlivened teacher presence.

Women have a particular pressure to look, act, and be flawless; not surprisingly, perfectionism is deeply tied to shame (Brown, 2012). Perfectionism can feed the delusion that when unfortunate circumstances arise, we could have prevented them (Brown, 2012). Elementary teachers, who are predominantly women, are frequently obsessed with getting all their “ducks in a row.”

In her practicum, Meaghan felt her cracks starting to form like ice under pressure, gradually splintering across a frozen expanse. She was fighting an ingrained notion of having to somehow be all things to all people, to do it all and do it well. Fortunately, due to the influence of TI, her experience became an opportunity to become more who she wanted to be as a teacher and as a person.

Vanessa felt it might have been easier to go with the flow, to show her supervisor that she had grasped the mechanics of constructing lessons and planning. But social justice was something she cared deeply about and constructing a lesson with the picture of the young girl was a conscious act of following her convictions. To move forward with greater authenticity, she wanted to be emotionally vulnerable and let go of her inherited beliefs around teachers as objective information disseminators. Vanessa had to recognize that these cracks were not a sign of weakness but an opportunity for growth. Why was that one little girl born a beggar? Vanessa may never have the answer, but compassion moved her to share a young child’s predicament with her students. At the heart of this lesson was the intention to disrupt the myth of the meritocracy, to show that privilege is often unearned, to discuss systemic oppression, and ultimately, to foster empathy.

Power of the circle

In the context of the TI course, both Vanessa and Meaghan had participated in complicated conversations (Pinar, 2004) about salient pedagogical issues with thinking partners, both one-on-one and in small groups of peers. One key aspect of these conversations was practicing various forms of *listening*. In particular, we focus on *generous listening* (Thayer-Bacon, 2003), where we are conscious of our own beliefs and try to suspend them so we can imagine what might be true for another. We also practiced *listening to be changed*, where we listen to actually let other perspectives sink into our paradigmatic depths and change our epistemology and ontology. The second key aspect is creating and holding *safe enough space*, where emotions can be held gently, and yet risks can be taken in the process of becoming more fully who one is and perhaps, even becoming a different person (Tanaka, Tse et al., 2014). Both Vanessa and Meaghan consciously moved these concepts forward into their practica.

VIGNETTE 3. *Meaghan: Dismantling a brick wall*

And now whom do I have to turn to? All my friends from school are in the middle of their own practica, and many are not in the same city anymore. My parents are often a source of comfort, but I did not need the unflinching support of people coming instantly to my defense. I was upset. They would want to take the hurt away as best they could – but not this time. I needed to stay in that feeling of hurt and discomfort.

What I needed was a true thinking partner, someone who would listen generously (Thayer-Bacon, 2003) as well as offer an honest, different perspective. Typically, I had numerous people with whom I could share my struggles (a roommate, a boyfriend, several coworkers, and plenty of classmates), but not this time.

I turned to my mentor teacher and a fellow student teacher at the same school. Both were able to listen openly and patiently. They offered advice that was relevant to me and gave me a new perspective on my situation. “It’s one more hoop to jump in the program, we can do it,” my fellow student teacher comforted me. I started to see that it was something I could deal with and get through, to just let it be, and put one foot in front of the other. My mentor teacher helped me to pull out what I needed from the feedback and discern what would get me to the place I wanted to be. Given the notion of master teacher used by my supervisor, he asked, “What from that do you want to be?” I felt like a brick wall was being turned into doable steps. After listening carefully to both, I was able to extract the advice that I needed from my supervisor’s report and continue on. The next week I was more comfortable in the class and I was able to be more dynamic as a teacher.

VIGNETTE 4. *Vanessa: Sharing a lens*

One of the issues I wrestled with while in the TI course was wondering if my students saw me as an “other” or as their “brown-skinned teacher.” As a biracial teacher working in predominantly white classrooms, I am always required to negotiate liminal, hyphenated space. Somehow the image of the small girl on the streets of India, while tapping into my passions, also prodded my fears.

The turning point towards finding the courage to share the photo came through the words of my practicum principal. Like the girl in the photo, he too was from India and we often shared stories of our time in a country and culture very different from Canada. Early on, he took time to read a letter of introduction I composed for the parents of my students, in which I described many of my past experiences, such as my time overseas that had brought me into education. I felt he listened to and understood my experiences on a deep level. He encouraged me to bring those experiences into the classroom.

The resonance between my principal and me provided me with the footing I needed on the shaky ground of practicum. We viewed education through a similar lens, one in which issues of inequality and race were not just topics in a textbook, but living realities. It was through our discussions that I began to become more deeply attuned to what truly matters for children. The essence of his words still resonates with me. They spoke to me that my experiences abroad had value in the classroom and that there is space for those stories to be heard.

Discussion of the power of the circle vignettes. Too often in educational contexts, the process of listening has come to be marginalized as a secondary aspect of dialogue (Gordon, 2011), where speaking is privileged over hearing (Remedios, Clarke, & Hawthorne 2012). Through an analysis of the work of philosopher Martin Buber, Gordon (2011) asserted that “deep listening...is not really a skill that can be displayed or modeled but rather a mode of existence toward others,” (p. 218). Thus, deep listening becomes a *way of being* rather than a *state of being*. This is not to suggest that there are not skills embedded within deep listening, but rather, the process of TI emphasizes listening as “much more about *being present* to the other than about displaying some proficiency or following a set of techniques” (Gordon, 2011, p. 218). The TI process supports a riskier practice of listening where we “speak to be revealed and listen to be changed.”³

For Meaghan, the conversations with her thinking partners were filled with empathy. This moved her away from being paralyzed into shame and instead into action. The empathy and compassion given by her colleagues gave her the confidence to figure out how to move on from that place of feeling frozen. Note how the typically negative metaphor of “jumping through hoops,” a feeling of perceived uselessness, became beneficial in that it spurred her on towards growth. She was then able to open up to the ideas of her supervisor and focus more clearly on her goals.

Vanessa’s conversations with her principal validated her passions. In part, this was due to having a more experienced educator support her ideas and experiences. She knew that there was someone else who could relate to the complex social realities of India, and this resonance gave her confidence to think about and act on her feelings around a racialized topic. It brought to the surface something previously in her subconscious: as a racialized teacher within a very white space, she felt a deep responsibility to address this topic.

Within their respective thinking partner conversations, both young teachers felt they were in safe enough space. Meaghan was glad to have her emotions acknowledged and respected, leading her to being able to explore them more fully and relax her expectations around what it means to be a teacher. Vanessa felt herself understood by a kindred spirit, where her explorations were accepted as being professionally appropriate. From there, she was able to propel herself forward to a more authentic way of teaching.

Living the questions

Both Meaghan and Vanessa were in the vulnerable process of simultaneously being and becoming teachers. In this *be~coming*, Meaghan was wrestling with her own unattainable goals of perfectionism reinforced by the educational status quo. She was trying to find a way of letting herself be where she was in the present moment, both as a learner and a teacher rather than chase an unrealistic identity based on a dream of achieving perfection. Vanessa was

struggling with integrating her passion for social justice into her teaching. She sensed a tension between her goals and the unspoken culture of schooling where straying from the hallowed ground of Prescribed Learning Outcomes (PLOs) is dangerous and uncomfortable business.

VIGNETTE 5. *Meaghan: My ideal teacher*

I found practicum often pushed me into thoughts about perfection: what is perfect? Why do I expect perfection from myself? Why do I assume others expect perfection? I was trying to stay afloat but it seemed to me that striving for perfection felt an awful lot like drowning – not exactly the feeling I was hoping for in my teaching practice!

Armed with a list of objectives, a stack of unit plans, assessment ideas, and teaching strategies, did I feel ready for the experience? Not in the slightest. It wasn't the curriculum outcomes or the lesson plans that held me back the most, it was the pressure I put on myself to not struggle. It was the expectations of being told that I was a fabulous teacher and ready for the real teaching world. The hardest part of preparing for practicum really had nothing to do with preparation at all. It was the self-inflicted pain of trying to live up to my *ideal teacher*.

I wondered if I would ever feel that the job I was doing was good enough? At what point in time was meeting *most* of my students needs going to be good enough? These questions led to feelings of inadequacy, which led to the question of “why am I doing this?” and, again, “do I really want to be a teacher?”

This began to shift when I started to acknowledge what I should have done differently in my lessons *on my own*, which led to being acknowledged as a maturing teacher, not just as a student teacher. For the first time, I felt satisfied that I could actually use my imperfection to help me figure out what to do next time a challenge of this sort occurred. I started to embrace the cracks.

VIGNETTE 6. *Vanessa: Revealed*

In the struggle of becoming a teacher I found myself battling the traditional paradigm, which over many years in the system, had become grafted into me. Up until this point I believed that school was about curriculum and the teacher's job was to deliver it. My experience in the TI course opened up new possibilities to me...

What happened with my Social Studies lesson? Gathering my courage, I put up the picture on the classroom wall. I described to my students how I had met this little girl on the streets of India and together we pondered what might be true for her. When I first put up the image, I felt the familiar swell of tears mounting up inside of me. They did not spill over, but looking back, I wonder what was at stake for me in holding them at bay.

I will never know what, if any, impact that small teaching moment had on my students. Perhaps it was just a passing blip in the stream of curriculum that dominates classroom life. Nevertheless, after my practicum ended, that moment was one of the things I was most proud of. In revealing my passions, I too was revealed. I allowed my students, in some small way, to see me as I really am: a learner, someone who is uncertain, and someone who does not always know.

Discussion of living the questions vignettes. What do these practicum stories have in common? Both Meaghan and Vanessa were finding ways of dwelling in vulnerable spaces long enough to feel their own way forward as teachers amidst deep classroom complexity. If there is any truth in the claim that *we teach who we are* (Palmer 1998), then *we need to know who we are*. As Meaghan and Vanessa took identity risks, both moved towards actualizing who they really were as educators. For Meaghan there was a sense that who she was in that moment was enough. Her questions began with, “can I handle not being perfect as a teacher?” while today she asks, “how do I become the kind of teacher I want to be through discernment around what’s really important?” Vanessa found courage to let her convictions take hold, knowing she could not feel authentic proceeding any other way. She started by wondering, “is this even what teachers do?” She now asks, “what really matters for my students in terms of becoming compassionate people?”

The poet Rilke (1986) suggested we live the questions, to dwell in the unknown rather than seek immediate answers. The TI course gave both Meaghan and Vanessa a model for how to practice living their own questions. They were careful to not rush towards packaged answers created outside of their own experience. Instead, they took the time and courage to stay with and explore the cracks of their experience to find a new way forward. This then became an integral part of attending to the complexity of teaching within their practica. Living the questions meant that their queries did not necessarily lead to easy answers, but rather inspired a partial understanding of their situation and thus unearthing further questions.

Continued reflexivity

At the time of this writing, both Meaghan and Vanessa have completed the program and have moved into their professional careers as teachers. They continue to reflect on the touchstone stories from their practica and what these experiences mean for them now.

VIGNETTE 7. Meaghan’s reflection

Through what I learned in the TI course I am able to allow myself to be uncomfortable in the questions. I permit myself to think about what it is that is unsettling and where that unsettledness comes from. I allow myself to take time when I need it and to nurture my soul. I have started listening to what my soul needs: space, time, solitude, positivity, and strong relationships. Sometimes I am still confused by these new changes and the discoveries I have had. My need for solitude is so opposite from the ways I used to nurture myself, usually choosing friends and family over my own thoughts. Is this need for aloneness new or is it something that had gone unnoticed my entire life? The thought of dealing with my own needs before giving myself fully to others is another constant struggle in my mind.

I am learning to prevent the breakdowns when I lose my footing, instead of just preparing for the repairs.

VIGNETTE 8. *Vanessa's reflection*

I am still troubled by my story. Why was I afraid to take one step forward in be~coming the type of teacher I yearn to be? Why was I afraid to move out of the mind and into the heart with my students? Reflecting back, I am reminded of Judith V. Jordan's (2008) words, "When we are struggling to be certain and invulnerable ('strong') we become less open, less ready to listen responsively, more rigid and dogmatic" (p. 229). This reminds me that I default to being an *expert knower*, rather than a *fellow learner*. I see how accessing my own vulnerability, my humanness as a teacher, becomes an inevitable key to bringing passion into the classroom. Bringing the spirit of TI into practice requires something different from educators and myself: vulnerability. This moves me beyond the curriculum to pondering why I am there at all? Why do I even care about teaching? It is questions like these that drive the spirit of TI into my practice. I need to identify and voice my passions to be authentic and feel alive in my teaching practice.

In many ways I fail to be progressive. There is the back pat of the institution when I have "control" of a class and my students silently complete their work. Many of the elements of TI resonate with why I want to teach: generous listening, following passion, unbounded questioning, relational accountability, other ways of knowing, reflexivity and mindfulness, and the teacher acting as a facilitator, coach, and mentor. However, entering a practicum, we are given a stack of subjects to teach and are under glaring scrutiny as to how we go about performing them. While many student teachers are unable to bring in TI in all its fullness, its spirit is nonetheless present, without TI, the photo and the story behind it might have been swept away in a tide of PLOs and assessments.

CLOSING REMARKS

TI helps pre-service teachers appreciate the complex and ever-shifting landscape of learning and teaching. A vital challenge many of these new educators encounter is that of not being prepared for the ways in which the call of a teacher will problematize and even come to define their identities. To return to Cole and Knowles' (1993) concern, most teacher education programs center almost exclusively on the practice of teaching rather than the process of becoming a teacher. Despite the realities of most secondary institutions, TI exemplifies how one course can support pre-service teachers within the complex processes of becoming authentic teachers. As Meaghan and Vanessa's stories demonstrate, their struggles on practicum had very little to do with crafting lessons and everything to do with issues of identity; of be~coming more fully who they are and yearn to be as educators.

Part of Meaghan and Vanessa's process of identity development required an encounter with and an acknowledgement of the traditional images of teachers that are entrenched in societies and schools. For Meaghan, this was espoused through her supervisor's intonations about a (fictitious) master teacher. In Vanessa's practicum, she found these images had been internalized and surfaced when she found herself fearful of sharing her passions in the classroom.

When confronted with the reality of these images that define what it means to be a respectable teacher in most learning environments, many pre-service teachers buckle and conform, especially when in the pressured-filled space of practicum. Yet, in order for new possibilities of pedagogy to be enacted and for identity to be authentically expressed, teachers must resist many of these traditional images.

For Meaghan and Vanessa this had everything to do with embracing imperfection and vulnerability – two characteristics rarely associated with teachers. Yet in doing so they were able to shift towards nourishing new possibilities in education, beginning their journeys with intention and courage (Tanaka & Tse, 2015). As Leonard Cohen (1992) sings, “There’s a crack in everything. That’s how the light gets in” (track 5). Like roots pushing through cement, Meaghan and Vanessa found cracks in themselves and in the system and the fortitude to press through. TI begins with a belief that the teacher is an agent of change in schools. As Palmer (1983/1993) stated, “the transformation of education begins with the transformed heart of the teacher” (p. 107).

RECOMMENDATIONS

We have discussed in depth the need for emotional support whereby pre-service teachers are given space and time to grapple with the complexities of education and identity shifts. Further issues we view as critical for teacher education programs to respond to are as follows: developing a community characterized by generous listening; fostering an environment where imperfection, uncertainty, and vulnerability are honoured; opening time and space for pre-service teachers to process and discuss pedagogical experiences until each feels satisfied; cultivating an awareness of self, and of self in relationship to others; developing critical, non-judgmental reflection and reflexive skills; practicing mindful awareness along with examining personal and professional binaries frequently forged in academic settings; and finally, fostering of courage and perseverance.⁴

Practicum is a crucial time for pre-service teachers as they negotiate identity shifts and encounter the traditional image of a teacher. To change enduring cultural images on a personal level they are well served to know who they are *and* know of the differing perspectives of others, thus teacher education programs would do well to intentionally attend to these issues at the heart of becoming a teacher.

NOTES

1. We use the tilde (~) between words like learning~teaching and be~coming, because while pre-service teachers are learning to be teachers, in many ways they are already teachers. They are both being and becoming at the same time, hence, be~coming.
2. For examples of their transformative work, please see *Summit to Salish Sea: Inquiries and Essays* (<http://cedar.wvu.edu/s2ss/>).
3. As suggested by Kathy Altman at her "All My Relations: A 5-Rhythms Workshop" held in Victoria, BC in September 2012.
4. For further discussion on these issues, please see Tanaka, Stanger, & Tse (2014).

REFERENCES

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aoki, T. (2005). Teaching as in-dwelling between two curriculum worlds (1986/1991). In Pinar, W. G. & Irwin, R. L. (Eds.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 159-166). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York, NY: SUNY Press. (Original work published 1990)
- Brown, B. (2010). *The gifts of imperfection: Let go of who you think you're supposed to be and embrace who you are*. Center City, MN: Hazelden.
- Brown, B. (2012). *Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead*. New York, NY: Gotham Books.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- Cohen, L. (1992). Anthem. On *The future* [CD]. New York, NY: Columbia Records.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 457-471.
- Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5-22.
- Gill, S., & Pryor, J. (2006). The person who teaches? Narrative identity and teachers' experience at an international conference. *Forum*, 48(3), 285-296.
- Gordon, M. (2011). Listening as embracing the other: Martin Buber's philosophy of dialogue. *Educational Theory*, 61(2), 207-219.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York, NY: Teachers' College Press.
- Hawkey, K. (1996). Image and the pressure to conform in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 99-108.
- Jordan, J. V. (2008). Valuing vulnerability: New definitions of courage. *Women & Therapy*, 31(2/4), 209-233.
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Norquay, N. (1990). Life history research: Memory, schooling and social difference. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 291-300.

- Palmer, P. J. (1993). *To know as we are known: A spirituality of education*. San Francisco, CA: Harper-San Francisco. (Original work published 1983)
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Remedios, L., Clarke, D., & Hawthorne, L. (2012). Learning to listen and listening to learn: One student's experience of small group collaborative learning. *Australian Educational Researcher*, 39(3), 333-348.
- Rilke, R. M. (1986). *Letters to a young poet* (Mitchell, S., Trans). New York, NY: Vintage Books Edition.
- Schultz, K. (2003). *Listening: A framework for teaching across difference*. New York, NY: Teachers College Press.
- Stanger, N., Tanaka, M. T., Tse, V., & Starr, L. (2013). Winter counts as transformative inquiry: The role of creative imagery as an interpretation of adaptive change. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 10(2), 87-110.
- Strong-Wilson, T. (2008). *Bringing memory forward: Storied remembrance in social justice education with teachers*. New York, NY: Peter Lang.
- Tanaka, M. T. (2014). Transformative inquiry in teacher education: Evoking the soul of what matters. *Teacher Development*, 19(2), 133-150.
- Tanaka, M. T., & Tse, V. (2015). Touching the inexplicable: Poetry as transformative inquiry. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(3), 45-62.
- Tanaka, M. T. D., Farish, M., Nicholson, D., Tse, V., Doll, J., & Archer, E. (2014). Transformative inquiry while Learning~Teaching: Entry points through Mentor~Mentee vulnerability. *Journal of Transformative Education*, 12(3), 206-225.
- Tanaka, M. T., Stanger, N., & Tse, V. (2014). *Transformative inquiry* (iBook version 4.0). Available from iTunes: <http://transformativeinquiry.ca/downloads/>
- Tanaka, M., Tse, V., Stanger, N., Piché, I., Starr, L., Farish, & M. Abra, M. (2014). The edge of counselling: Mindful negotiation of emotions towards transforming learning~teaching. In L. Thomas, (Ed.), *Becoming teacher: Sites for development of Canadian teacher education* (pp. 469-502). Retrieved from <https://static1.squarespace.com/static/557c6e70e4b0d40fa1a3ddc2/t/559d2600e4b02b38b55cacf0/1436362240933/Becoming+teacher.pdf>
- Thayer-Bacon, B. J. (2003). *Relational "(e)pistemologies"*. New York, NY: Peter Lang.
- Timošćuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570.
- Weber, S., & Mitchell, C. (1995). *That's funny, you don't look like a teacher! Interrogating images and identity in popular culture*. London, United Kingdom: Falmer Press.
- Weber, S., & Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching: Studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(3), 303-313.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of learning. In M. Cochran Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 756-783). New York, NY: Routledge.

VANESSA V. TSE is an entrepreneur and educator and currently serves in orphanages in north India. Her research interests include holistic education, resilience, and spirituality. vanessavoyatse@gmail.com

MEAGHAN ABRA is a middle school teacher in the Greater Victoria School District. Her teaching and research interests are focused on balancing the use of technology in education and building strong relationships through curriculum design. mabra@sd61.bc.ca

MICHELET. D. TANAKA is an education professor at the University of Victoria and helps future teachers address the complexities of classrooms through Transformative Inquiry — a mindful approach to the social, environmental, and personal struggles of each learner. Research interests include teacher as researcher, cross-cultural understanding and indigenous ways of learning and teaching. mtanaka@uvic.ca

VANESSA V. TSE est entrepreneure et formatrice. Elle travaille actuellement au sein d'orphelinats situés dans le nord de l'Inde. Ses recherches portent sur l'éducation holistique, la résilience et la spiritualité. vanessavoyatse@gmail.com

MEAGHAN ABRA enseigne dans une école intermédiaire du district scolaire de la région de Victoria. Comme pédagogue et chercheur, elle s'intéresse à l'utilisation équilibrée de la technologie en éducation et à la création de relations solides dans l'élaboration des programmes. mabra@sd61.bc.ca

MICHELET. D. TANAKA est enseignante en éducation à l'Université de Victoria. Elle aide les futurs enseignants à aborder la complexité de la salle de classe par le biais de la Recherche Transformatrice (Transformative Inquiry), une approche en pleine conscience des défis sociaux, environnementaux et personnels auxquels fait face chaque apprenant. Ses intérêts de recherche comportent l'enseignant comme chercheur, l'entente interculturelle et les approches autochtones à l'apprentissage et l'enseignement. mtanaka@uvic.ca

TEACHER CANDIDATES AS LGBTQ AND SOCIAL JUSTICE ADVOCATES THROUGH CURRICULAR ACTION

JOANNE TOMPKINS, LAURA-LEE KEARNS & JENNIFER MITTON-KÜKNER
Saint Francis Xavier University

ABSTRACT. Critical challenges facing teacher educators at faculties of education is how to prepare teacher candidates to see schools situated in larger social contexts and support their ongoing learning as social justice advocates. Anti-oppressive work that challenges the marginalization of Lesbian, Gay, Bi-sexual, Transgender, Two-Spirited, Queering and/or Questioning (LGBTQ) youth is critical to this work. The purpose of this paper is twofold, first to understand the impact of the Positive Space program on teacher candidates' reasons and abilities to act as allies and social justice advocates. Second, we explore the process of teacher candidates becoming knowledgeable, empowered, and action-oriented for, with, and as LGBTQ community members and the ways they challenge heteronormativity and the gender binary through the formal and informal curriculum.

DE FUTURS ENSEIGNANTS DÉFENSEURS DES DROITS DE LA COMMUNAUTÉ LGBTQ ET DE LA JUSTICE SOCIALE GRÂCE À L'ACTION PÉDAGOGIQUE

RÉSUMÉ. Les enseignants des facultés en éducation font face à des défis fondamentaux en ce qui a trait à la préparation des futurs enseignants. Comment les amener à voir l'école comme une partie intégrante de contextes sociaux plus vastes ? Comment favoriser leur apprentissage constant comme défenseurs des droits sociaux ? Les approches anti-oppressives qui remettent en question la marginalisation des jeunes lesbiennes, gais, bisexuels, transgenres et queer ou en questionnement (LGBTQ) sont au centre de cette recherche. Cet article a deux visées. Tout d'abord, celui-ci clarifie l'impact du programme Positive Space sur les motivations et habiletés des futurs enseignants à agir comme alliés et défenseurs de la justice sociale. Nous y explorons également le processus vécu par les futurs enseignants pour devenir plus compréhensifs, responsables et orientés vers l'action pour, avec et en tant que membres de la communauté LGBTQ. Nous examinons aussi la manière dont ils remettent en question l'hétéronormativité et la conception binaire des genres via les programmes formels et informels.

One of the critical challenges facing teacher educators at faculties of education is how to prepare teacher candidates to see schools situated in larger social contexts and support their ongoing learning as social justice advocates. Anti-oppressive work that challenges the marginalization of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Two-Spirited, Queering and/or Questioning (LGBTQ)¹ youth continues to be “a challenge in teacher education, worldwide” (Clark, 2010, p. 704) as many future teachers are not prepared to address “issues of homophobia and heterosexism in the classroom” (Stiegler, 2008, p. 117); some “respond to calls for anti-oppressive education with resistance, defensiveness, and fear” (Kumashiro, 2002, p. 9). In response to this challenge, we have purposefully created space for “LGBTQ-inclusive teaching and intersectionality” (Taylor et al., 2011, p. 21), as part of mandatory courses for all teacher candidates in our Bachelor of Education (B. Ed.) program at Saint Francis Xavier University (STFX). The opportunity for teacher candidates to understand how to incorporate anti-discrimination work in their teaching practice is a key component of school and educational reform. Social justice policies and procedures exist in many school settings, but unless new teachers have the opportunity to explore and apply their grounded knowledge from professional development, these well-meaning policies are often neglected or ignored.

Building upon our ongoing longitudinal study (Kearns, Mitton-Kükner, & Tompkins, 2014a; Kearns, Mitton-Kükner, & Tompkins, 2014b; Mitton-Kükner, Kearns, & Tompkins, 2016) which investigates the impact of an integrated LGBTQ awareness-raising and ally-building program, Positive Space, as part of compulsory foundations courses (EDUC 433: Sociology of Education and EDUC 435: Inclusion I), we now focus on the experiences of teacher candidates who identified as LGBTQ and social justice advocates. They participated in Positive Space I and II workshops, and further volunteered to take on a leadership role by completing an additional 5-hour “train the trainer” professional development workshop. The purpose of this article is to understand the impact of the Positive Space program on teacher candidates’ reasons and abilities to act as allies and social justice advocates. We were also interested to explore the process of teacher candidates becoming knowledgeable, empowered, and action-oriented for, with, and as LGBTQ community members and the ways they challenge heteronormativity and the gender binary through the formal and informal curriculum.

Broader context of the study

In a 3-year study (2009-2011) involving over 3,700 Canadian teens in public schools, educational institutions are portrayed as problematic spaces for LGBTQ youth, with high levels of harassment, both verbal and physical, and harmful consequences (Taylor et al., 2009; Taylor et al., 2011). Of particular importance, Taylor et al. (2011) noted the lack of alignment between official school curriculum with its emphasis on human rights and diversity and the curricula of particular places in schools, such as hallways, where LGBTQ students

feel unsafe and/or harassed. Arguably, heteronormative curricula continue to marginalize a non-heterosexual minority. Incorporating social justice teaching practices in all school spaces and engaging with curriculum critically are key components of effective school and educational reform (Kumashiro, 2002; Sensoy & DiAngelo, 2012; Solomon, Singer, Campbell, & Allen, 2011). In our ongoing research of teacher candidates, we are cognizant that both social justice and critical curriculum content need to be present in pre-service education if classrooms and hallways are going to be changed for the acceptance of learners, and their families, who identify as LGBTQ.

Locally and globally, schools mirror broader structures of power. Through the Positive Space program and coursework, we highlight the ways discrimination is manifested systematically through moral and legal discourse. We remind teacher candidates of how important it is to be aware of heterosexual privilege, and the harassment and discrimination many people from the LGBTQ community experience worldwide. In some countries laws are in place to “imprison, physically punish, commit to asylums, or even kill people presumed to be LGBTQ” (Eichler, 2010, p. 89). Examples of discrimination are numerous: from Russia’s stance towards LGBTQ individuals at the 2014 Olympics, to recent research that highlights the lack of tolerance many countries, particularly African and predominantly Muslim nations (Careaga & Yamashita, 2013; The Pew Research Center, 2013), have towards LGBTQ individuals.

Upon first glance, this may seem to be more of a problem for teacher candidates who decide to teach in international settings; however, we note the lack of legislative agreement about LGBTQ learners across Canadian schools. For example, in Nova Scotia, the Department of Education and Early Childhood Development has released new guidelines to help members of school communities support transgender and gender non-conforming students (Willick, 2014). In stark contrast, the province of Alberta put on hold a bill that would allow students of the LGBTQ community and allies to form support groups (Gay Straight Alliances²) within their schools (“Gay Youth Bill Delayed,” 2014). The proposed bill has experienced much controversy in Alberta (“Gay-Straight Alliance Bill for Schools,” 2014). Only recently has the province revisited it with a proposal for an amendment that would allow GSAs in schools (“Alberta Government Reverses Stance,” 2015). This is alarming given the strong evidence that GSAs are “key components of a safe school environment for LGBTQ students” (Taylor et al., 2009, p. 49).

The Canadian context: Faculties of education, pre-service teacher education and LGBTQ inclusion

Overall, in Canada, there is policy to support the preparation of teacher candidates to teach for equity and diversity in faculties of education. The Association of Canadian Deans of Education (2009), in their *Accord on Initial Teacher Education* has stated that “an effective, initial teacher education

program promotes diversity, inclusion, understanding, acceptance and social responsibility” (p. 4). When looking to find material for preparing pre-service educators to teach specifically about the LGBTQ community, there is support. For example, there is ample material on LGBTQ history and individual and systemic oppression in schools and society (Alberta Government, 2016; British Columbia Teachers’ Federation, n.d.; New Brunswick LGBTQ Inclusive Education Resource, n.d.; Ontario Teachers’ Federation, 2014; Province of Nova Scotia, 2014).

However, as Taylor et al. (2011) explained, generic statements such as “teaching for equity and diversity” or “addressing all learners” that are part of mission statements for teacher education programs fall short of signaling explicitly to teacher educators and, consequently, pre-service teachers that LGBTQ experiences and realities need to be included in the curriculum. Bellini (2012) found that the Ontario College of Teacher’s documents “seem to leave too much room for faculties of education to avoid discussion of LGBTQ issues – and once again assume it is someone else’s responsibility” (p. 391).

In Nova Scotia, the development of Ministry documents and policy related to LGBTQ education has been uneven. In 2002, LGBTQ issues were subsumed under the province’s Racial Equity Policy (Province of Nova Scotia, 2002) which, while providing an important and necessary framework for anti-oppressive teaching, did not provide explicit or adequate articulation strategies to challenge anti-homophobia and anti-transphobia in schools. The provincial teachers’ organization demonstrated leadership by creating an Equity Committee in 2005 and an Ad Hoc Committee in 2006 mandated to advocate for LGBTQ teachers and students. This provided teacher leadership in professional development and public awareness around LGBTQ education (Mitton-Kükner et al., 2016). In 2013, one union local of the teachers’ organization recommended that the Ministry of Education produce a policy on how schools could be inclusive of transgender students. The Ministry responded by producing guidelines (Province of Nova Scotia, 2014) rather than a policy, which was considerably less in its impact.

In spite of well-meaning attempts, we know that students in public schools in Canada continue to experience environments that are hostile to LGBTQ students and their families. LGBTQ students and students who have family members who belong to the LGBTQ community still experience higher feelings of being unsafe and experience verbal and sometimes physical hostility (Taylor et al., 2011). Bellini (2012) has reminded us that the rhetoric about *wanting* schools to be safe places for all students is easily found, yet homophobic and transphobic bullying remains widely documented. We maintain that in order to combat such systemic and discriminatory school climates, teacher candidates need to be provided with learning opportunities that will inform their understanding of and increase their confidence in opening up the curriculum to include LGBTQ experiences and realities. Gillies (2016) asserted that teachers

must include the LGBTQ experience...through the curriculum.... Students decipher what society values...by mastering the content that is presented in schools. Students don't look to their school's mission statements, inspirational posters, or posted classroom rules for guidance. They look to instruction (p. 224).

Indeed, faculties of education can foster teacher candidates' understandings and competencies to address homophobic and transphobic issues and to challenge heteronormativity in schools (Taylor et al., 2009; 2011).

A look at the literature suggests that many teacher education programs in Canada and elsewhere are still not preparing pre-service teachers to bring LGBTQ issues into their practice. Kitchen and Bellini (2012) found evidence that faculties of education in Canada and the United States do little to "address making schools safe for LGBTQ students in their course outlines, although it is hard to determine how much this is addressed by individual instructors" (p. 448). In a survey of 150 Ontario teachers, Schneider and Dimito (2008) noted that respondents "reported little formal training or opportunities for professional development regarding LGBT issues...information about effective strategies was identified as a need" (p. 67). Kitchen and Bellini's (2012) research revealed not only the absence of any exposure to LGBTQ issues in teacher education programs, but also the presence of homophobic and transphobic attitudes among teacher candidates. Similarly, one study set in Australia observed that many

[pre-service teachers] believed that sexuality was an issue for parents not schools; that there was no need to learn about LGBTQ issues as all teenagers and educators in schools are straight; and that LGBTQ students often had mental health problems. (Robinson & Ferfolja, 2008 p. 445)

The gap between the espoused belief that teachers can make a difference in interrupting heteronormativity and the gender binary in schools and the apparent lack of any preparation for pre-service teachers to engage in LGBTQ education is perplexing. It left Bellini (2012) to claim: "it is absolutely puzzling that the one institution in charge of educating society's citizens to be responsible and respectful is one of the most homophobic" (p. 382).

Teacher candidates need to understand the curriculum is not static nor it is a stand-alone document handed to them from their Ministry of Education. There are many forms of curriculum – the formal, informal, hidden, and null (what is not taught) – all of which serve to communicate to LGBTQ students and all other students whether they belong or not in schools. Sapp (2016) asserted, "curriculum is not 'it' – an object to be mastered, but a 'Thou' – a subject so deeply and intimately connected to the teacher that students see them as one" (p. 125). Butler Wall et al. (2016) reminded us of the courage and passion it takes to be an educator that sees various forms of curricula as places of agency and hope:

Educators and scholars of color have argued for many years that multicultural education means moving beyond “heroes and holidays” to integrating the history and lives of people of color into curriculum at every point. The same is true for LGBTQ issues and people. Participating in the Day of Silence can be a good start, but a social justice frame demands an approach to curriculum that integrates queer people – their problems, history, struggles, and contributions – into day-to-day curriculum, K-12, across the subject areas. (p. 25)

LGBTQ education within teacher education programs could and sometimes does equip teacher candidates to do better at creating truly inclusive and equitable learning environments. Through our research, we are identifying possibilities of what might be done to create such opportunities for LGBTQ learners in schools.

The Positive Space program

The Positive Space program was created in 2003 in a unique partnership between the university and a women’s resource center to create safe and positive environments for LGBTQ community members. It uses a feminist framework that articulates the interlocking nature of oppressions. In 2003, the Positive Space program focused almost solely on sexual orientation diversity and challenging heteronormativity and homophobia. As time passed, awareness of transgender and genderism increased, and more focus was placed on challenging of transphobia, cis-gender privilege, and the gender binary in schools. In our role as teacher educators, all three of us have completed the Positive Space program and have gone on to become Positive Space program trainers within our faculty, the wider university, and with teachers throughout the province.

Since 2009, the Positive Space program has been embedded in two mandatory 9-week Year 1 foundation courses (EDUC 433: Sociology of Education and EDUC 435: Inclusion 1) for all elementary and secondary pre-service teachers. We feel that nesting the Positive Space program in these particular courses which focus on equity and inclusion increases the uptake by our pre-service teachers.

These courses focus upon issues of power and privilege, interlocking forms of oppression, and inclusive education. Due to the content and pedagogical approach of these courses, pre-service teachers are familiar with concepts in social justice education, such as power, privilege, cultural capital, critical thinking, and individual, institutional, and systemic forms of oppression. We note the importance of these courses in supporting pre-service teachers’ understanding of the Positive Space program training program. (Mitton-Kükner et al., 2016, p. 20)

Elsewhere, we have described in detail the elements of the Positive Space program (Kearns et al., 2014a; Kearns et al., 2014b; Mitton-Kükner et al., 2016). A brief description is included here:

Positive Space I is a two and a half-hour workshop entitled “Awareness and Terminology” that invites pre-service educators to explore LGBTQ realities and examine language, marginalization, and consider ways to be responsive and responsible in schools. Positive Space II is a two and a half-hour workshop entitled “LGBTQ Oppression and Becoming an Ally” that deepens understanding of homophobia and transphobia in schools and communities, explores how to interrupt them, and considers LGBTQ representation in curricula. (Mitton-Kükner et al., 2016, p. 21)

Following completion of the program, pre-service teachers are invited to reflect upon their understanding of and their willingness to be allies. If they accept, they receive stickers to display and buttons to wear to signal their advocacy role and desire to be supportive of all youth, and challenge heteronormativity and cis-gender privilege.

The enthusiasm of our pre-service teachers towards Positive Space I and II has led us to create more levels of the program. Positive Space III explicitly models how curricular connections can be made to LGBTQ experiences and perspectives. Since 2013, we have also offered an optional 5-hour Positive Space IV Train the Trainer session to allow pre-service teachers the opportunity to become Positive Space facilitators.

THEORETICAL FRAMEWORK

Kumashiro (2002) held that anti-oppressive pedagogy requires knowledge that challenges frameworks which privilege some and marginalize others. For educators, this is not simply about more awareness or knowledge, but recognition of the need to disrupt oppressive frameworks. Mainstream knowledge is constructed as a social norm, making it difficult to see that it is neither neutral nor value-free. Hence, it is often hard to recognize how heteronormativity, for example, is normalized in schools and (re)inscribed at a curricular level. Challenging oppression requires that heteronormativity be named and troubled. Opening up school spaces to difference is not only a matter of “civil rights” but encompasses “redefinitions of the family, public economies of affection and representations, and the right for the everyday not organized by violence, exclusion, medicalization, criminalization and erasure” (Britzman, 1995, p. 152). In this way, we encourage teacher candidates to question existing knowledge, interrupt dominant power relations, and endeavor to use anti-oppressive pedagogical strategies.

We draw upon the conceptual framework of safe, positive, and queering moments in anti-oppressive work (Goldstein, Russell, & Daley, 2007) to name three different types of approaches teacher candidates might employ and experience in schools with regard to challenging LGBTQ oppression; this includes curriculum content which acknowledges LGBTQ identities. The first (safe) uses a human rights discourse that speaks to everyone’s right to equality,

the second (positive) moves beyond tolerance and actively affirms members of the LGBTQ community, and the third space (queering) seeks to challenge heteronormativity itself.

It is clear that a number of issues need to be addressed to challenge heteronormativity and the gender binary and to bring about school transformation. Whether one uses a safe, positive, or queering framework (Goldstein et al., 2007), or employs one or all of three major paradigms of safety, equity, and critical theory (Szalacha, 2004), the examination of school curricula that normalizes heterosexuality is a challenge. Teacher resistance to such anti-oppressive pedagogy has been documented to be an issue (Kumashiro, 2002; Robinson & Ferfolia, 2008). This creates certain tensions for teacher educators to both prepare teacher candidates for schools as they exist, while empowering them to change classrooms and schools into more imaginative, inclusive, and educative places.

METHODOLOGY & METHODS

The qualitative research design (Merriam, 2009) for this ongoing multi-year study is focused upon the impact of Positive Space training on teacher candidates' knowledge of and capabilities to purposefully create inclusive spaces for LGBTQ youth and allies in schools. This article focuses upon conversations with nine teacher candidates who had completed over 10 hours of Positive Space training. The conversations explored what meaning they attributed to the program and its influence upon their experience during field experiences in schools. We believe that "voices count" (Kuhl, 2014). Too frequently, the voices of pre-service teachers are unsolicited or unheard. We are a faculty with a history of social justice teaching (Tompkins & Orr, 2009) and we feel the need to listen carefully to how our pre-service teachers navigate translating social justice theory into action. Qualitative methods allow us to focus on the lived experiences and narratives that people produce with the aim of understanding how people make sense of such experiences (Merriam & Tisdell, 2016). Grace and Benson (2000) highlighted the importance of using narrative in queering education as a way to connect the "personal, the political and the pedagogical in classroom spaces" (p. 89). Thus, we consciously aimed to infuse critical social justice literacy (Sensoy & DiAngelo, 2012) and critical narrative (Kuhl, 2014) into our methods. We conducted a series of focus group interviews during the winter of 2014. We chose to conduct focus group interviews as the primary method of data collection, as all participants had knowledge of the topic (inclusion of the LGBTQ community in schools), had completed Positive Space training, and had the opportunity to implement what they had learned into their teaching practices while on field experience in schools. This series of focus group interviews enabled us to consider the meaning this group of teacher candidates had constructed (Merriam, 2009) about the relevance of our program and its influence upon their teaching practices. It further allowed

them to share its impact on their identities as allies and social justice advocates, and their reasons for seeking additional training in order to become Positive Space trainers themselves.

Following successful completion of the Positive Space program in the fall of 2013, and after having completed 16 weeks of field experience, three focus group interviews were conducted between January and March 2014 with nine teacher candidates. Pseudonyms are used for all participants: four participants, Donald, Carl, Kathy, and Rosemary, identified as LGBTQ, and five, Beth, Anne, Virginia, Gillian and Jane, identified as cisgender heterosexual (CH). All of the participants identified as allies and/or advocates for the LGBTQ community. The interviews ranged from 45 to 90 minutes in length and were digitally recorded for accurate transcription. Participants were invited to reflect and describe the challenges or successes they experienced in identifying and addressing homophobia / transphobia in schools and to consider their actions as allies.

We separately analyzed the transcriptions of these interviews using Goldstein et al.'s (2007) conceptualization of safe, positive, and queering spaces. As part of individual analysis, we repeatedly analyzed the transcripts in order to identify recurring patterns for the purposes of code identification and theme development (Merriam, 2009). Following individual analysis, we met and discussed codes for repeated patterns in the data. Themes were then developed based upon code frequency and evident data to support our conclusions. The themes were connected to the impact of the Positive Space training program upon teacher candidates' understanding of the ally and social justice work they have done and can do in schools. This series of interviews enabled us to consider the meaning this group of teacher candidates had constructed about the relevance of Positive Space training upon their teaching practices and identities as allies and social justice advocates, and their influence upon their curricular practices in and outside of the classroom.

FINDINGS

Participants described the training as giving them a deeper sense of agency for what they can do in their classrooms through curricular means and what they can collaboratively do with others in the larger school community. In the analysis of the interviews, we found that all participants reported increased awareness of the LGBTQ community in schools, attempted to approach their interactions with students mindful of gender orientation, gender expression, as well as sexual orientation when deemed appropriate, and felt the training should remain a program expectation for teacher candidates in the program. Overall, participants demonstrated that they were aware of informal and formal curricular opportunities in schools where they might employ or had employed a range of strategies in their efforts to be inclusive of the LGBTQ community.

Here, we focus on those themes that emerged from the data: 1) reclaiming the informal curriculum; 2) seizing formal curriculum opportunities; 3) identifying as leaders in strategic curriculum spaces for the LGBTQ community; and 4) witnessing social justice practices enacted in curricular spaces.

Reclaiming the informal curriculum

Previously, we noted the impact of Positive Space training upon teacher candidates' understanding of the importance of creating inclusive spaces in schools for youth who identify as LGBTQ (Kearns et al., 2014a; Mitton-Kükner et al., 2015). One of the challenges in our work with teacher candidates is to have them move beyond a reactive stance of intervention to a more proactive stance of educative interruption. While we acknowledge the importance of pre- and in-service teachers being able to intervene and respond to moments of discrimination, we also attempt to foster an understanding that inclusion of LGBTQ can happen through an active pedagogical stance and through formal inclusive curricular action.

Participants reported that the training imparted a sense of empowerment, enabling them to pedagogically engage LGBTQ curricula with purpose and confidence. One pre-service teacher, Rosemary described the way the training informed how she approached moments in the classroom, making use of instances that allowed her to broaden student understanding of gender. She said: "through this training...I feel empowered...little things like the language used especially in elementary, like 'boys go here', 'girls go here'...subtle things like.... I changed the way I was addressing [the class]" (Rosemary, Focus group interview, March 6, 2014). In another instance, when giving students a choice of books, some that may be "stereotypically" characterized as male, female, or neutral, Rosemary was sure to say to the students, "none of these books are specifically for girls or boys. You can pick whatever book you want to pick." She further credited the training for "understanding...those little tiny interruptions...subtle things make a difference." More explicitly, Rosemary also said, "if you hear somebody talking shit...don't just ignore it because it's easy. You stop it and you educate and you explain why those words are hurtful" (Rosemary, Focus group interview, March 6, 2014).

Reportedly for Rosemary, the Positive Space training program had an impact upon her use of language and interactions with the elementary students she taught during field experience. Rosemary's comments seem to suggest that she understood the influence of informal curricula upon children's understanding of gender and that it was important for her to emphasize inanimate items, like books, as un-gendered.

Rosemary's emphasis on subtle actions as important in the education of children, particularly their developing awareness of gender orientation and expression, was echoed by other elementary teacher candidates who saw the informal curricula of classroom life as opportunities for making this happen.

Donald explained:

the Positive Space program has sort of showed us...it's through subtle ways, especially at the elementary level, that you can change or you can help students to see things in a different way.... At the primary level in this past practicum, [I emphasized] colors [and gender expression]...making sure I was switching it up and being mindful that colors didn't really matter [in terms of gender identity and expression].... Students have their own favorite colors...even holding hands at that age and telling them "yes, boys can hold hands with boys and the same with girls." It's just through those simple conversations that I think change can really happen. (Donald, Focus group interview, March 6, 2014)

Similar to Rosemary, Donald emphasized the importance of ongoing subtle messages regarding the gender education of children and giving choices about the activities in which they might engage. Both felt they had the opportunity to make a difference in the field at the elementary level, particularly in their efforts to broaden student understanding of gender, as a state of being full of possibilities.

Seizing formal curriculum opportunities

In our program, teacher candidates are encouraged to see opportunities for the integration of social justice as part of the formal curriculum. One of our participants, Carl, who identified as gay in the second year of the program, talked about being affirmed and prepared to bring this work into the classroom by both the "physical and non-physical resources that [he has] gotten from all three sessions [of the training]" (Carl, Focus group interview, March 6, 2014). Carl continued to explain that he felt "incredible" in terms of how his Grade 12 history class unfolded in a unit he called "the pursuit of justice." Carl explained that he used "case studies" in his class and "went through different justice issues with the civil rights movement...women's rights...[and] Aboriginal rights." Later, Carl noted, "one of the issues that we talked about was LGBTQ issues and [its] history" Carl said that "even just from the Positive Space training binder, there are so many things in there I can use to bring into my classroom." Carl said his experience of including LGBTQ focused curricula was "actually fantastic. I had planned to only spend a period on LGBTQ issues, but my students just got so into it, so we spent two and a half periods on it." Carl was animated when talking about the youth in his classroom. "They just had so many questions, they had so much they wanted to talk about and there was more research they wanted to do. It was awesome. [The students and] I got a lot out of it." This experience enabled Carl to "became more prepared" to do social justice work and infuse LGBTQ curricula in the classroom. Overall Carl reflected on the importance of having social justice pedagogy in faculties of education. He said that "even being a gay man" does not "mean that I have all the tools to support other LGBTQ students. So, I got a lot out of the training." Carl's point is well taken, as everyone's experi-

ences as members of the LGBTQ community is different and approaching these issues in class requires pedagogical knowledge working in relationship with content knowledge.

Another participant, Kathy, gained experience in using texts that queered the educational space of her grade 7 English language arts class. Kathy, who identifies as queer, explained that during her field experience she had been bringing in a variety of voices to her classroom, mostly from different cultures, but when she wanted to bring in LGBTQ specific curricula, her cooperating teacher (CT) became a little nervous. Kathy explained:

I did poetry and I tried to be as open as I could with my grade sevens. I made sure I had different cultures brought into the classroom... instead of just [examining] dead old white guys who created poetry. I looked into Rita Joe, [for example]...I really wanted to tie in LGBTQ things and when I went to my CT in...[a] very rural, very Catholic [area]..., she had an issue with it. She was worried for the children even though I had talked about all these other types of cultures and minorities...she feared for me...a backlash from the parents? (Kathy, Focus group interview, March 6, 2014)

This dynamic is not only real in Kathy's situation, but this particular concern, fear of parents at the school level, emerged for all our interviewees. Teacher candidates in our program often say that one of the benefits of the Positive Space training is that they learn that provincial curricula do support a number of voices and diversities, as does the Canadian Charter of Rights and Freedoms (Government of Canada, 1982). Given Kathy's added experience as a trainer, she was prepared and did not easily back down from her CT's concerns. Kathy inquired further into her CT's concerns and found,

She [was concerned about]...the idea of sexualizing [the curricula]. I was like "No, no, no, no, I am not doing that. I am talking about androgynous and this type of poetry³ that is so ambiguous that you don't know who is writing it and who it is written for...the whole purpose of the lesson, [is for the] students to come to their own conclusions." [I wanted to introduce them to] poems that could be related to male-female, female-female, male-male, asexual. I just want to try and get as broad as possible. (Kathy, Focus group interview, March 6, 2014)

Certainly, the Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development's English language arts curriculum for secondary learners encourages educators to expose students to a wide range of literary texts. To Kathy and her CT's credit, they worked through this apprehension, fear, concern, and misunderstanding, and Kathy went forward with her lesson:

It was nice. There was a boy in the front and he said "well a girl wrote it, so it has to be about a boy." And one of the kids that usually just sits there and doodles shot their hand up and they were like "No, it can be about anyone; it can be about a boy and a boy, a girl and a girl or both or neither, anything you want it to be, it is just two people"...I thought it was so great that a 12-year-old is getting it. (Kathy, Focus group interview, March 6, 2014)

Kathy's poetic queering of the curricula, perhaps, helped a number of students imagine and affirm a non-heterosexual paradigm. Even though this lesson was hard for Kathy and she felt as though her "CT was biting her nails in the back" of the class, it was a learning experience for all. Kathy said in the end, her CT "took my poems and she said she is going to do it the following year, which is a bonus." As for Kathy, she felt affirmed. Although Kathy explained that she "never said that I had a girlfriend. I never said that I was gay or straight" in the classroom; in fact, Kathy explained that she "talked...a lot about [her] cat." Kathy said that she did this consciously, as she "didn't want them to define me as the gay teacher teaching gay stuff. I wanted to be just the teacher teaching diversity in general" (Focus group interview, March 2014).

Identifying as leaders in strategic curriculum spaces for the LGBTQ community

Beth and Anne, two teacher candidates who identify as heterosexual, cis-gender, and allies, illustrated, during a focus group interview, how they acknowledge and choose strategic curriculum spaces outside the classroom to enact their allyship. Beth spoke of how she chose, in her field placement, to become involved in the Gender Sexuality Alliances (GSA) in her school.

When I went through school, there was no GSA; then, when I went back to my old high school for practicum, they were just looking to start one up. So I think it is really important to continue to work on your professional development.... Times are changing and it is important to keep up. Now I am part of the GSA regional review. (Beth, Focus group interview, February 20, 2014)

Anne spoke of the efforts the GSA was making in her school to create more equity for LGBTQ students: "in the GSA, we are working on gender-neutral bathrooms. We feel maybe — it will be challenging — because we are in very rural communities and Catholic communities, but that would be ideal" (Anne, Focus group interview, February 20, 2014).

Anne further hoped the GSA would grow, as there were only "a handful of students...who are in it...right now." Anne thought "more advertising and announcements and events that the whole school could attend" could help promote the GSA.

Beth demonstrated her agency to make a choice to identify herself as a supportive teacher with the GSA. She credited Positive Space training with giving her the confidence to be able to be a leader in this strategic location of the school landscape: "Positive Space training has given me more knowledge and I feel more comfortable talking to students about terminology and different experiences...it gave me a little extra push. The Positive Space workshops are very efficient" (Beth, Focus group interview, February 20, 2014).

Beth described participating in the school GSA as an important space with different learning opportunities and a chance to connect and deepen relationships with students:

I find I get to know the students on a totally different level than in the classroom. Some of my students who are in the GSA, they are not my students. They are my teacher's students but they sit in on my class. They are surprised to see me up there. Yeah, it lets them open up in a different way. So, I find that really rewarding. I get to know them much better after school than in the classroom with all the other kids there. It is really rewarding when they feel comfortable enough to share stories in front of you. On a personal level, just knowing, even though I am just one person, I am making a difference. I feel as a straight Christian, that it is a little different than coming from someone from the LGBTQ community. It is not always enough, you [also] need straight allies. (Beth, Focus group interview, February 20, 2014)

The extent to which Beth enacts social justice education in the formal curriculum in her field placement is not clear from this interview, but she reportedly found a space from which she could act as and be an ally. Both she and her students feel valued and empowered in the GSA. It is in the acting that social justice education comes alive. Good intentions alone will not address the homophobia and transphobia that exist in schools; individual and collective actions do (Taylor et al., 2009, 2011).

Witnessing social justice practices enacted in curricular spaces

In our program, we aim to present our teacher candidates with an understanding of power in schools and society, alongside the opportunities they will have within formal and informal curricular spaces to create equity. Issues of power and privilege confront them as they aim to be allies and advocates for LGBTQ students (Kearns et al., 2014a; Mitton-Kükner et al., 2016). They are also immersed in power relations alongside their cooperating teachers who hold significant evaluative power over them. This work is political and tricky. Sometimes teacher candidates aiming to do ally work find themselves limited in how much they can challenge homophobia and transphobia (Kearns et al., 2014a), which emphasizes the importance of working with experienced teachers who can model such kinds of teaching.

During a focus group interview, two teacher candidates described witnessing their CTs taking a leadership role in anti-oppressive education. Gillian, a Year 2 pre-service teacher, struggled with knowing how she might enlarge the curriculum to include LGBTQ families at the elementary level, where opposition to such education is frequently more contested. Witnessing her cooperative teacher's creation of inclusive moments appears to have increased her confidence in this area. Gillian explains,

My CT, she was in this program a few years ago, she's pretty young, and she had the Positive Space sticker on the door — even though she's a primary teacher...We do the morning message everyday, and we have pictures [to illustrate] the words to help kids learn. We had "Good morning boys and girls," with a boy symbol, girl symbol. So one day my CT just did a dress on both of them [boy and girl symbols] to see what the kids would say. And

of course, they were like, “Oh, you drew it wrong, boys don’t wear dresses.” And it was just a whole teachable moment where, you know, “boys do and girls can wear pants and girls can wear short hair, boys can have long hair.” It was just teachable moments like that, so it was...not really being an ally for standing up. It was more like being an ally teaching children even at a young age [about gender]. [Also] She had *Tango Makes Three*, [a book about adoptive and same sex parenting]...in the classroom. (Gillian, Focus group interview, January 10, 2014)

In these moments, Gillian saw the curriculum as more malleable than she had imagined. Virginia, another teacher candidate, also spoke of how important it was for her to be nested in a supportive environment as her sense of social justice was developing.

Virginia witnessed her cooperating teacher challenge a student’s opinion about gender. Observing this incident empowered Virginia as an emerging advocate for social justice education. Virginia explained,

We were looking at...different ideals about beauty. And the student was like “How can we even look at beauty anymore when we have men dressing as women, women dressing as men?” My CT was just amazing, she just shut him down right away. She was like “No.” Because...usually, she was so supportive of stuff and she would, like, try to change their minds and when he came up with a statement like that, she just shut it down immediately. [She said], “That’s...inappropriate and I’m sorry...I can’t accept that in my classroom.” And he stopped and...after class he came and apologized and stuff. So it was a really good moment...for a potentially explosive situation [laughter]. Yeah. (Virginia, Focus group interview, January 10, 2014).

This example illustrates how heteronormativity operates informally in the classroom, and how educators who are awake to cis-gender and heteronormative privilege have the opportunity to interrupt these discourses. Critical social justice educators need to constantly be reactive and proactive in their teaching. The experiences Gillian and Virginia had alongside seasoned cooperating teachers, who were able to model anti-oppressive teaching, and their ability to reflect upon these moments with their CTs are not common in teacher education (Cochran-Smith, 2004). However, when they do occur, they provide formative and potentially transformative moments for teacher candidates.

DISCUSSION AND IMPLICATIONS

Initial analysis of data indicates that teacher candidates who completed the Positive Space training program and who went on to become trainers increased their critical awareness to be not only cognizant of individual acts of oppression, such as slurs, and social exclusion, but also examine how heteronormativity is re-inscribed in multiple, layered, and often nuanced ways in school policy, curriculum, texts, celebrations and events, and decision making. Participants credited their heightened social justice pedagogy and empowerment with hav-

ing a solid knowledge base about LGBTQ issues and an accompanying set of strategies gained through the additional training. McDonald (2005) in her research on the integration of social justice into teacher education programs noted, “teachers’ opportunities to learn conceptual tools far outweighed their opportunities to learn practical tools” (p. 427). We feel the combination of the theory, practice, application, and reflection that is part of the Positive Space training program helped our teacher candidates. Many perceive themselves as playing a leadership role in their future school settings, such as being a lead in the creation of GSAs or facilitating LGBTQ workshops for their colleagues. It appears that the developmental and applied nature of our program enabled them to blend their concept of being an ally to LGBTQ community members with an action-oriented social justice pedagogy. This is not to say that all of the participants who participated in the training were equally ready or skilled or did not require the support of mentors, but to say that all did find ways to act in classroom spaces.

Several participants described their use of topics, content, and language usage to include LGBTQ identities in the classroom as a choice they had explicitly made. As Cummins (2009) reminds us, “choice is always an option, as well as an ethical responsibility and a pedagogical opportunity. Regardless of institutional constraints, educators have individual and collective choices in how they negotiate identities with students and communities” (p. 262). Cummins describes the agency that individual teachers, even beginning teachers, have within schools and systems as too often appearing to be hierarchical and static in nature. It is this “ethical knowledge” (Kitchen & Bellini, 2012, p. 444) we wish teacher candidates to acquire while at faculties of education so that they are able to understand and have the confidence to open up the curriculum to include LGBTQ experiences and realities.

All of the participants described our program and explicit LGBTQ training as giving them a deeper sense of agency for what they can do in their classrooms and what they can do collaboratively with others in the larger school community. The teacher candidates who volunteered to become trainers themselves and who took on a leadership role may be viewed as “real change agent” teachers who “use their professional agency to learn and influence or change education at school” (van der Heijden, Geldens, Beijaard & Popeijus, 2015, p. 697). Several teacher candidates reportedly felt empowered by the training, which enabled them to move beyond what they had been taught or experienced at schools. Some of the participants described how they creatively used existing curricula to challenge heteronormativity, seeing it as places of critical possibilities (Solomon et al., 2011).

We note with interest the differences between those participants who taught at the secondary and elementary level in terms of their initial ideas about LGBTQ curricula as well as some differences amongst those individuals who

identified as LGBTQ and those who identified as CH. However, given the self-selected group of identified leaders and a high level of empowerment, we hesitate to make any broad generalizations, but see this as an area of interest. We are cautiously optimistic that with support and in some contexts, social justice work can and does take place by a variety of teachers, in different subject areas and in different grade levels, and by both LGBTQ and CH educators.

However, having a professional license does not prevent LGBTQ teachers from experiencing homophobia and transphobia. In 2001, a Nova Scotian teacher, Lindsay Willow, was falsely accused of having a sexual relationship with a student based on her label as a lesbian. Willows took her case to the Nova Scotian Human Rights Board. A ruling by the Human Rights Board five years later exonerated her. The chair of the board, Walter Thompson, stated that an otherwise innocent event of a physical educator putting away gymnasium equipment with a student in a locker room was interpreted through a homophobic lens. "They [the events of the case] were innocent. The construction of them as indicative of a sexual assault demonstrates, in my view, an element of discrimination against Ms. Willow because of her perceived sexual orientation," he said (Canadian Broadcasting Corporation [CBC], 2006). Khayatt (1990) in her study of 19 Ontario lesbian teachers noted that "lesbian teachers have to rely on concealing their sexuality, in part, by becoming more aware of the distinction between the private and the public worlds and by existing in each differently" (p. 186). Taylor et al. (2015), in their study on Canadian educator's experiences and perspectives on LGBTQ education, found that the "likelihood of being comfortable [being engaged in LGBTQ education] was strongly correlated to participant characteristics, with guidance counselors, LGBTQ participants, and First Nation, Métis and Inuit participants and senior-years educators more comfortable than their peers" (p. 20). However "LGBTQ educators were more likely than CH educators to report that discussing LGBTQ issues would jeopardize their jobs" (p. 21). In previous writing (Kearns et al., 2014a; Mitton-Kükner et al., 2016), we noted that power is at play in social justice education. Pre-service teachers are particularly vulnerable within the power structure of schools. It would stand to reason that LGBTQ teacher candidate would experience the power imbalance more acutely. We hope to examine these differences more fully in subsequent research.

Overall, we see hopeful beginnings and want to further plant seeds of transformation and change as we continue with this work by naming and sharing pedagogical practices and strategies that emerge in the teaching practices of these participants. Our research journey with our pre-service teachers is validating their efforts to become social justice educators. Our research conversations help them work through the frustrations, the nuances, and the complications that are part of doing this work. We are able to affirm with them the moments when their agency and advocacy does create change in classrooms and hallways. Likewise, their stories inform our pedagogy as teacher educators and makes us

think hard about how we model anti-oppressive teaching in our faculty. The findings of this research also will continue to shape the evolution of the Positive Space program. We are also reminded of the need to unpack their field experiences for, as Schön (1983) reminds us, it is reflection that gives meaning to experience. There is still much work to do to re-story the curriculum to embed and value LGBTQ identities. Teacher-education has a critical role to play in social justice and equity in schools and society.

CONCLUSION

LGBTQ students and other students who face discrimination and marginalization in schools urgently need teachers to challenge injustice in schools. Our study provides practical examples of how critical curricula and social justice education can be brought together to inform teacher education. By embedding Positive Space training into the formal curriculum of two compulsory foundations courses, we are able to model to teacher candidates how to disrupt, disturb, and de-privilege taken-for-granted notions of curriculum and implement anti-discrimination strategies. Because of the program expectations of our teacher education program, some of our teacher candidates tend to be more action-oriented in their planning and interpretation of curriculum. As the nature of social justice teaching is often nuanced and involves risks for beginning teachers, our participants appreciated the opportunities to critically reflect upon and share their experiences, learning, and possibilities for their future practice.

NOTES

1. We recognize that language and terms of usage are evolving. We acknowledge that the history of some terms, such as queer is complex, and that some abbreviated letters also have multiple meanings. In our context, for example, we talk about the “T” in multiple ways, to signal Transgender and we also recognize the Indigenous tradition of Two-spirited. We also note that with greater awareness and different conversations these terms may also be added to or changed.
2. When first established, the acronym GSA was defined as Gay Straight Alliance and was meant to be a safe and supportive social space for students from the LGBTQ community and allies. More recently, in efforts to be more inclusive of issues of gender identity as well as sexual orientation, in our context, GSA is understood to mean Gender and Sexuality Alliances.
3. The resource Kathy referred to is called *Hir: A poem about transgender youth*: <https://www.youtube.com/watch?v=IRLSgPQG0c4>

REFERENCES

- Alberta government reverses stance on gay-straight alliances in schools. (2015, March 10). *The Globe and Mail*. Retrieved from <http://www.theglobeandmail.com/news/alberta/alberta-government-reverses-stance-on-gay-straight-alliances-in-schools/article23395854/>
- Alberta Government. (2016). *Guidelines for best practices: Creating learning environments that respect diverse sexual orientations, gender identities, and gender expressions* [report]. Retrieved from <https://education.alberta.ca/media/1626737/91383-attachment-1-guidelines-final.pdf>

- Association of Canadian Deans of Education. (2010). *Accord on initial teacher education*. Retrieved from http://www.cssesce.ca/docs/acde/acde_teachereducationaccord_en.pdf
- Bellini, C. (2012). The pink lesson plan: Addressing the emotional needs of gay and lesbian students in Canadian teacher education programs. *Journal of LGBT Youth*, 9(4), 373-396.
- British Columbia Teachers Federation. (n.d). *LGBTQ Resources*. Retrieved from <https://bctf.ca/SocialJustice.aspx?id=17990>
- Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151-165.
- Butler Wall, A., Cosier, K., Harper, R., Sapp, J., Sokolower, J., & Bollow Tempel, M. (2016). Queering our schools. In A. Butler-Wall, K. Cosier, R. Harper, J. Sapp, J. Sokolower, & M. Bollow Tempel (Eds.), *Rethinking sexism, gender and sexuality* (pp. 22-26). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Careaga, G., & Yamashita, A. (2013). Foreword from the secretaries general. In ILGA, 2013 annual report: *International lesbian, gay, bisexual, trans and intersex association* (pp. 5-8). Retrieved from <http://ilga.org/about-us/documents/>
- Canadian Broadcasting Corporation (CBC). (2006). *Halifax teacher wins human rights fight* [news report]. <http://www.cbc.ca/news/canada/nova-scotia/halifax-teacher-wins-human-rights-fight-1.628655>
- Clark, C. T. (2010). Preparing LGBTQ-allies and combating homophobia in a U.S. teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 26, 704-713.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road. Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cummins, J. (2009). Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 261-271.
- Eichler, M. (2010). Joining the family: Experiences of being and becoming ally activities of LGBTQ people. *Journal of Transformative Education*, 8(2), 89-102. doi:10.1177/1541344611406904
- Gay youth bill delayed. (2014, December 5). *The Chronicle Herald*. [news report]. Retrieved from: http://nouveau.eureka.cc/Link/srfxAT2T_1/news%c2%b720141205%c2%b7HH%c2%b7dec05new-3776755_rxt000
- Gay-straight alliance bill for schools voted down in Alberta. (2014, April 8). *The Globe and Mail*. Retrieved from <http://www.theglobeandmail.com/news/national/gay-straight-alliance-bill-for-schools-voted-down-in-alberta/article17871798/>
- Gillies, K. (2016). Teaching the Laramie project. In A. Butler-Wall, K. Cosier, R. Harper, J. Sapp, J. Sokolower, & M. Bollow Tempel (Eds.), *Rethinking sexism, gender and sexuality* (pp. 217-225). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Goldstein, T., Russell, V., & Daley, A. (2007). Safe positive and queering moments in teaching education and schooling: A conceptual framework. *Teaching Education*, 18(3), 183-199.
- Government of Canada. (1982). *Canadian charter of rights and freedoms*. Retrieved from <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/Const/page-15.html>
- Grace, A. P., & Benson, F. J. (2000). Using autobiographical queer life narratives of teachers to connect personal, political and pedagogical spaces. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 89-109. doi:10.1080/136031100284830
- Kearns, L., Mitton-Kükner, J., & Tompkins, J. (2014a). LGBTQ awareness and allies: Building capacity in a Bachelor of Education program. *Canadian Journal of Education*, 37(4), 1-26.
- Kearns, L., Mitton-Kükner, J., & Tompkins, J. (2014b). Building LGBTQ awareness and allies in our teacher education community and beyond. *CELT: Collected Essays on Learning and Teaching*, 7(1). Retrieved from CELT website: <http://celt.uwindsor.ca/ojs/ledy/index.php/CELT/article/view/3980/3259>
- Khayatt, D. (1990). Legalized invisibility – The effect of Bill-7 on lesbians. *Women's Studies International Forum*, 13(3), 185-193. doi:10.1016/0277-5395(90)90003-G

- Kitchen, J., & Bellini, C. (2012). Addressing lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer (LGBTQ) issues in teacher education: Teacher candidates' perceptions. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(3), 444-460.
- Kuhl, D. (2014). *Voices count: Employing a critical narrative research bricolage for insights into dyscalculia* (Master's thesis). Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=3612&context=etd>
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer activism and anti-oppressive pedagogy*. New York, NY: Routledge-Falmer.
- McDonald, M. (2005). The integration of social justice in teacher education: Dimensions of prospective teachers' opportunities to learn. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 418-35.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New York, NY: Wiley & Sons.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitton-Kükner, J., Kearns, L., & Tompkins, J. (2016): Pre-service educators and anti-oppressive pedagogy: Interrupting and challenging LGBTQ oppression in schools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(1), 20-34. doi: 10.1080/1359866X.2015.1020047
- New Brunswick LGBTQ Inclusive Education Resource. (n.d.). *Information and resources for parents and guardians*. Retrieved from <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/LGBTQ/7b-InformationAndResourcesForParentsAndGuardians.pdf>
- Ontario Teachers' Federation. (2014). *Equity and inclusive education resource kit for Ontario high schools*. Retrieved from <http://mygsa.ca/sites/default/files/09%20GSA%20LGBTQResources-ON.pdf>
- Pew Research Center. (2013, June 4). *The global divide on homosexuality: Greater acceptance in more secular and affluent countries* [Global Attitudes Project report]. Retrieved from <http://www.pewglobal.org/2013/06/04/the-global-divide-on-homosexuality/>
- Province of Nova Scotia. (2002). *Racial equity policy*. Halifax, NS: Author. Retrieved from https://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/RacialEquityPolicy_Webversion.pdf
- Province of Nova Scotia. (2014). *Guidelines for supporting Transgender and Gender-nonconforming students*. Retrieved from https://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Guidelines%20for%20Supporting%20Transgender%20Students_0.pdf
- Robinson, K. H., & Ferfolja, T. (2008). Playing it up, playing it down, playing it safe: Queering teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 846-858.
- Sapp, J. (2016). Our curriculum: Introduction. In A. Butler-Wall, K. Cosier, R. Harper, J. Sapp, J. Sokolower, & M. Bollow Tempel (Eds.), *Rethinking sexism, gender and sexuality* (pp. 122-125). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Schneider, M., & Dimito, A. (2008). Educators' beliefs about raising lesbian, gay, bisexual, and transgender issues in the schools: The experience in Ontario. *Journal of LGBT Youth*, 5(4), 49-71.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Sensoy, O. & DiAngelo, R. (2012). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Solomon, P., Singer, J., Campbell, A., & Allen, A. (2011). *Brave new teachers: Doing social justice work in neo-liberal times*. Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.
- Stiegler, S. (2008). Queer youth as teachers: Dismantling silence of queer issues in a teacher preparation program committed to social justice. *Journal of LGBTQ Youth*, 5(4), 116-12.
- Szalacha, L. (2004). Educating teachers on LGBTQ issues: A review of research and program evaluation. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education* 1(4), 67-79.
- Taylor, C., Peter, T., Schachter, K., Paquin, S., Beldom, S., Gross, Z., & McMinn, T. L. (2009). *Youth speak up about homophobia and transphobia: The first national climate survey on homophobia in Canadian schools. Phase one report*. Toronto, ON: EGale Canada Human Rights Trust.

Taylor, C., Peter, T., McMinn, T. L., Elliott, T., Beldom, S., Ferry, Z., ... K. Schachter. (2011). *Every class in every school: The first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools. Final Report*. Toronto, ON: EGale Canada Human Rights Trust.

Taylor, C., Peter, T., Campbell, C., Meyer, E., Ristock, J., & Short, D. (2015). *The Every Teacher Project on LGBTQ – Inclusive education in Canada's K-12 schools: Final report*. Winnipeg, MB: Manitoba Teachers' Society.

Tompkins, J., & Orr, J. (2009). "It could take forty minutes: It could take three days": Authentic small group learning for Aboriginal education. In C. Craig & L. Deretchin (Eds.), *Teacher learning in small-group settings. Teacher Education Yearbook XVII* (pp. 261-277). Lahnam, MD: Rowan & Littlefield.

Van der Heijden, H. R. M. A. , Geldens, J. J. M., Beijaard, D., & H. L. Popeijus. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6),681-699. doi: 10.1080/13540602.2015.1044328

Willick, F. (2014, December 11). School gender issues in focus. *The Chronicle Herald* [news report]. Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/1774179327?accountid=13803>

JOANNE TOMPKINS is a Professor in the Faculty of Education at St. Francis Xavier University. jtompkin@stfx.ca

LAURA-LEE KEARNS is an Associate Professor in the Faculty of Education at St. Francis Xavier University. lkearns@stfx.ca

JENNIFER MITTON-KÜKNER is an Associate Professor in the Faculty of Education at St. Francis Xavier University. jmitton@stfx.ca

JOANNE TOMPKINS est professeure à la faculté d'éducation de St. Francis Xavier University. jtompkin@stfx.ca

LAURA-LEE KEARNS est professeure agrégée à la faculté d'éducation de St. Francis Xavier University. lkearns@stfx.ca

JENNIFER MITTON-KÜKNER est professeure agrégée à la faculté d'éducation de St. Francis Xavier University. jmitton@stfx.ca

SELF-STUDY EN CONTEXTE DE SUPERVISION DE STAGE À DISTANCE : PRÉSENCE AU SEIN D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE EN LIGNE À L'AIDE D'UN BLOGUE RÉFLEXIF

MATTHIEU PETIT et JEAN GABIN NTEBUTSE *Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ. Ce *self-study* propose l'analyse d'une expérience de supervision à distance d'enseignants en formation à l'aide d'un dispositif numérique lors d'un stage à l'étranger. Au cœur du dispositif de cette « e-supervision », on retrouve la rédaction d'un blogue par le superviseur-chercheur. L'étude porte sur les manifestations de présence sur ce blogue qui tente de modéliser une pratique réflexive au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne réunissant six stagiaires. L'analyse du contenu des billets du blogue s'est faite en collaboration avec un ami critique, selon la démarche méthodologique du *self-study*. Les résultats révèlent que la pratique réflexive du superviseur semble stimuler celle des stagiaires et que plusieurs indicateurs des présences enseignante, cognitive et sociale se manifestent par le blogue. Ainsi, le blogue consolide la posture d'accompagnateur du superviseur de stage dans un contexte d'e-formation, tout en mettant en lumière certains gestes pouvant guider cette pratique en émergence.

SELF-STUDY IN THE CONTEXT OF DISTANCE INTERNSHIP SUPERVISION: PRESENCE WITHIN AN ONLINE COMMUNITY OF INQUIRY WITH A REFLEXIVE BLOG

ABSTRACT. This self-study offers a look at an experience of remotely supervising teachers in training with a digital device during an internship abroad. This « e-supervision » includes a blog written by the supervisor-researcher. The study focuses on manifestations of presence on this blog that attempts to model reflective practice within an online inquiry community of six trainees. The content of the blog posts was analyzed in collaboration with a critical friend, according to the methodological approach of the self-study. The results reveal that the reflective practice of the supervisor seems to stimulate trainees' reflexive practice and that several indicators of the teaching, cognitive, and social presences are manifested in the blog. Thus, the blog consolidates the accompanying posture of the supervisor in an e-learning context, while highlighting some actions that can guide this emerging practice.

Au Canada comme ailleurs dans le monde, les formations en enseignement comprennent habituellement des stages en milieu de pratique, supervisés par des représentants des institutions d'enseignement supérieur. Au Québec, chaque formation universitaire en enseignement compte un minimum de 700 heures de stage, et l'accompagnement de chaque stagiaire se fait habituellement par un superviseur (en complément d'un enseignant associé qui partage ses groupes d'élèves avec le stagiaire). Pour ces stages, plusieurs étudiants choisissent de retourner dans leur région d'origine (parfois éloignée de leur lieu d'études) ou de vivre des expériences à l'étranger. Dans ces cas, les stagiaires peuvent être supervisés à distance. Si les niveaux de compétences à atteindre pour les stagiaires demeurent les mêmes, l'accompagnement implique de nouveaux rôles pour les superviseurs (Hamel, 2012). Ceux-ci doivent entre autres utiliser des technologies numériques afin de favoriser le développement professionnel des stagiaires.

La question de la supervision à distance peut sembler simple sur papier, mais il en est tout autre dans la pratique. Il importe que les stagiaires aient le sentiment que leur superviseur « est là » pour les accompagner (Ekmekci, 2013). En effet, la supervision de stage traditionnelle implique habituellement que le superviseur se rende à quelques reprises dans les milieux de stage, entre autres pour y faire des observations en classe. Ces visites représentent également des occasions de discuter et d'établir une relation de confiance avec les enseignants associés, mais aussi avec les stagiaires. Ainsi, pour contrer l'isolement des stagiaires supervisés à distance, incontournable défi de la formation à distance (Poellhuber, Racette, Fortin et Ferland, 2013), les superviseurs doivent favoriser, voire stimuler le sentiment de présence au sein de leur cohorte de stage.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans un contexte de formation à distance ou hybride, la présence peut se décliner selon trois types de présence — présence enseignante (PE), présence cognitive (PC) et présence sociale (PS), selon le modèle de la communauté d'apprentissage en ligne (CAL) de Garrison, Anderson et Archer (2000) (voir Figure 1). Le sens de la communauté étant un élément essentiel à la satisfaction ainsi qu'à la persistance dans le cadre d'une formation en ligne, le modèle de la CAL s'impose depuis sa création (Lambert et Fisher, 2013).

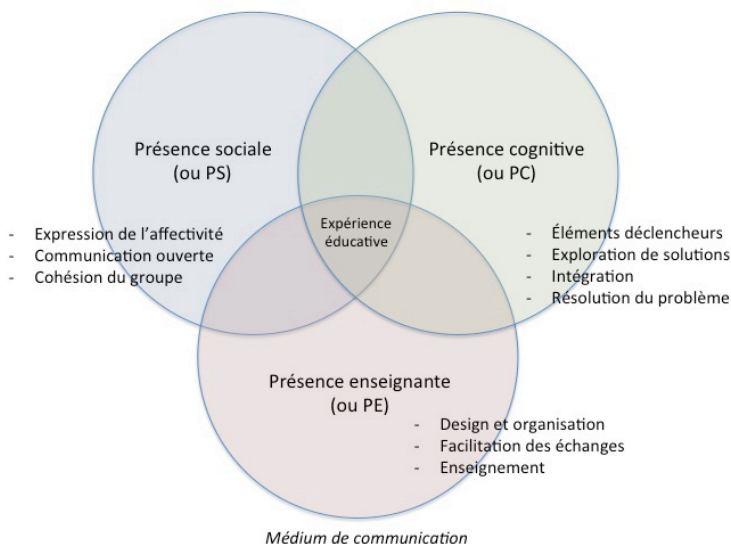


FIGURE 1. *Modèle théorique de la CAL (Garrison et coll., 2000, p. 88)*

Selon une posture socioconstructiviste favorable aux apprentissages en enseignement supérieur (Akyol et Garrison, 2011), les trois types de présence donnent lieu à une expérience éducative à la fois riche et significative (Kozan et Richardson, 2014). La PE est mesurée à travers trois indicateurs : le design et l'organisation de l'activité, la facilitation des échanges et l'enseignement. La PC en comprend quatre : l'évocation d'éléments déclencheurs, l'exploration de solutions, l'intégration et la résolution du problème posé. Quant à la PS, elle s'opérationnalise à travers l'expression de l'affectivité, la communication ouverte et la cohésion du groupe.

Ainsi, au lieu de vouloir « vaincre la distance », une nouvelle posture stipule qu'il est possible d'être présent à distance. Il faut alors aborder la distance comme un espace d'interactions mesurables par les PE, PC et PS (Garrison et coll., 2000), au service d'usages pédagogiques de dispositifs humains et numériques.

En ce qui concerne la formation pratique, la CAL regroupe le superviseur et ses stagiaires, et cette présence doit, entre autres, relever de l'accompagnement réflexif au sein de cette communauté. Selon Boutet (2002), il s'agit d'un élément au cœur du rôle des superviseurs de stage, car la pratique réflexive doit faire partie du développement professionnel des futurs enseignants. L'une des composantes de la compétence professionnelle « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001, p. 125) est de « réfléchir

sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (MEQ, p. 127). Or, la tenue régulière d'un blogue s'avère bénéfique à la réflexivité en contexte de formation (Harland et Wondra, 2011). Le blogue trouve sa pertinence au sein de la CAL en voulant favoriser chez les stagiaires une analyse réflexive de leur pratique.

Mais concrètement, comment favoriser la présence au sein d'une CAL réunissant un superviseur et des stagiaires en enseignement supervisés à distance ? Dans cet article, nous présentons les résultats d'un *self-study* élaboré autour d'une expérience de supervision de stage à distance (menée par l'un des chercheurs) misant sur un dispositif numérique — incluant une utilisation innovante du blogue réflexif — afin d'explicitier certains gestes liés à la présence. La supervision s'adresse à six enseignants en formation des programmes du Baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) et du Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS) effectuant leur stage à l'international (en Europe) ou dans une autre province canadienne que le Québec.

ÉTAT DU DISPOSITIF D'E-FORMATION ET PRÉSENTATION DE L'EXPÉRIENCE

De nos jours, il existe de nouvelles possibilités d'accompagnement en ligne — vidéos synchrones ou asynchrones, logiciels d'annotation ou de montage vidéo, services de partage de fichiers lourds, visioconférence, forums électroniques, blogues, portfolio électronique, etc. — qui ont ouvert la porte à une approche multidimensionnelle pour la supervision de stage à distance (Pellerin, 2010). À cet égard, des programmes de formation à l'enseignement qui recourent à ces modalités se développent dans plusieurs facultés d'éducation d'institutions d'enseignement supérieur (Routier et Otis-Wilborn, 2013).

Par exemple, à l'Université de Sherbrooke, un programme de formation à l'enseignement offert uniquement en ligne — la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire (MQES) — comporte deux stages supervisés à distance. Nos recherches ont permis d'établir le dispositif numérique utilisé par les superviseurs de cette e-formation de deuxième cycle destiné à des enseignants au secondaire ayant déjà une formation disciplinaire autre qu'en éducation (Petit, 2016). La perception de présence des stagiaires de la MQES a également été mesurée. À l'aide d'un questionnaire électronique découlant du modèle de la CAL (Garrison, Cleveland-Innes et Fung, 2010), il ressort de ces recherches que, généralement, les stagiaires sont d'accord que la supervision de stage à distance à la MQES permet la création d'un sentiment de présence. De plus, cette perception est favorable autant pour la PE que pour la PC et la PS (Petit, 2016). Ces résultats semblent indiquer que les pratiques de la MQES réunissent plusieurs conditions favorables à la création d'un sentiment de présence par la supervision à distance en enseignement.

Inspirée des pratiques de supervision de stage à distance de la MQES, notre expérimentation concerne un stage supervisé à distance dans le cadre de la troisième année d'une formation se donnant habituellement en présentiel. Pour cette étude, le dispositif numérique d'accompagnement repose entre autres sur l'utilisation par les six stagiaires d'un forum de discussion (sur une plateforme Moodle), l'envoi de vidéos de pratiques pédagogiques, la mise à jour d'un portfolio électronique, et la rédaction d'un blogue réflexif. Quelques rencontres en présentiel ont donné un caractère hybride à cette expérimentation d'e-formation. Le Tableau 1 résume les principaux éléments du dispositif d'accompagnement hybride mis en place avant, pendant et après le stage.

TABLEAU 1. *Dispositif d'accompagnement hybride pour la supervision de stage à l'étranger*

Les trois phases du stage	Les principaux éléments du dispositif
Avant le stage	Deux séminaires nommés cellules d'accompagnement réflexif pour le développement des compétences (CARDEC) réunissant en présentiel le superviseur et les stagiaires • 1^{er} CARDEC : environ deux mois avant le départ pour le stage • 2^e CARDEC : environ deux semaines avant le départ pour le stage Démarrage du forum de discussion réunissant le superviseur et les stagiaires • Les échanges sont initiés par le superviseur en début de stage Mise à jour par les stagiaires de leur portfolio électronique (initiée lors de leur première année de formation)
Pendant le stage	Une CARDEC réunissant à distance le superviseur et les stagiaires lors des premières journées de stage (consacrées à l'observation et à la préparation) Enregistrement et envoi d'une première vidéo de pratiques pédagogiques – au cours du premier tiers du stage – par le stagiaire • La vidéo doit comporter une introduction, la période d'enseignement (au complet) et une conclusion • L'envoi doit également comporter la planification détaillée de la leçon Dans les 48 heures suivant la réception de la vidéo et de la planification, le superviseur organise une visioconférence post-leçon avec l'étudiant (incluant, si possible, l'enseignant associé) • Envoi de commentaires écrits au stagiaire par le superviseur après la visioconférence post-leçon Enregistrement et envoi d'une deuxième vidéo de pratiques pédagogiques – au cours du deuxième tiers du stage – par le stagiaire • Selon les mêmes paramètres que la première vidéo (dont l'envoi de commentaires) Échanges sur le forum de discussion • Initiés par le superviseur et les stagiaires Échanges par courriel, téléphone ou visioconférence (au besoin) Rédaction d'un blogue réflexif par les stagiaires et le superviseur • Chaque stagiaire y commente son expérience de stage • Le superviseur y commente son expérience de supervision
Après le stage	Deux CARDEC réunissant en présentiel le superviseur et les stagiaires • 4^e CARDEC : environ un mois après le retour du stage • 5^e CARDEC : un peu moins de deux mois après le retour du stage Poursuite par les stagiaires de leur portfolio électronique Poursuite du blogue réflexif par le superviseur

L'utilisation de la vidéo est au cœur de ce dispositif de supervision de stage à distance. Les consignes données aux stagiaires pour l'enregistrement des vidéos concernent entre autres des enjeux technologiques (qualité du son, lourdeur des fichiers en prévision de l'envoi, etc.) et éthiques (vérification des normes éthiques en vigueur dans leur école, obtention de l'autorisation des parents d'élèves au besoin, etc.). Pour l'introduction de chaque vidéo (d'une durée suggérée de cinq minutes), il est conseillé aux stagiaires de s'adresser directement à la caméra et de présenter son groupe (niveau, discipline, etc.) ainsi que le contexte du cours (date, période, état d'esprit, etc.). Pour la conclusion (d'environ 15 minutes), le scénario idéal est que le stagiaire filme l'entretien post-leçon avec son enseignant associé, mais il peut à nouveau s'adresser directement à la caméra afin de commenter sa performance. De plus, en prévision de la visioconférence post-leçon avec le superviseur, le stagiaire doit visionner et commenter sa vidéo de pratiques pédagogiques.

Au BES et au BEALS, l'évaluation des stagiaires relève des orientations et des compétences professionnelles du programme de formation à l'enseignement (MEQ, 2001). Lorsque la supervision se fait à distance, l'évaluation ne peut plus reposer sur les observations faites en classe par la personne superviseure ; elle relève de différentes modalités d'évaluation formative et sommative. En début de stage, l'évaluation est formative grâce à quelques occasions de feedback, mais elle devient sommative avec les vidéos, les échanges sur les forums de discussion (ou les autres technologies de l'information et de la communication (TIC)) et par la remise de travaux réflexifs réunis sur le portfolio électronique des stagiaires afin qu'ils témoignent de leur développement professionnel.

Par l'utilisation du portfolio électronique, les occasions de feedback et l'objectif de professionnalisation, notre dispositif (voir Tableau 1) s'apparente au modèle de la supervision à distance en enseignement de Routier et Otis-Wilborn (2013) qui permet de guider la recherche quant à la supervision de stage à distance en enseignement (voir Figure 2). Ce modèle mise sur les TIC afin d'accompagner et d'évaluer la pratique réflexive des stagiaires.

Dans leur quotidien de stagiaires, les étudiants témoignent habituellement d'une faible réflexivité (Dufresne, 2014). À l'instar de Perrenoud (2001), nous considérons la pratique réflexive comme étant la clé de la professionnalisation. Selon Schön (1983), le praticien réflexif sait dialoguer avec sa pratique, l'investigue, la questionne, la confronte à la réalité. Il évalue ses faits et gestes en réutilisant cette évaluation dans l'action contextualisée. De par son rôle, la personne superviseure doit intervenir, et ce, même au cours du stage, afin que cette évaluation par le stagiaire se fasse à partir de données issues de la recherche, de manière à réinvestir les savoirs acquis lors des différents cours de sa formation universitaire. En tant que formateur et « représentant de l'université », le superviseur cherche donc à contribuer (par sa présence) à la pratique réflexive des stagiaires, et ce même à distance.

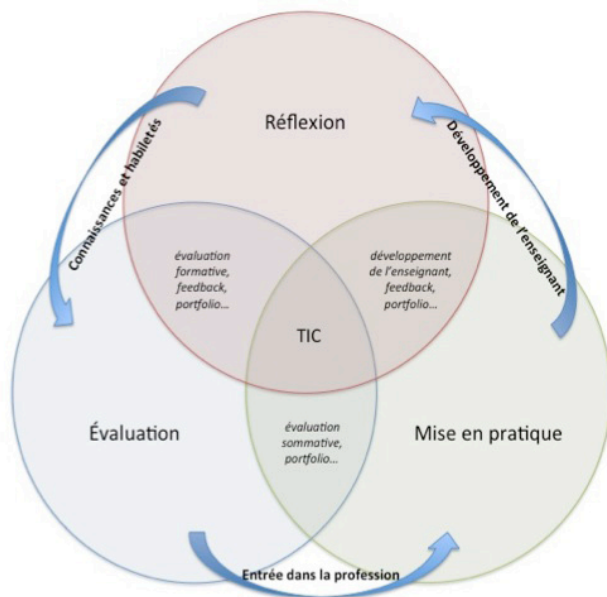


FIGURE 2. *Modèle de supervision de stage à distance en enseignement (Routier et Otis-Wilborn, 2013, p. 993).*

Parmi les outils favorisant la réflexivité, Harland et Wondra (2011) mentionnaient que le blogue se révèle pertinent pour les stagiaires (1) par la création d'une habitude de réfléchir sur leur pratique, (2) par la possibilité de lire et de commenter les réflexions de leurs pairs, (3) parce que les formateurs peuvent offrir rapidement du feedback, (4) parce qu'ils peuvent consulter leurs réflexions après les avoir soumises et (5) parce que le blogue leur appartient, et que la réflexion peut se poursuivre après le stage. Ainsi, le blogue constituerait un bon complément réflexif au portfolio électronique (Chang, Tseng, Liang et Chen, 2013).

Considérant ces éléments et en tant que superviseur, le professeur Petit (identifié comme le superviseur-chercheur dans l'article) a tenu un blogue afin d'être « présent » et d'accompagner la pratique réflexive à distance des stagiaires. Inscrivant cette démarche dans la méthodologie d'un *self-study*, le superviseur-chercheur a travaillé avec le professeur Ntebutse qui agit à titre de co-chercheur (ou d'ami critique) ; la collaboration est un élément essentiel du *self-study* (Bullough et Pinnegar, 2001). Lors d'un *self-study*, le rôle d'ami critique relève d'une co-validation qui s'opère tout au long de la recherche (lors de la mise en œuvre du dispositif, de l'analyse des résultats, et de la discussion qui en découle).

Sur son blogue — auquel tous les stagiaires de la CAL ont accès —, le superviseur-chercheur commentait de manière réflexive sa supervision tout en donnant accès à ses pratiques d'accompagnement. Notons qu'à notre connaissance, la recherche documente assez peu les pratiques de supervision, surtout en ce qui concerne l'accompagnement réflexif (Pearson et Brew, 2002). Le caractère innovant de cette expérimentation relève donc de cet accès aux gestes d'« e-supervision » de jeunes adultes selon une approche réflexive (Zeichner et Liston, 1987) afin de contrer l'isolement en stage. Pour les stages, l'approche réflexive se caractérise par (1) un savoir émergent, négocié, centré autour de la recherche et de la réflexion, (2) une relation d'autorité collaborative et orientée vers la recherche, (3) des stagiaires réflexifs, et (4) un superviseur réflexif (Zeichner et Liston, 1987).

Par notre *self-study*, nous avons donc voulu répondre à la question suivante : À partir de la modélisation d'une pratique réflexive au sein d'une CAL selon un dispositif d'accompagnement dans un contexte de supervision de stage à distance, quelles sont des manifestations possibles de PE, PC et PS sur un blogue tenu par un superviseur et consulté par ses stagiaires ?

ASSISES MÉTHODOLOGIQUES

Le *self-study* permet une compréhension et une amélioration de sa pratique. Selon Samaras (2011), ce type de recherche comporte cinq éléments-clés : (1) une expérimentation issue de sa pratique, (2) avec une collaboration « critique », (3) au profit de l'apprentissage, (4) selon un processus transparent et systématique, et (5) menant à la création et à la présentation de savoir. L'intérêt grandissant pour le *self-study* en éducation — dont pour la formation pratique en enseignement (Thomas, 2017) — témoigne de l'intérêt des formateurs à questionner leur pratique afin de comprendre davantage leur posture pédagogique, voire leur identité professionnelle, tout en développant de nouvelles connaissances dans leur domaine (Auld, Ridgway et Williams, 2013). D'ailleurs, largement utilisé en recherche anglo-saxonne, nous sommes d'avis que le terme *self-study* perd malheureusement de son sens lorsqu'on tente de le traduire en français.

Selon la démarche du *self-study*, notre expérimentation a comporté différentes étapes comme en témoigne le dispositif du Tableau 1. Après deux séminaires en présentiel réunissant le superviseur et six stagiaires, une formation pratique de six semaines (dans des lieux différents, au Canada, en France et en Suisse) a eu lieu à distance grâce à un dispositif numérique incluant pour l'occasion le blogue du superviseur-chercheur. Sorte de journal de bord du déroulement de l'accompagnement en ligne, ce blogue est composé de billets parfois narratifs, parfois réflexifs.

Notre *self-study* porte principalement sur le blogue rédigé par le superviseur-chercheur, du 12 novembre 2013 au 14 janvier 2014, sur la plateforme Blogger. Ce blogue compte 23 billets (et 25 commentaires provenant des stagiaires ou

du superviseur-chercheur). Le premier billet correspond au début du stage (se déroulant à la fin de la session d'automne), et le dernier billet s'est fait une fois le stage complété, à la reprise des cours de la session suivante. Uniquement accessible par le co-chercheur et les six stagiaires, les pages du blogue ont été consultées à 263 reprises. En tant qu'ami critique, le co-chercheur a consulté le blogue durant le stage, mais le travail d'analyse du contenu des 23 billets du blogue (et non pas des 25 commentaires) s'est fait une fois le stage complété.

Pour guider l'analyse de contenu (Bardin, 2013), un codage s'est fait à partir des indicateurs des trois types de présence du modèle de la CAL de Garrison et coll. (2000). Initialement effectuée par le superviseur-chercheur et validée par l'ami critique, l'analyse de contenu s'est poursuivie lors des échanges avec l'ami critique. Ces rencontres entre chercheurs ont permis d'explicitier des décisions et des gestes qui ont marqué cette expérience de supervision de stage à distance. Notons que certaines des discussions ont fait l'objet d'un enregistrement audio qui ont également fait l'objet d'une analyse de contenu. Permettant de réunir les éléments-clés de Samaras (2011), ce dialogue entre deux chercheurs rejoint la méthodologie du *self-study* (East, Fitzgerald et Heston, 2009). Par l'analyse des discussions (impliquant également l'ami critique), des éléments clés de l'expérience ont ainsi pu être identifiés, explicités et critiqués afin de faire évoluer la première interprétation du superviseur-chercheur et d'en arriver à une meilleure compréhension de cette expérience de supervision de stage à distance.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'analyse des billets du blogue s'étant faite grâce au modèle de la CAL de Garrison et coll. (2000), nous présentons les résultats à partir des indicateurs de PE (design et organisation de l'activité, facilitation des échanges et enseignement), de PC (évocation d'éléments déclencheurs, exploration de solutions, intégration et résolution du problème) et de PS (expression de l'affectivité, communication ouverte et cohésion du groupe).

Présence enseignante

Le blogue comme lieu de modélisation de la posture du superviseur. Dès le premier billet, l'objectif du blogue est communiqué aux stagiaires : comme superviseur, le chercheur cherche à mieux comprendre sa pratique, voire sa théorie d'action (théorie professée versus théorie pratiquée) selon l'approche d'Argyris et Schön (2002), et par le fait même, il désire donner un exemple de pratique réflexive. À cet égard, le blogue se fonde sur un cadre théorique, explicité dans différents billets. Par ce cadre, les stagiaires ont accès à la posture du superviseur. Ces deux extraits du blogue en témoignent :

Ainsi, la tenue de ce blogue relève du développement d'une « pratique réflexive » (Schön, 1987) en tant que superviseur de stage — il s'agit là d'un autre élément essentiel du *selfstudy* (Auld, Ridgway et Williams, 2013) — parce que les formateurs en enseignement doivent trouver des moyens pour « *delving into, and working with, the problematic nature of practice in order to highlight that teaching is much more than well-rehearsed scripts and routines* » (Loughran, 2007). (Petit, 2013a)

Généralement, la supervision pédagogique désigne l'encadrement et l'accompagnement de stagiaires en formation en enseignement. Comme superviseur, on repose notre pratique sur nos expériences, notre savoir, nos valeurs... Les influences peuvent être nombreuses. La supervision peut donc s'exercer de multiples façons. En ce sens, on peut difficilement exiger que tous les superviseurs soient semblables, comme il est impensable d'exiger aux enseignants de donner leurs cours de la même façon ! Kortagen (2001) affirmait qu'une bonne supervision combine la confrontation et la sécurité. J'adhère à ça. Ça relève de la supervision de soutien (Zahorik, 1988). Il faut proposer un cadre, rappeler certains principes, théories, mais il faut faire preuve d'ouverture, proposer des conditions favorables à la réflexion.... Andrew (2007) mentionnait que les positions du superviseur ont une forte influence sur l'expérience des stagiaires. Ainsi, pour avoir des enseignants réflexifs, il faut des superviseurs réflexifs. Par ailleurs, au Québec, le programme de formation initiale à l'enseignement a comme objectif de former des praticiens réflexifs (MEQ, 2001). Le blogue est un bon outil pour guider une démarche réflexive. Pour Davis (2006), la réflexion relève d'une analyse des connections et des relations entre ce qui est su et ce qui est expérimenté. Les fameux liens théorie-pratique ! (Petit, 2013c)

L'organisation de l'activité est facilitée par la communication du « pourquoi » et des fondements du blogue, mais ces quelques billets relèvent également de l'indicateur « enseignement » de la PE grâce à leur apport théorique.

Le blogue comme lieu de partage d'expériences sur le dispositif numérique. Sur le blogue, le dispositif numérique est souvent évoqué, questionné, que ce soit pour l'utilisation du courriel pour faciliter les échanges, l'enregistrement vocal des commentaires liés à l'évaluation, et la différence entre l'utilisation de l'écrit ou de la vidéo pour les blogues des stagiaires comme cet extrait l'illustre bien.

Je suis très impressionné par la richesse de ces retours. Je me questionne quant aux différences entre ceux sur vidéo (comme [stagiaire1] et [stagiaire2]) et ceux à l'écrit (comme [stagiaire3], [stagiaire4] et [stagiaire5])... Quel médium favorise le plus la réflexion ? Dans les deux cas, ils font état du « choc des cultures » avec beaucoup de délicatesse et d'ouverture. (Petit, 2013b)

En partageant ce type d'expériences sur son blogue, le superviseur-chercheur peut valider (ou invalider) certains aspects du design pédagogique de cette supervision de stage à distance, tout en demeurant réflexif.

Le blogue comme lieu de communication des consignes. Le blogue a aussi été le véhicule pour partager certaines consignes à l'égard de l'envoi d'une première vidéo de pratique pédagogique. L'envoi de la deuxième vidéo a d'ailleurs été précisé à la suite de différents commentaires de stagiaires.

Une fois les fichiers vidéos compressés sur votre ordinateur, vous me les envoyez, avec la planification détaillée de la période filmée. Idéalement, vous utilisez la procédure d'envoi de fichiers lourds de l'université (sur le Moodle), mais si ça ne marche pas, optez pour Dropbox ou WeTransfer, ou autre service d'envoi de fichiers lourds. Si vous avez de la difficulté, faites-moi signe. (Petit, 2013d)

L'organisation de l'activité de stage à distance (relevant du premier indicateur de PE) se poursuit donc par la rédaction et la diffusion du blogue.

Le blogue comme lieu d'autorégulation collective. En manifestant de l'intérêt à lire les blogues des stagiaires, le superviseur cherche à amener les stagiaires à se lire entre eux (ce qui a d'ailleurs été le cas, avec plusieurs commentaires de stagiaires sur les blogues de leurs pairs). Sur son blogue, le superviseur se questionne également quant à ses interventions sur le forum électronique (qui se trouve sur la plateforme Moodle) en y expliquant le rôle qu'il souhaite y jouer, en encourageant les stagiaires à continuer d'interagir.

Le forum est également démarré et les échanges y sont très intéressants. Par ma question sur la compétence 3, je voulais rappeler l'enracinement socio-constructiviste de notre référentiel de compétences. Quand on ramène ça à l'élève, je crois qu'il est possible de développer la compétence sur la planification même si le programme de formation du milieu de stage (en Europe ou ailleurs au Canada) n'a pas les mêmes fondements théoriques. J'ai fait quelques interventions suite aux premiers commentaires sur le forum, et je vais sûrement continuer de le faire pour partir le bal à chaque semaine, mais l'idéal serait que les stagiaires fassent évoluer l'échange d'eux-mêmes. En fait, mon souhait serait d'intervenir seulement si le débat prend une mauvaise direction (un peu comme l'enseignant qui doit laisser l'élève être le principal acteur de ses apprentissages...). Mais peut-être que je devrais proposer des cadres théoriques à l'occasion. Allons-y avec un juste milieu ? (Petit, 2013b)

Plusieurs billets ont également permis au superviseur de faire des rappels quant à des éléments du design et de l'organisation du stage (l'un des indicateurs de la PE), dont tout ce qui concerne l'évaluation.

Présence cognitive

Le blogue comme lieu de résolution de problèmes d'une CAL Par le blogue, le superviseur soumet aux groupes des problématiques vécues par des membres de la communauté. Par exemple, un billet porte sur la problématique d'accompagner un stagiaire dont les premières planifications sont insatisfaisantes :

Déjà, je pouvais noter une progression chez la planification de ce stagiaire (j'avais consulté les deux premières de son stage), mais j'avais encore plusieurs interrogations à lui soumettre, plusieurs commentaires à lui faire. C'était un bon cours, mais le stagiaire ne s'était pas donné beaucoup de mal : introduction minimale (sans élément déclencheur), bref exposé d'un élément théorique (duquel on dégage difficilement une conception de l'apprentissage ou un réinvestissement de méthodes issues de la didactique), exercices, retour en grand groupe, lecture d'un texte par différents élèves, et... il manquait la

conclusion. Un bon cours (bien adapté au fait que la période d'enseignement était de 45 minutes), mais qui permet difficilement au superviseur que je suis d'évaluer des compétences professionnelles ! (Petit, 2013f)

Dans ce billet, le superviseur ne passe pas par toutes les étapes de résolution du problème qui s'est présenté à lui. Il ne s'agit que du premier indicateur de PC, soit l'élément déclencheur qui peut dans ce cas-ci mener à un questionnement. Par exemple (selon l'extrait choisi) : comment réagir à une faible planification de l'enseignement en contexte de supervision de stage à distance ?

Le blogue comme lieu de modélisation de la résolution de problème par le superviseur. Parfois, le billet de blogue du superviseur-chercheur passe par les différentes étapes de la résolution de problème, jusqu'à la description de la solution mise en pratique. Par exemple, dans un billet, le superviseur-chercheur précise le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) – dont les quatre étapes collent aux quatre catégories de la PC – qu'il a bonifié d'une série de questionnements (Daele, 2009) au service de la résolution de problème :

Cette investigation de ma pratique est effectuée selon une épistémologie de l'agir professionnel de Schön (1983), mais c'est le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) qui apporte la structure nécessaire. En voici les 4 grandes étapes :

1. PRATIQUER : Expérience concrète dans la pratique
2. ANALYSER : Investigation par observation réfléchie, questionnement
3. GÉNÉRALISER : Conceptualisation de l'action par théories et/ou concepts sur l'enseignement-apprentissage
4. TRANSFÉRER : Dédution d'implications, validation de l'action dans l'expérimentation active

[...] J'aime bien le questionnement de Daele (2009) pour chacune des étapes et des transitions :

Qu'est-ce que j'ai fait ?

Quel était le contexte de mon intervention ? Quel était l'objectif de cette intervention ?

Qu'est-ce qui s'est passé ? Comment les étudiants ont-ils réagi ? Qu'est-ce qui a bien (ou moins bien) fonctionné ?

Pourquoi est-ce que cela a bien (ou moins bien) fonctionné ?

Quels éléments généraux ou théoriques peuvent me permettre de comprendre la situation ? Quels principes / leçons est-ce que je peux dégager ?

Qu'est-ce que je pourrais faire d'autre ou différemment ?

Qu'est-ce que j'ai l'intention de faire ? Quelles approches / méthodes sont possibles ?

Comment va se dérouler ma prochaine intervention ? Comment vais-je m'y prendre ? (Petit, 2013e)

À quelques reprises, le superviseur-chercheur met en pratique ce cycle en fournissant des réponses aux questionnements pour réfléchir à sa pratique de supervision par le biais du blogue. Par exemple, un billet porte sur l'évaluation d'une vidéo sans image. Voici l'intégralité de ce billet qui illustre bien cette démarche réflexive :

1. *Qu'est-ce que j'ai fait ?* J'ai évalué une vidéo sans images. Hé oui. Une stagiaire, après plusieurs essais, a réussi à m'envoyer sa vidéo en 2 parties, mais il n'y avait que du son. Au lieu de la faire recommencer, j'ai tenté de faire l'évaluation de sa performance, avec la planification sous les yeux. Mon objectif était d'être suffisamment attentif pour saisir le déroulement du cours et lui offrir une rétroaction pertinente.

2. *Qu'est-ce qui s'est passé ? Comment les étudiants ont-ils réagi ? Qu'est-ce qui a bien (ou moins bien) fonctionné ?* À mon grand étonnement, ça s'est bien passé. Je ne voyais que la toute première image de la vidéo (qui me donnait une idée de la classe, de l'environnement, ce qui n'est pas négligeable), et pourtant, je saisisais beaucoup de choses : je pouvais savoir si elle avait l'attention du groupe par le niveau de bruit (qui fut respectable en tout temps), je pouvais imaginer qu'elle circulait en classe quand je l'entendais faire une intervention individuelle près de la caméra... Pour la supervision à distance, je me croyais dépendant de l'image, mais finalement, je ne le suis pas tant que ça. Une des raisons pourquoi j'ai pu suivre le cours, c'est la qualité de la planification détaillée. Puisqu'elle était bien justifiée, j'étais un peu plus « dans la tête de la stagiaire ». Mais je ne dis pas que l'image de la vidéo n'est pas importante. Évidemment, je n'ai pas pu voir son non-verbal, ni celui des élèves, je n'ai pas pu voir si elle utilisait des illustrations au tableau, ou s'il y avait un plan de leçon au tableau. Avec l'étudiante, il aurait été intéressant que je ne lui dise rien quant au problème technique, pour connaître son point de vue sur mes rétroactions, mais j'ai été franc. Sa première réaction fut la surprise et un certain découragement (pourquoi sa vidéo ne fonctionnait pas ?), mais les commentaires ont semblé la satisfaire : « Premièrement, merci pour tous ces beaux commentaires. J'oserais dire que tu as de l'œil et que tu as un excellent sens de l'observation (même si tu n'as rien vu de ma vidéo ahah). Rien ne t'échappe. »

3. *Quels éléments généraux ou théoriques peuvent me permettre de comprendre la situation ? Quels principes / leçons est-ce que je peux dégager ?* Cette situation m'a fait penser à une étude qui stipulait que le superviseur peut prévoir la réussite ou non d'un stagiaire avant même de l'observer en classe, un peu comme si tout reposait sur sa perception de l'étudiant hors des murs de l'école et/ou de l'environnement. Je doute de ces conclusions (en fait, elles me font un peu peur). Dans ce cas-ci, j'avais une opinion favorable de la stagiaire, mais je crois que la rétroaction aurait pu aller dans toutes les directions. Par contre, l'importance d'une bonne planification, d'une bonne routine de classe, est appuyée par plusieurs écrits, et c'est ce qui se trouve au cœur de cette situation. J'écrivais un peu à la blague que je me sentais « dans la tête de l'étudiante », et c'est ce que devrait permettre une bonne planification détaillée. Est-ce que la planification détaillée joue un rôle plus important en supervision à distance ? Je crois que oui.

4. *Qu'est-ce que j'ai l'intention de faire ? Quelles approches / méthodes sont possibles ?*

Plus que jamais, je devrais insister sur la nécessité de proposer de bonnes planifications détaillées lors de mes prochaines supervisions à distance. Ma présence, par mes interventions, devient alors plus significative. Et celle-ci pourra même se manifester suite à un visionnement sans images ! (Petit, 2013g)

Tous les indicateurs de la PC (élément déclencheur, exploration de solutions, intégration et résolution du problème) se retrouvent dans ce billet.

Présence sociale

Le blogue comme espace de franchise. La communication sur le blogue se veut franche, entre autres, lorsque le superviseur explique (et questionne) sa façon de commenter les planifications des stagiaires.

J'espère que le stagiaire pourra en tirer une réflexion de qualité, qu'il ne perçoit pas mes commentaires comme étant trop rigides. Comme le mentionnaient Brunelle, Coulibaly, Brunelle, Martel et Spallanzani (1991), le point de départ de la supervision est le supervisé et l'expérience qu'il vit. Mais pour cela [dans le contexte de la supervision de stage à distance], le stagiaire doit utiliser les TIC à sa disposition pour en témoigner. (Petit, 2013f)

La communication ouverte, un des indicateurs de PS, bénéficie de cette franchise de la part du superviseur-chercheur.

Le blogue comme espace de soutien mutuel. Lors d'un retour sur une visioconférence, le superviseur-chercheur indique vouloir « prendre le pouls » des stagiaires, en plus de les rassurer : « Je me demande si le fait de “me voir” en visioconférence facilitera cette “opération motivation”... » (Petit, 2013b). Le blogue lui permet également de valider l'agir des stagiaires. Le superviseur se dit lui aussi rassuré lorsqu'il a commenté sur le blogue le déroulement d'une visioconférence. Les mentions de « rassurer » et d'« être rassuré » reviennent à plusieurs reprises, tout particulièrement à la suite d'une situation particulière vécue par l'une des stagiaires. Voici le billet qui illustre ce conflit qui a été résolu, entre autres, par la PS du superviseur-chercheur :

Dans un premier courriel, elle me demande des infos pour un contact dans la ville où elle se trouve, ou pour quelqu'un qui pourrait l'aider quant à son hébergement. Je réponds rapidement, lui témoigne de mon inquiétude. Elle réplique avec la même rapidité : il y a eu « dispute » avec la personne qui l'héberge et craint de se retrouver à la rue. Je tente de contacter mon contact (j'ai laissé un message téléphonique, mais je n'ai pas eu de retour d'appel), je rédige un courriel à l'enseignant associé (je me rends compte que je n'ai pas son #), je fais quelques recherches sur Internet pour un logement abordable, vérifie le prix des chambres d'hôtel...

Finalement, tout est rentré dans l'ordre ! Les « colocataires » ont fait la paix. Et l'EA m'a répondu assez rapidement, il fut mis au courant (par moi ou la stagiaire ?) et pouvait l'aider si une autre chicane survenait... J'étais rassuré. Ouf.

La morale ? Un superviseur peut se sentir bien inutile dans ce genre de situation. Mais justement, une situation comme celle-ci risque moins d'arriver au Québec, lors d'un stage plus traditionnel. Autre constat : la supervision à distance implique que la personne stagiaire doit avoir une certaine confiance envers son superviseur. Si la stagiaire ne m'avait pas fait signe et que ça s'était mal terminé pour le logement, aurait-elle eu l'« aide outre-mer » nécessaire ? (Petit, 2013h)

Tout comme pour la PC, nous constatons que les différents indicateurs de la PS (expression de l'affectivité, communication ouverte et cohésion du groupe) contribuent au bon dénouement de la situation conflictuelle, qui peut s'apparenter à une démarche de résolution de problème. Ainsi, il s'avère parfois difficile de dissocier PE, PC et PS dans les différents billets de blogue étant donné que les trois types de présence sont inextricablement liés.

DISCUSSION

Ce *self-study* confirme certains aspects mis en évidence par d'autres recherches réalisées dans plusieurs contextes à propos du rôle que peut jouer le blogue. En ce qui a trait au contexte de supervision de stage à distance, des études recensées témoignent de dispositifs misant sur le blogue (Carlisle, Carlisle, Hill, Kirk-Jenkins et Polychronopoulos, 2013 ; Mohd Nawi, Jamsari, Sulaiman et Hamzah, 2013). Plus spécifiquement, Conn, Roberts et Powell (2009) soulignaient la pertinence du blogue comme technologie asynchrone dans un modèle hybride de supervision de stage.

Tout comme ce *self-study*, l'étude de Borup, West et Graham (2012) proposait un dispositif combinant la tenue d'un blogue par les stagiaires ainsi que par le superviseur. Habituellement, le superviseur accompagne les stagiaires afin qu'ils deviennent des praticiens réflexifs sans nécessairement s'engager lui-même dans cette démarche. Or, en accord avec l'approche réflexive (Zeichner et Liston, 1987) et tel qu'il est mentionné sur le blogue du superviseur-chercheur, il est important que le superviseur soit réflexif afin que ses stagiaires le soient à leur tour (Andrew, 2007).

D'ailleurs, le caractère innovant de ce *self-study* relève entre autres de l'analyse d'une telle implication réflexive par la personne superviseuse grâce au regard de l'ami critique. Ainsi, avec l'aide de ce dernier, le blogue du superviseur-chercheur a permis la prise d'un certain recul, une mise à distance face aux situations de supervision de stage à distance, ce qui a contribué à nourrir la réflexion du superviseur-chercheur et à enrichir son accompagnement. Au fil des échanges entre le superviseur-chercheur et l'ami critique (entre autres par l'explicitation de certaines réflexions), certains gestes de supervision de stage à distance ont pu être identifiés, mais c'est surtout la posture comme personne superviseuse qui se précise à la lecture du blogue. Cette posture n'est pas celle

de l'« expert absolu », mais celle d'une personne qui accompagne de manière réflexive (ce qui implique parfois de se révéler démuni, voire vulnérable face aux situations vécues).

Quant aux gestes, on retrouve sur le blogue une mise en pratique de ce qui est demandé aux stagiaires, la pratique réflexive du superviseur-chercheur cherchant à stimuler la leur. La réflexivité est donc à différents niveaux : le développement de la réflexivité chez les stagiaires au service de leur pratique en enseignement, le développement de la réflexivité du superviseur-chercheur au service de sa pratique de supervision et l'apport réflexif de l'ami critique au service de la pratique réflexive du superviseur-chercheur. Ce troisième niveau repose sur la méthodologie du *self-study* qui se révèle une plus-value d'ordre réflexif. Par son regard externe, l'ami critique joue son rôle en amenant le superviseur-chercheur à expliciter ses décisions, ses gestes, ce qui permet d'assurer une certaine rigueur au niveau de la démarche.

En ce qui concerne la présence en supervision de stage à distance, le blogue s'avère un outil intéressant pour l'opérationnaliser. Cette expérience est comparable à celle de Caudle (2013) qui utilisait également le blogue afin d'examiner la façon dont le superviseur universitaire influence les présences (enseignante, cognitive et sociale) au sein d'une communauté. Au-delà de cette manière de donner l'exemple d'une pratique réflexive (et de limiter l'écart entre la théorie professée et la théorie pratiquée [Argyris et Schön, 2002]), la PE se manifeste également sur le blogue par des précisions quant aux consignes et à l'utilisation du dispositif numérique en stage jusqu'à une certaine autorégulation collective.

Pour la PC, le superviseur-chercheur mise sur la CAL en proposant sur le blogue des problématiques vécues en stage, autant par les stagiaires que par lui. Le blogue devient alors un lieu de modélisation pour la résolution de problèmes. Dans le même esprit, Vazquez et Sevillano (2013) suggéraient l'utilisation d'un blogue pour conseiller les superviseurs et les acteurs du milieu quant à leurs problématiques dans un contexte de supervision de stage à distance, ce qui relève également de la PC.

Quant aux billets du blogue témoignant de franchise et d'empathie, ils ont contribué à la PS au sein de la CAL réunissant le superviseur et les six stagiaires. Même s'il s'agit du blogue du superviseur, les résultats témoignent d'un soutien mutuel. Cela va dans le même sens que l'étude de Heafner, Petty et Hartshorne (2012) selon laquelle le blogue peut offrir des solutions pour soutenir les interactions sociales lors du processus de supervision à distance, en vue d'établir une relation entre le superviseur et le stagiaire. Ainsi, le blogue peut témoigner de la PS au sein de la CAL. D'ailleurs, Lambert et Fisher (2013) utilisaient le blogue pour établir la description de ce qui alimente le sens de la communauté au sein d'un groupe.

CONCLUSION

Appuyée par un dispositif numérique de formation (incluant possiblement le blogue), la supervision de stage à distance (hybride ou complètement en ligne) semble s'avérer une modalité d'accompagnement pertinente qui peut constituer une alternative prometteuse à la supervision traditionnelle en présentiel selon une approche réflexive.

Quelques limites de ce *self-study* méritent d'être soulevées. Les résultats de cette recherche sont à rattacher au contexte de cette expérience de supervision, avec ses réalités propres. En effet, il s'agit d'une recherche qui porte sur l'expérience d'un seul superviseur avec un petit nombre de stagiaires. De plus, la décision d'effectuer un *self-study* précédant la supervision à distance des six stagiaires impliqués, la rédaction de certains billets de nature réflexive s'est faite avec l'intention d'être « présent » et d'accompagner leur pratique réflexive à distance. Ainsi, le superviseur-chercheur agit en accord avec le cadre théorique utilisé pour l'analyse. Il s'agit d'une limite inhérente au *self-study*, mais il n'en demeure pas moins qu'il serait hasardeux d'envisager la transférabilité à d'autres expériences de supervision à distance.

En termes de perspectives futures, il serait intéressant de faire une recherche similaire, mais avec la participation de plusieurs superviseurs qui encadrent chacun un groupe de stagiaires sur quelques années. Les résultats permettraient de porter un regard non seulement analytique sur ce qui particularise chaque expérience de supervision, mais également un regard transversal aux expériences variées des personnes superviseuses.

RÉFÉRENCES

- Akyol, Z. et Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250.
- Andrew, L. (2007). A new university supervisor: Their experiences and enrichment. *Essays in Education*, 22, 12-27.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris, France : De Boeck.
- Auld, G., Ridgway, A. et Williams, J. (2013). Digital oral feedback on written assignments as professional learning for teacher educators: A collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 9(1), 31-44.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. 2^e éd. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Borup, J., West, R. E. et Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *Internet and Higher Education*, 15, 195-203.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages en enseignement* (p. 87-102). Montréal, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Brunelle, J., Coulibaly, A., Brunelle, J. P., Martel, D. et Spallanzani, C. (1991). La supervision pédagogique. *Éducation physique et Sport*, 227, 58-64.
- Bullough, R. V., Jr., et Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.

- Carlisle, R. M., Carlisle, K. L., Hill, T., Kirk-Jenkins, A. J. et Polychronopoulos, G. B. (2013). Distance supervision in human services. *Journal of Human Services*, 33(1), 17-28.
- Caudle, L. (2013). Using a sociocultural perspective to establish teaching and social presences within a hybrid community of mentor teachers. *Adult Learning*, 24(3), 112-120.
- Chang, C.-C., Tseng, K.-H., Liang, C. et Chen, T.-Y. (2013). Using e-portfolios to facilitate university students' knowledge management performance: e-portfolio vs. non-portfolio. *Computers & Education*, 69, 216-224.
- Conn, S. R., Roberts, R. L et Powell, B. M. (2009). Attitudes and satisfaction with a hybrid model of counseling supervision. *Educational Technology & Society*, 12(2), 298-306.
- Daele, A. (2009, 24 mai). Réfléchir à son enseignement [Billet de blogue]. Repéré à <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/05/24/reflechir-a-son-enseignement/>
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281-301.
- Dufresne, M. (2014). *Exploration de la théorie d'action de personnes superviseuses de stage en formation initiale à l'enseignement au préscolaire et primaire*. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5348>
- East, K., Fitzgerald, L. M. et Heston, M. L. (2009). Talking teaching and learning: Using dialogue in self-study. Dans D. L. Tidwell, M. Heston et L. Fitzgerald (dir.), *Research methods for the self-study of practice* (p. 55-72). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Ekmekeci, O. (2013). Being there: Establishing instructor presence in an online learning environment. *Higher Education Studies*, 3(1), 29-38.
- Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. et Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationship among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31-64.
- Hamel, C. (2012). Supervision of pre-service teacher: Using Internet collaborative tools to support their return to their region of origin. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 141-154.
- Harland, D. J. et Wondra, J. D. (2011) Preservice teachers' reflection on clinical experiences: A comparison of blog and final paper assignments. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4), 128-133
- Heafner, T. L., Petty, T. M. et Hartshorne, R. (2012). University supervisor perspectives of the remote observation of graduate interns. *Journal of Computing in Higher Education*, 24(3), 143-163.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall PTR.
- Kortagen, F. (2001). *Linking practice and theory, the pedagogy of realistic teacher education*. Mahivah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kozan, K. et Richardson, J. C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *Internet and Higher Education*, 21, 68-73.
- Lambert, J. L. et Fisher, J. L. (2013). Community of inquiry framework: Establishing community in an online course. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(1), 1-16. Repéré à <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/12.1.1.pdf>
- Loughran, J. (2007). Enacting a pedagogy of teacher education. Dans T. Russell et J. Loughran (dir.), *Enacting a pedagogy of teacher education: Values, relationships and practices* (p. 1-15). Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Prendre le virage du succès*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Mohd Nawi, M. A., Jamsari, E. A., Sulaiman, A. et Hamzah, M. I. (2013). Development and evaluation of Ning social network for teaching training online surveillance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 245-255.
- Pearson, M. et Brew, A. (2002). Research training and supervision development. *Studies in Higher Education*, 27, 135-150.
- Petit, M. (2013a, 12 novembre). Self-study [Billet de blogue]. Repéré à <http://unsuperviseurquiblogue.blogspot.fr/2013/11/self-study.html>
- Petit, M. (2013b, 13 novembre). C'est parti... [Billet de blogue]. Repéré à <https://unsuperviseurquiblogue.blogspot.ca/2013/11/cest-parti.html>
- Petit, M. (2013c, 20 novembre). Ma conception de la supervision [Billet de blogue]. Repéré à <https://unsuperviseurquiblogue.blogspot.ca/2013/11/ma-conception-de-la-supervision.html>
- Petit, M. (2013d, 22 novembre). Consignes pour la première vidéo [Billet de blogue]. Repéré à <https://unsuperviseurquiblogue.blogspot.ca/2013/11/consignes-pour-la-premiere-video.html>
- Petit, M. (2013e, 25 novembre). Pratique réflexive de la supervision en ligne [Billet de blogue]. Repéré à <https://unsuperviseurquiblogue.blogspot.ca/2013/11/pratique-reflexive-de-la-supervision-en.html>
- Petit, M. (2013f, 27 novembre). Premier retour sur la vidéo d'une stagiaire [Billet de blogue]. Repéré à <https://unsuperviseurquiblogue.blogspot.ca/2013/11/premier-retour-sur-la-video-dun.html>
- Petit, M. (2013g, 12 décembre). Une vidéo sans image [Billet de blogue]. Repéré à <https://unsuperviseurquiblogue.blogspot.ca/2013/12/une-video-sans-images.html>
- Petit, M. (2013h, 12 décembre). La fois où je me suis senti le moins présent [Billet de blogue]. Repéré à <https://unsuperviseurquiblogue.blogspot.ca/2013/12/la-fois-ou-je-me-suis-senti-le-moins.html>
- Petit, M. (2016). Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence. *Revue internationale de pédagogie en enseignement supérieur (RIPES)*, 32(1). Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/1041?lang=en>
- Pellerin, G. (2010). *Une étude descriptive d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4391>
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 2001(390), 42-45.
- Poellhuber, B., Racette, N., Fortin, M.-N. et Ferland, A. (2013). La visioconférence web en formation à distance : Une innovation de quasi-présence. Dans *Actes du VIII^e colloque des Questions de Pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES)* (p. 260-268). Sherbrooke, QC : QPES.
- Routier, W. et Otis-Wilborn, A. (2013). A framework for designing and researching online supervision of teaching. Dans R. McBride et M. Searson (dir.), *Actes du colloque international du Society for Information Technology & Teacher Education (SITE)* (p. 991-995). Chesapeake, VA : AACE.
- Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York, NY : Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Thomas, L. (2017). Self-study and practicum learning. *Studying Teacher Education: A Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*, 13(2), 123-126.
- Vazquez, E. et Sevillano, L. (2013). ICT strategies and tools for the improvement of instructional supervision: The virtual supervision. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 77-87.
- Zahorik, J. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 6-9.
- Zeichner, K. M. et Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.

MATTHIEU PETIT est professeur au département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il a la responsabilité des stages pour trois programmes : le baccalauréat en enseignement au secondaire, le baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde et la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire (un programme du 2^e cycle qui se donne entièrement en ligne). Chercheur membre du groupe de recherche PeDTICE (Pédagogie, didactique et TICE), il s'intéresse à l'utilisation des TICE en formation pratique, entre autres par ses travaux de recherche sur le portfolio électronique, le sentiment de présence en ligne et la supervision de stage à distance. matthieu.petit@usherbrooke.ca

JEAN GABIN NTEBUTSE est professeur agrégé au département de pédagogie de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est responsable du programme de maîtrise en enseignement au collégial (MEC) volet francophone, du microprogramme de 2^e cycle en insertion professionnelle au collégial (MIPEC), du certificat de perfectionnement en enseignement au collégial (CPEC) et du microprogramme de 2^e cycle en conseil pédagogique au collégial (MCPC). Il est chercheur au Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Il est également chercheur associé à PeDTICE et membre du réseau international de recherche sur une approche sociocritique du numérique en éducation (KAİROS). jean.gabin.ntebutse@usherbrooke.ca

MATTHIEU PETIT is a professor in the Department of Pedagogy in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke. He is in charge of the internships of three programmes: the undergraduate degree in secondary education, the undergraduate degree in English as a second language, and the Master's degree in secondary education (a graduate programme that is offered entirely online). As a researcher-member of the PeDTICE research group, he is interested in the use of ICT in practical training, including the electronic portfolio, the feeling of online presence, and the remote supervision of internships. matthieu.petit@usherbrooke.ca

JEAN GABIN NTEBUTSE is an associate professor in the Department of Pedagogy in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke. He is in charge of the Master's programme in college education (MEC) – French unit, of the graduate-level microprogramme in college-level professional integration (MIPEC), of the advanced training certificate in college education (CPEC), and of the graduate-level microprogramme in pedagogical counselling at the college-level (MCPC). He is a researcher at the Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) and at the Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). He is also an associate researcher at PeDTICE and a member of the international network of research on the sociocritical approach of digital education (KAİROS). jean.gabin.ntebutse@usherbrooke.ca

TELL ME WITH PICTURES! GRADE 8 STUDENTS' DIGITAL REPRESENTATIONS OF ENGAGEMENT IN LEARNING

TARA-LYNN SCHEFFEL *Nipissing University*

ABSTRACT. This article discusses what constitutes engagement in learning from the perspective of Grade 8 students. While a mixed methods approach was employed to gather quantitative and qualitative data, the focus of this article is the qualitative data collected from an interactive, participatory workshop. As part of this workshop, Grade 8 students were asked to capture moments of engagement by taking digital pictures of spaces, places, items, and activities that represented their engagement in learning. Analysis of the digital pictures revealed themes related to: interest, collaboration, inspiration / motivation, nourishment, enjoyment, discovery, and a future purpose. Each theme is discussed with supporting pictures and quotes to prompt reflection and raise critical questions from the viewpoint of learners.

DITES-LE EN IMAGES ! DES ÉTUDIANTS DE SECONDAIRE 2 REPRÉSENTENT L'ENGAGEMENT ENVERS L'APPRENTISSAGE

RÉSUMÉ. Cet article explore la manière dont des étudiants de secondaire 2 conçoivent l'engagement envers l'apprentissage. Bien qu'une variété d'approches ait été utilisée pour recueillir des données quantitatives et qualitatives, cet article se concentre sur les données qualitatives obtenues dans le cadre d'un atelier interactif et participatif. Lors de cet atelier, les étudiants devaient immortaliser des moments d'engagement en prenant des photographies numériques de lieux, objets ou activités représentant leur implication envers leur apprentissage. L'analyse de ces photographies numériques a permis de dégager certains thèmes : l'intérêt, la collaboration, l'inspiration, la motivation, l'épanouissement, le plaisir, la découverte et les objectifs futurs. Chaque thème a fait l'objet de discussions. Durant les échanges, les photographies et des citations ont été utilisées pour susciter une réflexion et soulever des questions fondamentales chez les apprenants.

Engagement is generally characterized as involvement or investment in learning. However, its complex, multidimensional nature makes it difficult to define in general terms. While typically categorized into behavioural and psychological understandings, there is often a sense that there is more to what engagement looks and feels like in the classroom, in particular from the perspective of students (Scheffel, 2012, 2016). In this paper, I highlight the insights of Grade 8 students to share visual understandings of what constitutes engagement in learning. Key emergent themes suggest that engagement, through the lens of eighth grade students, relates to: interest, collaboration, inspiration / motivation, nourishment, enjoyment, discovery, and a future purpose. To set the stage for the study, I turn first to the literature exploring student voices on engagement.

STUDENT VOICES ON ENGAGEMENT

Pflaum and Bishop (2004) used drawings and interviews to help understand middle school students' perceptions of reading engagement, specifically in relation to silent reading, oral reading, and reading strategies. Noting the ways in which students "voiced powerful and specific reactions" (p. 202) to both moments of engagement and detachment, Pflaum and Bishop (2004) suggested, "If classrooms were open to talk about how new ideas and experiences were perceived, students could learn from one another, teachers could design strategy instruction that meets student needs, and confusion and misunderstanding could be avoided" (p. 212). When they looked more closely at silent reading, Pflaum and Bishop (2004) highlighted the importance of choice, personal preference, quiet, and freedom from writing as contributors to engagement. However, the study did not consider the ways in which students understood the term *engagement*.

Parsons, Malloy, Parsons, and Burrowbridge (2015) questioned what makes instructional tasks engaging or disengaging, and used multiple measures (observations, rating scales, and interviews) to find the following qualities of engagement: authentic, collaborative, challenging, student-directed, and sustained (all of which were summarized from a literature review). Outlining 10 of the most engaging and least engaging tasks, Parsons et al. (2015) highlighted the importance of collaboration and appropriate support within the tasks identified by students. Conversely, tasks viewed as difficult with little involvement on the part of the students (e.g. worksheets) were connected with disengagement. In conclusion, Parsons et al. (2015), like Pflaum and Bishop (2004), emphasized the need for teachers to design learning tasks with these student understandings in mind.

Involving students as researchers, Carrington, Bland, Spooner-Lane, and White (2013) also recognized the valuable insights offered by Grade 8-10 students in their study of school engagement. Analyzing the quantitative findings from this student-generated research project, Carrington et al. (2013) suggested

four features that contributed to student engagement: (1) interest in learning, (2) group interaction, (3) student-teacher relationships, and (4) desire to do well at school. They concluded, “when given the opportunity, students have the capacity to undertake valid and meaningful research to make informed contributions to school improvement and student engagement from a perspective that could otherwise be overlooked” (p. 729).

In a discussion of disengagement in high school, Washor and Mojkowski (2014) offered 10 student expectations for engagement, termed “rules for engagement in a new relationship that young people want with school” (p. 8). These expectations for engagement included: relationships, relevance, choice, challenge, authenticity, application, play, practice, time, and timing. Each expectation includes a series of questions that students might ask their teachers. From their work with young people, Washor and Mojkowski (2014) emphasized the importance of looking beyond early identification of drop-outs to a closer, more in-depth look at the problem of disengagement.

Zyngier (2007) similarly warned against viewing engagement in deficit terms and strove to put student voices in the center of conversations about student engagement. Sharing his goal for privileging student voice, Zyngier (2007) wrote: “They are given the opportunity, together with their teachers, to enter into the discourse about the contrasting and sometimes conflicting views of what student engagement looks like in their classrooms” (p. 95).

My research on engagement has taken a similar approach to valuing student voices (Scheffel, 2009, 2012, 2016). The present study highlights eighth graders’ perspectives on engagement through the use of digital cameras.

THEORETICAL FRAMEWORK

This study is influenced by (1) liberal or student-oriented conceptions of engagement (McMahon & Portelli, 2004), (2) the work of Cambourne (1988), and (3) a previously developed *Framework for Literacy Engagement* (Scheffel, 2012). First, McMahon and Portelli (2004) outlined three major definitions of student engagement offered by educationists: conservative or traditional, liberal or student-oriented, and critical-democratic. I situate myself within the second grouping as I recognize a broader understanding of engagement that moves beyond hierarchical and narrow definitions often limited to behavioural traits and psychological dispositions. Instead, I value definitions that focus on students’ strengths rather than deficits, and view teachers as part of the learning process. While I aim for critical inquiry through “the dialectical processes between teachers and students” (McMahon & Portelli, 2004, p. 70), a characteristic of critical-democratic definitions, I acknowledge that teachers play a key role in engaging students through strategies, style of teaching, and attitude.

Second, I look to the work of Cambourne (1988), specifically, his three guiding principles for engagement that view learners as potential doers of tasks that will further their life purposes and allow them to take supported risks. In so doing, I focus on a sociocultural approach to engagement that places learners in the forefront. Third, I draw upon a Framework for Literacy Engagement developed from a previous study with Grade 2 students at the same school, which presents four filters through which we perceive engagement: personal, term, observable visual, and internal senses (Scheffel, 2012). This framework set the foundation for this study as I sought to elaborate, clarify, and expand upon earlier findings.

METHODOLOGY

I used a mixed methods approach to gather both quantitative and qualitative data. This approach allowed for diversity in methods as I spoke with Grade 8 students about their engagement in learning. I began by conducting an interactive, participatory workshop with student discussions about “what is research” (e.g. confidentiality and participation) to set the stage for student’s involvement. Students then brainstormed ideas about what engagement meant to them as learners, and completed a rating scale in relation to the Framework for Literacy Engagement (Scheffel, 2012). The findings of the rating scale are discussed separately (Scheffel, 2016).

In the workshop, students were asked to consider the spaces, places, items, and activities that represented their engagement in learning. Working in small groups of 3 or 4, they were to share their answers to this question through photographs that highlighted the engaging activity. I gave them approximately 30-40 minutes to take their pictures around the school with the caveat that they not interrupt any learning that was taking place in other classrooms. I reminded students of issues related to confidentiality and asked them not to include faces of one another within the photographs. In addition, I gave each group a recording sheet on which they were to title the photograph and write a brief description as to why this image represented engagement to them.

The use of photographs as a research method

The use of photographs as a research method is not new and has assumed multiple forms in qualitative research – e.g. photo novella (Wang & Burris, 1994), FotoDialogo (Ramos, 1999), photovoice (Strack, Magill & McDonagh, 2004), and the image exercise (Pedersen, 2008). A common underpinning of each of these methods is Freire’s understanding of dialogue as central to communication and education, as well as a process that seeks to empower: “In Freirian terms, photographs serve as one kind of ‘code’ that reflect that community back upon itself, mirroring the everyday social and political realities that influence people’s lives” (Wang & Burris, 1994, p. 172).

While I draw upon a similar goal of empowerment, it is not with the same degree or intensity for social change as the above methods. Instead, my goals were similar to those of Cook and Hess (2007), who selected photography when working with children for the following reasons: (1) easy and enjoyable for students, and likely to engage their interest, (2) more than just writing, (3) do not need to be an expert with cameras to take pictures, (4) supports the attention of students with learning disabilities, (5) gives students greater control and choice over what they view as important, (6) photographs represent students' interest in a tangible way, and (7) enhances reporting of the project (p. 32). In this study, the use of photography served as the stepping-stone to writing.

Photographs represent a single moment in time and in the study, are constrained by the confidentiality limitation of being unable to include faces. However, as Cook and Hess (2007) remind us, "It needs to be recognized that photographs are not an absolute representation of a given state, but a tool to help understandings develop" (p. 43). Pflaum and Bishop (2004) convey a similar understanding in relation to the use of drawings: "As objects that tell stories that are neither right nor wrong, the drawings stimulate reflection about process. The drawings and the talk around them foster reactions in which the uniqueness of each student's perceptions is honored" (p. 212). I, too, draw upon the photographs taken by participants as a tool to enhance understandings of Grade 8 students' visual representations of engagement.

Participants / analysis

Participants included 72 Grade 8 students who participated in two workshops with 61 providing consent to include their photographs and written artifacts for the research (11 of these students participated in the previous study). Data sources included: brainstorming charts, rating scales, digital photographs, and written descriptions. In particular, this paper focuses on the photographs and their descriptions of engagement. The number of photographs taken by each group ranged from 3-6, reflecting students' careful thought about which images to capture in the 30-40 minutes provided.

Analysis of the data was threefold: first, involving reading / rereading and viewing / reviewing for overall understanding; second, the sorting of photographs for subject / location, followed by the coding of the written descriptions for themes or issues arising, and including points of agreement and contradiction, both in relation to previous findings and the research literature, and; third, consideration of students' suggestions for future change and possibility.

FINDINGS

Defining engagement

Definitions of engagement began with a group brainstorming activity in response to the question, “What does *engagement* mean to you?” As time allowed, groups also added examples on sticky notes to support their initial brainstorming ideas. Compiling all of their responses in the below Wordle (Figure 1), the most repeated words included “participation,” “involved,” “interested,” “getting married,” “focus,” “teamwork,” “thinking,” and “listening.”



FIGURE 1. “Engagement is...” brainstorming Wordle

Interest took center stage, with the examples on the sticky notes often drawing on a specific subject, such as a science experiment, a game in physical education or field trip experience. Several students even noted the idea of being “deeply interested,” suggesting differing degrees of engagement for learners.

Most often, however, it was the idea of participation or involvement that triggered their understandings of this term. Yet, what does it mean to participate or become involved in learning? The photographs taken by the students offer further insight into these keywords offered on the brainstorming charts.

Visual representations of engagement

What did the photographs taken by the Grade 8 students indicate about what engagement in learning meant? Of the 79 photographs analyzed, four main types were taken (Table 1). Learning spaces that stood out most in their selections included pictures taken within the gym, music room, and library. Beyond this initial categorization, however, written descriptions provided further insight into why these spaces stood out as engaging. In this section, I summarize seven key themes arising from the descriptions. Each theme begins with a representative quote and includes additional quotes to prompt reflection and raise critical questions from the viewpoint of the learners. Photograph titles,

as shared by the students, are provided in italics with supporting statements shared in quotations. Statements have been corrected for spelling to focus on the ideas shared. Some of the photographs discussed were not included (NI) due to poor image quality or identifying elements.

TABLE 1. Overview of *photographs taken*

Learning spaces (42)		Displays / documentation (26)		Tools / nourishment for learning (8)		Working together (3)	
Gym / Sport equipment	11	Art-related	8	Computer lab / computers	3	Working with partners	2
School yard	8	Teamwork / respect	5	Television	1	Friendship	1
Library / library books	7	Goals / pledges	4	Whiteboard	1		
Music Room / music instruments	5	Motivational facts	4	Basketball net	1		
		Literacy-related	3	Food	1		
				Water	1		
Classroom	3	Full-day Kindergarten documentation	2				
Science class / science experiments	2						
Hallway	2						
School building	2						
Other	2						

When students are interested in what they are learning about they are typically very engaged in it. (The Library, Figure 2)



FIGURE 2. *The library*

Interest. As signified by the pictures, main areas of interest included physical education, music, library, science, and computers. Insights as to why these subjects stood out were revealed in pictures such as *Book Graffiti Wall* (Figure 3), which encouraged sharing of reading interests: “It shows that people are interested in reading and learning and telling others what they read.” *Science Experiments* (Figure 4) also suggested the need for tasks that piqued interests, in particular, because it was a “great hands-on activities group work that kept our focus and interest active.” The idea of active learning leading to creating engaging spaces is also revealed in pictures like *Computers* (Figure 5) and *Gym* (Figure 6), where students were provided opportunities for what they suggested was a more active involvement in learning. For example, the corresponding description for *Computers* (Figure 5) suggested, “the computers help us engage because it helps with active learning and teaches us whatever we need to find on the Internet.” Similarly, *Gym* (Figure 6) conveyed the ways in which “this room allows us to be active and get involved with others.”



FIGURE 3. *Book graffiti wall*

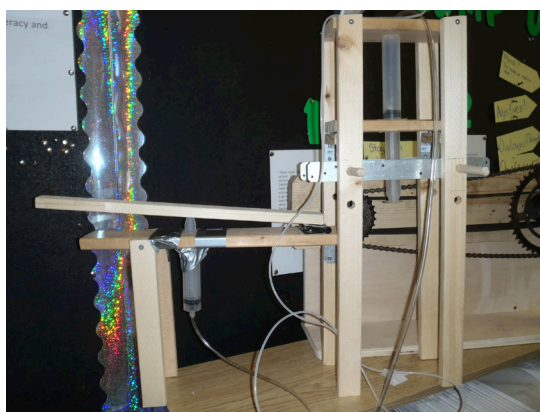


FIGURE 4. *Science experiments*



FIGURE 5. *Computers*



FIGURE 6. *Gym*

Though perhaps seemingly in contrast, spaces that allowed for quiet focus and independence were also represented by *Library* (Figure 7) and *Hallway* (NI). These photographs suggest that active does not necessarily denote outward physical movements but rather, an active thinking that can be reflected through reading and independent work as well. The photographers for *Library* (Figure 7), for example, explained: “We chose the library because it’s [a] quiet environment, allowing us to think and concentrate while we are reading.” On a related vein, *Hallway* (NI) was chosen to represent a workspace “because when everyone is in class, the hallway is quiet, which allows us to be independent, so that we can focus on our work.” Regardless of the space, interest and active involvement take on similar understandings in this theme.



FIGURE 7. Library

Working together increases our engagement.

(Working Together, NI)

Collaboration. One of the more predominant themes, the notion of working together was highlighted in 10 of the picture descriptions. Photographs of art displays, such as *Martin Luther King* (Figure 8) highlighted collaboration as part of working together to achieve an end product: “It engaged all students to draw and learn about Martin Luther King.” *Heart* (Figure 9) conveyed a similar goal in that, “There are people working together and going past their goals to complete it.” In *Music Room* (Figure 10), collaboration is reflected through the interaction required to work together as a band: “We work together as a band to make music and we have to interact and engage to make it successful.” In each example above, the goal is a shared one related to creating a successful end result.

FIGURE 8. *Martin Luther King*



FIGURE 9. *Heart*



FIGURE 10. *Music room*

With *Anti-Bully Commitment* (NI) and *Pledge* (Figure 11), working together took on a larger purpose, reflecting teamwork and commitment to make a difference and strengthen school community. Explaining their rationale for *Anti-Bully Commitment* (NI), a visual of a large hand individually signed by the class, one group of students explained: “This picture represents how people work together and all agree under one thing (topic) this shows teamwork and commitment.” Similarly, the description for *Pledge* (Figure 11) emphasized, “It engages everyone to stand up to bullying and make a difference in the school community. By doing this they can put an end to bullying.”

FIGURE 11. *Pledge*

For shared tasks, the benefit of having someone to talk to and help with learning was seen to lead to greater fun in the learning process: “If we get to work in pairs we will probably work better because we have someone to help us, and also someone to make the work more fun (to talk to)” (*Working in Pairs*, NI). *Full Day Kindergarten Learning Area* (NI) reinforced this idea: “It shows examples of young learners working together, while having fun in the process.” Collaboration as part of engagement also took on a related theme of togetherness in *Team Huddle* (Figure 12) and *Kindergarten Playground* (Figure 13), where participants highlighted friendships and connections that “supported our creativity and decision-making and overall, helped us as learners.” *Kindergarten Playground* (Figure 13), in particular, included the idea of a space that provides “opportunities to make new friends and connect with others.” Perhaps reminiscent of the nostalgia these students felt as soon-to-be graduates from elementary school, this return to Kindergarten seemed to reflect spaces where the potential for engagement through collaboration first began.

FIGURE 12. *Team huddle*



FIGURE 13. Kindergarten playground

It shows us examples of good writing that we can use to improve on and to get ideas to learn from. (Wow Wicked Words, Figure 14)

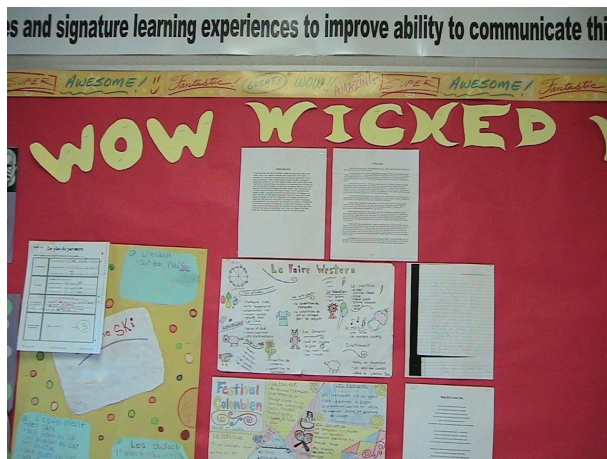


FIGURE 14. Wow wicked words

Inspiration / Motivation. In several of the photographs, engagement was represented through artifacts and people from whom inspiration and/or motivation could be drawn. For example, Wow Wicked Words (Figure 14), offered a space for setting writing goals: “It shows us examples of good writing that we can use to improve on and to get ideas to learn from.” *Bump Up Board* (Figure 15) conveyed a similar purpose: “It makes us want to set a goal that we can achieve in the future.” Here, examples of writing were posted on a bulletin board with suggestions for improvement in order to “bump up” to the next level of achievement.

FIGURE 15. *Bump up board*

Olympic (Figure 16) and *Motivational Poster* (Figure 17), on the other hand, encouraged goals related to personal accomplishments rather than academic goals. *Olympic* (Figure 16) displayed the students' goals for the year in connection with a camp they attended as a class. One group explained, "It shows engagement because it reminded us of our goals." Picking up on this idea of motivation to do your best, *Motivational Poster* (Figure 17) displayed the words "Do what you can, with what you have, where you are" by Theodore Roosevelt. The photographers elaborated, "It keep(s) you motivated and tells you to do what you can with what you have to the best of your abilities."

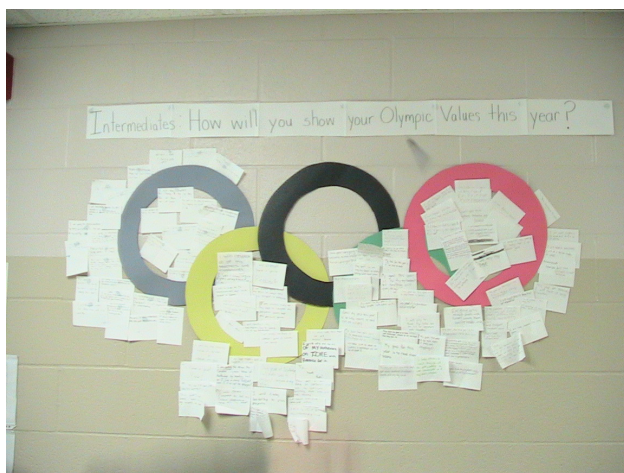
FIGURE 16. *Olympic*



FIGURE 17. *Motivational poster*

The idea of inspiration arose from pictures conveying artwork, such as *Chameleon* (Figure 18) where the explanation simply stated, “Art is inspiration. Beautiful Seeds.” In this photograph, we see four visually different chameleons sitting on branches, the uniqueness of each one standing out. The idea of engagement as related to artistic expression stands out here, along with the perceived need to engage in an artistic task in order to produce beautiful art.

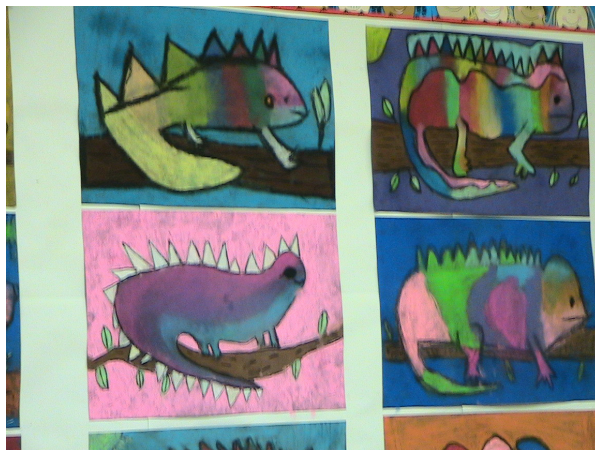


FIGURE 18. *Chameleon*

Inspiration was also noted in relation to those to who might be role models. A picture displaying a series of graduating classes had the following explanation: “This photo motivates us to do our best because of the people we look up to. It makes us want to graduate and move onto bigger and better things” (*Graduates*, NI). In this example, inspiration from others leads to the motivation to move forward as students look towards future goals.

If you have snacks they give you good nutritional values that can keep you engaged, focused, and give you a better day. (Granola Bar, Figure 19)

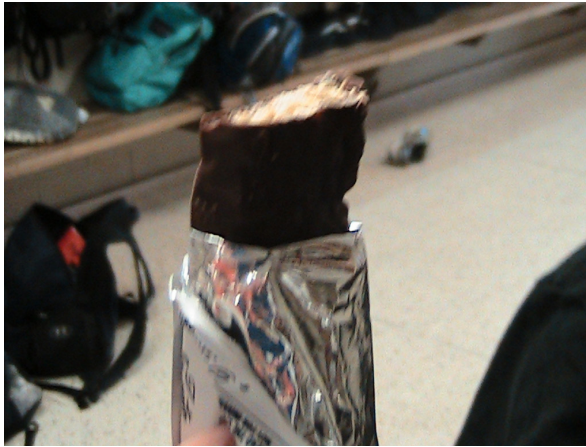


FIGURE 19. *Granola bar*

Nourishment. While only represented by 2 photographs, great insight is offered here as to what students require physically to engage in learning. Building on the description for *Granola Bar* (Figure 19), the description for *Water Fountain* (Figure 20) reads: “It keeps you aware, hydrated, focused, and flushes unnecessary wastes from your body.” While we may perhaps smirk at this description given by a Grade 8 student, key questions are raised surrounding expectations placed on learners. We can see that this group of students, unlike other groups, focused on physical needs as necessary to engagement based on the idea of being able to focus, maintain energy, and lead to “a better day” overall.



FIGURE 20. *Water fountain*

*Kids enjoy art and they are more engaged when they enjoy what they're doing.
(Fish, Figure 21)*



FIGURE 21. *Fish*

Enjoyment. Another key descriptor that emerged from the photograph rationales was that of enjoyment or fun. Interestingly, many of these images were linked to subject-specific photographs and expanded on a link between enjoyment and interest noted in the original study. For example, in the picture titled *Fish* (Figure 22), participants suggested, “Kids enjoy art and they are more engaged when they enjoy what they’re doing.” *The Music Room* (Figure 22) similarly conveyed a space where all were “eager to learn” due to the enjoyable nature of music itself as well as the challenge inherent in learning new instruments: “students find music enjoyable and challenging making them pay attention and therefore are more engaged.”



FIGURE 22. *The music room*

In relation to outdoor spaces, *The Yard* (Figure 23) and *Playground Sign* (Figure 24) also depicted enjoyable times, though specific to social times with friends. *The Yard* (Figure 23), for example, suggested that engagement was part of “enjoying times with friends,” while *Playground Sign* (Figure 24) offered further insight into the ways this social time helped students to “be more focused on school work afterwards.” The suggestion that this time leads to greater focus or engagement with schoolwork is also reminiscent of two earlier themes, that of collaboration and nourishment, both speaking to the need for breaks from structured learning in order to be able to maintain engagement throughout the school day.



FIGURE 23. *The yard*



FIGURE 24. *Playground sign*

This picture shows us a variety of different books that can help us learn more and discover new things. (Books, Figure 25)



FIGURE 25. Books

Discovery. Another predominant theme was that of discovery or being able to explore and experience new things, whether through *Books* (Figure 25), *Music Instruments* (Figure 26) or the *Computers* (Figure 27). Regardless of whether it was “doing science experiments” (*Science Class*, Figure 28) or “researching a historical figure and turning it into art” (*Martin Luther King*, Figure 29), or “a new art project that kids never tried” (*Leaping Lizards*, Figure 30), students spoke to situations and tasks that represented newness and discovery. The role of technology also stood out in several pictures. Computers were viewed as tools to “help us learn new things” (*Computers*, Figure 27). An almost identical photograph, *Computer Lab* (Figure 31), elaborated: “This picture represents us engaged as a learner because we are able to research new things as well as learn more about our world through our efficient technology.” While efficiency may not necessarily come to our minds when looking at this photograph, these students viewed computers as efficient tools for engaging in the research process. On the other hand, a photograph of a television, suggested that a simplified version of technology also helped “students pay more attention and therefore are more engaged” (*Television*, Figure 32). Regardless of the tool, the concept of multimodal literacy (Jewitt & Kress, 2003) is evident throughout this theme with opportunities that combine the six dimensions of literacy (reading, writing, speaking, listening, viewing, and representing) to foster learning.



FIGURE 26. *Music instruments*



FIGURE 27. *Computers*



FIGURE 28. *Science class*



FIGURE 29. *Martin Luther King*



FIGURE 30. *Leaping lizards*



FIGURE 31. *Computer lab*

FIGURE 32. *Television*

Interestingly, while the importance of technology was highlighted, the use of science and sports equipment, as well as musical instruments was also seen to foster this sense of discovery. For example, *Music Instruments* (Figure 26) focused on “learning new techniques and new notes on all of our instruments,” while a picture of the door to the music room suggested it was a space that “helps us learn by making our own rhythms with instruments and exploring new things.” Of course, the use of these tools to foster discovery also comes with questions of access, time spent, and priorities in education. As *Music Instruments* (Figure 26) illustrates, this school had access to a wide range of instruments, something not all schools are afforded, either due to lack of resources or cutbacks that affect music programs. Yet, the students’ engagement and desire to learn music was evident through their comments. They viewed tools such as instruments as central to their engagement as learners. In a beautiful photograph of piano keys, one group concluded: “We are engaged in the arts which is represented by the piano keys” (*Piano Keys*, Figure 33).

FIGURE 33. *Piano keys*

One final photograph relates to outdoor spaces, but unlike the others, it offers a counter example in terms of something that might be missing. For *The Great Outdoors* (Figure 34), participants shared, “Kids like learning outside because you get fresh air and it’s something new that you don’t usually do.” Sadly, the understanding conveyed here, in particular by the title of the photograph, suggests a lack of time for learning outside, along with the idea that this is something students like to do. From the viewpoint of the students themselves, the need for outdoor education opportunities is conveyed in a powerful way.



FIGURE 34. *The great outdoors*

The place where we learned everything that we know today and the place that will keep teaching us to help us succeed in our future. (Our School, NI)

A future purpose. This final theme reflects a small selection of photographs that were summative in nature, and considered the goal of learning. While engagement is not suggested specifically in any of these descriptions, the photographs represented here highlight the goal, or perhaps even the hope, that school is a place that engages learners. *School* (NI), for example, highlights the school building as a place where “we learn subjects that we can use in the future.” A similar picture, *Our School* (NI), presents school as a space that contributes to success as learners: “The place where we learned everything that we know today and the place that will keep teaching us to help us succeed in future.” Finally, a third photograph, *Classroom* (Figure 35), represents the students’ desks as a space “where our teacher educated us with everyday knowledge” and where students “grow and begin to understand more about our future.” In each of these examples, future purpose and goals for achievement are linked as students look towards high school.

FIGURE 35. *Classroom*

DISCUSSION

McMahon (2003) outlined three roles taken by teachers to achieve engagement. In the first role, the teacher presents material using various strategies to interest students. In the second role, the teacher is a facilitator of the material, with students' interests at the forefront. In the third role, the teacher works alongside students with the goal of making connections beyond the curriculum to student's lived experiences. Critical pedagogy and antiracist education are at the forefront of this third role.

Interestingly, although the specific role of the teacher was mentioned in only one written description, each of these roles is demonstrated in the photographs taken. An example of the first role, teacher as presenter, is found in *Classroom* (Figure 35). Here, the desks are used as a symbol of learning and a space where teachers educate students with everyday knowledge. While the word "everyday" suggests authentic learning experiences, a concern arises as we see the teacher represented as the one giving knowledge. Reminiscent of McMahon and Portelli's (2004) critique of engagement as something done to students by teachers, there is a sharp contrast between summative-type photographs (e.g. *Classroom*, *Our School*, *School*) with those that speak to a greater shared process that involves students beyond just the classroom desks. Also reflecting this first role are photographs, such as *Bump Up Board* (Figure 15) and *Wow Wicked Words* (Figure 14), where the teacher presents helpful information to support student goals for improvement.

The second role, teacher as facilitator, is found throughout the photographs. *Book Graffiti Wall* (Figure 3), for example, allows students to share their reading interests. Other photographs, such as *Science Experiments* (Figure 4) point to strategies and tools used by teachers to build upon interests. Collaborative art projects like *Martin Luther King* (Figure 8) and *Heart* (Figure 9) also fit this

category, as teachers would have facilitated a shared learning process. Within this second grouping of photographs, there is the potential for meaningful engagement as students become interactively involved in their learning.

Establishing connections beyond the curriculum, the third role, is reflected in the examples of *Anti-bully Commitment* (NI) and *Pledge* (Figure 11), which focused on making a difference and strengthening school community. *Computer Lab* (Figure 31) highlighted the role of computers to “learn more about our world,” while *Olympic* (Figure 16) and *Motivational Poster* (Figure 17) focused on goal setting as a tool for making personal connections as learners, both within and outside of the classroom. No specific examples related to social justice appeared in the photographs, an underlying goal of this third role.

In addition to the teacher’s role, the students’ photographs also reinforce Vygotsky’s (1978) theory of social learning. Students highlighted the role of collaboration and the shared learning and negotiations that resulted from being engaged alongside and with others. Similar goals for collaboration were found by Parsons et al. (2015) and Carrington et al. (2013). The role of talk in particular, as suggested in *Working Together* (NI), speaks to the need for collaborative and communicative participation. The IRA Position Statement on Adolescent Literacy promotes a similar understanding in Point #5, conveying opportunities for collaborative talk as something students deserve when engaging in literacy activities. I suggest the same is true of all subjects as literacy crosses the content areas. Bainbridge and Heydon (2013) wrote: “Sometimes we read our way into understanding, sometimes we talk ourselves into understanding and sometimes we create images or write ourselves into understanding” (p. 331). This study provided the opportunity for students to share their understandings in each of these three ways.

Finally, what stood out from this experience were the ways in which photography served to engage Grade 8 students in discussions about engagement. When given respect for their voices and actively enabled to move in and out of the classroom space to share their learning, students were able to enact engagement while conveying what it meant to them. One of the classroom teachers noted the engagement of several groups, and drew excitement from observing their participation. It may be this recognition that sparks the beginning of conversations about engagement in learning as spoken of earlier by Washor and Mojkowski (2014) and Zyngier (2007).

Notably, several students spoke about a similar experience with a photography project earlier in the year. Having learned about perspective, angles, and other photography-related elements, they travelled to a ravine to put their new learning into action. Offering insight into how this experience engaged them as learners, one student wrote: “The moment that stood out the most for me this year was when we got to go in the ravine and got to take photos. It engaged me because we got more freedom and it was something different instead of a paper and pencil.”

The theme of discovery is reinforced as this student recalls a freedom in learning that is reminiscent of Cambourne's (1988) condition of approximation where "learners must be free to approximate the desired model – 'mistakes' are essential for learning to occur" (p. 33).

This experience also took learning outside, an aspect of engagement noted earlier by students, and provided the opportunity to move beyond print literacy (e.g. reading and writing) towards greater multimodal expression (e.g. representation and viewing). Within this study, photography similarly offered an avenue for integrating the six dimensions of literacy to increase student engagement in learning.

MOVING FORWARD

There is indeed much to consider from these Grade 8 students' visual representations. As educators, these student voices remind us of the need to encourage, challenge, motivate, and inspire learners, as well as provide opportunities for discovery, research, and enjoyment in learning. Considering the ways in which we perceive engagement (Scheffel, 2012, 2016), very few of the pictures related to the "look" of engagement, most likely due to the nature of the photographs. The focus was not on learning "in action" but of choices made to highlight spaces, places, and items that represented engagement. Future research might expand upon students' understandings with follow-up interviews to discuss what additional photographs they might have taken if able to include others. In addition, interviews with classroom teachers will serve to expand educator's goals for engaging learners, also offering greater insight into key moments of engagement, such as those highlighted by students.

In conclusion, I offer several questions for educators as we continue to ponder conceptions of engagement through the lens of our students:

- What does engagement mean to you as a learner / educator?
- What examples have you observed that you think signify engagement in learning? How do these examples relate to the photographs shared in this paper?
- How will you create opportunities for engagement with your future students?

It is my hope that the photographs shared here will serve to continue the conversation as we aim to engage the learners before us.

REFERENCES

- Bainbridge, J., & Heydon, R. (2013). *Constructing meaning: Teaching the Language Arts K-8* (5th ed.). Toronto, ON: Nelson Education.
- Cambourne, B. (1988). *The whole story: Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom*. Newtown, Australia: Primary English Teachers Association.
- Carrington, S., Bland, D., Spooner-Lane, R., & White, E. (2013). Identifying engaging features of schooling: Assessing the psychometric soundness of student-generated research. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 714-731.
- Cook, T., & Hess, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14(1), 30-45.
- Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York, NY: Peter Lang.
- McMahon, B. J. (2003). Putting the elephant into the refrigerator: Student engagement, critical pedagogy and antiracist education. *McGill Journal of Education*, 38(2), 257-273.
- McMahon, B., & Portelli, J. (2004). Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59-76.
- Parsons, S. A., Malloy, J. A., Parsons, A. W., & Burrowbridge, S. C. (2015). Students' engagement in literacy tasks. *The Reading Teacher*, 69(2), 223-231.
- Pedersen, C. H. (2008). Anchors of meaning – helpers of dialogue: the use of images in production of relations and meaning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(1), 35-47.
- Pflaum, S. W., & Bishop, P. A. (2004). Student perceptions of reading engagement: Learning from the learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 202-213.
- Ramos, F. S. (1999). Imaginary pictures, real life stories: The FotoDialogo method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(2), 191-224.
- Scheffel, T. (2009). Valuing children's roles in research on literacy engagement. In L. Iannacci & P. Whitty (Eds.), *Early childhood curricula: Reconceptualist perspectives* (pp.143-166). Calgary, AB: Detselig Press.
- Scheffel, T. (2012). Individual paths to literacy engagement: Three portraits. *Brock Education Journal*, 21(2), 3-21.
- Scheffel, T. (2016). Individual paths to literacy engagement: Three portraits revisited. *Brock Education Journal*, 25(2), 53-70.
- Strack, R. W., Magill, C., & McDonagh, K. (2004). Engaging youth through photovoice. *Health Promotion Practice*, 5(1), 49-58.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, & S. Scribner, Eds & Trans., & .E. Souberman, Ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21(2), 171-186.
- Washor, E., & Mojkowski, C. (2014). Student disengagement: It's deeper than you think. *Phi Delta Kappan*, 95(8), 8-10.
- Zyngier, D. (2007). (Re)conceiving student engagement: What the students say they want. Putting young people at the centre of the conversation. *LEARNing Landscapes*, 1(1), 93-116.

TARA-LYNN SCHEFFEL is an Associate Professor in the Schulich School of Education, Nipissing University, Ontario, Canada, where she teaches courses focused on language & literacies, research methods, and educating young children. Her research interests focus on student/literacy engagement, community-based literacy initiatives, teacher education, and the sharing of practitioner stories. taralyns@nipissingu.ca

TARA-LYNN SCHEFFEL est professeur agrégée à la Schulich School of Education, de l'Université Nipissing située en Ontario, au Canada. Elle y enseigne les cours intitulé Language & Literacies et Educating Young Children. Ses projets de recherche portent sur l'implication et l'intérêt des étudiants envers la littérature, les initiatives communautaires en littératie, la formation des enseignants et le partage des récits de pratique. taralyns@nipissingu.ca

REVUE DES ÉCRITS SYSTÉMATIQUE DES INTERACTIONS ENSEIGNANT-ÉLÈVES AYANT UN EFFET NÉGATIF SUR LES JEUNES

STEPHANE LEVASSEUR et CHRISTINE HAMEL *Université Laval*

RÉSUMÉ. Les élèves peuvent vivre plusieurs effets négatifs liés à la fréquentation scolaire, comme le désengagement et la détresse psychologique. Le but de cette recherche est de décrire comment les enseignants y contribuent. Nous avons réalisé une revue des écrits en utilisant la méthode EPPI. L'analyse démontre que les interactions négatives rapportées par les élèves sont l'incompétence, le caractère offensant et l'indolence de l'enseignant. Certaines interactions négatives échappent à la perception des élèves, soit le contrôle de l'enseignant et les relations conflictuelles. Même si les interactions négatives débutent dès le préscolaire, la situation s'aggrave surtout au secondaire. Nous décrivons les mécanismes psychiques à l'origine des comportements des enseignants, et leurs effets sur le développement des jeunes.

SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW OF TEACHER-STUDENT INTERACTIONS HAVING A NEGATIVE EFFECT ON STUDENTS

ABSTRACT. Students may experience several negative effects related to school attendance, such as disengagement and psychological distress. The purpose of this research is to describe how teachers contribute to it. We conducted a literature review using the EPPI method. The analysis shows that the negative interactions reported by the students are the incompetence, the offensiveness and the indolence of the teacher. Some negative interactions escape the students' perceptions, which are the teacher control, and the conflictual relationships. Even if negative interactions begin as early as preschool, the situation worsens especially in high school. We describe the psychic mechanisms behind the behavior of teachers, and their effects on the development of students.

Une vaste enquête réalisée par la firme Gallup (2015) auprès d'un demi-millions d'élèves révéla que l'engagement scolaire des jeunes baisse un peu plus chaque année de la 5^e à la 12^e année de fréquentation scolaire. Pour chaque année complétée du début du parcours scolaire jusqu'à la fin du secondaire, la santé psychologique des élèves baisse un peu plus (Pica et coll., 2013 ; Twenge et coll., 2010).

L'engagement scolaire et la santé mentale de la population d'élèves subissent une baisse à chaque année du parcours scolaire. Ce cheminement peut se conclure par du décrochage scolaire et de la détresse psychologique. Dans ce contexte, il nous semble donc important de mieux comprendre quelles interactions enseignant-élèves sont liées à l'expérience scolaire négative des élèves. Afin de réaliser une synthèse conceptuelle représentant l'état actuel des connaissances sur le sujet, il nous paraît justifié de mener une recherche exhaustive des écrits et d'en faire une analyse systématique.

MÉTHODE

La méthode développée par le centre Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating (EPPI) de l'University College de Londres a été utilisée afin de réaliser une recherche exhaustive du sujet. Cette méthode systématique a fait l'objet d'études démontrant qu'elle produit des recherches scientifiques valides. Son application rigoureuse assure la reproductibilité de nos travaux, et leur confère une validité scientifique éprouvée. Puisque le but de cette recherche est de mieux comprendre comment les enseignants peuvent contribuer à l'expérience scolaire négative des jeunes, notre analyse a été une synthèse conceptuelle. Les sources d'informations envisagées par la méthode EPPI qui sont pertinentes à notre recherche sont les suivantes : les bases de données (ERIC, Education Source et PsychInfo), les citations retracées et les moteurs de recherche internet. Les opérateurs descriptifs reliés aux trois thèmes présents dans notre question de recherche furent repérés à partir du thésaurus de chaque base de données. Deux critères d'exclusion ont été appliqués immédiatement lors de la recherche d'articles. Premièrement, les sources retenues ont été exclusivement les articles universitaires revus par un comité de lecture. Le deuxième critère a été d'utiliser l'année 1991 comme limite temporelle de notre recherche puisque l'étude de Kearney, Plax, Hays et Ivey (1991) marqua le début des recherches sur l'inconduite enseignante. Tous les articles ont été rassemblés dans un logiciel de gestion des références, les doublons ont été supprimés. Un triage manuel a été effectué par une lecture du titre ou du résumé. Le critère d'inclusion est que l'article doit aborder les trois thèmes de notre sujet de recherche : l'enseignant, l'élève et les effets néfastes. Le critère d'exclusion est d'écarter les articles ayant fait l'objet de recherches similaires au cours des cinq dernières années (depuis 2012), afin de produire une revue des écrits récente du sujet.

La recherche a produit 68 articles servant à l'analyse. Chaque étude a été lue afin d'en extraire les informations suivantes : qui a réalisé l'étude ; en quelle année a-t-elle été publiée ; est-ce une source primaire ou une revue des écrits ; par quelle méthode l'information a-t-elle été obtenue (population étudiée, étude transversale ou longitudinale, questionnaire ou observation directe) ; quelles conclusions retient-on de l'étude (préciser s'il s'agit d'une étude descriptive, explicative corrélative ou prédictive avec lien de causalité établi) ; quels sont

les passages clés de l'étude. Par la suite, nous avons réalisé trois analyses de ces données. Premièrement, nous avons extrait les données nous renseignant sur la prévalence de l'inconduite enseignante à partir des statistiques descriptives recueillies par les chercheurs. Ensuite, nous avons dressé l'inventaire de tous les types d'interactions enseignant-élèves pouvant avoir un effet négatif sur ces derniers. Deuxièmement, nous avons décrit tous les types d'effets négatifs vécus par les élèves. Troisièmement, à la suite de ces analyses, nous avons cherché à réaliser une synthèse expliquant les mécanismes par lesquels les interactions enseignant-élèves peuvent produire les effets néfastes vécus par les élèves et ainsi avoir un effet sur les indicateurs scolaires qui subissent une baisse, soit l'engagement scolaire et la santé mentale.

ANALYSE DES ÉCRITS

Prévalence des interactions négatives

En 2004, Campbell et Stenton réalisèrent une revue des écrits portant sur la prévalence des traumatismes vécus en milieu scolaire, notamment l'intimidation des élèves par les enseignants. Ils rapportent que la majorité des élèves ont été victimes d'abus verbal à un moment ou un autre de leur parcours scolaire, mais sans rapporter de données précises. La seule donnée ferme disponible à cette époque provenait d'une étude (Olweus, 1994) établissant que 10 % des 5 100 enseignants norvégiens du primaire et du secondaire ont intimidé ouvertement un ou plusieurs élèves sur une base régulière (au moins deux fois par mois), tel que rapporté par au moins quatre autres élèves de la même classe que la victime. Aucune autre enquête d'une telle ampleur n'a été publiée à ce jour sur le sujet. Debarbieux (2011) réalisa en France une enquête portant sur la victimisation par les adultes chez 12 000 élèves de 5^e et 6^e année. Les résultats indiquent que 13 % des élèves de 5^e et 6^e année estiment avoir été rejetés par un enseignant, moins de 5 % insultés et 5 % frappés. Similairement, une étude réalisée à Chypre auprès d'un échantillon représentatif de 1 339 élèves de 4^e, 5^e et 6^e année démontre que 22 % des élèves rapportent avoir été victimes d'abus physique, émotionnel ou de négligence de la part de leurs enseignants (Theoklitou, Kabitsis et Kabitsi, 2011). Ces enquêtes rapportèrent uniquement les perceptions personnelles des élèves, sans établir de lien entre les gestes des enseignants et des conséquences mesurables sur les élèves. Seulement deux études nous renseignent sur la prévalence d'interactions dont les conséquences négatives sur les élèves ont été mesurées empiriquement (Lewis, Romi, Qui et Katz, 2005 ; Piekarska, 2000). La première étude compara l'effet des enseignants en Australie, en Chine et en Israël sur l'indiscipline des jeunes. Elle rapporta que les pratiques agressives et punitives répandues en Israël et en Australie le sont beaucoup moins en Chine puisque la perception de l'enseignant est culturellement plus respectueuse et valorisée dans ce pays (Lewis et coll., 2005). L'autre étude rapporta que les enseignants supportent l'autonomie de leurs

élèves bien plus qu'ils ne la suppriment ou qu'ils font du contrôle psychologique. Ailleurs dans le monde, en Pologne, l'évaluation est une forme d'abus psychologique utilisé quotidiennement afin de terroriser ou punir les élèves (Piekarska, 2000). Les chercheurs rapportèrent que les interactions négatives pour les élèves y sont tellement répandues qu'elles s'étudient plus aisément qu'ailleurs où les gestes sont plus dissimulables.

La prévalence des interactions négatives est fortement liée au sexe de l'enfant. Les garçons sont significativement plus touchés par les abus physiques, émotionnels et par la négligence (Theoklitou et coll., 2011), ils sont plus souvent en conflit avec leur enseignant de 4^e, 5^e et 6^e année (De Laet et coll., 2015), ils ont des relations négatives avec leurs enseignants, caractérisées par plus de conflits et moins de proximité, de la première à la 7^e année (Drugli, 2013). Les garçons forment la vaste majorité, soit 90 %, des élèves à haut risque d'être abusés verbalement par leurs enseignants de la maternelle jusqu'à la fin du primaire (Brendgen, Wanner et Vitaro, 2006).

Le lien entre l'âge des enfants et la prévalence des interactions négatives est moins bien défini. Les abus physiques, émotionnels et la négligence ont la même prévalence auprès des enfants en 4^e, 5^e que ceux en 6^e année (Theoklitou et coll., 2011). Cependant, les élèves de la 4^e à la 7^e année ont de moins bonnes relations avec leurs enseignants que ceux de 1^{re}, 2^e et 3^e année (Drugli, 2013). Les enfants abusés verbalement par leur enseignant le sont de plus en plus tout au long du primaire, et ce, même s'ils changent d'enseignant chaque année (Brendgen et coll., 2006). L'usage de pratiques agressives et punitives décline en Israël et en Australie dans la 11^e et la 12^e année de scolarité, tandis qu'elles augmentent en Chine pendant ces mêmes années (Lewis et coll., 2005).

Donc, s'il est bien reconnu que les garçons sont plus souvent touchés que les filles par les interactions négatives avec les enseignants, la prévalence du phénomène selon le type de comportement et l'année de scolarisation est moins clairement établie. Cependant, la fréquence et la gravité des gestes posés par les enseignants semblent varier grandement selon le pays étudié.

Types d'interactions négatives

La première tentative de répertorier les interactions négatives entre des étudiants universitaires et leurs professeurs permit d'établir 28 catégories de gestes pouvant être résumées à trois dimensions mesurables : l'incompétence, le caractère offensant (offensiveness) et l'indolence (Kearney et coll., 1991). L'incompétence correspond à des compétences et des techniques d'enseignement inadéquates, l'absence de soutien des étudiants. Le caractère offensant consiste à intimider, humilier, être condescendant, punir de façon arbitraire ou déraisonnable, abuser verbalement des étudiants, ou être hostile envers eux. L'indolence représente le fait d'être distrait, en retard, manifester peu de motivation, donner des évaluations trop faciles ou injustes. Ces trois dimensions ont été

utilisées fréquemment dans les études portant sur les interactions négatives au secondaire (Sava, 2002) et à l'université (Banfield, Richmond et McCroskey, 2006 ; Broeckelman-Post et coll., 2016 ; Claus, Booth-Butterfield et Chory, 2012). Une mise à jour récente de ces dimensions mesurables réalisée auprès d'étudiants universitaires permit d'ajouter 16 autres catégories de gestes reflétant les changements des mentalités et de l'environnement scolaire depuis 1991 (Goodboy et Myers, 2015).

Hsu (2014) mesura les interactions négatives auprès d'étudiants universitaires selon des dimensions différentes de celles de Kearney, soit la tendance à la moquerie, l'incompétence, l'irresponsabilité et le manque de proximité avec les étudiants (non-immediacy). Parfois, un seul aspect d'une dimension de Kearney fut mesuré. Ainsi, Peters (1978) mesura auprès d'étudiants universitaires à quel point le professeur est perçu comme menaçant par ses étudiants, Brendgen et coll. (2006) évaluèrent l'abus verbal (gronder, critiquer ou crier après un enfant) auprès d'enfants du préscolaire, Skinner et Belmont (1993) mesurèrent la qualité de la structure de l'enseignement au niveau primaire, et l'implication de l'enseignant auprès de ses élèves (affection, sympathie, dévouement, disponibilité en cas de besoin).

D'autres aspects des interactions négatives que ceux rapportés par les étudiants dans l'étude de Kearney ont été étudiés. L'effet négatif que ces interactions ont sur les élèves échappe à leur perception, notamment, le contrôle qu'exerce l'enseignant sur ses élèves. L'intérêt pour cet aspect plus subtil des interactions négatives provient des recherches sur la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000), qui mirent en avant plan l'autonomie comme facteur de motivation. Ainsi, de nombreuses études ont démontré que le contrôle qu'exerce l'enseignant sur les élèves se révèle avoir des conséquences négatives sur ces derniers, tant au primaire (Assor, Kaplan et Roth, 2002 ; Assor, Kaplan, Kanat-Maymon et Roth, 2005 ; Carey, 2002 ; Lewis, 2001) qu'au secondaire (De Meyer et coll., 2014 ; Guvenc, 2015 ; Hein, 2012 ; Hein, Koka et Hagger, 2015 ; LaRusso, Romer et Selman, 2008 ; Lewis, 2001 ; Lewis et coll., 2005 ; Poulou, 2014 ; Sava, 2002 ; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy et Goossens, 2012). Le contrôle y est défini comme une forme d'éducation autocratique basée sur l'ordre, la discipline, un contrôle strict de l'environnement de classe et une faible flexibilité de l'enseignant, une hiérarchie claire entre ce dernier et ses élèves. Contrairement à d'autres climats de classe axés sur le respect de l'élève et le support de son autonomie, les environnements contrôlants sont orientés vers le respect de règles et de normes comportementales imposées par l'enseignant. Le contrôle englobe des pratiques directes et des stratégies de contrôle.

Concrètement, les pratiques directes de contrôle sont les approches pédagogiques centrées sur l'enseignant, les pratiques disciplinaires et autoritaires agressives comme l'expulsion de classe sans étapes préalables et les retenues ou autres punitions de groupe. Les stratégies de contrôle ont fait l'objet

d'une revue par Bartholomew, Ntoumanis et Thogersen-Ntoumani (2009) et regroupent six types de pratiques : le contrôle personnel excessif et cinq types de contrôle psychologique. Le contrôle personnel excessif réfère aux comportements intrusifs et de surveillance : l'ingérence dans la vie privée (suggérer de délaisser des activités personnelles au profit d'activités académiques, gérer le temps de travail à la maison, etc.), l'intrusion et la micro-gestion individuelle des comportements (interrompre le travail de l'élève pour lui dire quoi faire, limiter les choix de sujet pour un travail, etc.), la suppression de la critique et des opinions indépendantes (mauvaise réaction à la critique, ne pas écouter la version de l'élève, etc.). Le contrôle par manipulation psychologique fait référence aux comportements subtils et détournés qui mettent de la pression sur l'élève pour qu'il agisse, pense et se sente d'une façon particulière, comme l'octroi de récompenses contrôlantes (récompense liée à l'accomplissement d'une tâche ou à l'atteinte d'une performance ciblée), la rétroaction contrôlante (encourager à travailler plus fort au lieu d'approuver l'accomplissement immédiat), l'intimidation (menace de punitions, humilier publiquement, humour sarcastique, crier), l'attention conditionnelle (refuser son attention et son support en l'absence des comportements souhaités, comme être moins amical envers les élèves moins performants) et l'implication de l'ego (comparer l'élève aux autres au lieu d'avec lui-même).

Ces différentes formes de contrôle sont utilisées simultanément par le même enseignant. Même si les élèves sont en mesure d'en faire la différence, les comportements de manipulation psychologique et de suppression de l'autonomie sont réunis dans un concept appelé les comportements contraignants des enseignants (Madjar, Nave et Hen, 2013). Certaines dimensions singulières de ces comportements contraignants ont fait l'objet d'études spécifiques (Putwain et Remedios, 2014 ; Putwain, Remedios et Symes, 2016). L'utilisation des punitions comme les retenues, faire rater une pause, priver de sortie et réprimander devant toute la classe est néfaste pour les élèves (Payne, 2015), tout comme les conduites agressives tel les menaces (Jalón et Arias, 2013). Finalement, une comparaison longitudinale a montré que les élèves sont plus contrôlés par les enseignants de la 7^e année que par ceux de la 6^e année (Carey, 2002).

Des relations positives entre les enseignants et les élèves sont liées à une diminution dans l'apparition d'effets négatifs chez les élèves du primaire (Obsuth et coll., 2016) et du secondaire (Demanet et Van Houtte, 2012 ; Joyce et Early, 2014 ; Lai, Stevens, Martinez et Ye, 2015 ; Liu, Li, Chen et Qu, 2015). La relation est positive lorsque l'enseignant est intéressé par le bien-être du jeune, écoute vraiment ce qu'il a à dire, offre son aide et le traite de façon juste. À l'inverse, une relation conflictuelle où l'enseignant et le jeune s'affrontent sans cesse a des effets négatifs sur ce dernier tant au primaire (De Laet et coll., 2015 ; Drugli 2013 ; O'Connor, Scott, McCormick et Weinberg, 2014 ; Poulou, 2014 ; Rudasill, Pössel, Winkeljohn Black et Niehaus, 2014 ; Skalická, Belsky, Stenseng et Wichstrøm, 2015 ; Skalická, Stenseng et Wichstrøm, 2015) qu'au secondaire (De Laet et coll., 2016 ; Piekarska, 2000).

Certains aspects relationnels ont été étudiés plus spécifiquement, comme la confirmation des comportements des étudiants universitaires, qui consiste en une gamme de gestes qui valorisent l'individualité de l'étudiant, son identité, son importance (Goldman et Goodboy, 2014). Ces gestes sont importants puisqu'ils amènent les étudiants à se sentir reconnus, soutenus, ayant de la valeur. L'absence de confirmation des comportements, comme pratiquer un enseignement peu interactif, s'abstenir de répondre aux questions d'un étudiant et lui montrer peu d'intérêt, a des effets négatifs sur lui. D'autres aspects relationnels sont l'attitude de l'enseignant à l'égard de ses élèves au primaire et au secondaire (Sahin, Arseven et Kiliç, 2016) ; les attentes de l'enseignant liées au comportement, ou au rendement des élèves du secondaire (Demaret et Van Houtte, 2012b ; Graham et Nastasi, 2015) ; lorsque l'enseignant du primaire promeut une hiérarchie basée sur les performances académiques (Mikami, Griggs, Reuland et Gregory, 2012) ; la proximité physique et psychologique des professeurs universitaires, comme le fait d'avoir de mauvaises aptitudes à la communication (Mazer, McKenna-Buchanan, Quinlan et Titsworth, 2014) ou un comportement non-verbal distant, par exemple lorsque le professeur universitaire regarde davantage son tableau que ses élèves (Kearney, Plax et Burroughs, 1991) ; le support émotif et l'attention de l'enseignant du primaire envers ses élèves (Kiuru et coll. 2015 ; Pössel, Rudasill, Sawyer, Spence et Bjerg, 2013) ; le sentiment d'injustice d'élèves du secondaire, notamment dans l'application des règles, le rejet et l'exclusion (Jalón et Arias, 2013 ; Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015). Tous ces gestes et comportements ont démontré avoir des conséquences négatives sur les élèves. Finalement, il y a aussi le stress occupationnel de l'enseignant du primaire (Oberle et Schonert-Reichl, 2016), puis son incapacité à offrir des tâches motivantes pour les élèves (Poulou, 2014).

La relation entre l'enseignant et ses élèves diffère selon l'âge des enfants. Les enseignants du primaire ont davantage recours aux interventions disciplinaires basées sur la relation que ceux du secondaire, qui utilisent une discipline autoritaire et punitive (Lewis, 2001). Les enseignants chez les jeunes de 1^{re}, 2^e et 3^e année du primaire ont des relations plus positives que ceux de 4^e à la 7^e année (Drugli, 2013). Entre la 4^e et la 6^e année, le soutien des enseignants envers leurs élèves décline tandis que les conflits augmentent (De Laet et coll., 2015).

Les gestes des enseignants n'ont pas le même effet selon la performance académique des enfants : l'élève faible académiquement perçoit que l'enseignant lui posant une question devant toute la classe veut mettre en évidence son manque de connaissances, tandis que l'élève performant perçoit le même geste positivement (Sava, 2002). Plus l'élève est faible en mathématiques et en lecture, plus il recevra du soutien et de l'attention de la part de son enseignant, ce qui sera perçu négativement par l'élève, alors que l'enseignant bien intentionné dirige son comportement davantage sur les élèves faibles en pensant les aider, inconscient du dommage (Kiuru et coll., 2015). Une revue des écrits sur le sujet

rapporta que les enseignants ont moins de conflits, offrent plus de soutien émotionnel, ont un affect plus positif et ont une plus grande proximité avec les élèves performants et motivés (Nurmi et Kiuru, 2015).

Le genre de l'enfant joue un rôle également dans les relations qu'entretiennent les enseignants avec leurs élèves. Les relations sont plus conflictuelles avec les garçons (Rudasill et coll., 2014) à tous les niveaux scolaires de la 4^e à la 6^e année (De Laet et coll., 2015). Les filles ont des relations plus positives, ont moins de conflit et sont plus proches de leurs enseignants que les garçons de la 1^{re} à la 7^e année (Drugli (2013). Finalement, les interactions dans la classe diffèrent selon le pays. À Taiwan, où les valeurs confucéenne sont fortes, les enseignants sont plus respectés qu'aux États-Unis, les élèves posent moins de questions par crainte de manquer de respect envers l'enseignant (Hsu, 2014).

Les effets négatifs sur les élèves

Les élèves ont la perception que les interactions négatives avec leurs enseignants ont des conséquences graves et profondes sur eux (Campbell et Stenton, 2004). Lorsqu'on interroge des étudiants de niveau universitaire au sujet des expériences de vie les plus négatives qu'ils ont vécues à ce jour, ils rapportent des situations où un enseignant a abusé verbalement d'eux en les humiliant publiquement plus fréquemment que tout au type d'expérience négative (Brendgen et coll., 2006). Une mesure plus précise indiqua que près de la moitié des facteurs de démotivation et des plaintes psychosomatiques des élèves du secondaire sont liées aux attitudes conflictuelles des enseignants (Sava, 2002). Notamment, l'engagement scolaire au secondaire serait principalement déterminé par la façon dont les enseignants adoptent des pratiques qui supportent ou contrôlent la motivation des élèves (Guvenc, 2015).

Les interactions conflictuelles avec les enseignants expliquent les problèmes de comportement intériorisés que vivent les élèves sur le plan socio-affectif, ainsi que leurs manifestations somatiques tel les maux de tête (Drugli, 2013 ; O'Connor et coll., 2014). Bien qu'aucune étude ne démontre de lien de causalité entre les interactions avec les enseignants et l'apparition d'une maladie mentale diagnostiquée médicalement chez l'élève, des liens ont été établis avec les symptômes dépressifs d'élèves du primaire (Assor et coll., 2002 ; Rudasill et coll., 2014) et du secondaire (Joyce et Early, 2014 ; LaRusso et coll., 2008 ; Pössel et coll., 2013), ainsi que le stress des élèves du primaire (Oberle et Schonert-Reichl, 2016) et du secondaire (Putwain, Remedios et Symes, 2016). Le niveau de contrôle qu'exercent les enseignants du secondaire sur l'environnement scolaire est même corrélé avec la consommation de substances comme le tabac, l'alcool et les drogues (LaRusso et coll., 2008). Cependant, une étude contredit les autres en démontrant que les enseignants du secondaire, par leurs relations avec les élèves et leurs pratiques pédagogiques, n'ont pas d'impact sur le bien-être des élèves (Boulard, Quertemont, Gauthier et Born, 2012).

Les enseignants du secondaire peuvent avoir un effet négatif sur la motivation de leurs élèves (Hein, 2012 ; Payne, 2015 ; Sava, 2002). Le moindre comportement contrôlant de l'enseignant a un impact négatif sur la motivation, il n'y a pas de seuil minimal à atteindre, et même une exposition sporadique à de telles pratiques suffit à frustrer le besoin d'autonomie des élèves du secondaire (De Meyer et coll., 2014). Les élèves voient leur motivation autodéterminée diminuer (Putwain, Remedios et Symes, 2016), passent d'une motivation autonome à une motivation contrôlée par introjection des motivations externes (Guvenc, 2015), adoptant des buts de performance au lieu d'adopter des buts de maîtrise (Madjar, Nave et Hen, 2013). Cette dérive des sources de motivation intrinsèques vers des sources extrinsèques et vers une motivation contrôlée diminue la capacité du jeune à s'autoréguler et à ressentir du bien-être (Bartholomew et coll., 2009).

L'engagement scolaire au primaire, au secondaire et à l'université est influencé par les interactions avec les enseignants (Assor et coll., 2002 ; Broeckelman-Post et coll., 2016 ; De Laet et coll., 2015 ; Guvenc, 2015 ; Skinner et Belmont, 1993), ainsi que l'absentéisme (Sahin et coll., 2016). Une enquête nationale aux États-Unis démontra que les relations enseignants-élèves sont le facteur contribuant le plus à l'augmentation de l'écart entre les taux de décrochage du secondaire des noirs et des blancs entre 1972 et 1997 (Suh, Malchow et Suh, 2014). Les performances scolaires sont aussi affectées négativement par les interactions avec les enseignants du primaire et du secondaire (Brendgen et coll., 2006 ; Kiuru et coll., 2015 ; Lewis, 2001 ; Putwain et Remedios, 2014 ; Putwain, Remedios et Symes, 2016), tout comme leur concentration (Lewis, 2001), leur usage de stratégies cognitives, métacognitives ainsi que leur autonomie d'étude (Soenens et coll., 2012) et la participation en classe à l'université (Peters, 1978).

Les problèmes de comportement extériorisés regroupent les conduites d'opposition et de défiance envers l'autorité comme briser les règles de l'école et déranger en classe. Ces difficultés sont liées aux interactions négatives avec les enseignants (Brendgen et coll., 2006 ; De Laet et coll., 2016 ; Demanet et Van Houtte, 2012a ; Drugli, 2013 ; Lai et coll., 2015 ; Lewis, 2001 ; Lewis et coll., 2005 ; O'Connor et coll., 2014 ; Obsuth et coll., 2016 ; Payne, 2015 ; Skalická, Belsky et coll., 2015 ; Skalická et coll., 2015). Les interactions négatives ont aussi un effet sur la relation avec les élèves (Payne, 2015) ainsi que sur l'opinion qu'ont les élèves de leurs enseignants, qui sont alors perçus comme peu intéressants, peu crédibles, moins dignes de confiance, ce qui n'incite pas l'élève à le consulter en cas de difficulté académique ou personnelle (Banfield et coll., 2006 ; Hsu, 2014 ; Vallade et Malachowski, 2015).

Même si un enseignant maintient de bonnes relations personnelles et ne pose que peu de gestes négatifs à l'endroit des élèves, ces derniers manifesteront des comportements antisociaux pour punir l'enseignant et miner son autorité

(Claus et coll., 2012). Les interactions négatives affectent la responsabilisation des élèves de sorte qu'ils auront davantage tendance à blâmer leur enseignant pour expliquer et justifier leurs comportements d'opposition (Kearney, Plax et Burroughs, 1991).

Les interactions négatives avec les enseignants ont des conséquences jusqu'aux interactions entre les élèves. Celles-ci sont liées à de moins bonnes habiletés sociales de la part des élèves (Skalická et coll., 2015), à un plus grand nombre de relations d'amitié avec des pairs à risque d'inconduite et une perception négative des normes scolaires, ce qui augmente l'adoption de comportements risqués tel la consommation de drogues (LaRusso et coll., 2008). L'élève qui a des interactions négatives avec un enseignant est plus susceptible de poser des gestes physiques d'agression comme pousser, donner des coups, ainsi que des gestes sociaux d'agression comme parler en mal d'un élève et répandre des rumeurs (De Laet et coll., 2015). Les interactions négatives font que les élèves s'apprécient moins entre eux et se détestent davantage, mettant ainsi les élèves à risque de se désengager de l'école ou de décrocher (Mikami, Griggs, Reuland et Gregory, 2012).

Bien des efforts de prévention sont déployés en milieu scolaire afin d'enrayer l'intimidation. À l'égard de ce phénomène, les jeunes sont classés en cinq catégories : 1) non-impliqué, 2) complice d'un intimidateur, 3) victime passive, 4) victime-intimidateur, 5) intimidateur ; les interactions négatives avec les enseignants augmentent les chances qu'un jeune fasse partie des quatre dernières catégories (Jalón et Arias, 2013). Une récente revue des écrits sur le sujet rapporta effectivement l'existence d'un lien entre l'intimidation entre les pairs et le manque de clarté et le sentiment d'injustice dans l'application des règles en milieu scolaire (Poulin et coll., 2015). Les interactions négatives augmentent le sentiment de colère et l'intimidation entre les jeunes (Hein, Koka et Hagger, 2015).

Très peu de données comparant les effets des interactions négatives selon l'âge des jeunes sont disponibles. Nous savons seulement que lorsqu'un enseignant interpelle un élève pour le gronder devant toute la classe, cela démotive le jeune à travailler durement et cela entraîne une détérioration de son comportement, l'effet étant plus marqué en 11^e année qu'en 7^e (Payne, 2015). Lorsqu'on compare les effets du contrôle de l'enseignant sur les garçons et les filles, c'est autant dommageable pour les deux sexes (Assor et coll., 2005).

Explication du phénomène des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes

Dans un premier temps, nous allons décrire les mécanismes psychiques des enseignants afin de mieux comprendre l'origine de leurs comportements. Ensuite, nous allons décrire l'effet des enseignants sur le développement comportemental et social du jeune. Puis nous décrivons l'effet sur le fonctionnement psychique du jeune.

Comment peut-on expliquer qu'un enseignant consacrant sa carrière à aider les jeunes, puisse-t-il poser des gestes ayant un effet négatif sur eux ? Bien que le sujet soit tabou, nous avons des connaissances qui permettent de l'expliquer. Tout d'abord, les interactions négatives ne sont pas toutes perceptibles par les élèves, elles ne le sont probablement pas non plus par les enseignants. Si l'incompétence, le caractère offensant et l'indolence sont spontanément identifiés par les étudiants comme étant des interactions négatives, (Kearney et coll., 1991), le contrôle exercé par l'enseignant et les conflits dans la relation enseignant-élève ne sont pas aussi clairement rapportés. Vallade et Malachowski (2015) ont démontré que les étudiants universitaires « pardonnent » et ne blâment pas les professeurs qui sont offensants envers eux si ces derniers attribuent à une raison extérieure au professeur les raisons qui l'ont poussé à poser son geste. Il est possible aussi que, comme pour l'intimidation, ces pratiques soient courantes mais qu'elles ne soient pas dénoncées puisque les témoins et les victimes d'intimidation n'associent pas ces gestes à de l'intimidation tant que l'intention de blesser n'est pas apparente (Cuadrado-Gordillo, 2012). Twemlow et Fonagy (2005) ont démontré que les enseignants qui intimident leurs élèves en employant des mesures disciplinaires excessives ont eux-mêmes été intimidés lorsqu'ils étaient élèves. Ils sont en quelques sortes des victimes-intimideurs, si l'on utilise la classification de Jalón et Arias (2013). Le contrôle de l'enseignant sur ses élèves comprend une vaste gamme de gestes que Sava (2002) regroupe afin de décrire une idéologie contrôlante chez les enseignants. Les enseignants adhérant à cette idéologie ont moins de chances de subir un épuisement professionnel (Sava, 2002). Ces pratiques pourraient donc jouer un rôle auto-protecteur. Comme Lewis (2001) l'a expliqué, les enseignants débutants sont plus concentrés sur leur propre bien-être physique et émotionnel, ayant ainsi davantage recours à une discipline coercitive permettant d'obtenir un résultat rapidement. L'adoption de ces pratiques, qu'on peut associer à l'idéologie contrôlante de Sava, serait en quelque sorte un moyen de survie pour les jeunes enseignants, en attendant que leurs compétences en gestion de classe se développent. Une fois ces habiletés développées, l'enseignant adopterait de meilleures pratiques pédagogiques.

Cependant, les interactions négatives ne sont pas que le lot des enseignants débutants. Il semble que cette idéologie contrôlante ait des racines profondes, faisant même partie de la personnalité de certains enseignants. C'est en effet ce qu'ont démontré Van den Bergh et coll., (2013) : l'usage de comportements contrôlants est lié à la personnalité d'enseignants orientés davantage vers des formes de motivation contrôlée. C'est à dire que ces enseignants sont moins motivés par l'acte d'enseignement que par la satisfaction de contraintes extérieures. Ces contraintes représentent une forme de pression que subit l'enseignant. Oberle et Schonert-Reichl (2016) ont démontré que plus les enseignants se sentent épuisés professionnellement et qu'ils manquent de soutien et de ressources, plus leur stress occupationnel augmente et par conséquent,

plus ils utilisent des stratégies de gestions de classe punitives et répressives. Et Soenens et coll. (2012) ont démontré que la dépersonnalisation joue un rôle médiateur dans la relation entre la pression subie par l'enseignant et l'usage de manipulation psychologique. La dépersonnalisation est pour Soenens et coll. un processus psychique par lequel un individu accorde davantage d'importance à son bien-être, et ignore le vécu psychologique des élèves. Donc, la fin justifierait les moyens, la pression subie par l'enseignant l'amène à accorder moins d'importance aux conséquences négatives de ses gestes afin de diminuer cette pression et son propre stress. L'adoption d'une idéologie de contrôle pourrait donc provenir d'un besoin d'alléger le stress émotif afin d'éviter l'épuisement, tant chez l'enseignant débutant ayant de faibles compétences en gestion de classe que chez l'enseignant subissant de la pression, répétant parfois des gestes déjà subis à titre de victime d'intimidation ou encore en négligeant de considérer les répercussions négatives sur les jeunes.

Les interactions négatives avec les enseignants débutent très tôt dans le parcours scolaire. Dès la maternelle, certains jeunes démontrent un comportement antisocial et de l'inattention. Ceux-ci sont beaucoup plus à risque d'être victimes d'abus verbal de la part de leur enseignant (Brendgen et coll., 2006). Si le jeune détecte par de subtils indices que son enseignant dénigre ses capacités académiques, le jeune se comportera de manière à le confirmer (Demanet et Van Houtte, 2012b). La même prophétie auto-réalisatrice se produit avec le comportement, si l'enseignant pense qu'un jeune aura une difficulté de comportement extériorisé, le jeune agira de la sorte (Graham et Nastasi, 2015). Même lorsque l'enseignant a de bonnes intentions et qu'il cherche à aider des élèves faibles en lecture et en mathématiques au début du primaire, leur performance décline malgré les efforts de l'enseignant. Ces efforts ont l'effet contraire à celui attendu, notamment l'attention donnée aux garçons qui détériore leur performance académique au lieu de les aider (Kiuru et coll., 2015) et qui augmente l'apparition de symptômes dépressifs (Pössel et coll., 2013). Ces toutes premières interactions entre les enseignants et les élèves sont importantes car lorsque la relation est mauvaise dès les premières années, des difficultés de comportement apparaissent et s'aggravent les années suivantes (Skalická, Belsky et coll., 2015). Les relations conflictuelles au préscolaire se poursuivent au primaire même si l'enseignant change (Skalická et coll., 2015). Non seulement les enseignants subséquents établissent eux aussi des relations conflictuelles avec les élèves ayant des difficultés de comportement, la relation se dégrade plus le comportement et le désengagement de l'élève s'accroît (Drugli, 2013), ce qui en retour aggrave les conflits avec les enseignants. Ce mécanisme de boucle auto-aggravante entre les conflits avec les enseignants et le comportement du jeune a été bien démontré (Lewis et coll., 2005 ; Skinner et Belmont, 1993 ; Skalická et coll., 2015).

Ces difficultés de comportement sont liées aux aptitudes à la socialisation du jeune. Les jeunes ayant des difficultés de socialisation sont plus à risque d'avoir des difficultés sur le plan émotionnel et comportemental (Poulou, 2014). En fait, selon Poulou, les compétences sociales limitées de certains jeunes sont possiblement à l'origine de leurs autres difficultés. Et lorsque le jeune ayant de moins bonnes aptitudes sociales développe des difficultés de comportement, il est moins bien perçu par ses pairs (Mikami, Griggs, Reuland et Gregory, 2012), ce qui détériore davantage ses rapports sociaux, notamment sa relation avec son enseignant (De Laet et coll., 2015). Cette situation s'aggrave lorsque l'enseignant promeut une hiérarchie basée sur le statut académique, c'est à dire lorsque l'enseignant valorise les notes et encourage la compétition (Mikami et coll., 2012).

Les interactions avec l'enseignant influencent le développement du jeune. Les conflits dans la relation, la socialisation du jeune et son comportement ont plusieurs liens entre eux. Une revue des écrits publiée par Nurmi et Kiuru (2015) proposa un modèle transactionnel expliquant l'impact de l'enseignant sur le développement de l'élève. La caractéristique de cette dynamique est que le jeune a un impact sur l'enseignant et vice-versa. Le comportement et les aptitudes sociales du jeune ont une influence sur la qualité de la relation avec l'enseignant, et l'inverse est aussi vrai. Mais ce modèle s'applique surtout aux difficultés de comportement extériorisées, plus souvent vécues par les garçons et conduisant parfois au décrochage. Pour expliquer les difficultés intériorisées, menant à l'apparition de problèmes de santé mentale, il faut s'attarder à l'effet de l'enseignant sur le psychisme des jeunes.

Les effets que nous venons de décrire sont principalement causés par des conflits dans la relation enseignant-élèves. Mais la plupart des élèves entretiennent une bonne relation avec leur enseignant. Cependant, l'idéologie contrôlante de Sava (2002) mentionnée précédemment regroupe des comportements qui affectent l'ensemble des élèves. L'enseignant qui a besoin de contrôle sur sa classe appliquera des mesures qui affectent ses élèves en générant chez eux des émotions négatives comme la colère, l'anxiété (Assor et coll., 2005). Ces émotions négatives provoquent l'apparition de deux phénomènes : le travail émotionnel et l'externalisation des motivations.

Le travail émotionnel ou « *emotion work* » consiste à feindre des émotions pour afficher des expressions socialement acceptables. L'élève déploie ainsi un quantité considérable d'énergie en classe afin de cacher ses expressions indésirables telles la colère, la frustration ou l'ennui (Zachary et coll., 2014 ; Mazer, McKenna-Buchanan, Quinlan et Titsworth, 2014). Le deuxième effet des émotions négatives est d'affecter la motivation des élèves. Il est souhaitable que les élèves soient animés par une motivation intrinsèque dans la réalisation des activités d'apprentissage. Or, pour apaiser leurs émotions négatives, les élèves limitent leur investissement psychologique et académique en se tournant

vers les sources de motivations extrinsèques (Assor et coll., 2005). En fait, Assor et coll. pense que la colère et l'anxiété sont des mesures adaptatives temporaires en réaction à la frustration du besoin d'autonomie de l'élève par un enseignant contrôlant. Ces émotions facilitent le passage vers des sources de motivation extrinsèques, évitant ainsi l'amotivation. Mais ces mesures ne sont que temporaires, à long terme c'est le développement du jeune qui est compromis. Assor et coll. (2005) pense que lorsque les élèves subissent du contrôle sur une longue période de temps, ils peuvent même perdre tout espoir de satisfaire leur besoin d'autonomie et en ressentir une profonde tristesse. L'effet sur la motivation a été étudié par plusieurs chercheurs et a fait l'objet d'une revue des écrits (Bartholomew et coll., 2009). Que ce soit dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000) ou de la théorie sociocognitive des buts (Bandura, 1994), l'effet est similaire. Le contrôle de l'enseignant provoque le passage d'une motivation autonome vers une motivation contrôlée (Hein, 2012), l'abandon des buts de maîtrise vers des buts de performance (Madjar, Nave et Hen, 2013). Cet effet sur la motivation, provoqué par l'apparition d'émotions négatives, a en retour un impact sur la capacité du jeune à gérer des propres émotions. Le jeune qui est soumis à une motivation contrôlée, c'est à dire régie par des influences extérieures, a une moins bonne capacité à réguler ses émotions (Weinstein, Hodgins et Ostvik-White, 2011). Cependant, l'effet d'une boucle auto-aggravante n'a pas été étudié. L'utilisation de la manipulation psychologique par l'enseignant provoque aussi un autre effet de nature similaire, il diminue l'usage de stratégies cognitives, métacognitives ainsi que l'autonomie d'étude de l'élève (Soenens et coll., 2012).

Le contrôle de l'enseignant génère une frustration du besoin d'autonomie de l'élève et ce dernier y réagit en relâchant le contrôle sur ses gestes ou en adoptant des patterns de comportement rigides ou un comportement d'opposition (Vansteenkiste et Ryan, 2013). Un exemple de comportement d'opposition est l'élève qui ne peut pas parler comme il veut en classe trouvera des moyens de compenser la charge psychique en parlant de plus belle. Hein, Koka et Hagger (2015) ont démontré que la colère générée par la frustration des besoins est un précurseur à l'intimidation des pairs.

CONCLUSION

Cette revue des écrits a été réalisée dans le but de comprendre la diminution de l'engagement scolaire et de la santé mentale des étudiants tout au long de leur parcours scolaire. Cet exercice nous a permis d'identifier des recherches démontrant que les interactions enseignant-élèves peuvent avoir des effets sur l'engagement et la santé mentale des jeunes. Cependant, aucune étude ne porte sur un éventuel lien de causalité entre les interactions enseignant-élèves et cette diminution progressive de l'engagement scolaire et de la santé mentales des étudiants. Mais de nombreux indices nous portent à croire que cette piste vaut la peine d'être davantage étudiée. Notamment, les recherches menées par

Roeser, Eccles et Sameroff (2000) qui ont démontré que le fonctionnement psychosocial des jeunes est étroitement lié avec le fonctionnement à l'école ; celles de Piekarska (2000) qui ont établi une corrélation entre le stress vécu à l'école et l'anxiété des élèves, leurs résultats académiques, ainsi que la consommation d'alcool et de drogues. Ainsi, l'identification des causes du phénomène permettra ensuite d'établir des solutions pour aider les élèves à vivre une expérience scolaire plus positive.

Notre recherche comporte certaines limites. Nous avons analysé seulement deux études qualitatives (De Costa, 2016 ; Sahin et coll., 2016), les autres sont quantitatives. Deux études seulement sont des études prédictives établissant un lien de causalité, l'une employa un devis quasi-expérimental se rapprochant d'un essai randomisé et contrôlé (Obsuth et coll., 2016), l'autre employa une méthode expérimentale avec intervention différenciée ainsi qu'une mesure objective, soit les résultats scolaires (Putwain et Remedios, 2014). Toutes les autres études que nous avons analysées sont des études explicatives établissant uniquement des corrélations. Les interactions enseignants élèves étudiées ne sont donc pas nécessairement responsables des effets négatifs observés chez les élèves. D'autre part, une seule étude utilisa comme méthode l'observation directe en classe (De Meyer et coll., 2014), toutes les autres ont été réalisées à l'aide de questionnaires complétés par les enseignants, les élèves ou leurs parents. Cette approche comporte une certaine limitation puisque lorsque les élèves doivent rapporter les interactions négatives de leurs enseignants, leur jugement est influencé par les comportements qui établissent une distance entre ces derniers et leurs élèves, comme le contact visuel et la proximité physique (Thweatt et McCroskey, 1996). Malgré cela, les élèves sont en mesure de faire plus que simplement classer leurs enseignants comme bons ou mauvais, ils sont ainsi habiles pour percevoir si leurs enseignants soutiennent bien leur besoin d'autonomie (Assor et coll., 2002).

RÉFÉRENCES

- Assor, A., Kaplan, H. et Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. et Roth, G. (2005) Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Dans V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* 4 (pp. 71-81). New York, NY : Academic Press.
- Banfield, S. R., Richmond, V. P. et McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55(1), 63-72.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. et Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215-233.

- Boulard, A., Quertemont, E., Gauthier, J.-M. et Born, M. (2012). Social context in school: Its relation to adolescents' depressive mood. *Journal of Adolescence*, 35(1), 143-152.
- Brendgen M., Wanner B. et Vitaro F. (2006). Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6. *Pediatrics*, 117(5), 1585-1598.
- Broeckelman-Post, M. A., Tacconelli, A., Guzmán, J., Rios, M., Calero, B. et Latif, F. (2016). Teacher misbehavior and its effects on student interest and engagement. *Communication Education*, 65(2), 204-212.
- Campbell, M. A. et Stenton, J. (2004) Teachers as bullies. In *connections*, 21(2), 22-26.
- Carey, T. A. (2002). Countercontrol: A preliminary investigation into the self-reports of students. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 4-9.
- Claus, C. J., Booth-Butterfield, M. et Chory, R. M. (2012). The relationship between instructor misbehaviors and student antisocial behavioral alteration techniques: The roles of instructor attractiveness, humor, and relational closeness. *Communication Education*, 61(2), 161-183.
- Cuadrado-Gordillo, I. (2012). Repetition, power imbalance, and intentionality: Do these criteria conform to teenagers' perception of bullying? A role-based analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(10), 1889-1910.
- De Costa, P. I. (2016). Scaling emotions and identification: Insights from a scholarship student. *Linguistics and Education*, 34, 22-32.
- De Laet, S., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Van den Noortgate, W., Claes, S., Janssens, A., ... Verschueren, K. (2016). Teacher-student relationships and adolescent behavioral engagement and rule-breaking behavior: The moderating role of dopaminergic genes. *Journal of School Psychology*, 56, 13-25.
- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Leeuwen, K. V., Goossens, L. et Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology*, 51(9), 1292-1306.
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., ... Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541-554.
- Debarbieux, É. (2011). *A l'école des enfants heureux ... Enfin presque* [Rapport de recherche]. Repéré à <http://bit.ly/2rfbpzn>
- Demanet, J. et Van Houtte, M. (2012a). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514.
- Demanet, J. et Van Houtte, M. (2012b). Teachers' attitudes and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 860-869.
- Drugli, M. B. (2013). How are closeness and conflict in student-teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian schoolchildren aged 6-13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217-225.
- Gallup. (2015). 2015 Gallup student poll – overall report [Rapport]. Repéré à <http://bit.ly/25J7kBT>
- Goodboy, A. K. et Myers, S. A. (2015). Revisiting instructor misbehaviors: A revised typology and development of a measure. *Communication Education*, 64(2), 133-153.
- Goldman, Z. W. et Goodboy, A. K. (2014). Making students feel better: Examining the relationships between teacher confirmation and college students' emotional outcomes. *Communication Education*, 63(3), 259-277.
- Graham, S. et Nastasi, B. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning*. Repéré à <http://bit.ly/1F9RVwM>
- Guvenc, H. (2015). The relationship between teachers' motivational support and engagement versus disaffection. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 647-657.
- Hein, V. (2012). The effect of teacher behaviour on students' motivation and learning outcomes. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 18, 9-19.

- Hein, V., Koka, A. et Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103-114.
- Hsu, L. (2014). An exploration of the effects of college English teacher misbehaviors on students' willingness to communicate in English classes. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 1050-1059.
- Jalon, M. J. D. A. et Arias, M. D. R. M. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-213.
- Joyce, H. D. et Early, T. J. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multilevel analysis. *Children and Youth Services Review*, 39, 101-107.
- Kearney, P., Plax, T. G. et Burroughs, N. F. (1991). An attributional analysis of college students' resistance decisions. *Communication Education*, 40(4), 325-342.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R. et Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309-324.
- Kiuru, N., Nurmi, J. E., Leskinen, E., Torppa, M., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K. et Niemi, P. (2015). Elementary school teachers adapt their instructional support according to students' academic skills: A variable and person-oriented approach. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 391-401.
- Lai, S., Stevens, C., Martinez, J. et Ye, R. (2015). A cross-national study of students' attitudes toward school. *Pastoral Care in Education*, 33(1), 33-46.
- LaRusso, M. D., Romer, D. et Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386-398.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The student's view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X. et Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741.
- Liu, Y., Li, X., Chen, L. et Qu, Z. (2015). Perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment. *International Journal of Psychology*, 50(5), 354-362.
- Madjar, N., Nave, A. et Hen, S. (2013). Are teachers' psychological control, autonomy support and autonomy suppression associated with students' goals? *Educational Studies*, 39(1), 43-55.
- Mazer, J. P., McKenna-Buchanan, T. P., Quinlan, M. M. et Titsworth, S. (2014). The dark side of emotion in the classroom: Emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative emotions. *Communication Education*, 63(3), 149-168.
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M. et Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50(1), 95-111.
- Nurmi, J. E. et Kiuru, N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships: Theoretical background and an overview of previous research. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5) 445-457.
- O'Connor, E. E., Scott, M. A., McCormick, M. P. et Weinberg, S. L. (2014). Early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood: The role of the subsequent caregiving environment. *Attachment and Human Development*, 16(6), 590-612.
- Oberle, E. et Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37.
- Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D. et Eisner, M. (2016). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher-student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(8), 1-27.

- Olweus, D. (1994). Bullying at school. Dans *Aggressive behavior* (p. 97-130). New York, NY : Springer.
- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504.
- Peters, R. A. (1978). Effects of anxiety, curiosity, and perceived instructor threat on student verbal behavior in the college classroom. *Journal of Educational Psychology*, 70(3), 388-395.
- Pica, L. A., Traoré, I., Camirand, H., Laprise, P., Bernèche, F., Berthelot, M. et Plante, N. (2013). *L'enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 Tome 2 : le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation scolaire* [rapport]. Repéré à <http://bit.ly/2tfqKzZ>
- Piekarska, A. (2000). School stress, teachers' abusive behaviors, and children's coping strategies. *Child Abuse and Neglect*, 24(11), 1443-1449.
- Pössel, P., Rudasill, K. M., Sawyer, M. G., Spence, S. H. et Bjerg, A. C. (2013). Associations between teacher emotional support and depressive symptoms in Australian adolescents: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 49(11), 2135.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1-23.
- Poulou, M. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher-student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, 40(6), 986-1004.
- Putwain, D. et Remedios, R. (2014). The scare tactic: Do fear appeals predict motivation and exam scores? *School Psychology Quarterly*, 29(4), 503-516.
- Putwain, D., Remedios, R. et Symes, W. (2016). The appraisal of fear appeals as threatening or challenging: Frequency of use, academic self-efficacy and subjective value. *Educational Psychology*, 36(9), 1670-1690.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. et Sameroff, A. J. (2000). Schools as a context of early adolescent academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Rudasill, K. M., Pössel, P., Winkeljohn Black, S. et Niehaus, K. (2014). Teacher support mediates concurrent and longitudinal associations between temperament and mild depressive symptoms in sixth grade. *Early Child Development and Care*, 184(6), 803-818.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sahin, S., Arseven, Z. et Kiliç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021.
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F. et Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher relationship and children's behavioral problems: Moderation by child-care group size. *Child Development*, 86(5), 1557-1570.
- Skalická, V., Stenseng, F. et Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher conflict, children's social skills and externalizing behavior. A three-wave longitudinal study from preschool to third grade. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5) 413-425.
- Skinner, E. A. et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F. et Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120.
- Suh, S., Malchow, A. et Suh, J. (2014). Why did the black-white dropout gap widen in the 2000s? *Educational Research Quarterly*, 37(4), 19-40.

- Theoklitou, D., Kabitsis, N. et Kabitsi, A. (2011). Physical and emotional abuse of primary school children by teachers. *Child Abuse and Neglect*, 36(1), 64-70.
- Thweatt, K. S. et McCroskey, J. C. (1996). Teacher nonimmediacy and misbehavior: Unintentional negative communication. *Communication Research Reports*, 13(2), 198-204.
- Twemlow, S. et Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioral problems. *The American Journal of Psychiatry*, 162(12), 2387-2389.
- Twenge, J. M., Gentile, B., DeWall, C. N., Ma, D., Lacerfield, K. et Schurtz, D. R. (2010). Birth cohort increases in psychopathology among young Americans, 1938-2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMPI. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 145-154.
- Vallade, J. I. et Malachowski, C. M. (2015). Instructor misbehavior and forgiveness: An examination of student communicative outcomes in the aftermath of instructor misbehavior. *Communication Education*, 64(3), 301-324.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B. et Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 650-661.
- Vansteenkiste, M. et Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280.
- Weinstein, N., Hodgins, H. S. et Ostvik-White, E. (2011). Humor as aggression: Effects of motivation on hostility expressed in humor appreciation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(6), 1043.

STEPHANE LEVASSEUR est étudiant au doctorat et chargé d'enseignement au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval. Il a été enseignant au secondaire pendant dix ans. stephane.levasseur@fse.ulaval.ca

CHRISTINE HAMEL est professeure agrégée au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval. Ses travaux de recherche portent sur l'analyse de l'activité des enseignants en formation initiale et en formation continue, la formation pratique à l'enseignement et à l'usage de la vidéo pour soutenir le développement professionnel. Elle est chercheuse régulière pour le centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et éducative (CRIRES). christine.hamel@fse.ulaval.ca

STEPHANE LEVASSEUR is a PhD student and lecturer at the Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage at the Université Laval. He worked as a high school teacher for 10 years. stephane.levasseur@fse.ulaval.ca

CHRISTINE HAMEL is a professor at the Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage at the Université Laval. Her research focuses on the analysis of teacher activity in initial and continuing education, practical training in teaching, and the use of video to support professional development. She is a regular researcher for the research and intervention center on academic and educational success (CRIRES). christine.hamel@fse.ulaval.ca

RÉFLEXIONS AUTOUR DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE AU BÉNIN : C'EST COMME SI L'ÉCHEC ET LA DÉPERDITION SCOLAIRE N'ONT PAS D'ISSUES

KPOHOLO SENAKPON FABRICE FIDÈLE *Université du Québec à Chicoutimi*

RÉSUMÉ. Ce texte présente une réflexion approfondie autour de l'échec et de la déperdition scolaire en milieu rural au Bénin. Il est le fruit d'une recherche menée autour de l'échec et de la déperdition scolaire en milieu rural. La recherche originale a été orientée par les perspectives théoriques et méthodologiques des études du quotidien. À cet effet, une immersion a été réalisée dans la localité ayant servi de champ de recherche. Des observations et des entretiens semi-structurés ont été réalisés. En élargissant la base théorique aux perspectives historico-culturelles, il ressort que l'école béninoise doit se réinventer et accorder son fonctionnement à celui de la vie socio-économique et culturelle locale pour que l'échec scolaire et le flux de déperdition s'améliorent.

REFLECTIONS ON EDUCATION IN BENIN: IT'S AS IF FAILURE AND LOSS OF SCHOOLING OPPORTUNITIES ARE AT AN IMPASSE

ABSTRACT. This text provides an in-depth reflection on the failure and loss of schooling opportunities in rural Benin. It is the result of research on education failure and loss in rural settings. The latter was guided by daily life studies theory and methodology. To this end, an immersive study was carried out in the field of research with observations and semi-structured interviews. By extending the theoretical basis to historical-cultural perspectives, it emerges that the Beninese school must reinvent itself and adapt its functioning to the local socio-economic and cultural life in order to mitigate school failure and loss of opportunities.

Le monde est ce que tu vois avec tes lentilles. Libères ton esprit ...

(Extrait du discours du personnage Ram Shankar Nikumbhdans Khan, 2007)

LE VER EST DANS LE FRUIT

En 2014, j'ai conclu ma recherche de master sur le thème « facteurs démographiques et socioculturels de la déperdition scolaire : le cas de la région de Klouékanmè ». Dans son tissage, la recherche a trouvé ses fondements théoriques et méthodologiques dans les études du quotidien et a cherché à

analyser et à comprendre les facteurs démographiques et socio-culturels qui influent sur l'accès et le maintien des enfants à l'école jusqu'à conclure leurs études secondaires.

Dans la même année, je publiais un article découlant du mémoire, dans lequel j'ai développé des réflexions initiales sur le rôle de l'apprentissage des langues dans le processus de l'échec, de l'abandon /exclusion scolaire dans les zones rurales au Bénin. Cette note de terrain établit donc un dialogue avec ces précédents travaux – dans le but d'approfondir la discussion sur l'apprentissage des langues et l'échec /abandon – et un article publié récemment qui traite de questions similaires à celles que je soulève (Lauwerier, Brüning et Akkari, 2013). Il est question de revenir ici dans une conception dialogique, plus précisément à travers la perspective historico-culturelle, sur la discussion autour de l'échec et l'abandon scolaire au Bénin, en l'approfondissant et en mettant l'école au centre du processus. Ainsi, les principaux auteurs à partir desquels un tel regard réflexif est rendu possible sont Lev Vygotski, Mikhail Bakhtine et Boaventura de Sousa Santos.

Quand on parle de l'échec scolaire ou de l'abandon scolaire, on a tôt fait d'élever des considérations socio-économiques et géopolitiques au statut de causes. On établit assez vite une causalité entre pauvreté et échec, entre milieu géographique et rendement scolaire en localisant ainsi l'échec dans les couches qui occupent le bas de la pyramide sociale ou vivant dans des milieux précaires. En fait, ces considérations sont importantes dans la production de l'échec et de l'abandon, mais ne sont pas forcément déterminantes. Pour approfondir ici mes réflexions autour de l'échec et de l'abandon scolaire au Bénin, je mets l'école au centre de la discussion. Cela témoigne de la reconnaissance de l'existence d'autres éléments qui établissent des relations avec cette dernière dans l'épineuse question de l'échec et de l'abandon. Ces éléments peuvent être regroupés dans le corpus que j'appelle ici « pratiques culturelles locales » et « pratiques économiques locales ». Les deux corpus sont reliés entre eux par ce qu'on peut appeler « activités ». Je reviendrai sur ces aspects un peu plus loin. Pour l'instant, je voudrais partir d'une question initiale. À quel type d'école ont accès les béninois ?

Nous parlons d'école – pensée et conçue dans un temps colonial à des fins coloniales – dans une période post-coloniale ou néo-coloniale. Dans cette perspective, il est nécessaire de ramener d'abord la discussion à la clarification du terme colonial, pour aborder après des considérations spatio-temporelles autour de l'école.

J'utilise les expressions « colonial » et « postcolonial » selon la perspective de Boaventura de Souza Santos. Le colonialisme se structure comme violence développée par la modernité occidentale à travers sa mission civilisatrice en s'imposant aux personnes qui ont subi une telle violence. Pour Santos (2008),

L'idée de postmodernité désigne la description que la modernité occidentale fait d'elle-même et dans cette mesure peut cacher la description qu'ont fait d'elle ceux qui ont souffert de la violence avec laquelle elle leur a été imposée. Cette violence matricielle a un nom : « le colonialisme » (p. 27).

La compréhension de « postcolonialisme » par le biais de l'auteur rapporte à l'ensemble des perspectives théoriques qui mettent l'accent, théoriquement et politiquement, sur les relations inégales existantes entre le Nord et le Sud dans la compréhension du monde contemporain.

Lorsque je parle d'une école planifiée et établie à l'époque coloniale aux objectifs coloniaux, je cherche à dévoiler le mensonge original qui a servi de base pour cette école. En fait, l'objectif n'était pas de former des citoyens critiques et réflexifs, mais former des êtres « programmés ». Je veux dire, des êtres en mesure de recevoir et d'exécuter les ordres. Ce qui justifie les processus pédagogiques mnémoniques mis au point et dont les traces existent aujourd'hui encore.

Quand je pense les temps postcoloniaux en relation à l'école béninoise, je pense à deux faits. Je me réfère d'abord au moment historique dans lequel se trouve l'humanité. C'est-à-dire, un moment où les nations sont indépendantes de toute domination politique. Toutefois, il est important de ressortir que de nombreux pays sont encore dominés sur d'autres plans. Le plan culturel et économique par exemple. Deuxièmement, je m'accorde à l'affirmation de Santos (2008) selon laquelle la fin du colonialisme comme une relation politique n'a pas conduit à sa fin comme une relation sociale et comme état d'esprit. Par conséquent, l'école, en raison des considérations historiques et culturelles de son émergence doit être problématisée pour comprendre et expliquer l'échec et l'abandon scolaire. En ce sens, il convient d'entrevoir l'école comme un chronotope (Bakhtine, 1978), c'est-à-dire, un lieu où s'articulent des relations tendues entre l'espace et le temps. Comment l'école moderne en tant qu'un chronotope – agent articulateur du temps et de l'espace – doté de sa propre logique spatio-temporelle s'insère dans une autre logique spatio-temporelle ?

Au cours de la recherche que j'ai mentionnée antérieurement, dans une école donnée, en discutant avec le coordonnateur des études sur l'abandon scolaire, spécifiquement dans cette école, il laissa échapper la phrase suivante « d'ici peu commence la saison des pluies et nous aurons encore beaucoup d'abandons, étant donné que les parents emmènent leurs enfants au champ » (communication personnelle, 4 avril 2013). À un autre moment donné avec un groupe de discussion que j'ai formé avec des enseignants, – cette fois dans un autre collège d'enseignement général donné – ces derniers se référant à l'abandon des filles dudit collège ont parlé en ces termes : « si vous voulez, vous pouvez sortir et vous promenez en regardant dans les champs. Beaucoup y travaillent » (communication personnelle, 3 avril 2013). Ces deux discours dialoguent l'un avec l'autre, quand bien même ils ont été produits à différents moments et lieux. Mais, de mon point de vue, que pointent-ils du doigt ?

L'école en tant que chronotope, en tant qu'agent d'articulation de l'espace avec le temps possède sa propre logique. En accord avec Santos (2008), je comprends que l'école traditionnelle suit une logique temporelle que l'auteur qualifie de monoculture du temps linéaire, étant donc un agent mouvementé par la rationalité occidentale moderne. C'est ainsi que son espace — à travers les activités qu'elle offre à ses pratiquants — est organisé selon cette logique de temps chronologique. L'école au Bénin, à la fois à la campagne et dans les villes, est intégrale et étend ses activités sur neuf mois à peu près. La temporalité de l'école, dans l'accomplissement de ses idéaux colonialistes se superpose de façon hégémonique à la temporalité locale de la campagne. En faisant allusion aux « pratiques économiques locales » et aux « pratiques culturelles locales » mentionnées précédemment, je me rapporte aux activités locales conçues dans une culture du temps mouvementée par les logiques locales. La logique de la succession des saisons, de mon point de vue, vient en premier lieu étant donné que l'agriculture familiale demeure l'activité économique dominante en milieu rural béninois. Dans la logique des traditions béninoises dont le centre d'organisation et d'articulation est la campagne, le *pater familias* dans la plupart du temps n'élève pas ses enfants pour la vie scolaire, mais pour la vie champêtre. La vie familiale tourne autour des activités agricoles, elles-mêmes organisées selon les saisons. L'arrivée de l'école moderne à l'époque coloniale n'a pas dialogué avec ces formes de vie. Elle s'est placée au-dessus d'elle. Sa temporalité s'est superposée aux temporalités locales, de même que ses activités. Alors que pour beaucoup de ses usagers — les élèves — elle est considérée comme un lieu avec peu de perspectives d'avenir. Étant donné que la fin de la trajectoire académique, bien que marquée par l'obtention d'un titre (diplôme, certificat), ne garantit pas systématiquement l'emploi et une vie meilleure.

À LA RECHERCHE DU VER

En discutant de la question de la qualité de l'éducation de base au Bénin, Lauwerier et coll. (2013) ont tiré sur quelques-uns des fils qui tissent le réseau d'une éducation de qualité à partir de leur approche théorique et par le dialogue avec les participants. Il est important de signaler qu'ils l'ont fait en relation avec le contexte rural béninois. Ces fils sont : le programme curriculaire — dans le cas du Bénin et certains pays d'Afrique de l'Ouest, les programmes mettent l'accent sur une approche par compétence —, la condition enseignante, les langues d'enseignement, les réalités sociales locales, les résultats académiques, la participation des organisations internationales. Ces axes ont été abordés par les auteurs tout en dialoguant avec divers théories en reliant ce dialogue aux voix des participants. Parmi ces éléments, j'en choisis juste deux pour continuer dans ma réflexion. Je choisis la question des langues d'enseignement et des résultats scolaires.

De mon point de vue, une éducation scolaire béninoise qui se veut vraiment émancipatrice et qui aspire à la libération de ses usagers doit élire ses propres langues comme langues d'enseignement et d'apprentissage. Les autres, celles du colon, peuvent continuer dans le système en tant que deuxième ou troisième langue en raison de leur importance en ces temps globaux. Dans sa riche expérience en Afrique lusophone, Paulo Freire a attiré l'attention sur ce fait. Il s'est justement appliqué à expliquer cela au cours d'une rencontre :

Du point de vue du colonisateur, bien sûr, les colonisés n'avaient pas d'histoire avant leur arrivée sur les terres du colonisé. Dans ce sens, les colonisés devraient remercier les colonisateurs du fait d'avoir introduit le colonisé dans l'histoire. De même, les colonisés n'avaient pas de culture avant l'arrivée des colonisateurs. La langue des colonisés a toujours été appelé dialecte, le vilain et pauvre dialecte. Seule la langue du colonisateur est une langue qui a des possibilités historiques, qui a la flexibilité d'exprimer la science, la technique et les arts. L'art du colonisé est du folklore, l'art du colonisateur est la culture. [Rires.] Il doit en être ainsi. Ceci est de l'idéologie et non de la science. (Freire et Guimarães, 2003, p. 43-44, traduction libre).

Dans l'époque contemporaine, au Bénin, la seule langue dans laquelle est exercé l'enseignement dans presque toutes les écoles publiques et privées, demeure la langue française. Les autres langues occupent toujours la place de « dialectes » qui leur est réservée par le colonisateur. Bien que les lignes directrices du programme exigent l'introduction des langues nationales dans les activités académiques, leur espace formel reste encore très limité dans les écoles. Pendant ce temps, la recherche de Lauwerier et coll. (2013) soulignait que

pratiquement tous les enquêtés ont précisé que le français comme langue d'apprentissage constitue un obstacle pour les élèves de Comè, le français n'étant pas la langue maternelle. L'apprentissage est ralenti à cause du temps d'assimilation d'une langue qui n'est pas maîtrisée. (p. 128)

Je pourrais remplacer le mot « ralenti » (décélééré) par « difficulté ». De mon point de vue, « ralenti » sonne comme s'il n'y a qu'une direction linéaire que suit l'apprentissage. Je comprends l'apprentissage selon les perspectives que Vygotski (2004) en lien avec le développement et l'instruction de l'enfant. Le développement, pour l'auteur, ne se fait pas de façon linéaire. Au contraire, il est fait de processus complexes de rupture et de crise. Par conséquent, je vois l'enseignement et l'apprentissage – processus d'instruction pour Vygotski (2004) – comme un processus tendu de négociation entre l'élève et l'enseignant duquel naît quelque chose de nouveau. Dans le processus de développement de l'enfant, Vygotski (2004) appelait cela la « néo-formation ». Ce panorama fournit des indices pour penser combien des fois il est difficile pour les enfants du Bénin d'interagir avec la langue française durant leur apprentissage.

Dans l'analyse pédologique du processus éducatif, Vygotski apporte quelques considérations qui soutiennent la compréhension de ces difficultés. Tout d'abord, à partir de l'auteur, je comprends que l'enfant n'apprend pas sa langue maternelle à l'école. L'auteur disait que « les enfants qui arrivent à

l'école connaissent déjà la langue maternelle, mais là il acquiert la connaissance de la langue littéraire » (Vygotski, 2004, p. 269). Bakhtine (2009) partageait également ce point de vue. L'auteur formulait à juste titre ce qui suit : « Les sujets n'«acquièrent» pas leur langue maternelle ; c'est en elle et par elle qu'a lieu le premier éveil de la conscience » (p. 111). Dans la recherche que j'ai menée sur l'abandon scolaire, certains de mes participants justifient leurs sorties définitives de l'école par leur échec dans la langue d'apprentissage. Il leur était difficile de réaliser les productions écrites demandées dans les évaluations. Dans le texte de Vygotski (2004), pour expliquer les difficultés des enfants dans la production de texte, l'auteur a distingué la parole orale et la parole écrite. La parole écrite n'est pas juste un passage de l'oral pour l'écriture. Il s'agit d'un processus beaucoup plus complexe et abstrait. En outre, l'auteur a insisté sur la question de la motivation dans la différenciation de la parole orale et de la parole écrite et le lien étroit qui existe entre la conscience et celle-ci. Il alerte que

La parole écrite diffère de la parole orale aussi par la motivation : la motivation est au début du développement de la parole de l'enfant... Au cours de la parole orale, il n'est point nécessaire d'inventer des motifs : à chaque nouveau méandre de la conversation, vient la phrase suivante requise, puis la prochaine qui la complémente et ainsi de suite. Ainsi, la parole orale génère la motivation. Dans la parole écrite, nous avons besoin de créer nous-même la situation, créer les motifs de la parole, c'est-à-dire, nous avons besoin d'agir plus librement que dans la parole orale.... Le petit enfant parle, mais ne sais pas comment il parle. Dans la parole écrite, elle doit prendre conscience du processus d'expression des idées en mots. (Vygotski, 2004, p. 273)

Comprenant par cette intervention de Vygotski, les difficultés que rencontrent, non pas seulement les élèves béninois, mais tous ceux qui vont à l'école, j'en ressors que pour les enfants béninois et en particulier les enfants dans les zones rurales, la difficulté est double. En effet, Vygotski (2004) a affirmé que

l'enfant arrive à l'école sans savoir multiplier et diviser et, en sortant d'elle, domine ces habilités. Mais, comme le dit Herbart, avec l'enseignement de la grammaire, nous ne proportionnons pas de nouvelles connaissances, parce que, avant de venir à l'école, l'enfant sait déjà conjuguer, décliner, former des phrases syntaxiquement correctes ; la grammaire ne lui apprend rien de nouveau qu'il ne savait déjà faire avant. (p. 274)

Par cette affirmation, l'auteur part d'un contexte dans lequel le processus d'éducation se déroule dans la langue maternelle de l'apprenant. Dans le cas béninois qui a été montré ici, ce processus se déroule dans une langue étrangère. En d'autres mots, la grammaire dans ce cas ne fournit que de nouvelles connaissances. Puisqu'avant d'entrer à l'école, les enfants béninois ne savent pas comment conjuguer, décliner, former des phrases syntaxiquement correctes dans la langue d'enseignement. De là découle, la double difficulté qui réside dans leur processus d'apprentissage. Les difficultés à assimiler la langue d'apprentissage et des difficultés dans le tissage des connaissances scolaires dans cette langue.

LE VOILE EST TOMBÉ

L'échec et l'abandon scolaire dans les zones rurales béninoises sont tissés à travers un processus très complexe. Pour comprendre ce processus, il est nécessaire de partir du contexte historique dans lequel l'école a été créée. Une école historiquement créée pour servir les idéaux coloniaux a besoin de se réinventer pour sortir de cette logique. Cela revient à provoquer une nouvelle rencontre avec ses réalités socio-culturelles. Nous ne pouvons que cultiver l'espérance. L'espérance dont parlait le maître Freire. Une espérance active. Comme le dit Santos, nous avons besoin d'une utopie réaliste. Une utopie qui devienne un motif de luttes émancipatrices. Ceci étant dit, nous devons être attentifs aux occasions pour développer nos tactiques. Des tactiques qui se veulent subversives des stratégies dominantes qui sont créatrices et reproductrices de l'échec, d'abandon et d'exclusion scolaire.

RÉFÉRENCES

- Aamir, K. (producteur et réalisateur) et Amole, G. (Scénariste). (2007). *Taare Zameen Par – Every child is special* [Comme une étoile sur terre, chaque enfant est spécial] [Film cinématographique]. Inde : Aamir Khan Productions.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman* (traduit par D. Olivier). Paris, France : Gallimard.
- Bakhtine, M. (2009). *Marxisme et philosophie du langage*. São Paulo, Brasil : Hucitec. (Ouvrage original publié en 1929)
- Freire, P. et Guimarães, S. (2003). *L'Afrique nous enseigne*. São Paulo, Brasil : Paz e Terra.
- Lauwerier, T., Brüning, M. et Akkari, A. (2013). La qualité de l'éducation de base au Bénin : la voix des acteurs locaux. *Revue Recherches en Education*, 15, 120-136.
- Santos, B. de S. (2008). *La grammaire du temps*. São Paulo, Brasil : Cortez.
- Vygotski, L. S. (2004). Sur l'analyse pédologique du processus pédagogique (traduit par Z. Preste). Dans L. S. Vygotski, *Psirrologia razvitia rebionka* (p. 479-506). Moskva, Russia : Eksmo.

KPOHOLO SENAKPON FABRICE FIDÈLE est doctorant en éducation à la Faculté d'Éducation (FACED) de l'Université Fédérale de Juiz de Fora (UFJF) au Brésil. Il est également membre du groupe de recherche, *Linguagem Interação e Conhecimento* (Langage, Interaction et Connaissance) de la même institution. fabrice19882000@yahoo.fr

KPOHOLO SENAKPON FABRICE FIDÈLE is a doctoral candidate in the Faculty of Education (FACED) of the Université Fédérale de Juiz de Fora (UFJF) in Brazil. He is also a member of the research group *Linguagem Interação e Conhecimento* (Language Interaction and Knowledge) of the same institution. fabrice19882000@yahoo.fr

GESTION DE CLASSE, TIC ET SENTIMENT D'APPARTENANCE À L'ÉCOLE

PAUL MARCEL MBIKAYI *École d'immersion St-Gérard de Grande Prairie*

JÉRÔME ST-AMAND *Université du Québec en Outaouais*

RÉSUMÉ. Les programmes d'immersion française sont en expansion dans l'Ouest canadien et les clientèles sont de plus en plus composées d'élèves issus de l'immigration. Confrontés parfois à des difficultés d'intégration, certains de ces élèves nécessitent un soutien particulier de la part des enseignants. L'objectif de cette Note du terrain vise à décrire une stratégie mise de l'avant pour améliorer et soutenir l'engagement scolaire et le sentiment d'appartenance d'une élève du primaire originaire de l'Afrique affichant des difficultés relationnelles. Jumelé à un soutien quotidien en salle de classe, l'usage des TIC s'est avéré être une stratégie efficace pour susciter certaines composantes du sentiment d'appartenance à l'école.

CLASSROOM MANAGEMENT, ICT, AND A SENSE OF BELONGING AT SCHOOL

ABSTRACT. French immersion programs are expanding in Western Canada and the clientele is increasingly made up of students from immigrant backgrounds. Some of these students, sometimes confronted with social difficulties, require special support from teachers. The purpose of this Note from the Field is to describe a strategy to improve and support school engagement and the sense of school belonging for an elementary student from Africa who experienced relational difficulties. The use of technology in learning has proved to be an effective strategy to spur school engagement and the sense of school belonging.

Depuis l'hiver 2008, j'enseigne à l'école d'immersion St-Gérard de Grande Prairie où cheminent actuellement 737 élèves de niveau primaire. Située au nord de la ville d'Edmonton, Grande Prairie est l'une des grandes villes du nord-ouest de l'Alberta et se compose d'une population en constante augmentation depuis les 15 dernières années. Cette démographie se répercute au sein des écoles de la municipalité, notamment au sein des écoles d'immersion française où se côtoient des élèves issus d'une immigration en constante croissance.

L'intégration des élèves immigrants dans les communautés francophones en milieu minoritaire représente un défi tout récent auquel les écoles d'immersion doivent faire face. Dans ce contexte, la direction d'école semble avoir trouvé en moi la personne toute désignée pour intégrer les enfants issus de l'immigration qui appartiennent aux minorités visibles. Originaire d'Afrique et présumant être un référent culturel important pour ces enfants, je suis à même de constater les défis qui se posent pour certains de ces élèves, notamment à l'égard du développement et du maintien de leur sentiment d'appartenance à l'école. À l'automne 2016, le cas de Pya (nom fictif), originaire d'Afrique, attirait plus particulièrement mon attention. Avec l'aide du professeur et chercheur Jerome St-Amand, j'ai décidé de documenter la stratégie ayant été mise de l'avant avec cette élève.

LE CAS DE PYA

Chaque année scolaire est caractérisée par l'arrivée de nouveaux élèves. Dans la plupart des cas, chaque cohorte d'enfants est composée de jeunes d'origine immigrante. En septembre 2015, Pya, une jeune élève d'origine africaine, affichait dès le début de l'année scolaire un manque d'intérêt pour les travaux scolaires à réaliser. Rarement pouvait-on la voir terminer ses travaux en classe ou s'engager activement dans les activités pédagogiques. Son rendement scolaire était bien en deçà de la moyenne et constituait par le fait même une inquiétude importante à la fois pour ses parents et pour ses enseignants. Souvent fatiguée, Pya se décourageait sans raison devant les efforts nécessaires à réaliser et cette problématique s'accroissait. Parallèlement à ces comportements, elle se refermait de plus en plus sur elle-même et refusait souvent l'aide qu'on lui offrait en classe. En plus de son rendement scolaire très faible, ses rapports sociaux étaient également problématiques et constituaient la plus grande source d'inquiétude pour ses enseignants ; elle ne jouait pas avec ses pairs et souffrait d'isolement social. Un matin, avant la cloche, Pya entra dans la classe en pleurant et en me disant : « je n'ai personne avec qui jouer ». Devant ce cri du cœur qui reflétait des difficultés sur le plan de l'intégration au groupe-classe, je sentais l'urgence de susciter son engagement scolaire et de développer son sentiment d'appartenance à l'école. Comment faire ? Par où devais-je commencer ?

Comprendre le sentiment d'appartenance à l'école

Selon des auteurs, ressentir un fort sentiment d'appartenance à l'école peut favoriser l'engagement scolaire et l'adaptation des jeunes (Janosz, Georges et Parent, 1998 ; St-Amand, 2015). Dans ce contexte, développer et maintenir un tel sentiment chez Pya s'avérait être un objectif fort louable pour aider cette jeune fille à surmonter ses difficultés scolaires et sociales. À condition de bien comprendre les attributs de ce concept au préalable, il devenait impératif de mettre en œuvre une stratégie pouvant influencer ces derniers.

D'entrée de jeu, le sentiment d'appartenance à l'école est un concept complexe et de nature multidimensionnelle. Pour définir ce concept, des auteurs mentionnent des attributs comme l'expérience d'être valorisé et accepté par les autres, ainsi que la perception que l'individu harmonise ses caractéristiques personnelles à celles des membres de l'environnement scolaire (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky et Bouwsema, 1992). St-Amand, Bowen et Lin (2017) ont proposé quatre attributs pour définir ce concept : 1) l'élève doit ressentir une émotion positive à l'égard du milieu scolaire ; 2) l'élève doit entretenir des relations sociales positives avec les membres du milieu scolaire ; 3) l'élève doit s'engager activement dans son milieu scolaire ; 4) l'élève doit percevoir une certaine synergie (harmonisation), voire une similarité avec les membres de son groupe. Ces derniers ont d'ailleurs proposé une définition intégrant ces quatre dimensions :

Dans ce contexte, il (le sentiment d'appartenance à l'école) est atteint quand l'élève en arrive à développer des relations sociales positives avec les membres de l'environnement scolaire ; des rapports sociaux empreints d'encouragements, de valorisation, d'acceptation, de soutien, de respect et d'amitié. L'appartenance renvoie également à des émotions positives, que l'on pourrait qualifier d'attaches affectives, se rapportant au fait de ressentir de l'intimité, de se sentir utile, solidaire et fier de fréquenter l'établissement ou encore de se sentir bien. Le sentiment d'appartenance se singularise par une participation active au sein des activités de l'école (p. ex., activités parascolaires) et des activités menées par l'enseignant en classe, en plus de l'adoption de normes et de valeurs véhiculées au sein de l'environnement socioéducatif. (p. 14)

Mise en œuvre d'une stratégie d'apprentissage

Pour favoriser le sentiment d'appartenance de Pya et son engagement scolaire, j'ai eu l'idée d'axer ma stratégie sur une solide relation éducative tout en ayant recours à une application technologique, et ce, pour plusieurs raisons.

Les TIC : une stratégie au service de l'apprentissage des élèves. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) affichent le potentiel de favoriser le développement cognitif et affectif des élèves (Collin et Karsenti, 2013). Des recherches ont rapporté que les TIC jouent un rôle important à l'égard de l'intérêt qu'elles suscitent en salle de classe et les changements positifs observés dans la motivation et l'attitude des apprenants envers les apprentissages (Karsenti, 2007). En tant qu'enseignant utilisant les technologies, j'ai constaté que le virage numérique, bien exploité en salle de classe avec l'iPad, par exemple, constitue une stratégie pédagogique pouvant répondre aux besoins sociaux des élèves.

Les TIC en contexte d'immersion française. J'ai donc opté pour l'application technologique *Show Me*. Celle-ci soutient l'action pédagogique, notamment dans l'apprentissage du français, soit une application fort utile en contexte d'immersion française. Pour cette matière, l'application permet entre autres à

l'apprenant de réaliser, en compagnie de ses partenaires, une production orale sauvegardée sur l'iPad. Le retour possible sur le travail en vue de corrections et d'améliorations ultérieures fait de *Show Me* un outil technologique qui contribue positivement au cheminement scolaire des élèves en soutenant la qualité des relations sociales avec les pairs et la possibilité de collaboration entre ces derniers.

J'ai utilisé l'application *Show Me* à la fois pour susciter le sentiment d'appartenance de Pya (p. ex., amélioration des relations sociales) et pour favoriser son engagement scolaire à des fins d'apprentissage du français. Au début de chaque séance avec l'application, je demandais aux élèves de lire à haute voix une page de leur livre et d'enregistrer celle-ci sous l'observation de deux pairs. Ensuite, les élèves devaient réécouter l'enregistrement en équipe tout en cherchant à découvrir des erreurs de français sur le plan de la prononciation et de la fluidité de la lecture. Pendant ce processus, les élèves étaient amenés à souligner leurs erreurs avec un marqueur tactile et à reprendre les passages plus difficiles. Dans un dernier temps, les productions orales étaient sauvegardées afin de s'y référer ultérieurement dans la révision des concepts et l'amélioration de la production orale en français.

Une gestion de classe au service de l'adaptation des élèves. Étant donné que Pya était une élève isolée, j'ai pensé susciter son sentiment d'appartenance en l'insérant dans une équipe dite souténante qui encourageait cette dernière pendant les processus d'apprentissage. Au terme de chaque séance d'apprentissage avec *Show Me*, les élèves faisaient une auto-évaluation mesurant entre autres la qualité de leur engagement et de leur collaboration avec leurs pairs. Avant et pendant cette évaluation, je m'efforçais de passer beaucoup de temps dans l'équipe de Pya pour apporter mon soutien et m'assurer que le climat de travail était propice à l'apprentissage ; je m'efforçais également de rire avec eux, de m'intéresser le plus possible à leur tâche, d'offrir une rétroaction de qualité, soit autant d'éléments me permettant d'améliorer les liens sociaux et de m'assurer que Pya se sentait soutenue par tous les membres de sa classe.

Ces séances d'apprentissage me permettaient également de me rapprocher de Pya. De fait, je lui offrais une écoute active et de l'empathie dans un souci d'en connaître davantage sur ses difficultés et ses défis. Dans le prolongement de cette démarche, mes collègues venaient observer et participer à des séances de révision que j'organisais avec Pya pendant les heures de récupération. Leur présence et leurs échanges avec Pya permettaient à cette dernière de consolider ses liens sociaux avec ses enseignants, de se sentir valorisée et fière, soit autant d'émotions positives qui lui étaient bénéfiques. De plus, j'avais encouragé la mère de Pya à venir plus souvent à l'école et de prendre une part active à nos sorties éducatives. Pendant le tournoi de ping-pong auquel participait Pya, sa mère me confia que sa fille était plus enjouée à la seule idée de se présenter à l'école.

En plus de l'utilisation d'une technologie pour renforcer et structurer les dimensions du sentiment d'appartenance de Pya, j'ai pris l'initiative d'intégrer à ma gestion de classe une auto-évaluation par les pairs lors des séances avec *Show Me*. Cette auto-évaluation mise de l'avant lorsque nous avons recours à *Show Me* me permettait d'évaluer certaines composantes du sentiment d'appartenance de Pya comme les émotions positives (p. ex., Je suis fière de mon travail), la qualité des relations sociales (p. ex., Je suis satisfait ou satisfaite du travail en coopération avec mon équipe) et le niveau de participation de Pya au sein de l'équipe de travail (p. ex., J'ai posé des questions à mes camarades). Chaque semaine, je prenais le temps de discuter avec Pya de ses auto-évaluations et de lui offrir de l'aide pour pallier ses difficultés.

Conséquences observables

Ainsi, suite à l'usage de l'outil *Show Me*, jumelé à un soutien quotidien en salle de classe, à l'engagement de mes collègues enseignants ainsi qu'à une grille d'auto-évaluation utilisée quotidiennement par les élèves, Pya a communiqué de façon plus efficace en équipe. De fait, elle écoutait davantage ses pairs, prenait la parole à des moments plus opportuns et posait des questions pertinentes. Elle développait graduellement des liens sociaux avec les membres de son équipe et affichait, somme toute, de meilleures habiletés interpersonnelles (p. ex., offrir de l'aide, donner et recevoir des compliments) et de communication (p. ex., donner une rétroaction à l'interlocuteur, maintenir l'attention dans une conversation). Ce contexte pédagogique permettait donc à Pya d'avoir accès à des ressources sociales, intellectuelles et psychologiques, tout en favorisant son engagement dans les tâches scolaires.

TABLEAU 1. Grille d'auto-évaluation

ÉNONCÉS	OUI	PAS SUFFISAMMENT	NON
1. J'ai participé activement à l'activité d'apprentissage.			
2. J'ai bien effectué les tâches reliées à mon rôle ou à mes rôles.			
3. J'ai participé à l'étape de l'activité.			
4. J'ai posé des questions à mes camarades.			
5. Je suis satisfait ou satisfaite du travail en coopération avec mon équipe.			
6. Je suis fier ou fière de mon travail.			
7. Je suis satisfait ou satisfaite du produit final.			

Au fil des semaines, Pya affichait plus d'enthousiasme vis-à-vis de ses apprentissages. En effet, elle s'intéressait davantage à la maîtrise des syllabes, des phonèmes et des sons qui demeurent des défis courants pour tout apprenant qui termine son curriculum scolaire en immersion française. Tout au long de la stratégie, j'observais également Pya effectuer plus d'efforts pour améliorer

sa diction et éviter les nombreux anglicismes. Quant au travail d'équipe, elle semblait plus confiante à l'idée de collaborer avec ses pairs et de réaliser des tâches avec ces derniers.

Par l'entremise de mon soutien et de ma présence soutenue dans l'équipe de Pya, j'assurais un bon climat d'apprentissage (p. ex., par le biais de l'humour et de ma bonne humeur) tout en observant chez cette dernière des émotions positives comme la joie, la fierté et l'intérêt pour la matière, ce qui facilitait son engagement dans les tâches. Comme l'a indiqué Frederickson (2001) : « *Experiences of positive affect prompt individuals to engage with their environments and partake in activities* [expérimenter et ressentir des émotions positives dans un contexte particulier incitent les individus à s'engager dans leur environnement et à participer à des activités] » (p. 219). Pour leur part, Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2012) ont rapporté plusieurs recherches sur la cognition et la neuroscience montrant que les affects sont importants pour les apprentissages et le développement. Ces derniers ont suggéré que les affects influencent les processus cognitifs contribuant aux apprentissages, comme les perceptions, l'attention, le jugement social, la résolution de problèmes, la prise de décision et les processus liés à la mémoire.

L'idée d'une stratégie d'apprentissage jumelant les TIC, le soutien des adultes et des pairs ainsi qu'une auto-évaluation effectuée par les élèves après chaque séance semble avoir influencé des collègues à s'ouvrir davantage aux nouvelles technologies en salle de classe. De fait, certains de mes collègues ont commencé à utiliser l'iPad à la suite de cette stratégie d'apprentissage en me demandant conseil sur les différentes applications disponibles. Nos discussions portaient de plus en plus sur l'importance de la créativité dans les stratégies à adopter et sur les meilleures façons de soutenir nos élèves sur le plan social, psychologique et intellectuel. La présente stratégie a même donné lieu à une séance de travail avec mes collègues visant l'amélioration de nos grilles d'évaluation par les pairs lors des travaux d'équipe, séance de travail somme toute fructueuse pour solidifier nos liens professionnels.

Réflexion et éléments à retenir

La diversité des élèves fréquentant les écoles d'immersion oblige les enseignants à rechercher des méthodes innovatrices d'apprentissage afin de répondre à leurs besoins scolaires et sociaux. Certaines stratégies comme celle présentée dans le présent article permettent de surmonter les difficultés des élèves en salle de classe et de susciter leur sentiment d'appartenance. Malgré cet avantage, les défis de l'éducation immersive surgissent sous divers angles et nécessitent la mise sur pied de stratégies nouvelles, efficaces et facilement implantables en salle de classe. Dans mes efforts pour palier aux défis que vivaient Pya, l'application *Show Me* était devenue, somme toute, un élément pivot de mon enseignement qui était utile pour rapprocher socialement cette dernière de ses camarades de classe. À la lumière de cette stratégie, j'ai retenu quelques éléments qui, pour moi, sont indispensables pour pallier aux difficultés des élèves.

D'abord, il faut savoir sur « qui » on intervient. De fait, au début de l'année scolaire, il était indispensable de bien établir les difficultés de Pya, de dégager un portrait exhaustif de la situation de cette élève, de connaître ses forces et ses faiblesses, de discuter avec ses parents et ses autres enseignants. En d'autres mots, il était impératif d'observer le contexte, de poser des questions aux gens qui gravitent autour de l'élève en difficulté, de ne pas avoir peur de demander conseil à la direction d'école, aux intervenants et aux membres de la communauté scientifique.

Ensuite, la stratégie mise de l'avant a démontré qu'il faut cibler et comprendre l'objectif de la stratégie qui était, entre autres, de développer le sentiment d'appartenance de Pya et de susciter son engagement scolaire. Au départ, et avant la mise en œuvre de cette stratégie pédagogique, le concept de sentiment d'appartenance à l'école était nébuleux pour moi ; j'ignorais totalement toute la complexité de ce concept, les effets positifs liés au sentiment d'appartenance à l'école et la possibilité de susciter l'une ou l'autre de ses dimensions. Une recension de la documentation en début d'année scolaire a été bénéfique pour comprendre ce concept et mettre en œuvre une stratégie judicieuse qui tenait compte des difficultés de Pya en contexte d'immersion française.

Enfin, l'un des éléments clés de cette stratégie a été l'importance accordée à la qualité des relations sociales entre tous les membres de l'environnement scolaire, incluant les parents de Pya et ses autres enseignants et enseignantes. Autrement dit, notre réussite dépendait beaucoup des liens sociaux que pouvaient développer Pya en salle de classe dans le but de susciter son engagement dans les tâches, ses apprentissages et le développement de certaines habiletés sociales. Sans vouloir nous égarer sur l'importance accordée à la qualité des relations sociales dans la relation pédagogique, nous croyons, somme toute, que les membres de l'équipe-école doivent constamment chercher des stratégies innovantes pour améliorer la qualité des liens sociaux entre les membres de l'environnement scolaire (Ouellet, 2015). Comme l'ont indiqué Piquemal, Bolivar et Bahi (2009) à cet égard : « La tâche pédagogique est certes cognitive, mais elle est avant tout relationnelle » (p. 340).

RÉFÉRENCES

- Collin, S. et Karsenti, T. (2013). Approche théorique des usages des technologies en éducation : regard critique. *Formation et profession : revue internationale en éducation*, 20(3), 89-101.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L. et Bouwsema, M. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172-177.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Karsenti, T. (2007). Le mot du président. *Le journal de l'immersion*, 29(1), 9-11.

Ouellet, S. (2015). *Relations éducatives et apprentissage : regards diversifiés de professionnels en éducation et futurs chercheurs*. Montréal, QC : PUQ.

Pekrun, R. et Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 258-282). New York, NY : Springer.

Piquemal, N., Bolivar, B. et Bahi, B. (2009). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 329-355.

St-Amand, J. (2015). Le sentiment d'appartenance à l'école : un regard conceptuel, psychométrique et théorique (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.

St-Amand, J., Bowen, F. et Lin, T. W. J. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école: une analyse conceptuelle. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-32.

PAUL MARCEL MBIKAYI est enseignant depuis 2008 au niveau élémentaire à l'école St-Gérard de Grande Prairie en Alberta. Œuvrant en immersion française, il est détenteur d'une maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de l'Alberta en 2017. En tant qu'enseignant, il s'intéresse aux défis liés à l'apprentissage que rencontrent les élèves de l'élémentaire, et spécifiquement dans les programmes d'immersion française en Alberta. mbikayi@ualberta.ca

JÉRÔME ST-AMAND est professeur adjoint en psychologie de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et éditeur adjoint à la *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Préalablement à son arrivée à l'UQO, il fut professeur adjoint à l'Université de l'Alberta de 2015 à 2017. Il est détenteur d'un doctorat et d'une maîtrise de l'Université de Montréal en psychologie de l'éducation. Il a également fait des études en sciences de l'éducation à l'Université Concordia et suivi une formation en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). De 2001 à 2014, il est enseignant au niveau secondaire dans le réseau scolaire public au Québec. Ses intérêts scientifiques portent principalement sur la gestion de la classe et de la diversité, les besoins fondamentaux des élèves ainsi que la motivation scolaire. Il enseigne actuellement au niveau universitaire dans le domaine de la gestion de la classe, des méthodes quantitatives et des méthodes de recherche. jerome.st-amand@uqo.ca

PAUL MARCEL MBIKAYI has been a teacher at the elementary level at the École St-Gérard in Grande Prairie, Alberta, since 2008. While a French immersion teacher, he completed a Master of Education at the University of Alberta in 2017. As a teacher, he is interested in the learning challenges facing students in French immersion programs in Alberta. mbikayi@ualberta.ca

JÉRÔME ST-AMAND is an assistant professor of Educational Psychology at the Université du Québec en Outaouais (UQO) and the associate editor for the *McGill Journal of Education*. Prior to joining the Université du Québec en Outaouais (UQO), he was an assistant professor at the University of Alberta from 2015 to 2017. He completed his PhD and his MA at the Université de Montréal in Educational Psychology, a Bachelor of Education (BEd) at Concordia University, and a degree in Psychology at the Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Between 2001 and 2014, he spent 12 years teaching high school in the public system in Saint-Hyacinthe, Quebec. His main research activities explore a variety of issues related to classroom management and diversity, students' basic needs, and school motivation. He teaches in the areas of classroom management, quantitative methods, and research methods. jerome.st-amand@uqo.ca

UTILISER LE COEFFICIENT OMEGA DE MCDONALD À LA PLACE DE L'ALPHA DE CRONBACH

SÉBASTIEN BÉLAND *Université de Montréal*

DENIS COUSINEAU *Université d'Ottawa*

NATHALIE LOYE *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Des chercheurs discutaient récemment de l'importance de rester à jour au sujet des plus récentes avancées en méthodes quantitatives. À ce titre, de nombreux auteurs ont exposé leur souhait de voir les chercheurs abandonner le populaire coefficient alpha de Cronbach. C'est dans une optique de diffusion et de vulgarisation que ce court article a comme objectif de présenter l'alternative qui semble la plus prometteuse pour mesurer la fidélité d'un test, le coefficient omega de McDonald, qui est basée sur l'analyse factorielle à un facteur commun.

USING THE MCDONALD'S OMEGA COEFFICIENT INSTEAD OF CRONBACH'S ALPHA

ABSTRACT. Researchers have recently discussed the importance of being up to date about the latest advances in quantitative methods. Many authors have expressed their desire to see researchers abandon the popular Cronbach's alpha. It is with a perspective of diffusion and popularization that this short article aims to present the most promising alternative to measure the reliability of a test, the McDonald's omega coefficient, which is based on common factor analysis.

INTRODUCTION

Alors que le concept de validité peine depuis près d'un siècle à être défini de manière consensuelle, celui de fidélité a une définition à la fois stable et relativement facile à comprendre. Apparentée à la consistance, à la stabilité ou à la reproductibilité, la fidélité se vérifie en s'assurant que le résultat que l'on obtient en collectant des données avec un instrument de mesure resterait le même si la mesure était reprise avec le même instrument ou avec un instrument alternatif comparable (Crocker et Algina, 1986).

Peut-être à cause de cette apparente simplicité, la fidélité finit souvent par se confondre avec le coefficient α (alpha) de Cronbach (1951). Pourtant, *chiffrer* la fidélité n'est pas si simple, car le résultat obtenu doit fournir une indication fiable sur la précision de l'outil de mesure (celui-ci peut être, par exemple, une échelle pour mesurer la motivation scolaire ou un test pour mesurer la compréhension d'un dialogue en langue espagnole). Or de nombreux auteurs (Laveault, 2012 ; Revelle et Zinbarg, 2009 ; Sijtsma, 2009 ; Trizano-Hermosilla et Alvarado, 2016) ont fait valoir des critiques contre l'usage de ce coefficient pour estimer la fidélité et suggèrent de l'abandonner. Le texte qui suit présente quelques-uns de leurs arguments pour convaincre le lecteur qu'il est temps de tourner la page et de passer au coefficient omega. Il survole aussi la façon de le calculer.

La nature de la fidélité

Pour comprendre l'approche classique de la fidélité, il faut retourner au modèle du *score vrai* (*true score model*). Celui-ci est basé sur l'idée que chaque individu est doté d'une capacité stable à réaliser une tâche, mais que cette capacité ne s'exprime pas toujours de manière parfaite dans une situation de mesure. Mathématiquement, ce modèle s'écrit :

$$Y = V + E \quad (1)$$

où Y est le score observé d'un individu qui se décompose en un score vrai V et une erreur de mesure aléatoire E . Dans ce modèle, V est une valeur fixe pour un individu donné, alors que E symbolise l'imprécision de l'outil de mesure et fluctue à chaque prise de mesure. Conséquemment, le score observé Y varie lui aussi de façon aléatoire.

Reposant sur l'hypothèse théorique qu'un même test puisse être passé de multiples fois à un groupe d'étudiants, et postulant que l'erreur ne dépend pas du score vrai, l'équation 1 implique que la variance observée¹ est la somme de la variance vraie et de la variance d'erreur : $Var(Y) = Var(V) + Var(E)$. Cette formulation permet de définir la fidélité (notée ρ^2 – rho carré – par convention) comme le rapport de la variance du score vrai $Var(V)$ sur la variance du score observé $Var(Y)$:

$$\rho^2 = \frac{Var(V)}{Var(Y)} = \frac{Var(V)}{Var(V) + Var(E)} = 1 - \frac{Var(E)}{Var(Y)} \quad (2)$$

où ρ^2 prend nécessairement une valeur entre 0 et 1 puisque $Var(V)$ est positif et inférieur à $Var(Y)$. Ainsi, plus la valeur de $Var(V)$ sera près de la valeur de $Var(Y)$, plus le coefficient ρ^2 prendra une valeur proche de 1 et plus le test sera considéré comme étant fidèle. Pour le dire autrement, un test fidèle révèle le score vrai, entaché de peu d'erreurs. Ainsi, parmi deux instruments de mesure d'une habileté donnée, on préférera évidemment le plus fidèle.

Il est malheureusement impossible d'avoir accès à la valeur exacte de $Var(V)$, car comme le disait Borsboom (2008) : l'intelligence générale, l'habileté spatiale, l'attitude et l'auto-efficacité [i. e., le V contenu dans l'équation 1] ne sont pas dans la tête des personnes. Quand on ouvre la tête d'une personne, nous trouvons une espèce de gelée grise, pas des variables psychologiques (p. 42, traduction libre). Pour contourner cette difficulté, les psychométriciens ont développé différentes approches pour *estimer* la valeur de ρ^2 , dont le fameux coefficient α (alpha) de Cronbach (1951).

Grandeur et décadence du coefficient α de Cronbach

L' α de Cronbach (1951) est probablement le coefficient le plus connu et le plus utilisé en psychométrie. Dunn, Baguley et Brunsden (2013) rapportaient d'ailleurs que celui-ci avait été mentionné dans plus de 17 600 publications depuis le début des années 1950.

Cronbach, qui puise sa réflexion dans la troisième forme de ρ^2 présentée à l'équation 2, argumente d'une part en disant que la façon dont les réponses aux items fluctuent d'une personne à l'autre doit être un estimé de la variance d'erreur $Var(E)$; d'autre part que l'ensemble des variabilités dans les réponses des individus, les variances et les covariances,² doit être un estimé de la variance du score observé, $Var(Y)$. Rassemblant ces deux intuitions, Cronbach a proposé le coefficient α pour estimer la fidélité ρ^2 :

$$\alpha = \frac{J}{J-1} \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^J Var(Item_j)}{Var(Total)} \right) \quad (3)$$

où J est le nombre d'items à un test, $Var(Item_j)$ est la variance de l'item j (j valant entre 1 et J) et $Var(Total)$ est la somme de toutes les variances et covariances au test.

Le Tableau 1 présente une matrice de variances-covariances entre quatre items qui permettra au lecteur de mieux comprendre comment calculer ce coefficient.

TABLEAU 1. *Matrice de variances-covariances entre quatre items*

Item	1	2	3	4
1	,799	,365	,413	,313
2	,365	1,275	,572	,446
3	,413	,572	1,452	,477
4	,313	,446	,477	1,191

D'abord, nous savons que $J = 4$ puisqu'il y a quatre items analysés. L'élément $Var(Item_j)$ est la somme des éléments qui se trouvent dans la diagonale d'une matrice de variances-covariances ($,799 + 1,275 + 1,452 + 1,191 = 4,717$) alors que $Var(Total)$ est la somme des 16 nombres contenus dans cette même matrice ($,799 + ,365 + ,413 + ,313 + ,365 + 1,275 + \dots + ,477 + 1,191 = 9,889$). Il ne reste plus qu'à remplacer les éléments dans l'équation 3 :

$$\alpha = \frac{4}{4-1} \left(1 - \frac{4,717}{9,889} \right) = ,697$$

En ce qui concerne l'interprétation de α , Tavakol et Dennick (2011) indiquent qu'une valeur minimale de ,7 est nécessaire pour obtenir un α satisfaisant.

Malheureusement, il est connu que ce coefficient présente de nombreux problèmes dont trois sont décrits ici (Laveault, 2012 ; Revelle et Zinbarg, 2009 ; Sijtsma, 2009 ; Trizano-Hermosilla et Alvarado, 2016). Le premier est que l' α de Cronbach repose sur une hypothèse difficile à démontrer qui est que $Var(V)$ doit être identique pour tous les items du test. Cette hypothèse théorique stipule que chaque item mesure le même construit, avec la même précision, mais avec différents niveaux d'erreur (Graham, 2006). Celle-ci est irréaliste, presque systématiquement violée et a comme effet d'engendrer une sous-estimation de la fidélité réelle (Miller, 1995). Conséquemment, le coefficient α de Cronbach ne doit jamais être utilisé avec un test contenant différents formats d'item, comme c'est pourtant le cas dans un grand nombre de questionnaires ou de tests. Le deuxième est qu'il arrive que le coefficient α prenne une valeur négative si certaines covariances sont aussi négatives (Martineau, 1982). Or, la fidélité doit être bornée entre 0 et 1 selon la définition présentée à l'équation 2. Enfin, plusieurs chercheurs justifient le retrait d'un item d'un test en calculant un « α si l'item est enlevé » (α if item deleted). Malheureusement, cette pratique est à proscrire, car elle est dépendante de l'échantillon analysé ; ce qui peut faire artificiellement augmenter ou diminuer la valeur du coefficient α (Dunn et coll., 2013).

Sijtsma (2009) déclarait : la seule raison pour rapporter le coefficient alpha est que les journaux scientifiques de premier plan tendent à accepter les articles qui utilisent des méthodes statistiques présentes depuis longtemps (p. 118, traduction libre). Dans l'esprit de ses propos, nous considérons qu'il est aujourd'hui temps de mettre de côté ce coefficient pour adopter des alternatives plus efficaces. La suite de cet article présente celle qui semble la plus prometteuse, le coefficient omega de McDonald.

UN MEILLEUR COEFFICIENT DE FIDÉLITÉ : LE ω DE MCDONALD

Le coefficient ω (omega) permet d'estimer ρ^2 à partir d'un modèle d'analyse factorielle à un facteur commun (*common factor analysis model*). Ce modèle a comme objectif général de regrouper les items d'un test qui mesurent un même facteur commun (ou général) auquel peuvent être ajoutés d'autres facteurs.

Selon McDonald (1999), le modèle d'analyse factorielle à un facteur commun appliqué à des items homogènes est une extension du modèle de score vrai présenté à l'équation 1. Celui-ci peut être exprimé de la façon simplifiée suivante :

$$Y = \mu + C + U \quad (4)$$

où Y est le score total au test,³ C est la part de Y qui est exprimée par le facteur commun, U est la part de Y qui est exprimée par une compétence unique à cet item et ne se distingue pas de l'erreur de mesure. Enfin, μ est une constante sans variance qui est, en pratique, triviale. Postulant que le facteur commun est indépendant des facteurs uniques, on déduit que :

$$\text{Var}(Y) = \text{Var}(C) + \text{Var}(U) \quad (5)$$

où par analogie avec l'équation 2, $\text{Var}(V) = \text{Var}(C)$ et $\text{Var}(E) = \text{Var}(U)$. Enfin, McDonald (1999) définit la fidélité comme étant égale à

$$\rho^2 = \frac{\text{Var}(V)}{\text{Var}(Y)} = \frac{\text{Var}(V)}{\text{Var}(V) + \text{Var}(E)} = \frac{\text{Var}(C)}{\text{Var}(C) + \text{Var}(U)} \quad (6)$$

comme précédemment. Évidemment, les éléments C et U ne sont pas directement observables. Cependant, l'analyse factorielle permet de chiffrer la contribution du facteur commun C aux scores observables en calculant des *coefficients de saturation* λ_j (*factor loading*). La mise au carré de λ_j permet ensuite d'obtenir la proportion de variance d'un item dû au facteur commun (*communalities*). La différence $1 - \lambda_j^2$ est alors la proportion de la variance due à l'erreur de mesure et aux facteurs uniques, notée ψ_j^2 (*uniqueness*).

Selon McDonald (1985, 1999), la somme des coefficients de saturation, une fois mise au carré, fournit une estimation de $\text{Var}(C)$ et donc de $\text{Var}(V)$, alors que la somme des coefficients des facteurs uniques donne une estimation de $\text{Var}(U)$, et donc de $\text{Var}(E)$. Tout cela mène à :

$$\omega = \frac{\left(\sum_{j=1}^J \lambda_j\right)^2}{\left(\sum_{j=1}^J \lambda_j\right)^2 + \sum_{j=1}^J \psi_j^2} \quad (7)$$

où λ_j est le coefficient de saturation (*factor loadings*) de l'item j et ψ_j^2 est la variance unique de l'item j . Ainsi, seulement deux ingrédients sont nécessaires pour calculer ω . Le lecteur curieux pourra consulter l'Annexe B pour obtenir plus d'information.

Le Tableau 2 présente des données permettant au lecteur de comprendre comment calculer ce coefficient.

TABLEAU 2. *Exemple de données avec un facteur général basées sur une matrice de corrélations*

Item	λ_j	$h_j^2 = \lambda_j^2$	$\psi_j^2 = 1 - h_j^2$
1	,57	,33	,67
2	,64	,41	,59
3	,66	,43	,57
4	,56	,31	,69
Somme	2,43	-	2,52

La deuxième colonne du Tableau 2 présente tous les coefficients de saturation du facteur commun. Ainsi, plus un coefficient est élevé, plus cet item est révélateur de ce facteur commun. Dans ce cas-ci, l'item 3 présente par exemple une meilleure saturation que l'item 4 au facteur commun. L'élément h_j^2 , de son côté, est la communauté (*communalities*) de l'item, soit la variance de chaque item qui est expliquée par le facteur commun. Finalement, la dernière colonne présente la variance unique à l'item, $\psi_j^2 = 1 - h_j^2$, c'est à dire la proportion de la variance qui n'est pas attribuable au facteur commun. Ainsi,

$$\omega = \frac{(2,43)^2}{(2,43)^2 + 2,52} = ,70$$

s'interprète de la même façon que α : plus la valeur s'approche de 1, plus le test est considéré comme étant fidèle. Ainsi, une valeur égale ou supérieure à ,70 témoigne d'une fidélité satisfaisante.

L'exemple précédent postule qu'il n'y a qu'un seul facteur mesuré par le test. Pourtant, les chercheurs analysent souvent des données de questionnaires mesurant plusieurs facteurs (ou dimensions, au nombre de D) spécifiques en plus d'un facteur général G sous-tendant tous les items. L'avantage de ω est qu'il se généralise à un nombre quelconque de facteurs : le coefficient prend alors la forme suivante pour considérer l'ajout des coefficients de saturation des facteurs supplémentaires :

$$\omega = \frac{[(\sum_{j=1}^J \lambda_{Gj})^2 + \sum_{d=1}^D (\sum_{j=1}^J \lambda_{dj})^2]}{[(\sum_{j=1}^J \lambda_{Gj})^2 + \sum_{d=1}^D (\sum_{j=1}^J \lambda_{dj})^2] + \sum_{j=1}^J \psi_j^2} \quad (8)$$

Nous allons illustrer le calcul à l'aide des données présentées au Tableau 3.

TABLEAU 3. Exemple de résultats d'une analyse factorielle contenant deux facteurs en plus d'un facteur commun G

Item	λ_{dj}	λ_{1j}	λ_{2j}	h_j^2	ψ_j^2
1	,70	,33	–	,60	,40
2	,63	,30	–	,49	,51
3	,54	,25	–	,35	,65
4	,49	–	,50	,49	,51
5	,41	–	,45	,37	,63
6	,27	–	,27	,15	,85
Somme	3,04	,88	1,22	–	3,55

Puisque ω repose sur le modèle d'analyse factorielle à un facteur commun, nous observons des coefficients de saturation à tous les items pour un facteur général. Ensuite, le premier facteur est révélé par les items 1 à 3 et le deuxième facteur, par les items 4 à 6. Mentionnons aussi que $h_j^2 = \lambda_{Gj}^2 + \lambda_{1j}^2 + \lambda_{2j}^2$ et $\psi_j^2 = 1 - h_j^2$. Enfin, selon les données présentées au tableau 3, nous obtenons :

$$\omega = \frac{[(3,04)^2 + (0,88)^2 + (1,22)^2]}{[(3,04)^2 + (0,88)^2 + (1,22)^2] + 3,55} = ,76$$

Il existe également une variante du coefficient ω , le coefficient $\omega_{\text{Hiérarchique}}$, qui ne sera pas rapporté dans cet article. Nous encourageons le lecteur intéressé à consulter McDonald (1985, 1999) et Widhiarso et Ravand (2014). Pour conclure, nous ajoutons que Kelley et Pornprasertmanit (2016) recommandaient de calculer les intervalles de confiance du coefficient ω à l'aide de la méthode par bootstrap.

Illustration

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) est un test qui évalue le rendement en lecture des élèves de 4^e année (Conseil des ministres du Canada, 2012). Nous allons utiliser une partie des réponses de 4 762 élèves canadiens à ce test en guise d'illustration. Les 15 items sélectionnés portent sur la compréhension d'un court texte intitulé « *Enemy Pie* ». Chacun des items de cette section est dichotomisé en une bonne ou une mauvaise réponse.

Le Tableau 4 présente la moyenne (M) et l'écart-type (ÉT) de chacun des 15 items. Nous observons que Q15 et Q5 sont respectivement les items les moins bien réussis, alors que Q10 et Q13 sont les items les mieux réussis par les élèves. Les écart-types sont bornés entre ,35 et ,50.

TABLEAU 4. Statistiques descriptives de 15 items du PIRLS 2011

Item	M	ÉT
Q1	,83	,37
Q2	,82	,38
Q3	,79	,40
Q4	,50	,50
Q5	,43	,50
Q6	,80	,40
Q7	,51	,50
Q8	,78	,41
Q9	,81	,39
Q10	,86	,35
Q11	,76	,43
Q12	,67	,47
Q13	,86	,35
Q14	,61	,49
Q15	,37	,49

TABLEAU 5. ω si l'item est enlevé

Item	ω
Q1	,828
Q2	,830
Q3	,827
Q4	,830
Q5	,824
Q6	,823
Q7	,824
Q8	,822
Q9	,828
Q10	,818
Q11	,823
Q12	,820
Q13	,825
Q14	,823
Q15	,825

Un coefficient ω de ,83 (Tableau 4) a été calculé pour les items liés au test « Enemy Pie », ce qui représente une bonne fidélité. De plus, nous présentons une analyse « ω si l’item est enlevé » au Tableau 5. Les résultats montrent que la suppression d’un item n’a pas d’impact important la valeur du coefficient ω .

CONCLUSION : POURQUOI UTILISER LE COEFFICIENT ω PLUTÔT QUE α ?

Nous proposons plusieurs arguments pour répondre à cette question. Tout d’abord, le coefficient ω offre des conditions d’utilisation plus souples que α . Le fait qu’il accepte que les données soient multifactorielles (ou multidimensionnelles) correspond bien à la réalité des données collectées en sciences de l’éducation. Deuxièmement, ω offre une estimation de la fidélité qui est cohérente avec celle de la population lors d’analyses du type « ω si l’item est enlevé ». Le troisième argument en est un de cohérence entre la définition de la fidélité et le résultat de l’estimation. Ainsi, ω présente le clair avantage de ne jamais être un nombre négatif, contrairement au coefficient α . Enfin, Revelle et Zinbarg (2009) nous offrent un argument de plus. Ils ont comparé 13 estimateurs de la fidélité et leur conclusion est sans équivoque : c’est ω qui présente les estimations les plus précises de ρ^2 dans des simulations où le ρ^2 véridique est connu.

Une difficulté d’utilisation est toutefois qu’il faut préalablement réaliser une analyse factorielle à un facteur commun (confirmatoire ou exploratoire) pour pouvoir estimer la valeur de ω . Cette difficulté est toutefois balayée si on utilise une procédure qui automatise le calcul dans R (voir l’Annexe A) ou le logiciel gratuit avec interface JASP (<https://jasp-stats.org/>). Dans le cas de SPSS, il est uniquement possible de calculer ω sur des tests contenant un seul facteur général. Évidemment, tout ce qui est discuté dans cet article est valable uniquement si le modèle d’analyse factorielle présente une bonne adéquation (*fit*) aux données.

Nous allons, pour conclure, reprendre les paroles de Dunn et coll. (2013) : étant donné le consensus dans les écrits en psychométrie que l’alpha est rarement approprié et considérant la bonne performance de l’omega lorsque les postulats d’utilisation de l’alpha ne sont pas respectés, il est recommandé que les psychologues [tout comme les gens en éducation] changent leur façon de faire en rapportant l’omega plutôt que l’alpha (p. 409, traduction libre).

NOTES

1. La variance est une mesure de dispersion qui consiste *grosso modo* en la moyenne de toutes les différences mises au carré entre une donnée et la moyenne de son échantillon.
2. La covariance est *grosso modo*, la moyenne des écarts conjoints des répondants à deux items. La covariance est négative lorsque la corrélation entre ces deux items est négative.
3. Nous maintenons cette notation pour éviter toute confusion chez le lecteur.

RÉFÉRENCES

- Borsboom, D. (2008). Latent variable theory. *Measurement*, 6(1-2), 25-53.
- Conseil des ministres du Canada. (2012). PIRLS 2011 : Le contexte au Canada [Rapport]. Repéré à https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/294/PIRLS_2011_FR.pdf
- Crocker, L. et Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York, NY : CBS College Publishing.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Dunn, T. J., Baguley, T. et Brunsden, V. (2013). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. doi:10.1111/bjop.12046
- Graham J. M. (2006). Congeneric and (essentially) tau-equivalent estimates of score reliability what they are and how to use them. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 930-944. doi: 10.1177/0013164406288165
- Kelley, K. (2017). MBESS: The MBESS R Package. R package version 4.4.2 [logiciel]. Repéré à <https://CRAN.R-project.org/package=MBESS>
- Kelley, K. et Pornprasertmanit, S. (2016). Confidence intervals for population reliability coefficients: Evaluation of methods, recommendations, and software for composite measures. *Psychological Methods*, 21(1), 69-92, doi: 0.1037/a0040086
- Laveault, D. (2012). Soixante ans de bons et mauvais usages du alpha de Cronbach. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 1-7. doi: 10.7202/1024716ar
- Martineau, G. (1982). Exploration des valeurs possibles du coefficient α de Cronbach. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(1), 135-143.
- McDonald, R. P. (1985). *Factor analysis and related methods*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Miller, M. B. (1995). Coefficient alpha: A basic introduction from the perspectives of classical test theory and structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 2(3), 255-273.
- Revelle, W. (2017). psych: Procedures for personality and psychological research [logiciel]. Repéré à <https://CRAN.R-project.org/package=psych Version = 1.7.8>.
- Revelle, W. et Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145-154. doi:10.1007/s11336-008-9102-z
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. doi:10.1007/s11336-008-9101-0
- Tavakol, M. et Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Trizano-Hermosilla, I. et Alvarado, J. M. (2016). Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in realistic conditions: Congeneric and asymmetrical measurements. *Frontiers in Psychology*, 26(7), 769. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00769
- Widhiarso, W. et Ravand, H. (2014). Reliability coefficient for multidimensional measures. *Review of Psychology*, 21(2), 111-121.

ANNEXE A. CALCULER LE COEFFICIENT ω À L'AIDE DE LOGICIELS EN TÉLÉCHARGEMENT GRATUIT

La librairie `psych`, version 1.7.5 et suivante (Revelle, 2017) permet de calculer le coefficient ω en seulement quelques lignes de syntaxe. Une fois que l'utilisateur aura téléchargé certaines librairies, il doit les charger dans sa console R pour débiter la séance d'analyse :

```
require(psych)
require(foreign)
require(GPARotation)
```

L'étape suivante consiste à charger les données en mémoire à l'aide du code suivant :

```
fichier <- choose.files()
X <- read.spss( fichier, use.value.labels = FALSE)
```

Si le fichier ne contient que les items et rien d'autre, vous êtes prêts :

```
omcoef <- omega( X )
omcoef$omega.tot
```

Sinon, il faut identifier les colonnes pertinentes, par exemple, la colonne du début du questionnaire et de la fin du questionnaire. Ainsi, si les colonnes sont nommées CE01 à CE36 dans cet ordre :

```
start_col <- match("CE01",names(X))
end_col   <- match("CE36",names(X))
Y         <- data.frame(X[start_col : end_col])
omcoef    <- omega( Y )
omcoef$omega.tot
```

Il est important de noter que la librairie MBESS (Kelley, 2017) permet aussi de calculer ω . De plus, celle-ci offre la possibilité de calculer les intervalles de confiance de ce coefficient. Enfin, ω a été intégré à JASP (<https://jasp-stats.org/>), un logiciel en téléchargement libre qui a l'avantage de présenter une interface. Pour cela, l'analyste doit ouvrir l'onglet « Descriptives » et sélectionner « Reliability Analysis ». Ensuite, il doit sélectionner la case intitulée ω , qui se trouve dans la section « Scale statistics ».

ANNEXE B. QUELQUES DÉTAILS TECHNIQUES POUR LE LECTEUR CURIEUX

Rappelons d'abord que le modèle de score vrai (*true score model*) s'écrit :

$$Y = V + E \quad (9, \text{ voir aussi l'équation 1})$$

Le modèle d'analyse factorielle à un facteur commun est une mise à l'échelle du modèle de score vrai et il prend la forme suivante :

$$Y_j = \mu_j + \lambda_j F + E_j \quad (10)$$

où Y_j est la réponse de l'étudiant à l'item j , μ_j est une constante permettant à chaque item d'avoir une difficulté qui lui est propre, λ_j est un coefficient de saturation qui s'apparente à la discrimination dans le modèle à deux paramètres de la Théorie de la réponse aux items, F est un score factoriel et E_j l'erreur de mesure aléatoire. Pour rendre le lien entre les deux équations précédentes plus explicite, McDonald (1999) mentionne que l'équation 10 peut aussi être écrite de la façon simplifiée suivante :

$$Y = \mu + V + E \quad (11)$$

Selon cet auteur (1999), le score total au test (nous maintenons encore une fois la notation Y pour faciliter la démonstration) est équivalent à :

$$Y = \sum_{j=1}^J \mu_j + \left(\sum_{j=1}^J \lambda_j \right) F + \sum_{j=1}^J E_j \quad (12)$$

qui peut être simplifié de la façon suivante :

$$Y = \mu + C + U \quad (13, \text{ voir aussi l'équation 4})$$

où Y est le score total au test, C est la part de Y qui est exprimée par le facteur commun, U est la part de Y qui est exprimée par une compétence unique à cet item et ne se distingue pas de l'erreur de mesure. Ici, μ est une constante. La variance du score total, elle, se décompose de la façon suivante :

$$\text{Var}(Y) = \text{Var}\left(\sum_{j=1}^J \mu_j\right) + \text{Var}\left[\left(\sum_{j=1}^J \lambda_j\right)F\right] + \text{Var}\left(\sum_{j=1}^J E_j\right) \quad (14)$$

qui se réduit à

$$\text{Var}(Y) = \text{Var}\left[\left(\sum_{j=1}^J \lambda_j\right)F\right] + \text{Var}\left(\sum_{j=1}^J E_j\right) \quad (15)$$

car l'élément $\sum_{j=1}^J \mu_j$ est trivial. Après quelques manipulations algébriques, nous obtenons finalement

$$\text{Var}(Y) = \left(\sum_{j=1}^J \lambda_j\right)^2 + \sum_{j=1}^J \psi_j^2 \quad (16)$$

où $\text{Var}(C) = \left(\sum_{j=1}^J \lambda_j\right)^2$ et $\text{Var}(U) = \sum_{j=1}^J \psi_j^2$ sachant que la variance unique à l'item est $\psi_j^2 = 1 - h_j^2$. Tout cela nous ramène à l'équation de la fidélité présentée un peu plus haut, soit :

$$\rho^2 = \frac{Var(V)}{Var(Y)} = \frac{Var(V)}{Var(V) + Var(E)} = \frac{Var(C)}{Var(C) + Var(U)} \quad (17, \text{ voir aussi l'équation 6})$$

Finalement, le coefficient ω prend la forme suivante pour des données contenant un seul facteur général :

$$\omega = \frac{\left(\sum_{j=1}^J \lambda_j\right)^2}{\left(\sum_{j=1}^J \lambda_j\right)^2 + \left(\sum_{j=1}^J \psi_j^2\right)} \quad (18, \text{ voir aussi l'équation 7})$$

et la forme suivante dans une situation où il y a un ou plusieurs facteurs secondaires qui s'ajoutent au facteur général :

$$\omega = \frac{\left[\left(\sum_{j=1}^J \lambda_{Gj}\right)^2 + \sum_{d=1}^D \left(\sum_{j=1}^J \lambda_{dj}\right)^2\right]}{\left[\left(\sum_{j=1}^J \lambda_{Gj}\right)^2 + \sum_{d=1}^D \left(\sum_{j=1}^J \lambda_{dj}\right)^2\right] + \sum_{j=1}^J \psi_j^2} \quad (19, \text{ voir aussi l'équation 8})$$

SÉBASTIEN BÉLAND est professeur adjoint au département d'administration et fondements de l'éducation, à l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche suivent deux axes : la mesure dans le domaine de l'éducation et l'évaluation des apprentissages dans les programmes d'études en art, au niveau postsecondaires. Il est aussi membre du Groupe de recherche interuniversitaire sur l'évaluation et la mesure en éducation à l'aide des technologies de l'information et de la communication (GRIÉMEtic). sebastien.beland@umontreal.ca

DENIS COUSINEAU est professeur de l'Université d'Ottawa à l'école de psychologie et fondateur de la revue *The Quantitative Methods for Psychology* (www.tqmp.org). Ses recherches portent sur les modèles de temps de réponse, l'attention visuelle et la recherche visuelle. Il travaille aussi en mathématique sur l'estimation de paramètres pour les distributions de Weibull et de Pareto. Denis.Cousineau@uottawa.ca

NATHALIE LOYE est professeure agrégée au département d'administration et fondements de l'éducation, à l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur les modèles de mesure appliqués à des données issues de tests ou de questionnaires dans les domaines de l'éducation et de la santé. Elle s'intéresse particulièrement à la validité des données et des instruments. Nathalie est directrice du Groupe de recherche interuniversitaire sur l'évaluation et la mesure en éducation à l'aide des technologies de l'information et de la communication (GRIÉMEtic). nathalie.loye@umontreal.ca

SÉBASTIEN BÉLAND is adjunct professor in the Département d'administration et fondements de l'éducation at the Université de Montréal. His research interest focuses on two main topics: measurement in the field of education and postsecondary learning assessment in arts. He is also a member of the Groupe de recherche interuniversitaire sur l'évaluation et la mesure en éducation à l'aide des technologies de l'information et de la communication (GRIÉMÉtic). sebastien.beland@umontreal.ca

DENIS COUSINEAU is professor at the School of Psychology, University of Ottawa, and founder of *The Quantitative Methods for Psychology* (www.tqmp.org). His areas of research include response time models, attention, and visual search. He also worked in mathematics on parameter estimation for the Weibull and the Pareto distributions. Denis.Cousineau@uottawa.ca

NATHALIE LOYE is associate professor in the Département d'administration et fondements de l'éducation at the Université de Montréal. Her research interests include measurement models applied to data from questionnaires or tests in the fields of education and health. She is particularly interested in the validity of data and instruments. Nathalie is the director of the Groupe de recherche interuniversitaire sur l'évaluation et la mesure en éducation à l'aide des technologies de l'information et de la communication (GRIÉMÉtic). nathalie.loye@umontreal.ca

JEN GILBERT. *Sexuality in School: The Limits of Education*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (2014). 144 pp. \$20.00 (paperback). (ISBN 978-1-4529-4222-3)

In the midst of the Trump administration's decision to revoke an executive order instructing American schools to allow transgender students access to washrooms that correspond to their gender identity, Lesbian, Gay, Bisexual, Transexual, Queer (LGBTQ) groups in colleges and universities across Toronto, Canada continue to push for gender-free washrooms. This polarized climate of policies and initiatives makes Gilbert's book a must-read for all stakeholders in education across North America — that means all of us — educators, administrators, and students. Gilbert's book provides insights and opportunities to deepen our understandings of sexuality: a politically divisive topic.

With a tense recollection of how she dresses for the first day of school, Gilbert introduces her book, *Sexuality in School: The Limits of Education*. This short narrative of dressing up for school speaks to readers who have been students and are now educators or academics, still steeped in the latency of showing up in a system that has governed fears, desires, and sexualities. In what follows, we review the book through its emergent themes: imposing narratives, the notion of risk, and thoughtful pedagogy. To conclude, we reiterate Gilbert's Reluctant Manifesto to re-generate and continue further discussion, which serves to bridge Gilbert's recommendations with schoolroom practices and policy.

Gilbert explicates how freedoms continue to be interrupted by adults — be they educators, policy makers, parents, or queers — who construct and impose narratives onto children and youth learning about sexuality. Gilbert begins theorizing about “the child” as a powerful alibi for adult desires: “[The child] is a screen for the projections of adult desires, but that screen, because it exists outside of the adult, keeps those desires in play and at bay” (p. 11). In this paradigm there is little room for the child to be anything more than a repository for an adult's narration. Gilbert posits adults' imposed narratives restrict a child from having her own experiences, subjectivities or memories. Gilbert's ideas provoke readers to question: what are the adults' reactions or thoughtful responses to the queer child?

Gilbert debunks childhood development as a linear set of predictable normative goals absent of surprises and the notion of risk. Including surprises in the uncertainty of growing up enhances Gilbert's provocation that "there is no such thing as an adolescent" (p. 34). Here, Gilbert draws on and extends Winnicott's (1956/1992) suggestion that there "is no such thing as an infant" outside the context of her environment. In other words, Gilbert calls for the reader to re-think how adolescent sexuality is similar and different to adult sexuality. Her made-up word "grownupness" adds to the compelling argument that adolescence is a construct, which allows adults to save troubled youth and impose a narrative that having sex or being sexual is risky business. Risk-taking in the sex education context, she argues, has the unfortunate reputation for being associated with behaviors or actions that lead to ominous outcomes such as contracting STIs. In order for adults to move beyond sex education being tangled up in a narrative of dos and don'ts, or even a more comprehensive categorization filled with mishaps and dangers, Gilbert posits a theory of adolescence that includes risk. Herein lies a big idea proposed by Gilbert — an education in which student experiences, experimentation, and healthy risk-taking are a valuable resource for learning about sex and sexuality in classrooms. For Gilbert, risk-taking provokes discussions about the pleasures, disappointments, losses, and loves — all of which are part of being human, yet usually remain absent in the sex education classroom. However, for many teachers and students, thinking about and discussing sex and sexuality may be a struggle.

To draw out her notion of a pedagogy based on thinking, Gilbert examines Bion's (1962) idea of a mother's capacity for thoughtfulness. In so doing, she makes space for students' thinking, including their experiences, and a teacher's thoughtful responses in sex education classrooms. Through a thoughtful pedagogy, the teacher resists instructing students and navigates through the curious environment which sexuality inspires. From this perspective, teachers learn to confront the discomfort of unexpected ideas and unasked questions. Students explore sex education and their sexuality through "the process of meaning-making," which comprises dialoguing with peers and interactions that might occasionally include their teacher. For Gilbert, focus on peer dialoging means that students might exit classrooms not necessarily *knowing* more, but instead experience a *feeling* of being held in the teacher's mind. In contrast to prevalent approaches that tend to privilege the delivery of content, welcoming students' experiences is revolutionary in the sex education curriculum and classroom practices.

Gilbert's proposal for change, in the form of what she calls a Reluctant Manifesto, is actually a bold move to support actions including grass roots initiatives as well as institutional policy reform. Gilbert's 2014 Manifesto is timely in that it contributes valuable and needed guidelines for conversations to begin, develop and continue. Here we include a summarized version:

1) There is no “magic bullet” to eradicate LGBTQ-phobias; 2) Everything counts (policies, programs, warm gestures, and professional development); 3) Speak the words out loud— Lesbian. Gay. Bisexual. Transsexual. Transgender. Queer. The more we use them in normative discourse, the less like slurs they become; 4) Talk of LGBTQ issues as trials of ordinary life; 5) Do not forget to support LGBTQ teachers in our awareness. Most of Gilbert’s Manifesto serves as call to action for education. After reading the book, the work for the reader begins – how to thoughtfully re-think and create spaces, which welcome any type of queerness. After reading and considering each chapter and the Manifesto, we suggest rethinking Manifesto Point 1; revisited it might read: 1) Expect the unexpected and welcome it with an understanding that we are all living within uncertainty, living an erotically charged life full of elements of change and unpredictability.

Through enacting the manifesto, LGBTQ issues, struggles, and triumphs may become a little more bearable, perhaps even routine, like putting on clothes in the morning. Some days the outfit feels just right. And, some days it feels awkward and we adjust it all day long. It is through the days of adjustments that we may thoughtfully re-think sexuality, risk, as well as gender both within the classroom and beyond.

S. A. BLISS & MARC HUSBAND *York University*

REFERENCES

- Bion, W. (1962). The psycho-analytic study of thinking. *International Journal of Psycho-Analysis*, 43, 306-310.
- Winnicott, D. W. (1992). The antisocial tendency. In D. W. Winnicott, *Through pediatrics to psychoanalysis: Collected papers* (pp. 306-315). New York, NY: Brunner/Mazel. (Original work published 1956)

