

**Bibliothèque
et Archives
nationales**

Québec



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

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

Section du dépôt légal



MJE

McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

VOLUME 39 NUMBER 1 WINTER 2004
VOLUME 39 NUMÉRO 1 HIVER 2004

McGill *Journal of Education* is published three times a year: Winter, Spring, Fall. 1 year subscription rates, post paid: **CANADA**: \$37.50 (+ taxes: Quebec 7% + 7.5% = \$43.13; Other provinces: 7% = \$40.12). Single copies \$14 (+ taxes). **FOREIGN**: C\$55 (Air Mail). Single copies C\$20. Subscriptions are payable to the McGill Journal of Education, 3700 McTavish Street, Montreal, Quebec, Canada H3A 1Y2. Phone: (514) 398-4246. FAX: (514) 398-4529. E-mail: ann.keenan@mcgill.ca.

MJE is indexed in *Canadian Business and Current Affairs Fulltext – Education*, and selectively indexed by Educational Resources Information Center (ERIC). It is listed in Ulrich's *International Periodicals Directory*, abstracted by *Sociology of Education Abstracts* and *Canadian Social Science Abstracts*, and is available in microform from Micromedia Ltd., 20 Victoria Street, Toronto, ON, Canada M5C 2N8, and University Microfilms, Inc. Ann Arbor, MI, USA. International Standard Serial No. CN ISSN 0024-9033.

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

La Revue des sciences de l'éducation de McGill paraît trois fois par an : en hiver, au printemps et à l'automne. Tarif d'abonnement pour une année, port payé: **CANADA** : 37.50\$ + taxes (Québec +7% + 7.5% = 43.13\$; les autres provinces : +7% = 40.12\$). Prix du numéro : 14\$ (+ taxes). **PAYS ÉTRANGERS** : 55C\$ (par la poste aérienne). Prix du numéro: 20C\$. L'abonnement est payable au McGill *Journal of Education* et toute demande doit être adressée au 3700, rue McTavish, Montréal (Québec) Canada H3A 1Y2. Téléphone : (514) 398-4246; télécopieur : (514) 398-4529. Adresse électronique : ann.keenan@mcgill.ca.

La Revue des sciences de l'éducation de McGill est indexée dans le *Canadian Business and Current Affairs Fulltext – Education*, et par le Centre d'information sur les ressources pédagogiques (CIRP). Elle figure dans le *International Periodicals Directory* d'Ulrich, et elle est résumée dans *Sociology of Education Abstracts* et dans *Canadian Social Science Abstracts*. Elle est disponible en microfilms chez University Microfilms, Inc., à Ann Arbor (Michigan) et auprès de Micromedia Ltd., 20 rue Victoria, Toronto (Ontario) Canada M5C 2N8. Numéro de série international : CN ISSN 0024-9033.

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 l'éditeur.

<http://mje.mcgill.ca>

EDITORIAL

The *McGill Journal of Education* now receives a broad range of manuscripts that focus on local, provincial, national, international and global concerns in education. The five articles that make up the major part of this issue are no exception. They address music curriculum in Ontario and Quebec, cross-cultural methodology in Saskatchewan between indigenous and non-indigenous researchers, international theories of the sociology of childhood, a comparative study of “self-handicapping” in the mathematics classroom in Australia and Canada, and the implications of globalization for different cultures, especially Canada, Mexico, and the U.S.A.

Gilles Comeau, in “La composition musicale à l’école : De l’expression de soi à la compétence disciplinaire” (*Musical Composition in Schools: From self-expression to competence in the discipline*), explores changing perspectives on music education, with special reference to composition. He shows how the curriculum documents in Ontario and Quebec have changed in their understanding of the different goals that can underlie composition activities in the music classroom. Which is more important, self-expression or gaining an initial competence in this specialist discipline and the confidence that goes with it? Drawing on psychological research in creativity and cognition, his discussion throws light on a variety of issues in learning and can provide a useful and provocative comparison with similar questions in the visual arts or language arts classroom.

Kathleen O’Reilly-Scanlon, Christine Crowe and Angelina Weenie contribute a fresh look at the dilemmas and possible solutions for researchers working across the borderline of indigenous and non-indigenous knowledge. “Pathways to Understanding: Wáhkôhtowin as a research methodology” is their account of a research study that had to satisfy ethical review and practical considerations in both the formal, mainstream academic context and the First Nations communities concerned. It can be usefully compared with Wally Penetito’s “Research and Context for a Theory of Maori Schooling” (*MJE*, Vol. 37 No. 1, 2002). In both, “insider” knowledge of appropriate and inappropriate approaches is seen as essential. Without this awareness the research is at best flawed and at worst doomed to failure; with it, important new insights can emerge.

Nathalie Belanger and Diane Farmer provide an extensive discussion of theories of young children's socialization into school communities, in their study entitled: "l'Exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance" (*The Student's Role, Socialization Processes, and the Sociology of Childhood*). They examine the sociology of childhood with special reference to the early school years. Drawing on literature from Europe, Quebec and the English-speaking world, they place particular emphasis on how the child learns the "job" of being a student at school, seeking to comply with the system, satisfy the family, and at the same time form relationships with teachers and peers. This work joins the growing collection of studies that seek, in a variety of ways, to understand children's own experience and to give them the respect and attention they deserve as agents in their own lives.

Jeffrey Dorman and Janet Ferguson report on a study entitled: "Associations between Students' Perceptions of Mathematics Classroom Environment and Self-handicapping in Australian and Canadian High Schools." As they vividly describe it, student self-handicapping can include "putting off study until the last moment, fooling around the night before an examination, and deliberately not trying in school." They examine how students' own attitudes to their learning and classroom performance can affect their progress in the mathematics classroom, in relation to "classroom environment." One of the intriguing features of their work is the comparison of the results in Australia and Canada; in spite of the geographical distance between the two sets of students, the results were very similar.

Ratna Ghosh, in "Globalization in the North American Region: Toward renegotiation of cultural space," examines how globalization is changing the interrelationships between countries. She takes as her specific example the developing economies and cultures of Mexico and Canada in relation to those of the United States, in the age of NAFTA and increasingly "market-driven" influences on education and politics. She discusses the "cultural orientations" approaches of Kluckhohn and Hofstede that, although they deliberately paint with a broad brush, provide useful frameworks for exploring how and why globalizing influences play out so differently in different contexts. As her title suggests, complex renegotiation of cultural identities is involved, and will become increasingly important as globalization gathers pace.

A.B.

EDITOR'S NOTE

As many of our readers have discovered, we have a new on-line presence, at: <http://mje.mcgill.ca>

Please send comments, especially if you encounter any difficulties in using the site, to: ann.keenan@mcgill.ca or ann.beer@mcgill.ca

ÉDITORIAL

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* reçoit maintenant une vaste gamme de manuscrits qui traitent de préoccupations locales, provinciales, nationales et internationales en enseignement. Les cinq articles qui composent la plus grande partie du présent numéro n'y font pas exception. Ils traitent des programmes de musique offerts en Ontario et au Québec, de la méthodologie interculturelle en Saskatchewan entre chercheurs autochtones et non autochtones, des théories internationales de la sociologie de l'enfance, de l'étude comparative du handicap intentionnel dans les cours de mathématiques en Australie et au Canada, ainsi que des implications de la mondialisation sur les différentes cultures, particulièrement au Canada, Mexique, et aux États-Unis.

Dans « La composition musicale à l'école : De l'expression de soi à la compétence disciplinaire », Gilles Comeau explore les changements de perspectives en enseignement de la musique en insistant particulièrement sur la composition. Il démontre comment les documents de programme ont changé en Ontario et au Québec du point de vue de la compréhension des différents objectifs qui peuvent viser les activités de composition dans le cadre des cours de musique. Qu'est-ce qui est le plus important, l'expression libre ou l'acquisition d'une compétence initiale dans cette discipline spécialisée et de la confiance qui en découle? S'inspirant de la recherche psychologique sur la créativité et la cognition, sa discussion jette un éclairage sur différentes questions d'apprentissage et peut permettre une utile et intéressante comparaison avec des éléments semblables dans le domaine des arts visuels ou des cours de langue maternelle.

Kathleen O'Reilly-Scanlon, Christine Crowe et Angelina Weenie jettent un nouveau regard sur les problèmes posés aux chercheurs qui travaillent de part et d'autre de la frontière délimitant les connaissances autochtone et non autochtone. Proposant des solutions à ces problèmes, l'article « Pathways to Understanding: 'Wāhikōhtowin' as a research methodology » (*Pistes de compréhension : Méthodologie de recherche 'Wāhikōhtowin'*), est le résultat d'une étude qui devait répondre à des critères d'éthique et à des considérations pratiques du point de vue formel tant du contexte de l'université traditionnelle que des communautés des Premières Nations concernées. Il est pratique de le comparer au travail de recherche de Wally Penetito intitulé « Research and Context for a Theory of Maori Schooling » (*Élaboration et contexte d'une théorie de l'enseignement Maori*) (*Revue des sciences de l'éducation de McGill*, Vol. 37 N° 1, 2002). Dans les deux travaux de recherche, la connaissance interne d'approches appropriées et non appropriées est perçue comme un élément déterminant. Autrement la recherche est, au mieux, boiteuse et, au

pire, vouée à l'échec ; cette connaissance intime peut permettre l'émergence de nouvelles idées importantes.

Dans leur étude intitulée : « L'Exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance », Nathalie Bélanger et Diane Farmer discutent longuement des théories sur la socialisation des jeunes enfants dans les collectivités scolaires. Elles étudient la sociologie de l'enfance en mettant particulièrement l'accent sur les premières années à l'école. S'inspirant de documents provenant d'Europe, du Québec et du monde anglophone, elles ont axé leur recherche sur la manière dont l'enfant apprend le « métier » d'élève en cherchant à se conformer au système et à répondre aux exigences de la famille tout en bâtissant des relations avec les enseignants et les pairs. Leur travail recoupe la série d'études de plus en plus nombreuses dont l'objectif est de chercher à comprendre de plusieurs façons les expériences personnelles des enfants pour qu'ils puissent leur accorder le respect et l'attention qu'ils méritent en tant que gestionnaires de leur propre vie.

Jeffrey Dorman et Janet Ferguson présentent un compte rendu de l'étude intitulée : « Associations between students' perceptions of mathematics classroom environment and self-handicapping in Australian and Canadian high schools » (*Liens existant entre la perception qu'ont les étudiants de l'environnement d'une salle de classe de mathématiques et le handicap intentionnel dans les écoles secondaires canadiennes et australiennes*). Comme les auteurs le décrivent de façon très nette, le handicap intentionnel chez les étudiants peut se manifester par « le report de l'étude à la dernière minute, la perte de son temps la veille d'un examen et l'absence voulue d'effort à l'école ». Ils étudient, du point de vue de l'environnement de la salle de classe, comment le comportement personnel de l'étudiant face à l'apprentissage et au rendement en classe peut influencer sur ses progrès en mathématiques. L'une des caractéristiques fascinantes de leur travail est la comparaison des résultats en Australie et au Canada ; en effet, malgré l'éloignement géographique des deux groupes d'étudiants, les résultats étaient très semblables.

Dans « Globalization in the North American Region: Toward renegotiation of cultural space » (*Mondialisation en Amérique du Nord : Vers la renégociation de l'espace culturel*), Ratna Ghosh étudie comment la mondialisation modifie les relations entre les pays. Elle donne comme exemple précis les économies en développement et les cultures mexicaine et canadienne en comparaison de celles des États-Unis dans le contexte de l'ALENA et l'influence grandissante de l'économie de marché sur l'enseignement et la politique. Elle discute des approches de type « orientations culturelles » préconisées par Kluckhohn et Hofstede qui indiquent, malgré une vue d'ensemble plutôt vaste, des cadres de travail utiles pour explorer comment et pourquoi les influences de la mondialisation varient de façon si contrastée selon le contexte. Comme le suggère le titre, c'est la complexe renégociation des

identités culturelles qui est touchée et, à mesure que la mondialisation s'accélérera, cette renégociation gagnera de plus en plus d'importance.

A.B.

NOTE DE LA RÉDACTRICE :

Comme de nombreux lecteurs l'ont déjà découvert, nous avons un nouveau site Internet : <http://mje.mcgill.ca>

Si vous avez des difficultés à utiliser le site, veuillez envoyer vos commentaires à : ann.keenan@mcgill.ca ou à ann.beer@mcgill.ca

LA COMPOSITION MUSICALE À L'ÉCOLE : DE L'EXPRESSION DE SOI À LA COMPÉTENCE DISCIPLINAIRE

GILLES COMEAU *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. Le volet composition occupe depuis 20 ans une place importante dans les programmes d'éducation musicale du Québec et de l'Ontario. Le concept de créativité développé en psychologie de la personne et en psychologie cognitive permet de faire une analyse des orientations qui sous-tendent le volet composition dans les programmes éducatifs. Cette étude conduit à une meilleure compréhension de l'évolution de ce volet : d'une approche axée essentiellement sur l'épanouissement d'une personne créative, les programmes favorisent dorénavant le développement de compétences créatives, soit un ensemble de moyens de travail qui encouragent le développement de la créativité.

MUSICAL COMPOSITION IN SCHOOLS: FROM SELF-EXPRESSION TO COMPETENCE IN THE DISCIPLINE

ABSTRACT. For the past 20 years, composition has occupied an important place in music education programs in Quebec and Ontario. The concept of creativity developed in psychology of the individual and cognitive psychology allows us to analyze the orientations that underlie the sphere of composition in educational programs. This study leads to a better understanding of the evolution of this discipline: from an approach centred essentially on the blossoming of the creative person, programs now favour the development of creative skills, in other words, methods of work that encourage the development of creativity.

Traditionnellement, en Amérique du Nord, l'enseignement musical s'est surtout intéressé à l'audition et à l'interprétation. Les cours d'appréciation musicale, l'étude du solfège et des notions de théorie élémentaire ainsi que le développement des habiletés techniques étaient les composantes principales de l'enseignement offert à l'école. La composition était considérée comme une activité spécialisée, et son absence affectait tous les niveaux de la formation musicale générale, de l'initiation de base au programme pré-universitaire (Maneveau 1977; Reibel, 1977; Thomas, 1970). Plusieurs facteurs ont cependant contribué à changer la situation. L'évolution du

langage musical, occasionnée au début du siècle par la transformation des paramètres traditionnels (éclatement du système tonal), puis le développement de la musique sur bande (musique concrète et musique électro-acoustique), dans les années 1950, ont eu de fortes répercussions sur la pédagogie musicale. Pour certains éducateurs, la composition était dorénavant à la portée de tous. Self (1967) a ainsi proposé de substituer la notation traditionnelle, longtemps considérée essentielle à toute activité musicale, par une forme de notation graphique simplifiée afin de rendre la composition accessible même aux débutants, tandis que Delalande (1984) a fait la promotion d'une approche permettant « d'aborder l'invention musicale sans passer par le solfège et les classes d'écriture » (p. 8). Au moment où l'évolution du langage musical commençait à avoir un impact sur les pratiques éducatives, certaines recherches en ethnomusicologie (Small, 1980) venaient ébranler les positions traditionnelles et obligeaient les éducateurs à repenser l'orientation des programmes. On s'est alors demandé si l'on voulait offrir des programmes qui rendraient l'élève capable d'apprécier et d'interpréter les grandes oeuvres de la culture occidentale ou si l'on voulait favoriser des programmes qui développeraient les habiletés et les dispositions nécessaires à des activités de composition. D'autres bouleversements dans le domaine de l'éducation sont venus radicalement changer le rôle de la formation scolaire. Initialement préoccupée par l'instruction des matières, l'école s'est donné comme responsabilité la formation globale de l'élève. Les notions de croissance personnelle, d'expression de soi et de créativité ont envahi les discours éducatifs (Comeau, 1995, 1997, 1998). Tous ces facteurs ont contribué à élargir la conception que l'on se faisait de l'éducation musicale à l'école et les activités d'invention ont graduellement occupé une partie de plus en plus importante des programmes.

Au Québec et en Ontario, c'est dès le début des années 1980 que les programmes scolaires accordent une place aux activités d'invention musicale. Cet intérêt pour le volet composition survient alors que la créativité et la pédagogie par la résolution de problèmes intègrent tous les secteurs de l'enseignement. La popularité du concept américain de la créativité exerce alors une influence déterminante sur l'évolution des pratiques éducatives. Cet impact est fortement ressenti dans l'enseignement des matières artistiques. C'est en bonne partie parce que les programmes des années 1980 ont cherché à promouvoir une approche plus « créative » de l'enseignement musical que les activités de composition ont pu s'imposer aussi rapidement jusqu'à devenir, dans certains cas, l'axe principal des programmes (Bessette, 1984).

L'étude de l'évolution des orientations qui sous-tendent le volet composition dans l'enseignement scolaire passe donc nécessairement par l'analyse du concept de la créativité véhiculé dans les programmes. Alors qu'en psychologie, la créativité est abordée soit en fonction de la personne, du processus ou du produit (Comeau, 1995), une question importante s'impose :

sous quel angle les programmes de musique ont-ils tendance à aborder l'invention musicale? Ces programmes encouragent-ils le développement de certains traits de personnalité? Ou favorisent-ils le développement d'une certaine « habileté à créer » en s'intéressant au processus? Mettent-ils l'accent sur la réalisation de productions de qualité? Et quels sont les risques qui accompagnent certaines de ces positions? Cette analyse entend démontrer comment les programmes de musique des années 1980 ont favorisé le développement d'une personnalité créatrice, malgré les limites et les ambiguïtés rattachées à cette orientation, alors que les nouveaux programmes des années 1998 et 2000 ont beaucoup évolué, en favorisant désormais une démarche orientée vers la création.

L'orientation des anciens programmes : le développement de la personne

En 1981, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) publiait de nouveaux programmes pour l'enseignement des arts qui regroupaient quatre disciplines spécifiques : l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. Ces programmes ne cherchaient pas à faire de chaque enfant un artiste, mais poursuivaient une orientation plus globale où le développement de la personne dans toutes ses dimensions (corporelles, intellectuelles, affectives) était favorisé (p. 9). L'orientation proposée cherchait à rencontrer les énoncés de *l'école québécoise* (MÉQ, 1979), entre autres en ce qui avait trait à « l'épanouissement d'une personnalité créatrice et autonome » (MÉQ, 1981, p. 9). C'est pourquoi l'aspect de la création était partout présent dans les différents documents publiés par le ministère. On trouve dès la première page de l'introduction du *Guide pédagogique* en musique (MÉQ, 1982) l'énoncé suivant : « La nouvelle pédagogie musicale, axée sur une démarche de création, met l'emphase [sic] sur l'exploitation et l'organisation de solutions sonores par l'enfant » (p. 1). La place accordée aux activités de création personnelle et de création collective est considérable. Selon un tableau de pondération des objectifs généraux préparé par Pauline Bessette (1984), qui avait à cette époque travaillé à l'élaboration de la section musique des nouveaux programmes, les pourcentages réservés au volet création sont de 40% de la 1^{re} à la 5^e année et de 45% en 6^e année.

Dans les anciens programmes du Québec, la notion de création est largement traitée dans ses rapports avec le développement de la personne. D'abord, les programmes du début des années 1980 sont clairement orientés vers l'expression personnelle de l'élève. Selon les objectifs généraux, le volet composition doit permettre à l'élève de « manifester ses impressions sonores et son vécu affectif » (MÉQ, 1981, p. 123) et le « centre de gravité du programme offre à l'enfant la possibilité de concrétiser ses sentiments par un acte musical » (MÉQ, 1982, p. 112). Ensuite, ces programmes concevaient la créativité comme une faculté « accessible à tous », une faculté qui « s'éduque et se développe » (Conseil supérieur de l'Éducation, 1988, p. 17)

en favorisant notamment certains traits de personnalité dont la fluidité et l'intuition. Selon cette orientation, la créativité reposerait sur un ensemble d'opérations mentales complexes qui utiliseraient deux formes de pensée : la pensée dite « convergente » qui tend vers la recherche de la solution, de la bonne réponse; la pensée dite « divergente » qui tend vers la recherche de toutes les solutions possibles à un problème ou à une situation donnée. L'exercice de la pensée divergente permettrait de stimuler l'inspiration (MÉQ, 2000, p. 383) et l'imagination créatrice (p. 380). Ce serait surtout la pensée divergente qui interviendrait dans la création, l'innovation et l'invention, d'où la nécessité de développer certaines « aptitudes contribuant à susciter des solutions créatrices . . . : la fluidité, la flexibilité, l'originalité » (MÉQ, 1982, p. 3). Ces programmes reprennent également les étapes classiques du concept américain de la créativité (préparation, incubation et illumination) parmi lesquelles une place importante est faite à la phase « plus mystérieuse » (CSÉ, 1988, p. 18) de l'incubation et au rôle de l'intuition. Celle-ci est présentée comme « une connaissance directe et immédiate » (p. 18) ou « une connaissance en l'absence de toute pensée rationnelle » (MÉQ, 1982, p. 6). L'intuition est « le coeur de la création » (p. 6), car c'est elle qui produit du « matériel nouveau et différent » en s'inspirant des images et des idées suggérées par le pré-conscient et par l'inconscient : « plus un artiste fait appel à ses facultés pré-conscientes, plus son oeuvre est riche et originale » (p. 5). Le programme fait donc appel à toutes sortes de techniques d'intervention favorisant l'exploration des « processus irrationnels » et le « développement de l'intuition » : l'approche analogique, l'approche par association, le « brainstorming », le « concassage » (p. 7).

Dans l'ancien programme cadre du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 1990), le volet composition occupe une place beaucoup moins importante que dans les programmes québécois de la même époque. D'ailleurs, ce volet, juxtaposé aux activités d'écoute et d'interprétation, est souvent valorisé parce qu'il permet d'enrichir les autres facettes de l'étude musicale. Ainsi, la création musicale est présentée comme « un processus par lequel tous les élèves peuvent mieux apprécier et comprendre la musique » (MÉO, 1990, p. 28) car, en utilisant « des techniques de composition, [les élèves] comprendront mieux les oeuvres dans lesquelles on s'est servi de ces procédés » (p. 28).

Le programme cadre présente la composition comme une habileté à la portée de tous, même des « créateurs les plus timides et inexpérimentés » (p. 28), puis le document propose une conception de la création qui met l'accent sur la pluralité des réponses à un problème de composition. Le rôle prépondérant du sujet est affirmé par la valorisation de réponses personnelles à un problème et, du même coup, par la minimisation de la recherche d'une réponse correcte. Le document explique que chaque élève doit trouver « sa solution à un problème de composition » et il doit apprendre « qu'il n'y a

jamais une seule bonne façon de régler un problème » (p. 29). À travers ses activités de composition, l'élève est amené à découvrir que même dans d'autres domaines, « il n'existe pas non plus une seule bonne réponse » (p. 29). Finalement, lorsqu'il est question d'évaluation, on veut que l'élève apprenne « tout particulièrement à s'auto-évaluer » (p. 18).

Les pièges rattachés au développement d'une personnalité créatrice

Les pièges d'une approche éducative privilégiant le développement de la personne sont nombreux. Premièrement, le concept de « personnalité créatrice » est difficile à définir. Tout au plus donne-t-il lieu à une conception ambiguë d'une personne qui a « tendance à faire toutes choses de façon créative » (Maslow, 1972, p. 156). Deuxièmement, cette orientation a tendance à établir un lien entre la créativité et l'actualisation de soi. Pourtant, les recherches ne parviennent pas à corroborer l'existence d'un tel lien (Runco, 1999b). Troisièmement, en faisant de la créativité un attribut de la personnalité, on est amené à supposer que la capacité de créer est une aptitude générale qu'un individu peut développer, puis appliquer à l'ensemble des secteurs de son existence. Ce mythe a été rejeté par une majorité de psychologues qui s'intéressent à la créativité dans son rapport étroit avec la discipline où elle s'exerce (Baer, 1999; Johnson-Laird, 1988; Perkins, 1988, 1981; Schank, 1988; Sternberg, 1988; Stokes, 1999; Torrance, 1988, 1971; Walberg, 1988; Weisberg, 1986, 1988, 1993). Quatrièmement, en favorisant la suspension du jugement extérieur parce que le sujet est le maître de sa création, on laisse entendre qu'une production a la valeur que le sujet-créateur veut bien lui donner et que, à toutes fins utiles, c'est lui et lui seul qui est apte à évaluer ses productions. On prive ainsi les élèves d'une évaluation honnête, intelligente et objective de la valeur de leurs réalisations. Cinquièmement, en valorisant la spontanéité et l'expression personnelle, on risque d'abandonner l'effort exigé par la recherche d'une expression juste. En apprenant à « s'exprimer spontanément », on n'apprend pas nécessairement « à s'exprimer correctement » (Gauthier, 1991, p. 5). La recherche de l'expression personnelle peut facilement se faire au dépend de la création.

La valorisation du développement de la pensée divergente pose également problème. Ce concept provient du modèle de Guilford (Guilford, 1950, 1959, 1971; Michael, 1999; Runco, 1999a), un psychologue américain pour qui la flexibilité, la fluidité et l'originalité sont les composantes responsables du processus de la créativité. Ces idées ont été reprises, puis développées par De Bono, un chef de file américain du mouvement de l'entraînement à la créativité, qui favorisait les méthodes du remue-méninges afin de développer la libre association. Toutefois, la validité de ces hypothèses est largement contredite par l'expérimentation scientifique. Weisberg (1986), étudiant la valeur prédictive des tests de mesure de la créativité, démontre qu'il n'y a

aucune raison de croire que la capacité d'un sujet à pouvoir créer dans une situation réelle et dans un domaine particulier serait en lien avec la possibilité de produire une abondance de réponses (flexibilité et fluidité) ou encore avec la rareté d'apparition de celles-ci (originalité). Perkins (1981) et Gruber (1989) réfutent eux aussi les bienfaits de l'abondance de réponses en démontrant comment le « créateur efficace » ne s'encombre pas d'un grand nombre de réponses souvent inutiles, mais oriente toute sa recherche ou tout son travail autour de quelques pistes plausibles justifiant une exploration plus poussée. D'autres recherches contredisent également l'hypothèse selon laquelle la suspension de jugement, en opération dans l'association libre, serait importante à une certaine étape du processus créateur. Selon Weisberg (1986, 1993), plus un individu connaît les critères qu'une solution doit avoir et plus ces critères jouent un rôle important dans la formulation des solutions possibles, meilleure sera la solution. Perkins (1981) prétend lui aussi que l'absence de solutions créatives ne résulte pas d'un manque de fluidité mais plutôt du manque de critères et de contraintes formulés clairement au début du travail. Divers expériences révèlent que les directives invitant à la suspension de jugement et à l'association libre sont moins efficaces que les directives mettant l'accent sur des critères d'évaluation et de sélection.

L'orientation des nouveaux programmes : le processus créateur

Les nouveaux programmes du Québec (MÉQ, 2000) mettent l'accent sur le contenu affectif et les éléments expressifs de la discipline musicale et cherche à accroître chez l'élève son « aptitude à éprouver une émotion » (p. 379). Dans ces programmes, le volet de la composition musicale continue d'occuper une place centrale et l'importance accordée aux activités d'invention musicale est affirmée à plusieurs reprises : l'élève doit développer « son potentiel créateur au regard du monde sonore » ; « l'élève . . . a l'occasion de créer sa propre musique » ; « à la fin de son parcours, l'élève aura donc acquis, par l'apprentissage de la musique, des compétences lui permettant d'inventer . . . des pièces musicales » (p. 379). Parmi les apprentissages propres à la discipline musicale, il est précisé que l'invention et l'interprétation « sont prépondérantes dans les apprentissages à réaliser » (p. 382).

Tout le volet composition s'oriente autour de la « démarche de création ». Au cours du premier cycle, l'élève « s'initie à la démarche de création » ; au deuxième cycle, il est « amené à utiliser des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création » ; au troisième cycle, il est « amené à utiliser de façon consciente des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création » (p. 383). L'évaluation de l'élève porte en bonne partie sur sa capacité à appliquer cette démarche, c'est-à-dire à tenir compte de chacune des étapes, et à compléter sa composition (p. 385). La démarche proposée s'articule autour de l'acquisition des notions et des techniques

spécifiques pour la réalisation des activités créatives. L'élève doit apprendre à expérimenter les éléments du langage musical, à sélectionner ceux qui sont appropriés, à les utiliser adéquatement, à les combiner et, au besoin, à les représenter graphiquement (p. 385). De plus, l'élève est amené à structurer ses éléments musicaux selon des conventions musicales d'organisation rythmique, mélodique et formelle. La réussite de l'élève porte en partie sur sa capacité à ordonner, hiérarchiser et structurer à l'intérieur d'une forme les différents éléments de la musique retenus pour sa composition (p. 385).

Le nouveau programme présente, quoique de façon très sommaire, certains stades de développement dans l'application du processus de création. Au premier cycle, lorsque l'élève entreprend une activité d'invention musicale, sa réalisation est « souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif » et sa composition est « de courte durée, présente une structure simple et exploite généralement de façon isolée les éléments qui la constituent » (p. 383). À la fin du deuxième cycle, la réalisation de l'élève est encore guidée par des intérêts d'ordre affectif, mais également social, la durée de sa composition est variable et elle « présente une structure plus complexe et exploite généralement des combinaisons d'éléments » (p. 383). À la fin du troisième cycle, la réalisation de l'élève est guidée par des intérêts d'ordre affectif et social, mais également cognitif. Sa composition « démontre un rapport étroit entre les éléments du langage musical, les moyens sonores et les éléments de techniques exploités » (p. 383). La durée de sa réalisation est variable et « présente une structure complexe liée au développement de la proposition » (p. 383).

En Ontario, le nouveau curriculum (MÉO, 1998, 1999, 2000) cherche à offrir « un programme d'enseignement équilibré, qui comprend des activités d'écoute, d'interprétation et de composition » (1998, p. 28). Le programme-cadre en éducation artistique met l'accent sur « l'expression et sur la création » (1998, p. 2). L'élève doit pratiquer « l'interprétation, l'improvisation et la composition » (1999, p. 45) et il doit acquérir « une meilleure compréhension de la musique tout en développant sa capacité d'exécution et de création » (2000, p. 3). Le nouveau programme note qu'il « est particulièrement important que les élèves aient la possibilité d'exprimer leur créativité dans tous les domaines artistiques afin d'acquérir les habiletés et la confiance nécessaires pour se lancer dans diverses formes d'expression artistique » (1998, p. 3).

Le volet composition du nouveau curriculum ontarien est axé sur les « étapes du processus de création ». Au regard des concepteurs du curriculum (1998, p. 5), la création dans le domaine des arts repose sur une démarche comprenant diverses étapes qui, mêmes si elles peuvent varier selon la tâche et les besoins des artistes, demeurent dans la plupart des situations identiques pour toutes les disciplines artistiques. Cette démarche repose sur les notions de « perception, exploration, expérimentation, exécution, rétroaction »

(2000, p. 42) et s'articule autour de six étapes: 1) la sélection d'un sujet sur lequel portera la composition; 2) la recherche de documentation sur le sujet choisi afin de recueillir divers matériaux pouvant servir à la production de la composition; 3) l'exploration de divers instruments, matériaux et techniques afin de sélectionner ceux qui répondent le mieux aux besoins de la composition; 4) l'expérimentation de divers instruments, matériaux et techniques en vue de produire diverses ébauches; 5) l'exécution de la composition à partir de l'ébauche choisie; et 6) l'évaluation, qui doit porter sur « l'utilisation des matériaux, des techniques et des principes esthétiques ainsi que [sur] l'effet produit » (p. 42). Par ce processus, le ministère de l'Éducation cherche à « démystifier la création artistique et la rendre plus accessible à tous » (1998, p. 5). Il recommande donc l'application des « étapes du processus de création » à tous les niveaux scolaires. Par exemple, dans les trois premières années, « l'élève commence à jouer et à créer des compositions musicales . . . en suivant sommairement les étapes du processus de création artistique » (1998, p. 28); en 9^e et 10^e années, il doit « composer une pièce musicale en suivant l'ensemble des étapes du processus de création » (1999, p. 42); en 11^e année, il doit « planifier une production musicale et en réaliser une partie, tout en démontrant une compréhension du processus de création » (2000, p. 62).

La démarche du processus de création présentée dans le programme ontarien met en relation les connaissances musicales acquises et les activités de composition. Du primaire à l'intermédiaire, l'élève doit « jouer et créer des compositions musicales simples en appliquant les techniques apprises » (1998, p. 30). Au secondaire, la création musicale est reliée à l'analyse et à la théorie : « la création a trait à l'application pratique [sic] des techniques d'exécution et des connaissances théoriques » (2000, p. 54). L'élève est invité à utiliser ses « connaissances et [ses] habiletés dans des contextes familiers », puis à transférer ses « connaissances et [ses] habiletés à de nouveaux contextes » (1999, p. 2).

Le rôle accordé à la compétence disciplinaire

La position des nouveaux programmes en musique a beaucoup évolué par rapport aux programmes précédents. Si le développement d'une personnalité créatrice est toujours mentionné, l'importance accordée à cette notion a été remplacée par le concept de processus créateur. Alors que les anciens programmes valorisaient davantage l'improvisation « spontanée » et l'expression de soi, les nouveaux programmes favorisent largement l'acquisition de notions musicales spécifiques et la maîtrise d'une démarche de création en plusieurs étapes. Dans le programme du Québec, le volet composition est lié au « processus d'acquisition du langage, des règles, des principes et des outils propres à la discipline » (MÉQ, 2000, p. 382) et le processus de composition est présenté comme une entreprise où l'élève

expérimente, sélectionne, utilise, puis combine les éléments du langage musical (p. 385). Le programme de l'Ontario présente la création comme un exercice où sont appliquées « des techniques d'exécution et des connaissances théoriques » (MÉO, 2000, p. 54). Plus que par le passé, l'acquisition des connaissances musicales est valorisée et développée en même temps que les habiletés créatives.

Une plus grande attention est également accordée à la transmission de techniques propres à la composition. Selon la démarche pédagogique exposée dans les anciens programmes québécois, l'éducateur ne devait pas imposer une démarche ou diriger l'apprentissage; il devait plutôt « stimuler . . . le besoin naturel de créer, [et] l'entretenir au cours des ans » (MÉQ, 1981, p. 11). Le « premier et le plus important [des] principes » à observer était le « respect du pouvoir créateur de l'enfant » (p. 11). Aux « créations spontanées », l'enseignant pouvait greffer quelques techniques, mais celles-ci visaient toujours « l'affirmation du pouvoir créateur » (p. 11) de l'enfant. Ces techniques n'étaient pas imposées, mais suggérées à l'enfant, en veillant toujours à ne présenter que le « minimum de techniques indispensables » (p. 11). Cependant, dans les nouveaux programmes québécois, l'importance des techniques de composition est clairement soulignée (MÉQ, 2000, p. 385). Des procédés spécifiques de composition sont présentés : question/réponse, contraste, reproduction sonore, répétition, collage, ostinato, miroir (p. 400). L'évaluation de l'élève porte en partie sur sa capacité à structurer les composantes musicales selon les conventions d'organisation rythmique et mélodique, à l'intérieur d'une forme musicale définie. Le nouveau curriculum de l'Ontario (1998) mentionne lui aussi, dans la section des « attentes » pour chacun des niveaux scolaires, la nécessité pour l'élève de pouvoir créer ses propres compositions musicales en employant « les techniques apprises » (p. 30). Toutefois, dans les programmes ontariens, ces techniques ne sont jamais nommées, de telle sorte qu'il est impossible de savoir quelles techniques seront enseignées.

L'orientation des nouveaux programmes aborde également la nécessité de réserver un rôle important au produit de la création. Dans les anciens programmes du Québec, la valeur du produit était largement minimisée. L'enseignant ne devait « jamais orienter [l'enfant] vers la recherche du résultat artistique proprement dit » (MÉQ, 1981, p. 11). C'était plutôt « l'acte de créer qu'il s'agi[ssait] de stimuler » (p. 11), car « orienter l'enfant vers la recherche du résultat, c'est altérer la qualité de sa réalisation, de sa création » (p. 11). L'enseignant devait « respecter le pouvoir créateur de l'enfant . . . et accorder plus d'attention au processus créateur qu'au produit » (CSÉ, 1988, p.11). En Ontario, les enseignants devaient « déterminer dans quelle mesure l'élève [avait] respecté le cadre de travail établi et les limites du matériel disponible » (MÉO, 1990, p. 34). D'après les programmes, plus

d'attention était accordée à évaluer la capacité à employer convenablement le matériel et à observer les contraintes imposées (p. 34), qu'à valoriser la qualité des réalisations.

Dans les nouveaux programmes, l'intérêt porté à la production des élèves est considérable. Le nouveau programme du Québec est assez spécifique quant aux composantes de l'évaluation de la production de l'invention musicale. C'est à partir du produit réalisé que l'on peut mesurer les habiletés de l'élève à combiner adéquatement les éléments du langage musical et sa capacité à utiliser de façon appropriée certains procédés spécifiques de composition (MÉQ, 2000, p. 385). Dans le nouveau programme de l'Ontario, lorsque sont développés les critères d'évaluation en rapport à « l'application du processus de création artistique », le produit est mentionné (MÉO, 1998, p. 9). De plus, l'importance d'évaluer la capacité de l'élève à réaliser un produit fini est clairement présentée.

L'ensemble des changements d'orientation ici soulevés rendent les nouveaux programmes conformes aux composantes principales de la compétence disciplinaire : l'acquisition de connaissances, la maîtrise d'un certain nombre de techniques propres à la discipline et la reconnaissance de la valeur de la production (Comeau, 1995). L'acquisition de connaissances et l'importance de la mémoire sont reconnues par la grande majorité des recherches en psychologie comme conditions essentielles à l'activité créative (Guilford, 1950, 1959; Neçka, 1999; Plucker et Runco, 1999; Schank, 1988; Sternberg et Davidson, 1995; Sternberg et Lubart, 1995; Weisberg, 1986, 1993). À l'accumulation de données s'ajoute la nécessité de développer la maîtrise d'une discipline, de son fonctionnement, de ses méthodes, de ses règles (Cropley, 1999; Houtz et Patricola, 1999; Scott, 1999; Stokes, 1999; Walberg, 1988). Les premières réalisations créatives ne sont possibles qu'après un long apprentissage (Gruber, 1989). De plus, le seul indicateur véritable du développement de la créativité est la réalisation d'un produit concret et tangible (Bailin, 1984, 1988; O'Quin et Besemer, 1999).

Les préoccupations des chercheurs s'intéressant spécifiquement à l'invention musicale vont dans la même direction. Dans son modèle sur la pensée créative en musique (2000, p. 90), Webster rappelle l'importance du travail technique propre à la composition, ce qu'il appelle le « craftsmanship » qu'il définit comme « l'habileté à mettre des connaissances factuelles au service de tâches musicales complexes » (p. 91). Collins (2000) affirme sensiblement la même chose : « la manipulation de médiums comme l'encre, l'argile ou le son requiert la maîtrise de certaines techniques » (p. 101). Dans sa présentation de la démarche de création en quatre étapes, la troisième porte directement sur la nécessité de « contrôler » le travail de composition par une « maîtrise des techniques/habiletés à manipuler les paramètres de la musique » (p. 103). Ces conditions rejoignent également la position de

Tamba (1982) pour qui la musique est une forme de communication artistique culturelle. Elle exige donc de la part des compositeurs une bonne connaissance de la langue musicale et une maîtrise des codes. Composer de la musique sans connaître à la fois les matériaux que l'on traite et le code que l'on utilise rend impossible toutes formes d'échanges avec autrui. C'est parce qu'il partage des connaissances communes avec les autres membres de sa culture que le compositeur peut espérer entrer en communication avec eux.

Conclusion

Alors que, depuis le début des années 1980, l'importance du volet composition est clairement établie dans les programmes d'enseignement musical au Québec et en Ontario, l'orientation pédagogique visant l'enseignement de l'invention musicale a beaucoup évolué avec l'arrivée des nouveaux programmes. L'importance de la compétence disciplinaire est davantage reconnue, le processus de création est plus clairement défini, mieux structuré, et l'évaluation des compétences créatives porte dorénavant sur la maîtrise de certaines habiletés musicales spécifiques. Il est certain que la maîtrise technique n'est pas garante de créations intéressantes, mais la création, elle, n'est pas possible sans techniques. Enseigner l'invention musicale, dans un contexte scolaire, ce n'est pas former des compositeurs, mais c'est quand même permettre à des élèves d'enrichir la qualité de leurs créations en développant leurs connaissances du langage musical et leur maîtrise des techniques de travail. C'est bien la voie que semblent emprunter les nouveaux programmes de musique.

En terminant cette analyse, il apparaît toutefois important d'identifier quelques composantes en lien direct avec l'enseignement de la composition, qui ont été négligées dans les nouveaux programmes et qui auraient avantage à être approfondies dans l'élaboration des programmes à venir. D'abord, les stades d'apprentissage de l'invention musicale, que les recherches récentes en psychologie (Cropley, 1999) et en éducation musicale (Mills, 2000; Swanwick, 2000; Webster, 2000) ont permis d'identifier. Ces stades, qui proposent une séquence prévisible du développement des habiletés à la composition, n'ont pas encore eu d'influence sur l'élaboration des programmes d'éducation musicale au Québec et en Ontario. Ensuite, les critères d'évaluation de la production des élèves devront aussi être abordés puisqu'ils sont inséparables de la pratique de la composition (O'Quin et Besemer, 1999). Le jugement porté sur la création musicale ne repose pas simplement sur l'expression d'une préférence personnelle et les enseignants auront besoin d'intégrer à leur pratique des normes d'évaluation claires et précises applicables à la composition. Les intervenants en éducation musicale auraient intérêt à pousser davantage ces réflexions dans le but d'être mieux habilités pour favoriser le développement de la composition et pour évaluer la création artistique dans un contexte scolaire.

RÉFÉRENCES

- Baer, J. (1999). Domains of creativity. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 1 (pp. 591-596). New York: Academic Press.
- Bailin, S. (1984). Can there be creativity without creation? *Interchange*, 15(2), 13-22.
- Bailin, S. (1988). *Achieving extraordinary ends: An essay on creativity*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bessette, P. (1984). *Objectifs généraux: pondération*. (Document préparé pour la CECM).
- Collins, D. (2000). Creativity and special needs: A suggested framework for technology applications. Dans G. Spruce (dir.), *Teaching Music* (pp. 98-107). New York: Routledge.
- Comeau, G. (1995). Les ambiguïtés d'un concept de la créativité qui minimise le rôle de la création. *Revue de la pensée éducative*, 29, 261-278.
- Comeau, G. (1997). De la créativité à la création ou des mythes à l'expérience. *Revue de la pensée éducative*, 31, 137-157.
- Comeau, G. (1998). Créativité et compétences disciplinaires. Dans A. Giroux (dir.), *Repenser l'éducation. Repères et perspectives* (pp. 105-122). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (CSÉ) (1988). *L'éducation artistique à l'école*. Direction des communications du CSE. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cropley, A. J. (1999). Definitions of creativity. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 1 (pp. 511-524). New York: Academic Press.
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Buchet-Chastel.
- Gauthier, M. (1991). Le temps d'agir en formation fondamentale: réflexion sur le pourquoi et le comment. *Vie pédagogique*, 70, 47.
- Gruber, H. E. (1989). The evolving systems approach to creative work. Dans D. B. Wallace & H. E. Gruber (dir.), *Creative people at work* (pp. 3-24). New York: Oxford University Press.
- Guilford, J.-P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J.-P. (1959). Traits of creativity. Dans H. H. Anderson (dir.), *Creativity and its cultivation* (pp. 142-161). New York: Harper & Row.
- Guilford, J.-P. (1971). Testing for creativity. Dans *The encyclopedia of education* (p. 557). USA: The Macmillan Company and the Free Press.
- Houtz J. C., & Patricola C. (1999). Imagery. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 2 (pp. 1-12). New York: Academic Press.
- Johnson-Laird, P. N. (1988). Freedom and constraint in creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The nature of creativity* (pp. 202-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maneveau, G. (1977). *Musique et éducation*. Aix-en-Provence: Édusud.
- Maslow, A. H. (1972). Développement de l'individu et créativité. Dans *Vers une psychologie de l'être* (pp. 153-165). (Trad. Mesrie-Hadesque). Paris: Fayard.
- Michael, W. (1999). Guilford's view. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 1 (pp. 785-797). New York: Academic Press.
- Mills, J. (2000). Musical Development in the Primary Years. Dans G. Spruce (dir.), *Teaching music* (pp. 108-120). New York: Routledge.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (1990). *Programme cadre: musique cycle intermédiaire et supérieur*. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (1998). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e années. Éducation artistique*. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (1999). *Le curriculum de l'Ontario 9^e et 10^e années. Éducation artistique*. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2000). *Le curriculum de l'Ontario 11e et 12e années. Éducation artistique*. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1979). *L'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1981). *Programme d'études, primaire, art*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1982). *Guide pédagogique, primaire, musique, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Neçka, E. (1999). Memory and creativity. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 2 (pp. 193-200). New York: Academic Press.
- O'Quin K., & Besemer, S. P. (1999). Creative products. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 1 (pp. 413-422). New York: Academic Press.
- Perkins, D. N. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Perkins, D. N. (1988). The possibility of invention. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The nature of creativity* (pp. 362-385). Cambridge: Cambridge University Press.
- Plucker, J. A., & Runco, M. A. (1999). Enhancement of creativity. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 1 (pp. 669-676). New York: Academic Press.
- Reibel, G. (1977). *Jeux musicaux. Essai sur l'invention musicale. Vol. 1: Jeux vocaux*. Paris: Éditions Salabert.
- Runco, M. A. (1999a). Divergent thinking. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol 1 (pp. 577-582). New York: Academic Press.
- Runco, M. A. (1999b). Self-actualization. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 2 (pp. 533-536). New York: Academic Press.
- Schank, R. C. (1988). Creativity as a mechanical process. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The nature of creativity* (pp. 220-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, T. E. (1999). Knowledge. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 2 (pp. 119-130). New York: Academic Press.
- Self, G. (1967). *New sounds in class*. London: Universal Edition.
- Sloboda, J. A. (1985). *L'esprit musicien. La psychologie cognitive de la musique*. (Traduit de l'anglais par M. I. Collart). Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Small, C. (1980). *Music, society, education* (éd. rév.). London: Calder.
- Sternberg, R. J. (1988). A three-facet model of creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The nature of creativity* (pp. 125-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (dir.) (1995). *The nature of insight*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Stokes, P. D. (1999). Novelty. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 2 (pp. 297-304). New York: Academic Press.
- Swanwick, K. (2000). Music education before the national curriculum. Dans G. Spruce (dir.), *Teaching music* (pp. 21-46). New York: Routledge.
- Tamba, A. (1982). Poïétique musicale et répétition. Dans R. Passeron (dir.), *Création et répétition*, Coll. Recherches poïétiques, tome 3, (pp. 89-106). Paris: Éd. Clancier/Guénéaud.
- Thomas, R. B. (1970). *Manhattanville music curriculum program : Final report*. Washington, DC: United States Office of Education, Bureau of Research. (ERIC document ED 045 865).

- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The nature of creativity* (pp. 43-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1971). The creative person. Dans *Encyclopedia of education*. (pp. 552-557). USA: The Macmillan Company and the Free Press.
- Walberg, H. J. (1988). Creativity and talent as learning. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The nature of creativity* (pp. 340-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Webster, P. (2000). Creativity as Creative Thinking. Dans G. Spruce (dir.), *Teaching music* (pp. 87-97). New York: Routledge.
- Weisberg, R. W. (1986). *Creativity. Genius and other myths*. New York: W. H. Freeman.
- Weisberg, R. W. (1988). Problem solving and creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The nature of creativity* (pp. 148-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius*. New York: W. H. Freeman.

A Professor at the music department of the University of Ottawa, GILLES COMEAU coordinates both the piano pedagogy and the music education sectors. Beneficiary of a grant from the Canadian Foundation for Innovation (CFI), he is presently setting up a research laboratory in piano pedagogy. Dr. Comeau is also the director of the Piano Pedagogy Multidisciplinary Research Group.

Professeur au Département de musique de l'Université d'Ottawa, GILLES COMEAU est coordinateur des secteurs de pédagogie du piano et d'éducation musicale. Détenteur d'une subvention du Fonds canadien pour l'innovation (FCI), pour la création d'un laboratoire de recherche en pédagogie du piano, il est également directeur du Groupe de recherche multidisciplinaire en pédagogie du piano.

PATHWAYS TO UNDERSTANDING: “WĀHKÔHTOWIN” AS A RESEARCH METHODOLOGY

KATHLEEN O'REILLY-SCANLON *University of Regina*

CHRISTINE CROWE & ANGELINA WEENIE *First Nations University of Canada*

ABSTRACT. “Wāhkôhtowin,” a Cree word meaning kinship or the state of being related, is a fundamental concept for understanding Indigenous culture and traditional beliefs (Ermine 2001). This article describes how three researchers in western Canada incorporated this concept into a research project that compared Indigenous and non-Indigenous students' memories of learning to read and write. It is argued that this concept can be used as one way of incorporating Indigenous ways of knowing within cross-cultural academic discourses and methodologies.

PISTES DE COMPRÉHENSION :

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE « WĀHKÔHTOWIN »

RÉSUMÉ. Le mot cri « Wāhkôhtowin » signifiant parenté ou lien est un concept fondamental pour la compréhension de la culture autochtone et de ses croyances traditionnelles (Ermine 2001). Cet article décrit la façon dont trois chercheurs de l'Ouest canadien ont intégré ce concept dans un projet de recherche établissant une comparaison entre le rôle joué par la mémoire dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les étudiants autochtones et non autochtones. Selon les auteurs, ce concept peut servir à intégrer des méthodes d'apprentissage autochtones dans les discours et méthodologies éducatifs interculturels.

Introduction

The purpose of this paper is to describe the research approach that three researchers and professors from the University of Regina and the First Nations University of Canada developed through a process of cross-cultural collaboration. Both of these institutions are located in Regina, the capital city of the western Canadian province of Saskatchewan. Coming from different theoretical backgrounds and levels of cultural understanding, we embarked on a research journey that sought to compare memories of learning to read and write between Indigenous and non-Indigenous students.¹ For us, this journey has been aptly described by Cajete (1994) when he equates the process of research with a “pathway”:

In traveling a pathway, we make stops, encounter and overcome obstacles, recognize and interpret signs, seek answers, and follow the tracks of those entities that have something to teach us. We create ourselves anew. *Path* denotes a structure: *Way* implies a process. (p. 55)

In terms of our own "pathway," we came together as a team to share ideas and develop a research methodology that reflected the unique partnership between our two institutions, thereby bridging the often disparate relationship between educational theories and alternate ways of knowing.

Because we were keenly aware that our research must be accountable to the participants in our project, we wanted to develop an academic discourse that valued and respected Indigenous epistemology. As a result, we based our research methodology on the concept of "wâhkôhtowin." "Wâhkôhtowin," a Cree word meaning kinship or the state of being related, is a fundamental concept for understanding Indigenous culture and traditional beliefs (Ermine 2001) because it highlights the importance of community. As Haig-Brown and Dannenmann have also experienced when working cross-culturally, "[I]ndigenous knowledge is about relationships" (2002, p. 463). In this paper, we argue that this concept can be used as one way of incorporating Indigenous ways of knowing within academic discourses and methodologies.

It is significant that this work is being done in Regina, because Regina was originally named "osk_na ka-sast_ki" by the Cree people of the area. This name, translated to English, means Pile O'Bones, a name representing the remains of the buffalo that had once been the basis of Indigenous survival and lifestyle in this region. With the destruction of the traditional ways of Indigenous life after the loss of the buffalo, the Indigenous people of this area needed a new way to survive. As a result, education became the "new buffalo" as a way of ensuring the future and survival of Indigenous people. This concept of education as a means of future survival for Indigenous people resulted in the creation of the First Nations University of Canada (originally named Saskatchewan Indian Federated College) in 1976 to allow Indigenous control over Indigenous post-secondary education. However, for this vision to unfold, it was important for us to develop and incorporate Indigenous approaches to education and research, not only for Indigenous students and scholars but also for non-Indigenous communities living beside and working with Indigenous people.

The development of this research methodology was at times challenged by both institutional structures and our own growth as a cross-cultural research team. Indeed, before we could even begin developing a methodology based on this concept of "wâhkôhtowin," we first had to examine our own assumptions and understandings. In this paper, we discuss how we addressed these challenges from theoretical and pedagogical perspectives, thereby providing

a cross-cultural research paradigm that may be useful for others interested in bridging the gap between Indigenous and non-Indigenous research methodologies.

“Wāhkōhtowin”: Why we came together

Although our two institutions have enjoyed federated partnership² for 27 years, the research collaborations between the First Nations University of Canada and the University of Regina (U of R) have been few and far between. In order to promote joint research initiatives, the Indigenous People’s Curriculum Project was developed in 2001 by senior administrators of both institutions who recognized the need for greater research collaboration and development of Indigenous research methodologies. Our research project about memories of learning to read and write was funded through this program. Thus, the idea of developing an Indigenous based research methodology not only informed and shaped how we envisioned the project but also affected how we grew as a strong research team.

According to recent Statistics Canada information, Saskatchewan has the highest per capita Indigenous population and is the fastest growing demographic in Canada. Aboriginal children already constitute 33% of school-age children in the province; by 2016, they will represent 46.4% of this population (Tymchak 2001). With these demographics in mind, we came together based on our mutual interests in Indigenous literacy issues and our awareness that the educational attainment levels of Indigenous students have been historically lower than those of non-Indigenous students (Battiste 2000).

Kathleen is a language arts and literacy professor in the Faculty of Education at the University of Regina. Since her students are mainly non-Indigenous and middle-class, Kathleen hoped to broaden the scope of both her own and her students’ understanding of Indigenous issues in order to better prepare them for the realities of teaching in Saskatchewan schools. Angelina is a Cree professor of Education at First Nations University of Canada. She saw the project as an opportunity for her Indian education students to come to an understanding of the low levels of literacy among Indigenous peoples. Christine is a professor of mainly Indigenous students in her English classes at First Nations University of Canada. She was interested in the opportunities for critical self-reflection and the development of greater cultural awareness that the project would afford both her and her students. In short, we wanted to work together because of the need to improve language arts instruction by making our teaching practice more relevant and meaningful to Indigenous students’ education. As professors, we hoped these opportunities would lead to an increased awareness and an appreciation of diversity along race, class and gender lines.

Based on our understanding of the social and political legacy of racism and colonisation within educational systems, as they have influenced the lives of so many Indigenous communities, we needed to acknowledge that we came into the project with certain biases and assumptions about the differences between Indigenous and non-Indigenous educational experiences. For example, each of us assumed that most Indigenous students' memories of learning to read and write would be negative. Conversely, we thought that our non-Indigenous students' memories would be mostly positive. This project was designed, in part, to challenge and interrogate these assumptions.

We also assumed that our students would have little to no knowledge of how education as an "ideological state apparatus" (Althusser 1997; Karabel and Halsey 1977; Giroux 2001) works to sustain and promote White privilege. This use of education as a method of assimilation was most insidiously exemplified by the residential school programs and experiences of many Indigenous people in Canada from the late 1880s to the mid 1980s (Milloy 1999; Chrisjohn 1997; Miller 1996). Keeping this history in mind, we designed the project to promote greater cross-cultural understanding between students of both institutions by encouraging them (some of whom were pre-service teachers) to share autobiographical stories and memories of their past experiences with language arts. Since our memories shape and construct us (Haug 1992; O'Reilly-Scanlon, 2001), we felt it was important to provide our students with opportunities to re-evaluate and re-conceptualise the way reading and writing has affected both their educational success and personal self-esteem. Following hooks' (1988) contention that the whole purpose of remembering is to "illuminate and transform the present" (p.17), we felt the need to help our students acknowledge the inherent power within the reconstruction of their memories of learning to read and write to more clearly appreciate their own identities and roles as learners.

The following research questions provided a framework for the study:

- What is the extent to which memories of past learning experiences in the language arts shape present attitudes towards reading and writing within university classrooms?
- How do early memories of learning to read and write influence adult attitudes towards learning and/or teaching the language arts?
- How do the memories of such diverse experiences enhance or undermine effective learning experiences in language arts at the university level?
- How do memories of learning to read and write differ cross-culturally? And, by extension, how do attitudes towards the value of literacy differ cross-culturally? In other words, how have wider community attitudes towards literacy affected personal experiences with the language arts?

Narrative and memory-work

To answer these research questions, we employed Cajete's (1994) argument that "story forms the basic foundation of all human learning and teaching. Through story we explain and come to understand ourselves" (p. 68). Ultimately, from an Indigenous perspective, our stories can be the only truth and knowledge we can claim as our own. These stories can also serve as a means of decolonisation for, as McLeod argues, "[e]very time a story is told, every time one word of an Indigenous language is spoken, we are resisting the deconstruction of our collective memory" (2001, p.31). We chose to use the Indigenous research model of "research as story" as a way of integrating the Western theory of memory-work (Haug et. al. 1992) with our own understanding of the need for culturally relevant research practices. While combining Indigenous and Western theories may, on the surface, seem improbable and, in some cases, even contradictory, our experience shows that these theories are, in fact, complementary and have allowed us to explore the depths and nuances of language arts memories in a way that using only one theory could not.

One of the dilemmas of doing Indigenous research is that "the notion of a distinct research methodology for and by Indigenous people is still at the beginning stages of scholarly discourse" (Weber-Pillwax, 1999, p. 33). Historically, Indigenous research has been constructed as resistance, an "oppositional or reverse" discourse (Parry, 1994) and this approach, in itself, is limiting. Indigenous knowledge has been relegated to the periphery, and Indigenous research is about making that paradigmatic shift to more inclusive and respectful practices. Thus, Indigenous research is essentially about integrating two worldviews and philosophies; it addresses what Cajete (2000) calls the "split-headedness" of the knowledge-making process. In other words, we understood that we needed to find "the ethical space" between the two "solitudes or cultures of understanding" (Ermine, 2001). For our research team, the methodology we developed and used had to be credible and acceptable within both frameworks.

Narrative research – "research as story" – is, in many aspects, the most appropriate to Indigenous epistemology. Our use of memory-work methodology and our reliance on narrative as a way of knowing were our attempt to bridge the two perspectives. To this end, we believed that the sharing of memories in a cross-cultural context would allow our students to engage in a process of transformation and dialogue in the way that Mikhail Bakhtin (1981) describes it:

The living utterance, having taken meaning and shape at a particular historical moment in a socially specific environment, cannot fail to brush up against thousands of living dialogic threads woven by socio-ideological consciousness around the given object of an utterance; it cannot fail to become an active participant in social dialogue. (p. 276)

Bakhtin's assertion that any story, any word, shared in a social situation "cannot fail to become an active participant in social dialogue" explains how this research project was an attempt to engage in a "social dialogue" through the sharing of memories of literacy development in order to increase the cross-cultural understanding of our students.

The interrogation and analysis of memories in this project are important tools for achieving such understanding. According to Halbwachs (1992), any individual act of memory takes place within a social context and can only be understood or interpreted within that context:

There exist social frameworks for memory; it is to the degree that our individual thought places itself in these frameworks and participates in this memory that it is capable of the act of recollection. . . . No memory is possible outside frameworks used by people living in society to determine and retrieve their recollections. (pp. 38, 43)

This memory process works both ways, of course, for just as the individual requires a social framework through which to experience memory, so social or communal memory and identity depend upon individual reflection: "What we would call the collective framework of memory would then be only the result, or sum, or combination of individual recollections of many members of the same society" (Halbwachs, 1992, p. 39; McLeod, 2001). For both our Indigenous and non-Indigenous students, we hoped that sharing memories would allow them to become engaged with this "collective framework" by not only foregrounding their individual identities as they are constituted by and through memory, but also placing those individual memories in context with the memories of others. As Marcus (1994) asserts, critical self-reflection "requires response (and thus engagement) from others positioned differently" (p. 172). By reflecting on how their personal memories are, in many ways, socially constructed and socially integrated, we anticipated that the students would gain a better understanding about how their own experiences in the language arts classroom relate with others'.

Considering that many of our students' memories and experiences historically have not been validated by education systems, this project was designed to help the students develop a sense of control over and an appreciation of their own narratives. The project also asked the students to analyse their memories within the larger context of the social, racial and gendered experiences of their peers. In many Indigenous communities, the authority to speak derives from direct personal experience; as Cruikshank (1994) explains, "primary experience is the epistemological foundation of knowledge" (p. 12). The contextualisation and narrativisation of memories in this project serve to assist our students to better understand their own attitudes towards the learning of language arts.

The opportunity for dialogue was one of the most important components of this project. Since this project was designed to create a cross-cultural dialogue based on memories of learning to read and write, we followed Freire's (1985) assertion that any "cultural act for freedom is characterised by dialogue" (p. 85). Furthermore, as he argues, "there is no true word that is not at the same time a praxis. Thus, to speak a true word is to transform the world" (1972, p. 75). Indeed, in designing the project, we all recognized the opportunity for political and social transformation through memory-work and autobiographical narration. Our belief in the notion of the relationship between autobiographical narration and transformation is further supported by Langness and Frank's (1981) assertion that:

Autobiography, at its very core, is a process of self-creation. When autobiographers are conscious of this process, they can use its power in the struggle for personal freedom. For the autobiographers, and for readers influenced by published examples of people claiming the right to define themselves, autobiography can be a revolutionary act. (p. 93)

Indigenous methodologies

Indigenous research methodologies often use personal narratives to validate the experiences and knowledge of Indigenous peoples and connect the research enterprise to Indigenous understandings (Smith, 1999). While the use of memories and narratives was a significant aspect of our study, it is equally important to appreciate that Indigenous research practices call for protocols that are different from traditional research methods. Both introspection and the development of relationships are essential attributes of the Indigenous research process; as Ermine (1995) reminds us, "Aboriginal epistemology is grounded in the self, the spirit, the unknown" (p. 108). Wilson further explains, "Indigenous research, according to Indigenous researchers, is a ceremony and must be respected as such . . . It is the knowing and respectful reinforcement that all things are related and connected . . . Indigenous research is a life-changing ceremony" (2003). Because of our awareness of this, we incorporated specific aspects of Indigenous epistemological approaches and spiritual/cultural practices as an essential part of our research methodology.

As the first step toward incorporating and understanding Indigenous epistemological approaches, we consulted with Elders from the First Nations University of Canada. The Elder we worked with most extensively was Elder Beatrice Lavallee from Piapot First Nation, who has since passed into the Spirit World. The involvement of Beatrice and other Elders and the reliance on their knowledge was key to this research if it was to be credible from an Indigenous perspective. To ensure ethical and respectful research, we began with a pipe ceremony in the fall of 2001 and, once the ethics proposal was approved, we also participated in a sweatlodge ceremony. These cer-

emonies served not only as a part of our research process, but they also afforded opportunities for our students (some of whom later became involved in our project) to participate in an Indigenous ceremony which we hoped would help build relationships between our two institutions.

The pipe ceremony and the sweatlodge ceremony laid the foundation for the project because, as previously mentioned, Indigenous research cannot be divorced from ceremony, and ceremony is an important consideration in Indigenous epistemology. While it is not appropriate to go into great detail about these ceremonies in this paper because ceremony is a sacred part of the Indigenous oral tradition, the purpose of both ceremonies is to communicate with the Spirit World so we can receive blessings. Ceremonies are opportunities for prayer, to acknowledge and ask for guidance from the Creator, and to give thanks for the gifts we have been given.

Traditionally, a pipe ceremony is used to acknowledge new beginnings and to ask for guidance and direction; for the three of us, it was a way to show our commitment to each other and to the project as we began following the path of our research journey. In this way, the pipe ceremony was the first step towards ethics approval using Indigenous research protocols. The sweatlodge ceremony served as an opportunity to strengthen our trust and bond as a research team by sharing a time of physical and spiritual exertion. The Elders say that when one goes into a sweatlodge, it is like returning to the womb to be nurtured by Mother Earth. It is a time of cleansing, a time of prayer and a time for asking for guidance from the Spirit World. Participation in the sweatlodge ceremony recognizes that "every individual [has] the capacity to make headway into knowledge through the inner world" (Ermine 1995, p. 108). Initially, we hoped that participating in the ceremonies together would help us develop as a research team by acknowledging and appreciating differences. In reality, the ceremonies did much more. They deepened our respect for one another and have sustained our commitment to further research. As our research unfolds, we have continued to participate in ceremonies to sustain and strengthen ourselves as a team.

Our participation in these ceremonies also afforded us an opportunity to educate the wider university community. Since most university institutional structures are based on Western traditional concepts of what constitutes "research," an unexpected opportunity arose for us to educate and inform our ethics board about the role of ceremony within Indigenous research practices. As part of the research process, we recognized that we had to obtain ethics approval from both of our institutions. To this end, we submitted an application to the Research Ethics Board (REB) and, at the same time, we also believed it was necessary to obtain approval and guidance from the Elders at First Nations University of Canada. Thus, we approached the pipe ceremony as a parallel way of obtaining approval for

our research project from an Indigenous perspective. Initially, the REB expressed some concern that we had perhaps pre-empted its own approval process by holding the pipe ceremony prematurely. They believed that the pipe ceremony should take place after receiving formal ethics approval. In our response to their concerns, we were able to clarify the intent and purpose of the pipe ceremony within our research methodology. As a result, we may have cleared the path to ethics approval for others engaged in similar cross-cultural research employing Indigenous ceremonies.

Putting theory into practice

We approached this project with the notion that the memory-work we would be doing in our classrooms was an essential part of the coursework regardless of whether or not the memories that resulted from the process could or would be used as part of our research. As part of regular class activities, we asked our students to record their memories. Each of us introduced the memory-work in slightly different ways according to the demographics of our students and our particular classroom contexts and environments.

As responsible researchers, we needed to be mindful that some of the students in our classes might have had negative memories of learning to read and write. We put into place support mechanisms that would assist students to cope with any negative emotional or psychological side-effects and/or discomfort. These mechanisms included access to Elders and university counseling services.

Kathleen's subjects included a total of 64 Education students. These students, mostly non-Indigenous, were second year pre-service teachers in two introductory language arts and literacy classes. To begin the process, she shared several first-person accounts of learning to read and write from a collection of school-based memories (O'Reilly-Scanlon, 1992). As part of their self-reflective practice, she then asked the pre-service teachers to recall their own memories of learning to read and write. To help with this process, she used various protocols outlined by a number of memory-work researchers (Haug, et al. 1992; Mitchell & Weber, 2000; O'Reilly-Scanlon, 2001). In subsequent classes, students analysed their memories using a framework of analyses (O'Reilly-Scanlon, 2001) comprising a series of questions that are outlined later in this paper.

Angelina's subjects included 36 Indian Education first, second and third year students in three language arts methods classes. The participants included Cree, Saulteaux, Sioux, and a handful of non-Indigenous students. Following the protocol and procedures used by Kathleen in her classes, Angelina's students were asked to reflect on their memories of learning to read and write in a writing-workshop format. Angelina also employed a

sharing circle – a safe place for students to talk about their feelings and experiences – after the memories had been written.

Christine's subjects were 38 students taking a first year English class called "Narratives of Deviance." This was a televised distance-education class delivered to fourteen sites throughout Saskatchewan to mainly Indigenous and Métis students. For Christine's students, the memory-work process was important in terms of the class theme of "deviance" since it allowed students to write personal narratives about how the education system "normalizes" learning. The memory-work allowed them to interrogate and apply the theme of deviance to their own lives and educational experiences with language arts. This connection was indeed achieved, as evident in one of Christine's student's responses to the assignment:

To be taught to read and write was filled with nothing but punishment. I did not have a clue about English, could not speak the language let alone write it. I was punished for speaking my language, yet I could not speak any other. . . I was labeled deviant for my lack of the English language, and I was labeled deviant for my race.

Framework of analyses

In all of our classes, the students were not only asked to recall and record their memories of learning to read and write, but also asked to move beyond nostalgia by critically analysing their memories. To help guide their analyses, we used a set of questions developed by O'Reilly-Scanlon (2001). These questions included:

1. Who else might remember this incident?
2. How might they remember it?
3. Who else may have experienced the same thing? Is this memory connected to the experiences of others?
4. What kind of student is represented here?
5. What kind of teacher? Principal? Other?
6. Who is not represented?
7. Why do you think this incident was remembered?
8. In the memory, are there issues related to class? Culture? Gender? Language? Race? If so, what are they?
9. Does your narrative contain any clichés? If so, what are they? What do the clichés appear to take for granted and/or assume?
10. What can be learned from this memory?

These questions were designed to encourage students to bridge the link between their own memories and the memories of different groups of people, including those who traditionally are not represented in educational

research. The process of analysis was intended to help the students go beyond their scope of understanding based on their own experiences, in order to better appreciate how other people may have experienced learning to read and write differently. For those students who might have unearthed negative memories through these activities, the framework for analyses helped them understand how influential their memories have been in developing their own attitudes to reading and writing. For Kathleen's and Angelina's education students in particular, the analyses served to reinforce the idea of how powerful a teacher's influence may be in shaping a student's feelings of self-worth and self-confidence. For all of our students, these questions asked them to place their memories within a societal and environmental context; the analyses encouraged them to move from a highly-personal space into a larger collective framework of political, social and historical educational forces. In other words, this framework of analyses sought to move our students into the role of "committed cultural critics," by incorporating bell hooks' philosophical view that

Committed cultural critics can produce work that opposes structures of domination by willingly interrogating their own work on aesthetic and political grounds. This interrogation becomes an act of critical intervention, fostering a fundamental attitude of vigilance rather than denial. (1990, p. 55)

Preliminary analyses

After collecting the memories from each of our classes and obtaining permission to use those memories in our project, we combined a traditional rhetorical analysis strategy with the categorical content analysis developed by Lieblich, Tuval-Mashiach and Zibar (1998) to identify emerging thematic commonalities. To initiate the process, we separated the narratives into positive and negative memory categories if the narratives lent themselves easily to this kind of distinction. From there, we identified common themes within each category.

Many of the memories focused on the relationship between memory and self-esteem. Perhaps the strongest theme of all the memories was one of "response": the teacher's response to the students' work or behaviour very much made the difference between whether the memory was positive or negative. Positive memories tended to reflect experiences of being singled out for praise, feeling a special sense of belonging, or feeling that school was fun. Negative memories tended to reflect experiences of being singled out for criticism, being shamed or humiliated, or feeling isolated. One of the most powerful narratives to express the connection between feelings of self-esteem and a teacher's response was the following poem written by a third-year First Nations University of Canada education student in Angelina's class:

Wrong Again

As the teacher walked by my desk
I smiled up at her, hoping for a little smile
Wrong again. She walked right on by.

I wrote my sentences nice and neat,
For sure I would get a gold star,
Wrong again, one word slanted.

I read out loud from Dick and Jane.
No mistakes, yes for sure a compliment.
Wrong again, I forgot to pause.

She asks a question, I raise my hand
I know this, a bear, a bear
Wrong again, it's a Polar Bear.

Maybe next year, I will be right.
Different teacher, different books, different classroom
. . . Wrong again.

Another significant theme to emerge from our preliminary analyses of the students' memories was related to the connection between family and community attitudes towards literacy and a student's own experiences of learning to read and write. Those students who had been exposed to books and literacy experiences at home before attending school were more likely to have positive memories of learning to read and write. As one of Christine's students wrote about her positive memories explained, "*My parents taught me that it was 'cool' to read.*" On the other hand, a student whose memories were negative admitted, "*. . . the lack of encouragement I received has always had an effect on my reading and writing skills. . . I think it's because nobody in my community thought it was important if you learned to read and write at that time.*"

Shortly into the preliminary analyses of our students' narratives, we began to realize that our initial assumptions about who would have positive memories and who would have negative ones were erroneous. At the beginning of the project, we all assumed that the Indigenous students would have more negative memories of learning to read and write than the non-Indigenous students. However, within each of our classes, there were both positive and negative experiences shared by students regardless of cultural background, race, class or gender. Curiously, the severity of experiences on either end of the spectrum for both Indigenous and non-Indigenous students invites further critical interrogation as to how the structural factors of race, gender and class influence the ways students experience and remember their early exposure to language arts. The nature of our initial assumptions forces us to confront how such biases have been and continue to be reproduced within classrooms and institutions: How do we value knowledge? And whose knowledge do we value within our classrooms? These questions implore us to examine own blind-spots and fragility when it comes to

hearing our students' voices and stories, because we are shaped and bound by the very structures that we are interrogating through this project. As professors leading our students through the memory-work process, we explore our own roles in finding a balance between Indigenous and non-Indigenous expectations and experiences; such exploration may help us avoid the over-privileging of Western notions of education and knowledge.

It is our hope that the memory-work research methodology used in our classrooms, as well as the themes that emerge from the sharing of stories, will help us and our students identify best practices within education in concrete, experiential and contextual ways. In other words, our students, by understanding that their memories have shaped them as learners, are able to use those memories to shape and construct relevant and meaningful strategies for their own future pedagogical practices. But our students are not only the only ones to benefit from the stories that result from memory-work. We have also learned from those stories for they have informed and impacted our own classroom environments and our own approaches to teaching language arts. Through this project, we have been reminded of the importance of valuing the knowledge that students bring with them into the classroom, the importance of students feeling a sense of belonging for optimal learning, and the power of teachers in shaping students' attitudes towards themselves as learners. In addition to uncovering these best practices, this research project has been unique for its methodological approach that allows students and researchers to work through individual processes in order to benefit the larger community. We become more open to understanding the experiences of others through better understanding of ourselves and our histories.

Conclusion

As we reflect on our research collaboration, we realize the extent to which the concept of "wâhkôhtowin" has guided our steps along our research pathway. This concept best describes our commitment to go beyond personal benefit to a place of collective responsibility. Embracing "wâhkôhtowin" as a guiding principal has allowed us to form relationships based on trust, flexibility, humour, and a willingness to move beyond our personal comfort levels to a place of shared understanding and experience. In this way, we have challenged our institutions, our students, and ourselves to search for more inclusive and respectful ways of producing and valuing different definitions of what constitutes knowledge.

If the most important question we asked our students was "What did you learn from this?" then we must also ask ourselves the same. In response to the call for the development of alternative research methodologies specific to Indigenous needs, we have learned that Indigenous and non-Indigenous theoretical foundations can complement one another, but only if those

foundations are negotiated by and grounded in trusting, respectful research relationships. As we continue to be involved in cross-cultural research projects, we understand the need to be vigilant in our adoption and application of Indigenous conceptual frameworks, such as "wâhkôhtowin," that will facilitate the development of new knowledge relevant to both Indigenous communities and researchers.

NOTE

1. We use the term Indigenous to refer to the original peoples of the Americas. We understand that many labels (e.g. Indian, Native, etc.) have been attributed to the First Peoples and their descendants and that this term reflects the evolving social and political realities of these communities.
2. In May 1976 the Federation of Saskatchewan Indian Nations entered into a federation agreement with the University of Regina creating the Saskatchewan Indian Federated College. The agreement provides for an independently administered university-college, the mission of which is to serve the academic, cultural and spiritual needs of First Nations students.

REFERENCES

- Althusser, L. (B. Brewster, Translator). (1977). *Ideology and the State. Lenin and philosophy and other essays*. London: New Left Books.
- Bakhtin, M. (C. Emerson & M. Holquist, Translators). (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Battiste, M., (Ed.). (2000). *Reclaiming indigenous voice and vision*. Vancouver, BC: University of British Columbia Press.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cajete, G. (2000). Personal communication.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain*. CO: Kivaki Press.
- Chrisjohn, R. D., & Young, S. L. (1997). *The circle game: Shadows and substance in the Indian residential school experience in Canada*. Penticton: Theytus Books.
- Cruikshank, J. (1994). Claiming legitimacy: Prophecy narratives from northern aboriginal women. *The American Indian Quarterly* 18(2), 147-168.
- Ermine, W. (2001). personal communication.
- Ermine, W. (1995). Aboriginal Epistemology. In M. Battiste & J. Barman. *First Nations education in Canada: The circle unfolds*. (pp. 101-111). Vancouver: UBC Press.
- Freire, P. (1998). The Adult Literary Process as Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review, Winter*, 68(4),480-498.
- Freire, P. (D. Mecedo, Translator). (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin and Garrey Publishers.
- Freire, P. (M. Bergman Ramos, Translator). (1972) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition* (rev. ed). Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling, a critical reader*. Boulder, CO: Westview Press.

Pathways to Understanding

Halbwachs, M. (A. L. Coser, Translator and Editor). (1992). *On collective memory*. Chicago: University of Chicago Press.

Haug, F. et al., (E. Carter, Translator). (1992). *Female sexualization: A collective work of memory*. London: Verso.

Haig-Brown, C., & Dannenmann, K. (2002). A Pedagogy of the Land: Dreams of Respectful Relations. *McGill Journal of Education*. 37(3), 451-468.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.

hooks, b. (1990). *Yearning: Race, gender and cultural politics*. Boston: South End Press.

hooks, b. (1988). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. Toronto: Between the lines.

Karabel, J., & Halsey, A. H. (Eds.). (1977). *Power and ideology in education*. Oxford: Oxford University Press.

Langness, L., & Frank, G. (1981). *Lives: An anthropological approach to biography*. Novato, CA: Chandler and Sharp Publishers.

Lieblich, A. Tuval-Mashiach, R., & Zilbar, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Marcus, G. E. (1994). (Ed). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

McLeod, N. (2001). Coming home through stories. (Ad)ressing Our Words: *Aboriginal perspectives on Aboriginal literatures*. Ed. Armand Garnet Ruffo. Penticton: Theytus Books Ltd. 17-36.

Miller, J. R. (1996). *Shingwauk's vision: Native residential schools in Canada*. Toronto: U of Toronto Press.

Milloy, J. S. (1999). *A national crime: The Canadian government and the residential school system 1879 to 1986*. Winnipeg: University of Manitoba Press.

Mitchell, C. & Weber, S. (1999). *Reinventing ourselves as teachers: Beyond nostalgia*. London and Washington, DC: Falmer.

O'Reilly-Scanlon, K. (1992). *Tales out of school*. Carp, ON: Creative Bound.

O'Reilly-Scanlon, K. (2001) *She's still on my mind: Teachers' memories, memory-work and self-study*. Unpublished doctoral dissertation, McGill University.

Parry, B. (1994). Resistance Theory/Theorizing Resistance or Two Cheers for Nativism. In F. Barker, P. Hulme, & M. Inversen (Eds.), *Colonial discourse/ postcolonial theory* (pp. 172-196). Manchester, UK: Manchester University.

Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Dunedin: University of Otago Press.

Tymchak, M. (2001). *School plus, a vision for children and youth: Toward a new school, community and human service partnership in Saskatchewan*. SIDRU, Faculty of Education, University of Regina: Regina.

Weber-Pillwax, C. (1999). Indigenous Research Methodology: Exploratory Discussion of an Elusive Subject. *Journal of Educational Thought*, 33(1), 31-45.

Wilson, S. (2003). Toward an Indigenous Paradigm in Canada and Australia. *Canadian Journal of Native Education*, 27(2), 161-78.

KATHLEEN O'REILLY-SCANLON, Chair of Language Arts, teaches undergraduate and graduate courses in language arts, literacy and curriculum at the Faculty of Education, University of Regina, in western Canada. She is non-Aboriginal. Her research interests are primarily in the area of literacy and teacher education, with an emphasis on memory work, self-study, and Indigenous education and research methodologies.

CHRISTINE CROWE, is a non-Aboriginal Instructor and Development Officer at the First Nations University of Canada. She teaches and researches in the area of Canadian and Australian Aboriginal autobiographical narratives and theories. She also works in the area of Aboriginal student retention and factors affecting first-year Aboriginal student success.

ANGELINA WEENIE is the Head of Indian Education at the First Nations University of Canada. She is a Cree woman from Sweetgrass First Nations. Her interests are in developing and enhancing First Nations language and culture programming. She has been involved in Aboriginal Early Childhood evaluation projects.

KATHLEEN O'REILLY-SCANLON, directrice du département des arts du langage, enseigne les arts du langage, l'alphabétisation et les programmes scolaires aux premier et second cycles de la faculté d'enseignement de l'Université de Régina, dans l'Ouest canadien. Ses intérêts de recherche portent principalement sur l'alphabétisation et sur la formation des maîtres, plus précisément sur le travail de la mémoire, l'apprentissage autodidacte ainsi que sur l'enseignement autochtone et les méthodologies de recherche.

CHRISTINE CROWE, est formatrice et agente de développement à la First Nations University of Canada. Elle explore le domaine des exposés et théories autobiographiques autochtones canadiens et australiens, matière qu'elle enseigne également. Elle étudie aussi le sujet de la rétention des étudiants autochtones et des facteurs influant sur la réussite des étudiants autochtones en première année d'études.

ANGELINA WEENIE est directrice des études indiennes à la First Nations University of Canada. C'est une femme crie de la première nation Sweetgrass. Elle s'intéresse au développement et à l'amélioration des programmes linguistiques et culturels des Premières nations. De plus, elle a participé à des projets d'évaluation de la petite enfance autochtone.

L'EXERCICE DU MÉTIER D'ÉLÈVE, PROCESSUS DE SOCIALISATION ET SOCIOLOGIE DE L'ENFANCE

NATHALIE BÉLANGER & DIANE FARMER *OISE/University of Toronto*

RÉSUMÉ. Cet article¹ traite de l'émergence de la sociologie de l'enfance au sein de la sociologie de l'éducation. Nous rappelons les conditions historiques et sociologiques qui ont permis l'avènement d'un souci de l'enfance. En mettant l'accent sur le « métier d'élève », concept que Perrenoud définit comme étant l'habileté des enfants à jouer le jeu de l'école, à faire ce qu'on attend d'eux, et sur les rapports de l'enfant à l'école, à la famille et au groupe des pairs, la place de l'enfant, acteur légitime et réfléchi, est étudiée. Un tel regard permet de mieux comprendre les processus d'inclusion et d'exclusion auxquels les enfants prennent part. Enfin, nous examinons, à partir d'une revue de la littérature, les transformations du concept de métier d'élève, notamment au regard des normes scolaires, des dynamiques propres au groupe enfantin et à la double filière de socialisation (enseignant-élèves et élèves-élèves).

THE STUDENT'S ROLE, SOCIALIZATION PROCESSES, AND THE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD

ABSTRACT. This article¹ discusses the emergence of early childhood sociology as a separate discipline within the field of educational sociology. The authors review the historical and sociological conditions that gave rise to a concern for the early childhood years. The article examines the status of the child as a recognized and thoughtful participant, by focussing on the “métier d'élève”, defined by Perrenoud as the child's ability to play the part required at school, to do what is expected by the system, and also on the child's interactions within the family, at school and with peers. From this viewpoint we gain a better understanding of the school processes of inclusion and exclusion in which the children participate. Finally, we review the literature to examine the changing concept of “métier d'élève” particularly in light of educational benchmarks, the group dynamics of young children and the dual strands of school socialization (teacher-pupil and pupil-pupil).

Dans le cadre de cet article, nous aimerions rappeler les conditions historiques et sociologiques qui ont permis l'émergence d'un souci de l'enfance et, plus particulièrement, d'une sociologie de l'enfance. En mettant l'accent sur le « métier d'élève », concept que nous définirons, et, plus généralement, sur

la place de l'enfant au sein de l'école, de la famille et du groupe des pairs, il est possible de s'intéresser à l'enfant dans toute sa singularité et de mieux comprendre les processus de socialisation, d'inclusion et d'exclusion auxquels il ou elle prend part. Dans un premier temps, nous rappellerons les conditions qui ont permis l'éclosion d'un « souci de l'enfance ». Deuxièmement, nous aborderons la question de la place de l'acteur, en l'occurrence de l'enfant à travers l'étude de différentes recherches sociologiques traitant du métier d'élève ou de sociologie de l'enfance (*sociology of childhood*). Troisièmement, grâce à l'analyse minutieuse des études et de recherches recensées, nous identifierons de grandes traverses ou éléments conceptuels communs au corpus d'études recensées. Enfin, les transformations mêmes du concept de « métier d'élève » seront discutées. Nous avons mis l'accent, principalement, sur les travaux réalisés en français et les orientations de recherche qui s'y dégagent. Nous avons intégré des textes fondateurs de la littérature anglo-saxonne mais nous reconnaissons qu'il ne s'agit pas d'une recension exhaustive. C'est une limite à la présente recension.

UN SOUCI DE L'ENFANCE

La représentation de l'enfance comme étant une construction sociale, façonnée par les discours savants, a été étudiée par l'historien Philippe Ariès (1960) qui mit en lumière comment se créa un nouveau sentiment de l'enfance suite à la découverte de cet âge tendre à la fin du XVI^e siècle et surtout au XVII^e siècle. C'est à partir d'une étude des jeux et des modifications du costume qu'Ariès précise sa thèse et identifie le « mignotage » comme intérêt nouveau à l'égard de l'enfance. Si l'étude pêche par son dualisme et tend à marquer un avant et un après où les pratiques anciennes et traditionnelles sont d'emblée traitées comme irrationnelles à l'égard de l'enfance, il n'en demeure pas moins qu'Ariès a pu initier des travaux portant spécifiquement sur l'enfance (Plaisance et Vergnaud, 1993). Jenks (1996), pour sa part, identifie deux conceptions modernes de l'enfance (dionysienne et apollonienne) qui apparaîtront pendant la période des Lumières et qui, résolument, différencient, pour la première fois, le statut des enfants des adultes. La première conception renvoie à l'idée de l'enfance comme étant un état d'être indiscipliné, non socialisé; l'idée de « petits démons » à redresser et à éduquer y est associée. L'auteur associe cette conception à la doctrine chrétienne. La seconde conception qui émergea plus tardivement découle, en partie, de la théorie de Rousseau, et célèbre les vertus naturelles des enfants tout en soulignant leurs besoins; l'idée de « petits anges » nés dans la bonté et l'innocence est alors mis de l'avant. Ces façons de se représenter l'enfance coexisteraient jusqu'à ce jour, ajoute l'auteur, et auraient influencé les représentations occidentales de l'enfance et les projets éducatifs.

Le texte de Meyer (1979) au sujet de l'enfance montre comment l'enfant fut progressivement arraché à son oisiveté et éduqué par l'État. Il situe le rôle quasi architectural de l'État dans la « normalisation des familles » et commente la définition de l'enfance qui devait en découler. À la fin du XVII^e siècle, dans la Vieille Europe, commence une politique de transformation et de régularisation de la ville. Les individus que l'on considère comme étant des « sans aveu » sont refoulés aux frontières de la ville, dans des faubourgs. La rue devient un espace monofonctionnel voué à la circulation ; elle n'est plus, dorénavant, un endroit où l'on peut bavarder, converser, jouer, mendier, se donner en spectacle. Meyer parle d'un effet d'architecture, de séparation des espaces privés et publics, et cette pénétration de l'espace public et de l'occupation du terrain s'accompagnent de processus de normalisation. La famille est dorénavant laissée à elle-même ; elle est maintenant seule à remplir les fonctions naguère assumées par la rue. « L'enfant était, sur la rue, presque à tous à force d'être presque à personne » (p. 11-12). Cette rétraction de la socialité de la rue, ce renvoi sur la famille fut d'abord le propre de la bourgeoisie et le modèle se diffusa par la suite. Le logis devient le centre de la vie, au détriment de la rue. Et il y a, progressivement, centration sur l'enfant. Il devient objet de curiosité et les États modernes se verront, progressivement, responsables de lui (pupille de l'État, éducation obligatoire, etc.). Par l'école, l'État veillera à transmettre des savoirs aux enfants. Des normes de vie, d'hygiène, de salubrité sont, petit à petit, transmises au « peuple » via l'école. Et cela se fait selon tout un système d'ingénierie sociale qui se fonde, entre autres, sur la « bienveillance » des philanthropes, académiciens, gouvernements, bourgeois – qui constitue, en un sens, l'État. Selon une autre perspective, Savoie (1998) semble vouloir nuancer cette thèse qui veut qu'un État centralisateur se soit, à un moment donné, chargé de l'éducation de tous les enfants. Cet auteur s'intéresse plutôt aux dynamiques locales et met à jour l'importance des différences en termes d'initiatives municipales au regard de « l'offre d'école » et de la place des enfants. Sans aucun doute, ces premiers repères au sujet de la place et de la représentation de l'enfance ont permis que s'amorce un champ d'études florissant au sein de la sociologie et, plus particulièrement, de la sociologie de l'éducation.

ÉMERGENCE D'UNE PROBLÉMATIQUE

Il apparaît donc que des études portant sur l'enfance ont bel et bien été entreprises de longue date mais elles ont été davantage menées, mis à part les ouvrages de Meyer, d'Ariès et de Jenks, par des psychologues que par des sociologues. C'est à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle que des travaux dirigés par des sociologues se mettent réellement en place et ceux-là concernent, notamment, les conflits de génération et les dispositifs institutionnels mis en place pour les enfants. Il est intéressant de noter que l'intérêt s'est d'abord manifesté en raison d'un questionnement sur le travail

des enfants, la déficience mentale et la délinquance juvénile. L'intérêt pour le « métier d'enfant » (et, par la suite, d'élève) est apparu il y a une trentaine d'années sous la plume de Chamboredon et Prévôt (1973). Pour ces auteurs, comprendre le métier d'enfant signifie, dans la veine des études bourdieusiennes, analyser les actions ou activités de l'enfance en termes d'adéquation ou de confrontation d'habitus scolaire et familial. Cependant, on retrouve l'expression dans les écrits de Pauline Kergomard, la célèbre inspectrice des écoles maternelles françaises, destinées aux enfants de trois à six ans, à laquelle Eric Plaisance consacra un ouvrage (1996). Elle introduit, à la fin du XIXe siècle, cette notion par rapport à l'école maternelle. « Il s'agit pour elle de définir une école correspondant à la nature enfantine où doivent s'opérer librement des processus de maturation et de développement » (cité dans Sirota, 1998, p. 16). Dans l'analyse que fait Sirota de l'émergence d'une sociologie de l'enfance, elle repère d'autres travaux majeurs qui ont permis de définir le champ : les travaux de Perrenoud (1984, 1995) dont il sera question plus amplement ci-dessous, ceux de Dubet et Martuccelli (1996) qui mettent de l'avant la notion d'expérience et par là, la place de l'acteur et de son autonomie, de Sirota (1988) elle-même qui analyse les réseaux de communication à l'intérieur de la classe afin d'y déceler les règles du jeu scolaire telles qu'elles sont pratiquées par les élèves selon leur appartenance sociale ou de sexe. S'ajoutent à cela les analyses de Ogbu (1981, 1992) sur la communauté noire de Stockton en Californie, dans lesquelles l'auteur propose un schéma écologique pour mettre en contexte les interactions sociales, de même que les travaux de Spindler et Spindler (1982, 1987) sur la pertinence d'une approche ethnographique en milieu scolaire. Progressivement, à partir des années 90, les chercheurs se sont penchés sur les interactions entre enfants et sur le groupe social enfantin en tant que tel (Montandon, 1998). James et Prout (1990) publient *Constructing and reconstructing childhood*, un ouvrage qui tente de documenter un paradigme émergent en sociologie et qui renseigne au sujet des représentations historiques de l'enfance, de la psychologisation de la notion de 'besoins particuliers', de la représentation ou plutôt de la sous-représentation des enfants dans les statistiques et des expériences et définitions multiples de l'enfance. Les auteurs définissent le paradigme de la façon suivante :

- 1) Childhood is understood as a social construction (1997, p. 8). The immaturity of children is a biological fact of life but the ways in which this immaturity is understood and made meaningful is a fact of culture;
- 2) Childhood is a variable of social analysis. It can never be entirely divorced from other variables such as class, gender, or ethnicity. Comparative and cross-cultural analysis reveals a variety of childhoods rather than a single and universal phenomenon [that tends to be the model in psychology];
- 3) Children's social relationships and cultures are worthy of study in their

own right, independent of the perspective and concerns of adults; 4) Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live (. . .); 5) Ethnography is a particularly useful methodology for the study of childhood. It allows children a more direct voice and participation in the production of sociological data (. . .); 6) Childhood is a phenomenon in relation to which the double hermeneutic of the social sciences is acutely present (see Giddens, 1976). That is to say, to proclaim a new paradigm of childhood sociology is also to engage in and respond to the process of reconstructing childhood in society. (pp. 7 & 8)

En 1992, à Billund au Danemark, s'est tenu un colloque intitulé *Childhood as a social phenomenon* dont les retombées ont été nombreuses, notamment la mise sur pied de centres de recherche, la tenue d'autres colloques et la publication d'ouvrages et d'articles majeurs au sujet de l'enfance ; à titre d'exemple, l'ouvrage de Qvortrup, Bardy, Sgritta et Wintersberger (1994) intitulé *Childhood Matters*. L'idée directrice de cet ouvrage est de prendre au sérieux les positions et les représentations des enfants dans les sociétés et de documenter les données statistiques à partir de ces représentations et perspectives.

The idea behind using children as unit of observation is in each case to illuminate children's position: it is possible to think of not only working mothers according to number and age of children, but also about number of children of given age related to working mothers; it is possible to collect information about not only employed or unemployed mothers and fathers, but also about share of children who experience parental unemployment, etc. (Qvortrup, 1994, p. 7)

Un peu plus loin, l'auteur précise ce qui suit :

We have in this project chosen a different perspective than childhood as a transient phase of one single individual's life; we rather suggest that it is a permanent form, which never disappears, even if its members change continuously, and even if it is itself historically at variance. (p. 23)

Neuf thèses sont définies par Qvortrup, lesquelles permettront d'étoffer davantage la portée d'un paradigme axé sur la construction sociale de l'enfance.² De nouveaux courants de recherche ont découlé de ce paradigme et de ce « souci de l'enfance » et concerne notamment la géographie sociale des enfants. Des études sur les espaces quotidiens des enfants autant réels que virtuels, les lieux d'amusement, l'utilisation de la rue comme endroit de rencontre et d'évasion, la géographie de la salle de classe ont fait l'objet de récentes enquêtes (Holloway & Valentine, 2000).

Sirota (1998) et van Haecht (1998) analysent les travaux des dernières années en tentant de comprendre les différentes perspectives mises de l'avant dans les recherches. Il semble que les travaux récents portant notamment sur le métier d'élève, dans le contexte scolaire, aient permis de

contrecarrer cette « conception de l'enfance considérée comme un simple objet passif d'une socialisation prise en charge par des institutions en termes de reproduction sociale » (Sirota, 1998, p. 11). Avec les études sur l'enfance, Sirota précise qu'une définition plus large de la socialisation émerge afin de déscolariser cette dernière et de s'intéresser à l'enfant dans des contextes moins formels, c'est-à-dire autres que l'école. Elle pose le déplacement d'une « sociologie de la scolarisation » vers « une sociologie de la socialisation » (1993, p. 103). Dans le cadre des études structuro-fonctionnalistes influencées par les perspectives durkheimienne et parsonienne, le regard était d'abord porté vers les instances, surtout scolaires, de socialisation des enfants. De même, selon van Haecht, les approches fonctionnalistes mettaient de l'avant, dans une perspective durkheimienne, une visée intégratrice de la socialisation, tandis que le regard se tourne, avec les études interactionnistes, phénoménologiques, ethnométhodologiques, constructivistes ou ethnographiques, vers l'enfant, acteur social (Sirota, 1998). Le paradigme interactionniste, selon van Haecht, introduit une définition plus large de la socialisation, laquelle fait place à des processus adaptatifs ou, selon Berthelot (1993), à des modes et procès de socialisation, lesquels permettent de prendre en compte l'historicité et le changement et d'éviter « l'inéluctabilité du devenir toujours reproduit ». S'agit-il là d'un retour de l'acteur ou d'une re-découverte de l'enfance? Selon van Haecht cette question renvoie au sempiternel débat entre « point de vue de l'acteur versus point de vue des structures ». La différence relève du paradigme que l'on adopte, selon que l'on adhère ou non à l'analyse de l'action de Weber et selon que l'on adhère ou non à l'analyse du social de Simmel : 'le social n'apparaît pas comme un donné mais comme une réalité pratico-idéologique complexe en train de se faire selon un procès toujours renouvelé de sociation entretenu par des interactions qui lient les individus' (cité par van Haecht, 1998, pp. 126-127). Il ne s'agirait donc pas tant d'un retour de l'acteur, d'un retour de l'enfant que de la posture épistémologique généralement adoptée par les auteurs et chercheurs. Les études interactionnistes ont pour but d'analyser ce qui semble aller de soi pour les individus, de prendre en compte les positionnements et représentations individuels ainsi que les interactions entre les individus ; Becker (1985) en donne des illustrations brillantes avec ses études sur les musiciens de jazz et les consommateurs de marijuana. L'ethnométhodologie, forme plus radicale de l'interactionnisme, selon Berthelot (1993), oppose les « réalisations continues d'activités concertées de la vie courante » à « l'objectivité des structures et des faits sociaux » (Berthelot, 1993 : 101). Cela signifie chez les chercheurs ethnométhodologues tels que Garfinkel et Coulon (cité dans Berthelot, 1993) qui étudient, par exemple, la vie d'étudiants, que la réalité sociale n'est pas « un donné mais le produit, au jour le jour, de l'activité de ses membres » (p. 101).

Cela étant dit, on ne peut que constater le retard dans les recherches empiriques sur le métier d'enfant ou d'élève ou son émergence tardive. Cela tient au fait de la difficulté longtemps pressentie de faire une sociologie empirique avec des enfants et des jeunes (Isambert-Jamati cité par Sirota, 1998, p. 17) mais aussi en raison de l'émergence d'une sociologie féministe qui laissa peu ou prou de place à l'enfant et d'une sociologie de l'éducation longtemps préoccupée par le problème de l'inégalité des chances devant l'école (Montandon, 1997, van Haecht, 1990; Sirota, 1998). L'enfant n'était alors considéré, dans ce dernier cas, « qu'à travers sa carrière scolaire et les facteurs qui la déterminent. Même ceux qui se sont penchés sur le métier d'enfant se sont surtout intéressés à lui en tant qu'objet pédagogique » (Montandon, 1997 : 16). Or, devant cet état des faits, des chercheurs en sont arrivés à plaider pour une sociologie de l'enfance (Alanen, 1988; Qvortrup, 1991; Ambert, 1986; Jenks, 1996).

Les recherches à partir des perspectives enfantines ont été rendues possibles, notamment en raison de la charte internationale des droits de l'enfant adoptée en 1987 (Sinclair Taylor, 2000), et des situations familiales nouvelles qui placèrent l'enfant au centre de débats ; par exemple, avec la réalité des divorces, la notion d'intérêt de l'enfant est apparue dans les jugements (Sirota, 1998). La sociologie du curriculum qui met en évidence les attentes implicites des institutions a également permis que s'amorce une sociologie de l'enfance. L'enfance avec ses traits spécifiques, dans toute sa pluralité, est alors étudiée car elle sous-tend une culture propre qui possède son système d'échanges, de communication et de ritualisation; c'est un 'être au monde particulier' (Javeau cité dans Montandon, 1998, p. 114). Duru-Bellat et Henriot-van Zanten (1992) résument bien les transformations requises pour permettre de révéler l'existence d'un métier d'élève. Elle précisent :

Pour que la métaphore du « métier d'élève » acquière un sens, il a fallu que soient dissociés l'enseignement et l'apprentissage pour faire émerger la notion d'un travail scolaire à accomplir par les enfants et les adolescents. Il a fallu également que les sociologues du curriculum mettent en évidence que ce travail ne se réduit pas à répondre aux exigences explicites inscrites dans les programmes et les règlements officiels, mais aux attentes implicites de l'institution et des maîtres. Il a été nécessaire, enfin, que l'enfance et la jeunesse soient reconnues comme des catégories spécifiques et dotées d'une autonomie relative dans la société et dans la littérature sociologique. (p. 179)

Le thème de l'élève acteur de son destin scolaire et social acquiert de l'importance. Prendre en compte les activités et représentations sociales de l'enfance nous amène au cœur de l'expérience scolaire et des interactions sociales entre les individus qui prennent place sur ce théâtre qu'est l'école ou la salle de classe. Par exemple, cela nous permet de comprendre quels sont les mécanismes ou processus qui conduisent à l'inclusion-exclusion, à l'échec scolaire ou au succès à l'école, à la différenciation des genres, aux

catégorisations de registres langagiers, à la construction sociale de l'enfance « en difficulté », etc. En ce sens, ce mouvement en faveur de l'étude du « métier d'élève » rejoint les préoccupations dorénavant classiques de la sociologie de l'éducation (thèmes de la reproduction sociale et des inégalités scolaires) en les observant sous un autre angle, celui des enfants qui sont vus comme actifs dans leur parcours, qui empruntent des rôles selon différentes circonstances (avec leurs parents, leurs enseignants, etc.). Il permet de faire le lien entre l'école et l'environnement ou le milieu familial car l'élève est, comme le dit Perrenoud (1995), une sorte de 'go-between' entre sa famille et l'école. Mieux comprendre comment il s'approprie son 'métier d'élève' nous permet de saisir des dynamiques qui ont cours entre l'école et les familles, des connivences mais aussi des clivages entre ces deux milieux qui se rencontrent parfois difficilement.

ÉTUDES EMPIRIQUES SUR LE MÉTIER D'ÉLÈVE : GRANDES TRAVERSES

Trois traverses, ou éléments conceptuels communs au corpus, lesquelles chapeautent l'ensemble des études que nous avons recensées, ont retenu notre attention : la notion de socialisation articulée en rapport à l'expérience de l'élève, la conceptualisation de l'enfant présenté en tant qu'acteur réfléchi et enfin, la reconnaissance du groupe des pairs en tant qu'entité sociale, relativement autonome. Devant l'intérêt croissant que présente la recherche sur le métier d'élève nous ne prétendons pas effectuer une analyse exhaustive des études sur la question mais cherchons plutôt à baliser le concept et ses transformations dans le champ plus vaste que constitue la sociologie de l'enfance. Nous avons choisi de faire état des travaux des auteurs clés en fonction de cet objectif tout en reconnaissant que d'autres études peuvent, certes, contribuer à enrichir ce débat.

La socialisation et l'expérience de l'élève

La réflexion de Gayet (1998) résume bien les débats entourant la notion de socialisation scolaire. Ceux-ci sont décrits dans l'articulation de deux axes au sein de la littérature en sciences sociales. Le premier renvoie à la « socialisation-transmission » qui conduit à faire de l'enfant un être social à former ou à modeler. La socialisation est présentée comme une activité d'acculturation et d'intégration sociale issues des processus d'enseignement et d'apprentissage de savoirs et savoir-faire, de normes et de valeurs. Elle renvoie donc au processus par lequel une société se *reproduit*, se *prolonge* et se *transforme* lentement (Gayet, 1998, p. 25). Gayet appelle le deuxième axe la « socialisation-autoconstruction » où, tout en reconnaissant la présence de normes extérieures qui exercent une contrainte, l'accent est placé sur l'autonomie de la personne et le choix qu'elle pose d'adhérer ou non à un système de valeurs particulier. L'auteur s'inspire des travaux de Malrieu sur « l'humanisation » décrite comme un double processus d'identification et de

différenciation. « Le sujet en se mettant à ressembler aux autres conquiert une identité qui le fait ne ressembler à aucun autre » (cité par Gayet, 1998, p. 25).

Nous avons observé que les travaux récents sur le métier d'élève marquent davantage un déplacement vers ce deuxième axe d'analyse (Dubet et Martuccelli, 1996; Durut-Bella et Henriot -Van Zanten, 1992; Montandon, 1997; Perrenoud, 1995; Sirota, 1988, 1993, 1998). Il en est ainsi, par exemple, chez Sirota (1993) qui s'intéresse aux significations sociales qu'élaborent les élèves en classe au cours de leurs interactions (mains levées, respect des consignes et autres). Elle dit : « Les comportements des élèves peuvent être analysés, soit à partir des manières de faire face à la situation et de la compréhension des routines qu'ils mettent en œuvre, soit dans une articulation avec le sens qu'ils donnent à la situation, et à la scolarité en fonction de la trajectoire sociale de leur famille » (p. 89). Ainsi, on voit que l'on ne peut interpréter les activités enfantines à partir du seul registre du conformisme ou du mimétisme mais qu'il faut s'intéresser aussi au processus d'individuation (enfants comme des acteurs sociaux).

Si l'élève investit son métier à partir de sa singularité, il le fait à partir de diverses influences. Perrenoud (1995) et Gayet (1998) précisent que l'élève est au carrefour de trois types d'influences : les premières proviennent de sa famille et du groupe social dont il fait partie – l'élève transpose à l'école certaines façons de voir son rapport aux autres (les relations familiales) ; les secondes relèvent des diverses classes et enseignant(e)s successifs fréquentés durant sa carrière scolaire, bref, des rapports entre l'élève et l'enseignant(e) (les relations pédagogiques où on assiste à des relations de bienveillance ou d'hostilité et à des degrés variables de dépendance); les troisièmes sont issues du groupe de pairs (les relations entre élèves, relations groupales) et elles prennent forme dans des jeux de sympathie ou d'antipathie qui donnent lieu à des conduites d'aggression, de domination, d'ouverture ou de retrait. L'identité sociale de l'enfant, résume Gayet, « se construit au point de convergence de ces réseaux relationnels » (1998, p. 16). L'ensemble des études recensées adoptent comme toile de fond cette idée de carrefour ou de convergence pour comprendre les processus de socialisation.

L'enfant en tant qu'acteur légitime et réfléchi

Les travaux sur le métier d'élève cherchent à mettre en valeur le point de vue des enfants sur la socialisation scolaire. Les études de Montandon (1997), Montandon et Osiek (1997), Kershner et Pointon (2000) ainsi que Lewis et Lindsay (2000) sont très explicites quant à l'importance de présenter l'enfant en tant qu'acteur légitime et favoriser la perspective des enfants sur la socialisation scolaire. Il s'agit là d'une préoccupation à la fois épistémologique et méthodologique. Montandon et Osiek (1997) dénoncent

vigoureusement le fait que trop souvent « l'enfant » ne constitue que très peu un sujet de recherche en sociologie et que les décisions prises par les adultes soient fondées sur des représentations stéréotypées de l'enfance (p. 44). Dans une étude portant sur des enfants de 11 et 12 ans de l'école publique genevoise dans quatre classes de sixième primaire de quartiers différents, les auteures ont interrogé les enfants sur le rôle, les attentes et le fonctionnement de l'école, bref, sur les logiques propres aux contextes scolaire et familial dans lesquels s'inscrit la socialisation scolaire de l'enfant telle que définie par Dubet. En effet, selon ce dernier auteur, la socialisation renverrait à : une logique de transmission de savoirs et savoir-faire, de valeurs et d'idéaux ; une logique d'organisation, c'est-à-dire, les moyens et stratégies permettant d'assurer cette transmission ; et enfin, une logique d'orientation incluant les buts, motifs et processus de sélection à l'œuvre (Dubet, 1991). Ces logiques, qui traduisent le point de vue des adultes sur l'entreprise éducative, ont été mises en relation, par Montandon et Osiek, avec l'expérience des enfants tel qu'ils la conçoivent eux mêmes (à partir de formulations de questions très générales). Qu'il s'agisse des représentations que se font les enfants de la socialisation en milieu scolaire (par exemple des contenus et des méthodes d'enseignement, de leur propre participation au processus, des rapports parents/enseignants), des émotions qu'ils éprouvent vis-à-vis le processus éducatif (à titre d'exemple, le plaisir ou le déplaisir d'apprendre, la valeur en soi des apprentissages) ou des stratégies qu'ils élaborent au cours de leur scolarisation, les enfants feraient preuve « d'une grande capacité d'introspection et d'esprit critique » (Montandon, 1997, p. 228).

Kershner et Pointon (2000) ont entrepris, à leur tour, une enquête auprès d'enfants âgés entre 9 et 11 ans et de trois enseignants dans des écoles distinctes du centre-ville de East Anglia sur ce qu'ils pensaient de leur salle de classe comme environnement de travail et d'apprentissage. Un questionnaire recensait des aspects aussi divers que l'emplacement des pupitres, l'éclairage, les affiches, la proximité des amis, le travail mixte (filles et garçons). Si les réponses des enfants s'apparentaient, en général, au style de l'enseignant(e), l'enquête a également illustré que les enfants en connaissent beaucoup au sujet, non seulement du rôle de l'environnement dans l'appui à l'apprentissage, mais, plus largement, du fonctionnement et du travail de la salle de classe (2000, p. 70). Les auteurs indiquent que l'importance de tenir compte de la perspective des enfants se fait de plus en plus sentir dans les milieux d'éducation et de recherche. Ils se réfèrent, en particulier, aux travaux de Rudduck et al. (1996), Pollard et al. (1997) et Rivlin et Weinstein, (1995). D'autres travaux visent à donner la parole aux enfants, à comprendre leurs perspectives, notamment ceux de Lewis et Lindsay (2000) qui cherchent à capter les paroles d'enfants dont certains éprouvent des difficultés à l'école. Si l'on peut critiquer cette séparation des publics entre « enfants en difficulté » et « enfants sans besoins particuliers » mise de l'avant dans le

protocole de recherche, ainsi que cette tendance à vouloir donner la parole à quelqu'un au lieu de créer des espaces au sein desquels les enfants peuvent s'exprimer (Connelly et Bélanger, 2002), il n'en demeure pas moins qu'un réel effort est mené ici pour comprendre les perspectives des enfants. Il en est de même des travaux de Passuth (1987, cité par Montandon, 1998) sur l'attitude des enfants à l'endroit de l'âge abordé comme principe hiérarchique au sein même des groupes de pairs, des privilèges, attentes et comportements liés à l'idée d'être petit ou grand (p. 102). Montandon précise : « Selon Passuth, les enfants apprennent les principes égalitaires, ainsi que les distinctions selon les statuts des individus, à travers des interactions qui sont marquées par l'âge des participants .» (p. 102) Corsaro (1992, cité par Montandon, 1998) abonde également dans le même sens avec ses études sur la culture des jeunes en précisant que lorsqu'on s'intéresse au point de vue des enfants, « on découvre comment ceux-ci contribuent ainsi à la production et à la transformation de la culture des groupes de pairs, (. . .) (et) la culture adulte » (p. 101). Un défi important consiste à étudier les enfants pour ce qu'ils sont et non pas pour ce qu'ils sont appelés à devenir, une approche initiée, entre autres par Waksler (1986, cité par Montandon, 1998, p. 103) et qui rappelle une préoccupation de Turner reprise par Qvortrup (1994). Les diverses recherches présentent donc l'élève en tant que Sujet et fournissent une critique, tant au plan épistémologique que méthodologique des conceptions pré-sociologiques (James, Jenks et Prout, 1998) de l'enfance.

Le groupe d'âge ciblé par ces études

Soulignons enfin que les recherches citées dans cette revue de littérature ciblent davantage les élèves de l'école primaire. Les écoliers dont il est question sont âgés, très souvent, entre 8 et 12 ans (Gayet, 1998; Dubet et Martuccelli, 1996; Sirota, 1988; Montandon et Osiek, 1997; Kershner et Pointon, 2000; Felouzis, 1993). L'âge, rappelons-le, est abordé ici non pas comme catégorie descriptive mais comme espace d'interaction. Des auteurs tels que Qvortrup (1994) remettent en question l'opposition faite entre l'enfance et l'âge adulte où la première est réduite implicitement à un état inachevé.

Turner in saying that age-like sex and race- are not facts [about being. . . there is no necessary reason why persons should be described in terms of age, gender and race (Turner, 1986, p. 12). Methodologically speaking, we have intended to avoid depriving children of social dispositions while reducing them to being characterized in terms of ascriptive variables only – like ages or dispositions putatively correlated with age as for instance immaturity, irresponsibility, incompetence, incapacity etc., which are basically informed by an aprioric postulate about the paramount importance of adulthood. (. . .) Children [are] 'human beings' rather than 'human becomings' and [childhood is analysed] as one among other struc-

tural forms, which continuously 'interact' with other structural forms in society. (p. 4)

Outre les contextes sociaux et historiques variables, les démarcations entre enfants d'âges différents peuvent, par ailleurs, aider à saisir les processus d'individuation à l'œuvre au sein des institutions. James, Jenks et Prout (1998) décrivent ce rapport d'autonomie comme suit :

Thus, in understanding differences in social behaviour between children of different ages, an additional, or alternative, reading offered by the new social studies of childhood suggests that these might be interpreted as a sign of children's growing confidence in the age-based cultural contexts they frequent - the school, the youth club, the dancing class - rather than simply as a function of biological development. (p. 175)

Les auteurs s'entendent à dire que la période charnière de la socialisation de l'enfant se situe entre l'âge de 8 et 12 ans (Gayet, 1998, p. 34) ce qui explique les choix méthodologiques posés par la plupart de ces derniers.

TRANSFORMATIONS DU CONCEPT DE MÉTIER D'ÉLÈVE

Cette revue de la littérature nous amène à souligner certaines transformations introduites dans la conceptualisation du métier d'élève à partir des usages faits de cette « métaphore » que Perrenoud (1995) emprunte à la sociologie du travail pour exprimer, initialement, la tension entre la définition formelle d'un métier (sa rationalité) et sa mise en pratique, bref, pour exprimer « la distance entre la norme et les pratiques » (pp. 13-14). Nous avons choisi de recenser ici des études qui traitent des interactions sociales en salle de classe, et dont l'apport sert à illustrer les transformations observées, tout en reconnaissant que les relations à la famille et au groupe social influencent grandement le sens particulier qu'accorde l'élève à l'expérience scolaire (Ogbu, 1992). Les transformations observées ne suivent pas nécessairement un ordre chronologique ; elles sont plutôt tributaires des problématiques particulières mises de l'avant. Nous avons retenu trois « temps forts » dans l'élaboration du concept, en rapport à un questionnement centré sur la socialisation et les processus d'inclusion et d'exclusion à l'école : 1) une réflexion sur le rapport de l'élève aux normes scolaires, 2) une réflexion sur l'émergence et les particularités du groupe enfantin, et enfin 3) une réflexion sur la dynamique d'une double filière de socialisation (enseignant(e)-élèves et élèves-élèves). Ces changements, nous le verrons, conduisent les chercheurs à déscolariser la socialisation et à concevoir la question de la construction du savoir scolaire à travers la maîtrise individuelle de l'expérience scolaire.

Les normes scolaires

Les chercheurs ont d'abord tenté de comprendre comment se construit l'expérience scolaire à travers les interactions en salle de classe. On cherche

ainsi à savoir, plus spécifiquement, dans quelle mesure l'analyse des interactions sociales peut expliquer, du moins en partie, les inégalités scolaires. Sirota (1988), dans ses premiers travaux sur l'école primaire, a montré que la réussite d'un élève est non seulement liée aux compétences acquises mais également à « l'apprentissage des règles du jeu » et, plus encore, à l'idée de bien vouloir jouer le jeu de la scolarisation. Exceller ou échouer à l'école, s'y plaire ou s'y ennuyer se trouve alors étroitement lié aux conditions d'exercice du métier d'élève. Celui-ci prend forme en salle de classe en rapport à l'interaction entre l'élève et l'enseignant d'abord et se trouve également influencé par le groupe des pairs ainsi que par les stratégies éducatives mises de l'avant par les familles.

Dans la même veine, Felouzis (1993), cherchant à expliquer les différences de réussite scolaire entre les filles et les garçons et inspiré par l'étude de Zarro (1982) sur les comportements à l'école maternelle et par les travaux de Duru-Bellat (1990) et Duru-Bellat et Mingat (1987), a émis l'hypothèse que les différences dans la réussite se trouvaient au niveau de la communication pédagogique, c'est-à-dire au niveau des interactions en situation pédagogique, les filles faisant meilleur usage de cette communication et démontrant ainsi une meilleure maîtrise du métier d'élève (Felouzis, 1993, pp. 199-201). Felouzis n'est pas sans démontrer également les effets de classe et définit la maîtrise du métier d'élève en tant que capacité à interpréter les normes scolaires et à faire bon usage des rapports d'interaction en salle de classe. Il y voit là un gage de réussite.

Kershner et Pointon (2000) affirment que davantage d'études tenant compte de la perspective des élèves sur l'environnement de la classe et de la diversité des points de vue exprimés aideraient à saisir comment l'enfant perçoit son travail comme élève (p. 75). Le métier d'élève est abordé ici principalement dans une perspective pédagogique – développer les habiletés requises à la réussite de l'élève – et centré sur la communication verticale. Ces habiletés renvoient à l'ensemble des stratégies que doit développer l'enfant pour s'adapter à la vie scolaire.

Perrenoud (1995) accorde à l'élève une marge de manœuvre dans l'intégration des normes scolaires et introduit l'idée de flexibilité dans l'interprétation de ces normes. L'auteur essaie d'articuler sociologie de l'éducation et sociologie du travail ou des organisations afin de montrer comment, au quotidien, l'élève compose avec les tâches qu'on lui assigne, comment il ruse avec le pouvoir et prend éventuellement ses distances face à ce qu'attendent les adultes, bref comment il devient 'l'indigène de l'institution scolaire' et comment il apprend les règles du jeu. Par exemple, il précise que « l'élève comprend assez vite que, sur une toile de fond assez constante, les variations sont essentielles : chez tel maître, on a le droit de se tromper, de communiquer, de prendre des initiatives, de rire, de négocier un travail ; chez tel autre, on n'a que le droit de se taire et de faire son travail sans broncher » (p. 171).

On peut ici faire un lien avec Felouzis à nouveau qui considère non seulement les interactions en salle de classe mais aussi le jeu des apparences. « Comme si le métier d'élève consistait aussi à jouer sur les apparences pour mieux se jouer des normes scolaires! » (Felouzis, 1993, p. 202).

Certains auteurs se sont intéressés à l'idée de déscolariser la socialisation. Cette dernière reposerait en partie, sur des processus complexes d'adaptation et renverrait à plusieurs systèmes normatifs (ex. la salle de classe, la cours d'école). Les enfants qui font preuve d'habiletés sociales complexes seraient ceux qui ont des contacts avec plusieurs groupes, d'où la valeur des activités parascolaires qui offrent, en soi, un contexte institutionnalisé différent de l'école et permettent, par contraste, une lecture plus fine des normes scolaires (Gayet, 1998; Sirota, 1988, 1998; Henriot-Van-Zanten, 1990, Duret, 1996; Vulbeau, 1992). L'accent est placé ici non pas sur les savoirs et savoir-faire acquis mais plutôt sur une habileté sociale – s'adapter à différents contextes et pouvoir en tirer profit.

Ce premier type de réflexion sur le métier d'élève renvoie à l'apprentissage des « règles du jeu » propres à l'univers scolaire bureaucratique (et ordonnancé) que l'élève doit obligatoirement fréquenter. On se trouve à mettre l'accent sur la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant(e), une relation de nature verticale où les rôles sont clairement définis et où les remises en question rarement acceptées. Cette relation pédagogique se comprend à partir d'interactions ritualisées et publiques, au sens d'une mise en scène goffmanienne, (Bernstein, 2000; Bloome et Theodorou, 1988; Cosmopoulos, 1999; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996; Shiose, 1995). Cosmopoulos (1999), par ailleurs, dénonce la relation pédagogique oppressive et plaide en faveur d'une pédagogie de l'authenticité, un modèle qui ne va toutefois pas de soi étant donnée la mise en oeuvre d'une telle pédagogie à l'école primaire (Lahire, 2001). Fait intéressant quant aux enseignant(e)s, nous précise Vasquez-Bronfman et Martinez (1996), ils/elles ont très peu conscience du rôle qu'ils/elles jouent dans la socialisation, dans le métier d'élève en tant que tel, ce que les auteurs expliquent par la prédominance des valeurs de performance au sein de l'école, lesquelles occulteraient les autres pratiques qui s'y déroulent. Par contre, malgré les traits de la relation décrits plus haut, la recherche démontre que les enseignants font preuve d'une grande flexibilité suivant les situations et les enfants particuliers avec lesquels ils ou elles travaillent.

Le groupe enfantin

Une deuxième dimension que prend le métier d'élève a trait à la dynamique même du groupe enfantin. James, Jenks et Prout (1998) font remarquer que le groupe enfantin est perçu comme un point de repère à partir duquel les enfants se mesurent et sont mesurés. Bien que les amitiés entre enfants soient encouragées par les adultes, le groupe, comme culture particulière

serait davantage perçu comme problématique (par opposition à bénéfique à l'enfant) aux yeux de ces mêmes adultes. Cette crainte ou négation du groupe laisserait peu de place au potentiel que revêt une socialisation entre enfants « a child-to-child socialization » (p. 94). Malgré cette limite, certaines études traitant de la spécificité du groupe enfantin au sein de l'école sont particulièrement révélatrices.

Dubet et Martuccelli (1996), d'abord, ont réuni deux groupes d'enfants, l'un provenant d'une école en milieu défavorisé (A) et l'autre d'un milieu de classes sociales moyennes (B). Les auteurs cherchaient à comprendre *in situ* comment les différences sociales des deux groupes étudiés, *in fine*, amorcent ou annoncent un processus inégalitaire. Ils voulaient, en fait, saisir, à la base, comment se façonne la reproduction sociale (retour aux travaux de Bourdieu). Dubet et Martuccelli ont choisi de présenter une analyse d'ensemble des résultats de leur enquête auprès des deux groupes tant les similitudes étaient plus importantes que les différences. Ils expliquent d'abord que l'expérience infantine serait caractérisée initialement par une aspiration à se couler dans le conformisme du groupe. L'enfant est élève. C'est un quasi total repli du groupe sur lui-même. Dans une deuxième étape, un processus d'individuation prend forme, issu d'une séparation des rôles que joue l'enfant ou qu'il ou elle apprend à maîtriser. L'enfant se distingue de l'élève. Les auteurs abordent ensuite la question de l'émergence du groupe enfantin et s'intéressent aux liens d'attachement et aux médiations qui s'opèrent entre les élèves, le groupe développant peu à peu son autonomie, en marge de l'institution scolaire. Du groupe saisi comme réalité sociale, les auteurs reprennent ensuite le thème des processus d'individuation en faisant ressortir la logique d'orientation (processus de sélection à l'oeuvre) propre au contexte scolaire. Les représentations d'une école pour tous se brisent au contact de la réalité pour le groupe A, tandis que dans le groupe B, l'esprit de compétition et le culte de la performance (instillé, en partie, par les parents) participent, différemment, au processus d'individuation, un élément déterminant dans la course aux établissements scolaires et aux diplômes.

Les travaux de Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) sur la socialisation à l'école visent à rendre compte de la complexité des relations entre élèves d'une même salle de classe dans l'élaboration du métier d'élève. Les auteures se sont intéressées aux rituels scolaires (Bernstein, 1971) lesquels, par leur aspect répétitif, se trouvent banalisés, voire effacés de la conscience des acteurs, et à la socialisation entre les pairs, une socialisation qui « (...) d'une certaine façon, a lieu à l'insu des adultes. » (p. 48). À la suite de nombreuses études ethnographiques portant, chez une auteure, sur les enfants sourds dans les écoles de Barcelone et, chez l'autre, sur les enfants d'immigrés dans les écoles parisiennes, Vasquez-Bronfman et Martinez ont procédé à une relecture et à une mise en commun de leurs observations empiriques. L'observation d'enfants que l'on jugeait devoir faire un effort

particulier pour s'intégrer à la classe permettait aux auteures de mettre en relief les rituels au quotidien de même que la relativité des normes (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996, p. 85). Les chercheuses ont observé des interactions entre élèves non autorisées par l'enseignant(e), et cela durant les leçons. Elles ont ainsi pu constater, que bien qu'épisodiques au plan individuel, à l'échelle de la classe, ces types d'interactions se produisent fréquemment. Derrière cette clandestinité se dessine une dynamique complexe entre les pairs comme l'illustre le cas d'un élève arrivé en milieu d'année et ne parlant pas français, et qui, malgré des rapports décrits comme difficiles avec l'enseignant (pp. 131-133) a su se mériter l'estime et l'appréciation du groupe grâce à des savoirs et savoir-faire particuliers qu'il détenait. Cette intégration au sein du groupe-classe lui vaudra, par la suite, l'appui de ses pairs dans l'exercice du travail scolaire (ex. consignes répétées, révision des travaux). Soulignons que les auteures cherchent à saisir le sens des interactions horizontales tant du côté de la socialisation enfantine où l'enfant acquiert graduellement « (...) une existence sociale dans le groupe (...) » (p. 155) qu'en rapport à l'institution qui établit certes des normes de fonctionnement mais qui accorde aussi une latitude dans l'application des règles, qui reconnaît bref, « (...) des marges acceptables de transgression. » (p. 150). Elles concluent que si ces interactions étaient mieux reconnues et acceptées, l'école serait mieux à même de comprendre son rôle, en tant qu'institution, dans la socialisation et, les enseignant(e)s plus enclins à saisir le potentiel de ces processus particuliers dans l'intégration des enfants.

Les rapports au sein du groupe enfantine sont rarement symétriques. Ils sont souvent décrits comme rigides, tyranniques et fermés (Perrenoud, 1987 ; Gayet, 1998). Ils font appel à des relations de pouvoir, à des statuts différenciés, à des valeurs particulières et à une organisation intrinsèque au groupe. Notons enfin que la sociabilité enfantine à l'école serait décrite différemment dans les études portant sur les milieux scolaires anglo-saxon et français, les premiers évoquant le phénomène de sous-cultures juvéniles alors que les seconds mettent à l'avant-scène l'individualisme et l'anomie (Durut-Bella et Henriot-Van Zanten, 1992, pp. 186-191). Les recherches citées dans cette section réitérent l'importance du processus d'individuation lié au métier d'élève et mettent l'accent sur les relations entre pairs, des relations dites d'abord de type horizontal mais dont on connaît bien le caractère asymétrique. Le groupe émet ses propres règles et jouit d'une existence autonome que nous commençons à peine à découvrir.

La dynamique d'une double filière de socialisation

L'existence du groupe d'élèves, toutefois, n'est possible que dans son rapport à l'institution scolaire. Nous arrivons à un troisième moment dans l'élaboration conceptuelle du métier d'élève dans le cadre d'une problématique centrée sur les processus de socialisation. Perrenoud parle de « deux métiers

imbriqués » – celui de l'enseignant(e) et de l'élève (1995, p. 189). Il affirme : « Toute l'école est en cause, et notamment son organisation et la façon dont elle définit à la fois le métier d'enseignant(e) et le métier d'élève. » (p. 195). Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) précisent à leur tour que les enseignant(e)s jouent un rôle essentiel dans les relations clandestines entre élèves car le déroulement des interactions est déterminé par la menace réelle d'être découvert ou non. De plus, les enseignant(e)s exercent un pouvoir discrétionnaire qui s'avère bénéfique à l'apprentissage et à l'intégration des élèves. Ils ou elles peuvent éventuellement faire preuve de sensibilité quant aux défis particuliers que doivent relever les élèves et saisissent les occasions d'apprentissage et d'épanouissement qui se présentent au fil des interactions sociales quotidiennes.

L'étude de Gayet dans *École et socialisation* (1998) aborde plus spécifiquement la question de l'imbrication des rapports sur les plans pédagogique et social. Gayet s'intéresse aux relations sociales prenant forme dans les interactions quotidiennes en salle de classe. L'enquête a eu lieu auprès d'enfants âgés entre 8 et 12 ans (1473 élèves) dans 60 classes des trois dernières années de l'école primaire du Département de l'Essonne en France. Un questionnaire traitant du comportement des élèves et incluant un énoncé sur le pronostic vis-à-vis la scolarité future de chacun des élèves a été administré aux enseignant(e)s. L'étude incluait également une enquête sociométrique dans laquelle l'auteur demandait aux enfants d'identifier leurs amis mais aussi les enfants moins bien estimés. Comme dans le cas des auteurs cités précédemment, Gayet voit dans les interactions entre pairs un processus de socialisation parallèle qui devient de plus en plus important avec l'âge et qui échappe au contrôle de l'école, une sorte de « lieu d'évitement des adultes en même temps que sources d'approbation et de reconnaissance des non-adultes » (Gayet, 1998, p. 36). Les données recueillies soulignent les rapports étroits qui existent entre l'adaptation scolaire et sociale et, inversement, combien les difficultés scolaires et sociales se confondent aux yeux de l'institution. Ainsi, l'analyse du pronostic scolaire posé par les enseignant(e)s révèle que les enfants qui jouissent d'une popularité bénéficient généralement d'un pronostic optimiste et vice versa, ce qui fait dire à Gayet qu'habiletés sociales et performances scolaires sont étroitement liées. Il met ainsi en lumière l'idée d'un double système normatif (institution/groupe enfantin) implicite à l'adaptation scolaire et réitère l'idée d'une double exclusion des réseaux de communication pour certains élèves et donc, de l'absence, dans certains cas, de recours pour s'en sortir. Pour Gayet, l'enjeu consiste à repérer la construction d'un type d'intelligence sociale où les jeunes ont une habileté variable à comprendre les conduites des autres, à s'intégrer au groupe de pairs et à conjuguer avec l'autorité des adultes (Gayet, 1998, pp. 25-26). L'analyse des processus d'inclusion et d'exclusion au sein de l'établissement scolaire passe ainsi par une lecture plus fine du positionnement

des acteurs et des rapports sociaux qui en émergent dans le cadre particulier constitué par l'école. Ceci renvoie aux thèses de Qvortrup (1994) et en particulier à l'idée que l'enfance est exposée au mêmes forces sociétales que le monde adulte, bien que d'une manière qui lui soit spécifique.

CONCLUSION. MÉTIER D'ÉLÈVE/SAVOIRS SCOLAIRES

Cette recension des écrits nous a d'abord amené à retracer les idées ayant conduit à l'élaboration des conceptions modernes de l'enfance et à discuter des conditions d'émergence d'une sociologie de l'enfance. Les études entreprises au cours de la dernière décennie ont donné lieu au développement d'un nouveau paradigme visant à prendre au sérieux les positions et représentations des enfants et présentant une conception renouvelée de la socialisation où l'élève voire l'enfant est reconnu en tant que sujet historique et où la socialisation fait appel à des processus complexes d'auto-construction du social. Les sociologues inspirés par ce nouveau paradigme se sont détachés de la représentation de l'élève réduit à un simple objet pédagogique pour s'intéresser aux habiletés sociales requises dans l'apprentissage et la négociation de normes scolaires implicites et explicites. Les études ont révélé, par la suite, la présence de processus complexes d'individuation et l'existence d'une double filière de socialisation (enseignant-élève; élèves-élèves) à partir desquels se développent des mécanismes d'inclusion-exclusion auxquels les élèves prennent part. La notion de métier d'élève nous amène à réitérer que la construction du savoir scolaire passe désormais par une socialisation axée sur des processus de différenciation conduisant, de façon ultime, à une maîtrise individuelle de l'expérience scolaire.

Nous aimerions conclure avec l'exemple fourni par les travaux de Charlot, Bautier et Rochex (1992) qui optent pour le pari de la singularité. À partir d'entretiens et de bilans rédigés par des élèves de 3^e à la 6^e années de quartiers considérés comme étant défavorisés et d'un quartier mieux nanti (170 bilans utilisables pour la recherche), les auteurs ont tenté de comprendre quel était le rapport au savoir et à l'école des élèves et comment ce rapport renseignait sur l'histoire singulière des jeunes. En ce sens, les auteurs refusent d'enfermer les histoires individuelles dans des déterminants bien qu'ils soient conscients de processus sociaux transversaux qui structurent l'histoire des jeunes qu'ils ont rencontrés (plus de 300 au total sur une période de 3 ans). Ils refusent aussi les explications en termes de manque ou de déficit pour expliquer l'échec scolaire; ils proposent plutôt « une lecture en positif » des trajectoires scolaires (1992; Bautier, Charlot, Rochex, 2000). Les auteurs ont, à grands traits, identifié deux « logiques » de rapports au savoir. L'une étant axée uniquement sur le métier d'élève, c'est-à-dire une logique de cheminement où la finalité des tâches à faire est réduite à la réalisation des exercices en soi. Tandis que pour les élèves qui se situent dans le travail d'apprenant (et non dans le seul métier d'élève), les tâches et exercices sont

l'occasion d'une activité cognitive plus poussée dont les répercussions peuvent concerner d'autres situations ou contextes (voir également Montandon, 1997). On note ici une critique de la notion du métier d'élève ou, du moins, de l'importance que revêt la question des normes scolaires et sociales dans le travail de conceptualisation et un regard plus diversifié sur les types de processus en place dans le travail de « construction du sens par l'individu » (Woods, 1990, p. 25). À la question « Que fait le chercheur qui étudie le rapport au savoir? » Charlot répond : « Il étudie des rapports à des lieux, à des personnes, à des objets, à des contenus de pensée, à des situations, à des normes relationnelles, etc. – en tant, bien sûr, qu'est en jeu la question de l'apprendre et du savoir. » (1997, pp. 91-92).

Le métier d'élève demeure un concept intégrateur, riche de sens et sujet à de multiples interprétations, ce qui, bien que prometteur, nécessite un effort constant de redéfinition. Cherchant à cerner une réalité complexe où l'élève se trouve au centre d'influences multiples, le concept de métier d'élève renvoie à des mécanismes complexes et changeants qu'il s'agit de repérer. C'est dans la poursuite du travail ethnographique qu'il sera possible de mieux nuancer l'apport des études sur le métier d'élève et d'en saisir les limites. Les auteures de cet article ont entrepris une recherche sur l'exercice du métier d'élève dans le cadre particulier qu'offre la classe à niveaux multiples au sein des écoles ontariennes, une classe qui regroupe des élèves répartis entre deux années d'études ou plus. Il s'agit de savoir, entre autres, comment les classes à niveaux multiples sont utilisées par les acteurs sociaux des systèmes scolaires et à quelles fins. Sous quelles bases s'opèrent la sélection et la catégorisation des élèves dirigés vers ces classes? L'étude s'intéresse également à la marge d'autonomie dont disposent les enfants dans ce contexte particulier. Comment l'élève s'organise-t-il dans une telle classe? Comment interagit-il avec l'enseignante et avec les autres élèves? Que lui apporte l'expérience d'une classe à niveaux multiples?

NOTES

1. Cette étude bénéficie de l'appui du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2003-2006).
2. Neuf thèses énoncées par Qvortrup (1994) : 1) « Childhood is a particular and distinct form of any society's social structure » (p.13) ; 2) « Childhood is sociologically speaking not a transient phase, but a permanent social category » (p.13) ; 3) « The idea of the child as such is problematic, while childhood is an historical and intercultural variable category » (p. 14) ; 4) « Childhood is an integral part of society and its division of labour » (p. 14) ; 5) « Children are themselves co-constructors of childhood and society. » (p. 15) ; 6) « Childhood is in principle exposed to the same societal forces as adulthood (i.e. economically and institutionally), although in a particular way » (p. 15) ; 7) « Children's stipulated dependency has consequences for children's invisibility in history and social descriptions, as well as for their entitlements of welfare provisions. » (p. 16) ; 8) « Not parents, but the ideology of the family constitutes a barrier against children's interests and welfare » (p. 17) et 9) « Childhood is a classical minority category, which is subject to both marginalizing and paternalizing tendencies » (p. 18).

RÉFÉRENCES

- Alanen, L. (1988). Rethinking childhood, *Acta sociologica*, 31(1).
- Ambert, A. M. (1986). Sociology of sociology: the place of children in North American sociology, *Sociological Studies of Child Development*, 3, 65-86.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris: Plon.
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van-Zanten (dir.), *L'école. L'état des savoirs*. Paris: Éditions La Découverte.
- Becker, O. S. (1985). (1ère éd. 1963). *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Paris: Éditions Métailié.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*, Vol. 1. London: Routledge and K. Paul.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. (Revised edition). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Berthelot, J.M. (1993). *La construction de la sociologie*. Paris: PUF.
- Bloome, D., & Theodorou, E. (1988). Analyzing teacher-student and student-student Discourse. In J. L. Green & J. O. Harker, *Multiple perspective analyses of classroom discourse*, pp. 217-248. Norwood: Ablex Publishing.
- Chamboredon, J.-C., Prévot, J., (1973). Le métier d'enfant, *Revue Française de Sociologie*, XII, 7.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues. . . et ailleurs*. Paris: Armand Colin/Masson.
- Connelly, C., & Bélanger, N. (2002). *Tu veux-tu te reposer dehors? Dis/playing tricksters in the field*. Conference on interdisciplinary qualitative studies (QUIG). University of Georgia.
- Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue Française de pédagogie*, 128, 97-106.
- Dubet, F., (1991). *Les lycéens*. Paris: Le Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Duret, P. (1996). *Anthropologie de la fraternité dans les cités*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles*. Paris: L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., & Henriot-Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1987). Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires, *Revue française de sociologie*, 28(1), 2-16.
- Fellouzis, G. (1993). Interactions en classes et réussite scolaire. *Revue française de sociologie*, 34, 199-222.
- Gayet, D. (1998). *École et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Holloway, S. & Valentine, G. (Eds.). (2000). *Children's geographies*. London: Routledge.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge UK: Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer (seconde édition).
- Jenks, C. (Ed.). (1982). *The sociology of childhood – Essential readings*. London: Batsford et réédité en 1992 chez Aldershot: Gregg Revivals.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.

- Kershner, R., & Pointon, R. (2000). Children's view of the primary classroom as an environment for working and learning. *Research in Education*, 64, 64-72.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'«autonomie» à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 151-161.
- Lewis, A., & Lindsay, G. (Ed.). (2000). *Researching children's perspective*, p.21-33. Buckingham: Open University Press.
- Meyer, P. (1979). *L'enfant et l'état*. Paris: PUF.
- Mollo-Bouvier, S. (1998). Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Éducation et sociétés*, 2, 73-89.
- Montandon, C. (1992). La socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, 101, 105-122.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmattan.
- Montandon, C. (1998). La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux de langue anglaise. *Éducation et sociétés*, 2, 91-118.
- Montandon, C., & Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 43-51.
- Ogbu, J.U. (1981). School ethnography: A multilevel approach. *Anthropology and Education Quarterly*, 12(1), 3-29.
- Ogbu, J.U. (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue française de pédagogie*, 101, 9-26.
- Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 2e édition. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève: Droz.
- Plaisance, E. (1996). *Pauline Kergomard*. Paris: Éditions La Découverte.
- Plaisance, E., Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris: La Découverte.
- Pollard, A. Thiessen, D., & Filer, A., (Dir.) (1997). *Children and their curriculum: The perspectives of primary and elementary school children*. London: Farmer Press.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (Eds.). (1994). *Childhood matters*. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, et H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters*, pp. 1-24. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a social phenomenon – An introduction to a series of national reports* (2nd edition). Eurosocial report 36-0. Vienna: European centre for social welfare policy and research.
- Rivlin, L. G. & Weinstein, C. S. (1995). Educational issues, school settings and environmental psychology. In C. Spencer (Dir.), *Readings in environmental psychology: The child's environment*. London: Academic Press.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.
- Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G., (Dir.) (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* London: Fulton.
- Savoie, (1998). L'État et le local dans l'histoire éducative française. *Éducation et Sociétés* 1, 123-140.
- Shiose, Y. (1995). *Les loups sont-ils québécois? Les mutations sociales à l'école primaire*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Sinclair Taylor, A. (2000). The UN convention on the rights of the child: Giving children a voice. In A. Lewis & G. Lindsay, (Eds.), *Researching children's perspective*, pp. 21-33. Bucking-

ham: Open University Press.

Sirota, R. (1998). L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard. *Éducation et sociétés*, 2, 9-33.

Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.

Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris: Presses universitaires de France.

Spindler G., & Spindler, L. (1982). *Doing the ethnography of schooling*. New York: Holt, Reinhart and Winston.

Spindler G., & Spindler, L. (1987). Cultural dialogue and schooling in Schoenhausen and Roseville: A comparative analysis *Anthropology and Education Quarterly*, 18(1), 3-16.

Van Haecht, A. (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques?, *Éducation et sociétés*, 1, 21-46.

Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1992). Paris-Barcelona: Invisible interactions in the classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 23(4), 291-312.

Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996), *La socialisation à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.

Vulbeau, A. (1992). *Du tag au tag*. Paris: Epi/Desclée de Brouwer.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Zarro, B. (1982). Les conduites adaptatives en milieu scolaire: Intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles. *Enfance*, 4, 267-282.

NATHALIE BÉLANGER est Professeure agrégée aux départements de Sociologie et d'études de l'équité en éducation et de Curriculum, enseignement et apprentissage. Elle est rattachée au Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO) de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto (IEPO/UT). Parmi ses plus récentes publications figurent : Bélanger, Nathalie (2002). *Une sociologie de "l'enfance inadaptée". Entre psychologues et politiques*. Paris: les éditions du CTNERHI. (collection: Histoire du Handicap et de l'Inadaptation) ; Bélanger, N. (2003). *Des steamer classes à l'enfance en difficulté : création de la différence* (pp. 109-126) et Wilson, D. & Bélanger, N. (2003). Formation des enseignant(e)s et "enfance en difficulté" in Labrie, N. (eds.). *Enjeux de l'éducation en Ontario français*. (127-146) Éditions Prise de Parole.

DIANE FARMER est chercheure-associée au Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO) et enseigne à l'Institut d'études pédagogique de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto ainsi qu'au Collège universitaire Glendon de l'Université York. Elle s'intéresse à la sociologie de l'enfance, notamment en rapport à la question du métier d'élève, aux processus d'inclusion et d'exclusion en milieu scolaire ainsi qu'à la relation école – famille – communauté, notamment dans le contexte de l'immigration. Elle est l'auteure du livre *Artisans de la modernité* (1996, PUO) et co-auteure de l'article *Urbanité et immigration : étude de la dynamique communautaire franco-torontoise et des rapports d'inclusion et d'exclusion* (Farmer, Chambon, Labrie, 2003, *Francophonies d'Amérique*, no 16).

NATHALIE BÉLANGER is Associate Professor in the departments of Sociology and Equity Studies in Education and Curriculum, Teaching and Learning. She is part of the Centre for Franco-Ontarian Studies (CREFO) at the Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT). Her recent publications include: Bélanger, Nathalie (2002). *Une sociologie de "l'enfance inadaptée". Entre psychologues et politiques*. Paris: les éditions du CTNERHI. (collection: Histoire du Handicap et de l'Inadaptation); Bélanger, N. (2003). *Des steamer classes à l'enfance en difficulté : création de la différence* (pp. 109-126) and Wilson, D. & Bélanger, N. (2003). Formation des enseignant(e)s et "enfance en difficulté" in Labrie, N. (eds.), *Enjeux de l'éducation en Ontario français* (pp. 127-146) Éditions Prise de Parole.

DIANE FARMER is an associate researcher at the Centre for Franco-Ontarian Studies (CREFO) and teaches at the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) at the University of Toronto and at Glendon College of York University. She is interested in the sociology of childhood, in particular the question of the practice of being a student, the processes of inclusion and exclusion in the educational milieu and the relationship among school, family and community, particularly in the context of immigration. She is the author of the book *Artisans de la modernité* (1996, PUO) and co-author of the article "Urbanité et immigration : étude de la dynamique communautaire franco-torontoise et des rapports d'inclusion et d'exclusion" (Farmer, Chambon, Labrie, 2003, *Francophonies d'Amérique*, no 16).



AN INVITATION TO OUR READERS

Our journal presents a wide range of topics and issues in the field of education. The content, while being primarily Canadian in nature, also deals with research and theoretical issues in education that are of world-wide importance, as well as topics unique to Quebec education.

We invite our readers to submit articles for publication.

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION/ REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
is a refereed journal. Submissions are read by 3 referees.
Publication Guidelines are located at the end of each issue.

INVITATION À NOS LECTEURS

Notre journal traite de tout un éventail de sujets dans le domaine des sciences de l'éducation. Même si les articles traitent avant tout de la situation canadienne, certains portent également sur des recherches et des problèmes théoriques revêtant une importance mondiale, ainsi que sur des sujets propres au Québec.

Nous invitons nos lecteurs à nous soumettre des articles à publier.

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION/ REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
est une revue avec comité de lecture.

Les articles soumis sont lus par 3 examinateurs.

Vous trouverez les directives de publication à la fin de chaque numéro.

PLEASE ADDRESS YOUR MANUSCRIPTS TO
VEUILLEZ ADRESSER VOS MANUSCRITS À

ANN KEENAN
MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION
MCGILL JOURNAL OF EDUCATION/ REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
3700 MCTAVISH
MONTRÉAL, QC, CANADA H3A 1Y2

VISIT US / VISITEZ NOUS <http://mje.mcgill.ca>

ASSOCIATIONS BETWEEN STUDENTS' PERCEPTIONS OF MATHEMATICS CLASSROOM ENVIRONMENT AND SELF-HANDICAPPING IN AUSTRALIAN AND CANADIAN HIGH SCHOOLS

JEFFREY P. DORMAN *Anglia Polytechnic University (Chelmsford, U.K.)*
JANET M. FERGUSON *Canisius College (Buffalo, NY)*

ABSTRACT. Research investigating the relationship between classroom environment and self-handicapping was conducted in Australian and Canadian high schools. A sample of 2,006 students responded to a questionnaire that assessed student perceptions of classroom environment and self-handicapping. Simple and multiple correlational analyses showed that classroom environment accounted for small but significant proportions of variance in self-handicapping. Enhanced affective dimensions of the classroom environment were associated with reduced levels of self-handicapping. For Australian and Canadian students the relationship between each classroom environment scale and self-handicapping was very similar. There were no significant gender differences in the relationship between each classroom environment scale and self-handicapping. A commonality analysis revealed that conventional rather than constructivist classroom environment dimensions accounted for most of the variance in self-handicapping.

LIENS EXISTANT ENTRE LA PERCEPTION QU'ONT LES ÉTUDIANTS DE L'ENVIRONNEMENT D'UNE SALLE DE CLASSE DE MATHÉMATIQUES ET LE HANDICAP INTENTIONNEL DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES CANADIENNES ET AUSTRALIENNES

RÉSUMÉ. Des recherches portant sur le lien entre l'environnement d'une salle de classe et le handicap intentionnel ont été menées dans des écoles secondaires australiennes et canadiennes. Un échantillon de 2 006 étudiants a répondu à un questionnaire visant à évaluer la perception par les étudiants de l'environnement d'une salle de classe et du handicap intentionnel. Des analyses corrélationnelles simples et multiples ont démontré que l'environnement d'une salle de classe avait une incidence légère mais significative sur la variance du handicap intentionnel. Un lien a été établi entre l'accroissement de la dimension affective d'une salle de classe et la diminution du handicap intentionnel. Le lien établi entre les proportions de la salle de classe et le handicap intentionnel chez les étudiants australiens était très semblable à celui présent chez les étudiants canadiens. La différence de sexe n'influait pas le lien entre l'environnement d'une salle de classe et le handicap intentionnel. Selon une analyse convergente, ce sont les dimensions traditionnelles plutôt que constructivistes de l'environnement d'une salle de classe qui étaient responsables de la majeure partie de la variance du handicap intentionnel.

This paper reports cross-national research on the relationship between classroom environment and self-handicapping by students in Australian and Canadian high school mathematics classes. The working hypothesis for this study was that classroom environment influences student self-handicapping. Before describing this research, the fields of classroom environment and self-handicapping are reviewed so that the theoretical and methodological bases of the present study are clearly understood. Classroom environment addresses a straight forward question: What is it like to be in this classroom? Self-handicapping is a more esoteric psychological construct: proactive, avoidant behavior which is designed to manipulate other people's perceptions of performance outcomes so that the student appears worthy to other people in the school (see Urdan, Midgley, & Anderman, 1988). Examples of such self-handicapping strategies include putting off study until the last moment, fooling around the night before an examination and deliberately not trying in school.

BACKGROUND

Classroom environment

It is over 30 years since Walberg and Moos launched the modern era of classroom environment research through independent research agendas (see Fraser, 1986). The most common methodological approach of this research has been to define classroom environment in terms of students' perceptions and use instruments that assess specific dimensions of the environment (e.g. student cohesiveness, teacher support). The fundamental classroom environment question is "What is it like to be in this classroom?"

Learning environment research has its roots in the work of early social psychologists. Lewin's (1936) *field theory* defined behavior as a function of person and environment (i.e. $B=f\{P,E\}$). For Lewin (cited in Cartwright, 1975, p.11), "(T)he field with which the scientist must deal is the "life space" of the individual. This life space consists of the person and the psychological environment as it exists for him."

Murray (1938), Stern, Stein, and Bloom (1956) and Pace and Stern (1958) extended Lewin's work to develop a *need-press* theory in which persons are conceptualized in terms of their psychological needs and the environment in terms of its press. Needs are the important determinants of behavior within the individual (Genn, 1984). According to Murray (1938), "the press of an object is what it can do to the subject – the power it has to affect the well-being of the subject in one way or another" (p. 121). Pace (1963) suggested that an environment's crucial aspects are "its overall atmosphere or characteristics, the kinds of things that are rewarded, encouraged, emphasized, the style of life which is valued in the community and is most visibly

expressed and felt" (p. 73). Within this theory, need and press interact to produce and guide behavior. In a school, an individual student or teacher has particular needs and the school's press either satisfies or frustrates these needs. Stern (1970) extended need-press theory to develop a theory in which the degree of person-environment congruence is related to student outcomes (Fraser, 1986). This theory has been the basis for person-environment fit studies in which the congruence between actual and preferred environments is assessed and related to student outcomes (see Fraser, 1994).

The concepts of alpha press and beta press are important methodological terms in learning environment research. Murray (1938, p. 122) used these terms to distinguish between "the press that actually exists as far as scientific discovery can determine it" (alpha press), and "the subject's own interpretation of the phenomena that is perceived" (beta press). In operational terms, alpha press is assessed by a detached observer who codes specific events according to some scheme and beta press is assessed by the milieu inhabitants. Alpha press is consistent with behaviorism and was very fashionable in classroom research during the 1960s and early 1970s. Because it involves direct observation, alpha press is considered highly objective. By contrast, beta press represents the environment as perceived and experienced by the individual and, in a classroom setting, is dependent on the subjective assessment of students and teachers. According to Murray, beta press exerts the greater influence on behavior because that is what is felt, interpreted and responded to by the person (Hjelle & Ziegler, 1981).

The distinction between low-inference and high-inference measures for assessing learning environments has been recognized in recent learning environment literature (see Fraser, 1994). Rosenshine (1970) defined a low-inference measure as a rating system that classifies specific, denotable, relatively objective classroom behavior and is recorded as frequency counts. High inference measures require the respondent to make an inference based on a series of classroom events using specific constructs (e.g. classroom competition). Studies which focus on the meaning of school and classroom events have tended to utilize high-inference measures. Since the work of Walberg and Moos in the 1960s, almost all classroom environment research has employed high inference measures of beta press (i.e. Students and teachers have been asked to make summary judgments about the classroom based on long term exposure to the environment in that classroom.) While some teachers may not be comfortable with asking students about the environment in classrooms, this approach to data collection has become an essential methodological principle of this research domain.

Research conducted during the past 30 years has shown that the quality of the classroom environment in schools is a significant determinant of student learning (Fraser, 1994, 1998a). That is, students learn better when they perceive the classroom environment positively. Numerous research studies

have shown that student perceptions of the classroom environment account for appreciable amounts of variance in learning outcomes, often beyond that attributable to background student characteristics. For example, Goh and Fraser (1998) use the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI: Wubbels & Levy, 1993) to establish associations between student outcomes and perceived patterns of teacher-student interaction in primary school mathematics classes in Singapore. In another outcomes study, Newby and Fisher (2000) found statistically significant associations between environment in university computer rooms and students' differences. Other studies have used classroom environment scales as dependent variables in investigating variations in environment across different settings. Studies reviewed by Fraser (1998b) have shown that classroom environment varies according to school type (i.e., coeducational, boys' and girls'), grade level and subject area.

Some areas of contemporary classroom environment research include assessing special education classrooms in England (Adams, 2000), studying computer classroom environments in Indonesian universities (Soerjaningsih, Fraser, & Aldridge, 2001) and investigating associations between classroom environment and student academic efficacy in Australian schools. (Dorman, 2001).

The learning environment field has developed rapidly with a suite of validated instruments and research in at least twelve domains (e.g. evaluation of educational innovations, comparison of student and teacher perceptions of classroom environments, and using environment instruments to facilitate changes in classroom life (Fraser, 1998b). Typically, empirical studies have employed these instruments or contextually modified derivatives to assess the particular environment under investigation. For example, the Catholic School Classroom Environment Questionnaire was developed specifically to assess the environment in Australian Catholic school classrooms (Dorman, 1999). Classroom environment researchers have also focused on the particular characteristics of constructivist classroom environments. In a constructivist environment, meaningful learning is a cognitive process in which students make sense of the world in relation to the knowledge which they have constructed. The Constructivist Learning Environment Survey (CLES: Taylor, Fraser & Fisher, 1997) was developed to assist researchers to assess the constructivist dimensions of classrooms. While student achievement and student attitudes have been prominent outcome variables in these studies, no studies to date have focused on self-handicapping as an outcome of classroom environment. The present study builds upon and extends the learning environment field of research by incorporating in the one study the latest learning environment instrumentation and recent developments in the study of self-handicapping.

Self-handicapping

For a number of years, social researchers have investigated the handicapping strategies employed by people to explain their behaviors in different circumstances. Self-handicapping is defined by Berglas and Jones (1978, p. 401) as "any action or choice of performance setting that enhances the opportunity to externalize (or excuse) failure and to internalize (or reasonably accept credit for) success." More recently, researchers have become interested in the study of academic self-handicapping by school students. (Covington, 1992; Jagacinski, & Nicholls, 1990; Kolditz, & Arkin, 1982; Pyszczynski & Greenberg, 1983; Riggs, 1992; Urdan, Midgley, & Anderman, 1998). Importantly, self-handicapping strategies precede performance and influence performance. Examples of such self-handicapping strategies include putting off study until the last moment, fooling around the night before an examination and deliberately not trying in school.

Covington's (1992) self-worth theory is particularly important to an understanding of self-handicapping by high school students. Covington contends that students struggle to escape being labeled as stupid. As contrived personal weaknesses can be used to justify poor performance, self-handicappers usually engage in behavior that impedes performance. It is important to note the difference between attributions and self-handicapping. While attributions follow success or failure, self-handicapping is an a priori strategy that precedes performance. Avoidant behaviors like fooling around the night before an examination contrast with approach behaviors such as effort, persistence, and engagement which have been the focus of much psychological research.

To further understand the notion of self-handicapping, theorists have distinguished between behavioral self-handicapping and self-reported self-handicapping (Arkin & Baumgardner, 1985; Hirt, Deppe, & Gordon, 1991). Behavioral self-handicapping occurs when individuals actively construct impediments that are likely to lower their chances of success (Hirt, McCrea, & Kimble, 2000). Students might deliberately not prepare for an examination so that failure can be explained in terms of a lack of study rather than a lack of ability. Positive self-evaluation and the approval of others in a competitive environment can be maintained if an "escape mechanism" has been constructed before the impending failure. If, by chance, the student is successful, this success would be rationalized by reference to internal characteristics that are enhanced during self-evaluation: I am smart. I did well without having to work.

Self-reported self-handicapping refers to external circumstances that could be used to explain poor performance. For example, students might claim that they are forced to work long hours in their parent's business and that

this time commitment prevented study. Again, student failure is externalized. It is not the student's fault that examination results were poor.

Studies have shown that people who are both high and low in self-esteem use handicapping strategies but for different reasons (Midgley, Arunkumar, & Urdan, 1996; Tice, 1991). High self-esteem individuals use handicapping strategies to enhance their image by appearing to succeed despite minimal preparation. Low self-esteem individuals use handicapping to protect their image when there is a likelihood of poor performance. Recent research in the United States has found that lower achievers and students who have low self-perceptions of academic competence are more likely to engage in self-handicapping. According to Urdan, Midgley and Anderman, self-perceptions of competence may be a positive, significant predictor of self-handicapping even when performance outcomes are controlled. Compared to females, males are more likely to engage in self-handicapping (Midgley & Urdan, 1995). More specifically, recent research by Hirt, McCrea and Kimble (2000) confirmed that these sex differences applied to behavioral self-handicapping only. In fact, their study concluded that women do not engage in behavioral self-handicapping.

Kimble, Kimble and Croy (2000) investigated the development of self-handicapping tendencies. They found that, whereas high-esteem third grade students acted adaptively by practising for an evaluation, sixth grade students prepared more only if they were reminded of their personal resources. This study confirmed the view that, as students get older, they become more self-conscious and more prone to self-handicap. Students who receive self-affirming experiences were less motivated to self-handicap.

THE PRESENT RESEARCH

Aims

The study had three aims:

- to validate scales that assess classroom environment and self-handicapping of high school students in Australia and Canada,
- to examine the relationships between students' perceptions of mathematics classroom environment and their use of self-handicapping, and whether these relationships are similar according to country and gender of student, and
- to establish whether scales of the What Is Happening In This Classroom and the Constructivist Learning Environment Survey account for unique variance in self-handicapping.

Distinctiveness of the present research

The research reported in this article was distinctive for four reasons. First, research on academic self-handicapping is a relatively new field with no substantive research area in Australian or Canadian high schools. Accordingly, the validation of a scale to assess self-handicapping in Australian and Canadian high schools is important to the development of this field. Second, no studies have attempted to bring together the latest developments in the fields of self-handicapping research and psychosocial classroom environment research in high schools. Given that classroom environment has been shown to be a potent predictor of student cognitive and affective outcomes, the bringing together of these two fields is an important research direction. It could be hypothesized that classroom environment mediates the tendency of students to engage in academic self-handicapping activities. Indeed, self-handicapping research involving college students found that classroom context variables were stronger predictors of students' self-handicapping than were demographic variables (Garcia, Lissi, Matula, & Harms, 1996). Third, because self-handicapping is a clear sign of purposeful disengagement from school related activities, the academic performance of students who self-handicap is likely to suffer. Accordingly, the present study focuses on an area of significant interest and concern for educators. Fourth, few classroom environment studies have involved mathematics classrooms and no previous studies have investigated the relationship between mathematics classroom environment and self-handicapping.

Sample

The sample employed in this study consisted of 2,006 students drawn from 9 Australian and 4 Canadian high schools. Australian students from Grades 8, 10 and 12 and Canadian students from Grades 9 and 10 participated in the study. Table 1 describes the sample.

TABLE 1. Description of identifiable sample by country, gender and grade (N = 2,006 students)

Grade Level	Sample Size					
	Australia		Canada		Total	
	Male	Female	Male	Female	Male	Female
Grade 8	191	172	-	-	191	172
Grade 9	-	-	266	286	266	286
Grade 10	172	230	224	175	396	405
Grade 12	134	156	-	-	134	156
Total	497	558	490	461	987	1,019

Assessment of classroom environment

An important principle of the present study was to provide a comprehensive, parsimonious assessment of contemporary classroom environment. Significant recent work that attempts to bring parsimony to the field of learning environments by combining the most salient scales from existing questionnaires has produced an instrument called the What is Happening in this Class questionnaire (WIHIC; Aldridge & Fraser, 2000). While the WIHIC is comprehensive, it is designed to assess conventional rather than constructivist classroom environments. Constructivist environments emphasise students' prior knowledge in their development of new understandings and reflection on interpersonal negotiation of meaning within a consensual domain of the classroom community (Taylor, Fraser & Fisher, 1997). The Constructivist Learning Environment Survey (CLES; Taylor, Fraser, & Fisher) is designed to assess constructivist dimensions of classroom environment.

In the present study, seven scales from the WIHIC and three scales from the CLES provided a comprehensive assessment of classroom environment. From the original 56-item WIHIC, 42 items from its seven a priori scales were selected. From the CLES, 18 items from three scales were selected. Table 2 shows each of these six-item scales and their common sense descriptions. Each item used a 5-point response format (viz. Almost Never, Seldom, Sometimes, Often, Almost Always). One significant theoretical perspective that has become firmly established in learning environment research is that instruments should possess scales that assess Moos's (1974) three general categories for conceptualizing human environments: *Relationship* (the nature and intensity of personal relationships within the environment), *Personal Development* (basic directions along which personal growth and self-enhancement tend to occur) and *System Maintenance and System Change* (the extent to which the environment is orderly, clear in expectations, maintains control and is responsive to change). Table 2 shows the classification of each scale according to this taxonomy.

Assessment of self-handicapping

To assess self-handicapping, a modified version of a 6-item scale developed by Urda, Midgley and Anderman (1998) was developed for the study. Each of the six items in the self-handicapping scale asks about an a priori strategy that students use to rationalize low performance. In the modified version, the six items were reworded to ensure that students focused on their mathematics class. The response format for all items was a 9-point scale with anchors of 0 (not at all true) and 8 (very true). A typical self-handicapping item was: Some students put off doing their mathematics homework until the last moment so if they don't do well on their work, they can say that is the reason. How true is this of you? As the focus of all items was the active

construction of impediments to academic work, this scale measured behavioral academic self-handicapping.

TABLE 2. Descriptive information for 10 classroom environment scales

Scale Name	Scale Description	Sample Item	Moos's Schema
Student Cohesiveness	The extent to which students know, help and are supportive of one another.	I know other students in this class.	R
Teacher Support	The extent to which the teacher helps, befriends, trusts and is interested in students.	The teacher takes a personal interest in me.	R
Involvement	The extent to which students have attentive interest, participate in discussions, do additional work and enjoy the class.	I explain my ideas to other students.	R
Investigation	The extent to which skills and processes of inquiry and their use in problem solving and investigation are emphasised.	I carry out investigations to test my ideas.	P
Task Orientation	The extent to which it is important to complete activities planned and to stay on the subject matter.	I pay attention in this class.	P
Cooperation	The extent to which students cooperate rather than compete with one another on learning tasks.	I work with other students in this class.	P
Equity	The extent to which students are treated equally by the teacher.	I am treated the same as other students in this class.	S
Personal Relevance	The extent to which school mathematics connects with students' out-of-school experiences.	I learn how mathematics can be part of my out-of school life.	R
Shared Control	The extent to which students are invited to share with the teacher control of the learning environment.	I help the teacher to decide which activities are best for me.	P
Student Negotiation	The extent to which opportunities exist for students to explain and justify to other students their newly developing ideas.	I talk to other students about how to solve problems.	S

NOTE: R: Relationship; P: Personal Development; S: System Maintenance and System Change

Methods of analysis

In the present study, associations between classroom environment and self-handicapping were investigated using simple and multiple correlation analyses. These analyses were conducted separately for each country and gender. Correlational analyses for the total sample were also performed. To establish whether the relationship between classroom environment and self-handicapping differed according to country and gender, Z tests for differences between two correlation coefficients were conducted (see Kanji, 1993). For example, to test for gender differences in the relationship between student cohesiveness and self-handicapping, the correlation between student cohesiveness and self-handicapping for males was compared with the correlation

between student cohesiveness and self-handicapping for females. Because ten separate analyses were conducted for both country and gender, the Bonferroni Inequality was employed to control for Type 1 error (Stevens, 1992). Accordingly, the planned Type 1 error for each analysis was reduced from $p = .05$ to $p = .005$.

To examine the amount of variance in self-handicapping explained by the WIHIC and CLES scales used in the present study, a commonality analysis of unique and common variance was conducted (Cooley & Lohnes, 1976; Goh & Fraser, 1998). In this context, the uniqueness is the variance in self-handicapping attributable to either the WIHIC or the CLES scales beyond that attributable to the other instrument. Commonality is the confounded contribution shared by both the WIHIC and CLES scales in predicting self-handicapping.

VALIDATION OF INSTRUMENTS

Scale internal consistency

Estimates of the internal consistency of the 10 classroom environment scales were calculated using Cronbach's Coefficient alpha. As shown in Table 3, these values ranged from .76 for personal relevance to .90 for shared control. These results indicate that all 10 scales have very sound internal consistency. For the six-item self-handicapping scale, the Coefficient alpha was .84, indicating good internal consistency. This result compares favorably with coefficients for the original self-handicapping scale reported by Midgley et al (1997) and Urdan, Midgley and Anderman (1998).

Discriminant validity

An important characteristic of classroom environment instruments is that the scales have sound discriminant validity. That is, the scales assess mutually exclusive dimensions of the classroom environment. Table 3 reports data about the discriminant validity of the ten classroom environment scales using the mean correlation of a scale with the remaining nine scales as an index. These data indicate that the scales do overlap but not to the extent that would violate the psychometric structure of the instrument. Additionally, the data compare favorably with discriminant validity data of other well-established classroom environment instruments (see Fraser, 1998b).

TABLE 3. Validation data and scale statistics for classroom environment and academic self-handicapping scales ($N = 2,006$ students)

Scale	Coefficient Alpha	Mean Correlation	Scale Mean	Standard Deviation
Student Cohesiveness	.83	.38	25.34	4.08
Teacher Support	.86	.46	20.19	5.19
Involvement	.82	.47	19.27	4.84
Investigation	.87	.43	17.29	5.14
Task Orientation	.83	.33	23.84	4.57
Cooperation	.78	.43	21.80	4.63
Equity	.85	.40	23.22	5.09
Personal Relevance	.76	.43	18.76	5.07
Shared Control	.90	.33	13.88	5.59
Student Negotiation	.82	.44	19.47	5.11
Self-handicapping	.84	-	13.58	10.30

RESULTS

The first set of analyses involved simple correlations between each classroom environment scale and the self-handicapping scale for country and gender sub-samples and the total sample. Results shown in Table 4 reveal that 40 of the 50 simple correlations were significant ($p < .05$) which is 16 times that expected by chance alone. Correlations were generally weak but it is noteworthy that all statistically significant correlations were negative. Higher scores on these classroom environment scales were associated with reduced levels of self-handicapping. Each of the results in Table 4 can be interpreted in its own right. For example, higher levels of Task Orientation in the mathematics classroom were associated with lower levels of self-handicapping, irrespective of whether country sub-samples, gender sub-samples or the total sample were analyzed.

The pattern of significant correlations shown in Table 4 suggests that the relationship between classroom environment and self-handicapping is invariant across country and gender. To test this result, a series of Z tests for differences between two correlation coefficients described earlier in this paper was conducted for each pair of country and gender correlations. For the 10 pairs of correlations for country, significant differences between two pairs of correlations were found. The correlation between student cohesiveness and self-handicapping for Australian students ($r = -.21$) was significantly different to the corresponding correlation for Canadian students (r

TABLE 4. Simple and multiple correlations for ten classroom environment scales and self-handicapping ($N = 2,006$ students)

Classroom Environment Scale	Self-Handicapping									
	Simple Correlation					Multiple Correlation (β weights)				
	Australia	Canada	Male	Female	Full Sample	Australia ($R = .36$)	Canada ($R = .40$)	Male ($R = .38$)	Female ($R = .42$)	Full Sample ($R = .39$)
Student Cohesiveness	-.21***	-.07*	-.14***	-.13***	-.15***	-.02	.04	.02	-.01	.02
Teacher Support	-.20***	-.12***	-.13***	-.16***	-.15***	-.01	-.01	-.09	.05	-.01
Involvement	-.17***	-.14***	-.14***	-.18***	-.15***	.01	-.04	-.01	-.06	-.01
Investigation	-.19***	-.17***	-.16***	-.19***	-.17***	-.12*	-.01	-.04	-.08	-.07*
Task Orientation	-.37***	-.38***	-.32***	-.40***	-.36***	-.30***	-.42***	-.34***	-.34***	-.35***
Cooperation	-.20***	-.12***	-.14***	-.14***	-.16***	.03	.01	.01	.05	.01
Equity	-.26***	-.18***	-.17***	-.25***	-.22***	-.12*	-.01	.01	-.11*	-.07*
Personal Relevance	.01	.02	.02	.02	.01	.17***	.09*	.12**	.14***	.13***
Shared Control	.04	.03	.07	.02	.04	.14**	.04	.16***	.08	.10***
Student Negotiation	-.19***	-.06*	-.10***	-.15***	-.13***	-.08	.04	-.06	-.05	-.04

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

= $-.07$) ($p < .05$). A similar result held true for student negotiation with $r = -.19$ for Australian students compared to $r = -.06$ for Canadian students ($p < .05$). For gender, there were no significant differences between any pairs of simple correlations shown in Table 4. That is, according to these data, the relationship between classroom environment and self-handicapping was not different for males compared to females.

The second set of analyses consisted of multiple correlation analyses involving the set of 10 classroom environment scales as predictors of self-handicapping for the country and gender sub-samples and the total sample. Table 4 shows that the multiple correlation coefficients (R) ranges from $.36$ for the data collected from Australian students to $.42$ for female students. The square of the multiple correlation coefficient is equal to the proportion of variance in self-handicapping uniquely attributable to the ten classroom environment scales. For the present analyses, this statistic was approximately 16%. The closeness of these multiple correlation coefficients indicates very little difference in the overall relationship between classroom environment and self-handicapping according to country and gender. The beta weights (standardized regression coefficients) can be used to interpret which individual classroom environment scales made the largest contribution to explained variance in self-handicapping. From Table 4, it is clear that Task Orientation was the strongest predictor in absolute terms. In total, 18 of the 50 beta weights were statistically significant ($p < .05$).

The third set of analyses used commonality analysis as described earlier in this paper. The square of the multiple correlation (R^2) was used to examine what proportion of variance in self-handicapping was attributable to either the WHIC scales or the CLES scales beyond that attributable to the other instrument. The commonality was that portion of the variance that was shared by both instruments. Results showed that the three CLES scales accounted for a relatively small amount of unique variance (3%) when compared with that explained by the seven WHIC scales (13%). None of these proportions could be considered large. The commonality for this analysis was very small (1%), suggesting that the modest proportion of variance in self-handicapping explained by each instrument is unique. There was little overlap between the seven WHIC and the three CLES scales.

DISCUSSION

As no previous research on the relationship between classroom environment and self-handicapping has been conducted, it is not possible to discuss the results of this study in the light of previous research. Nevertheless, the results of this study suggest several important points for researchers and teachers.

Implications for researchers

There are at least five implications of this study for researchers. First, it has established the validity of the ten classroom environment scales in two Western countries. Moreover, the study substantiates cross-national validation data on the WIHIC collected in Australia and Taiwan (Aldridge & Fraser, 2000). The WIHIC appears to have applicability in a wide range of school settings. Learning environment researchers should consider using the WIHIC in future studies.

Second, this research has provided further support for the self-handicapping scale of the Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS; Midgley et al, 1997). While PALS scale items were modified to elicit responses for mathematics classes, they were very similar to the original items. With regard to their internal reliability, researchers can use this scale with a high degree of confidence.

Third, the results for the three Constructivist Learning Environment Survey scales are inconsistent. Whereas, student negotiation has a significant negative relationship with self-handicapping, personal relevance and shared control were positively but not significantly related to self-handicapping. While the result for student negotiation is plausible, the results for personal relevance and shared control are not easily explained and, given the small correlations, they do not warrant further consideration.

Fourth, the commonality analyses show that the WIHIC and CLES assess different dimensions of the mathematics classroom environment. However, because the uniqueness of the CLES scales was very small (2% and 3%), there is little to be gained by including these CLES scales in any similar study.

Fifth, replication studies are needed to confirm the weak associations between classroom environment and self-handicapping found in the present study. No causation can be inferred from this correlational research and further research on this issue could increase confidence in the generalisability of the present findings.

Implications for teachers

The most salient result of this study for teachers is that a negative relationship exists between the seven What is Happening in this Class scales and self-handicapping. These seven scales attempt to reflect conventional classrooms. Clearly, more positive conventional classroom environments are associated with reduced levels of self-handicapping. While it has become very trendy in educational circles to emphasize constructivism as the panacea for many curriculum-related issues in schools, the results of this study indicate that the attributes of the conventional classroom seem to be more

effective in reducing self-handicapping than constructivist environments. Emancipatory approaches to classrooms in which student inputs are emphasized are more likely to increase the frequency of self-handicapping strategies.

Task orientation was the most potent (albeit negative) predictor of self-handicapping. This finding suggests that classroom teachers should emphasize the completion of tasks and not be sidetracked by irrelevant content or distracting student behaviors. Adolescent youth require teacher involvement if they are to reduce their self-handicapping. Appropriate interventions by teachers are needed if student propensity to self-handicap is to be reduced. Such a view is consistent with that advanced by Kimble, Kimble and Croy (2000). In that study, upper primary students needed self-affirming experiences to reduce self-handicapping. For adolescent youth, teachers and administrators have significant roles in conveying to students that "it is not cool to be a fool". That is, leadership in the classroom and school is important.

The finding that the relationship between classroom environment and self-handicapping for males did not differ from that for females is particularly noteworthy. This result does not imply that males and female self-handicap to the same extent. It is not necessarily inconsistent with that of Hirt, McCrea and Kimble (2000) who asserted that men behaviorally self-handicap and women do not behaviorally self-handicap. Furthermore, that study was conducted with university students and assessed self-handicapping in a quite different way to the present study which focused on academic self-handicapping of high school students. The results of this study simply suggest that gender does not play a crucial role in the relationship between classroom environment and academic self-handicapping.

CONCLUSION

The study reported in this paper extends prior classroom environment research in that it was the first study to investigate the relationship between classroom environment and self-handicapping. The cross-national sample employed in the study added support to the generalisability of findings. A by-product of this research has been the validation of 10 classroom environment scales in Australia and Canada. Additionally, the self-handicapping scale developed by Midgley et al (1997) has been cross-validated. As causation cannot be implied from these correlational results, one cannot assume that classroom environment caused the reported levels of self-handicapping. A desirable but difficult direction of further research would be to conduct controlled intervention studies in which environment is deliberately manipulated and consequent levels of self-handicapping recorded.

REFERENCES

- Adams, J. (2000, April). Development of an instrument to evaluate school-level environments in the special sector: the Special School-Level Environment Questionnaire. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2000). A cross-cultural study of classroom learning environments in Australia and Taiwan. *Learning Environments Research*, 3, 101-134.
- Arkin, R. M., & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In J. H. Harvey & G. W. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (pp. 169-202). Orlando, FL: Academic.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non-contingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Cartwright, D. (Ed.). (1975). *Field theory in social science*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Cooley, W. W., & Lohnes, P. R. (1976). *Evaluation research in education*. New York: Irvington.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Dorman, J. P. (1999). The evolution, validation and use of a personal form of the Catholic School Classroom Environment Questionnaire. *Catholic Education*, 3, 141-157.
- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4, 243-257.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: Macmillan.
- Fraser, B. J. (1998a). Science learning environments: Assessments, effects and determinants. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 527-564). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Fraser, B. J. (1998b). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Garcia, T., Lissi, M., Matula, J., & Harms, C. (1996, April). Predictors of self-handicapping: An examination of personal and contextual factors. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Genn, J. (1984). Research into the climates of Australian schools, colleges and universities: Contributions and potential of need-press theory. *Australian Journal of Education*, 28, 227-248.
- Goh, S. C., & Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229.
- Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 981-991.
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Kimble, C. E. (2000). Public self-focus and sex differences in behavioral self-handicapping: Does increasing self-threat still make it a "just a man's game?" *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1131-1141.
- Hjelle, L. A., & Ziegler, D. J. (1981). *Personality theories: Basic assumptions, research, and applications*. New York: McGraw-Hill.
- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1990). Reducing effort to protect perceived ability: "They'd do it, but I wouldn't". *Journal of Educational Psychology*, 82, 15-21.
- Kanji, G. K. (1993). *100 statistical tests*. London: Sage.
- Kimble, C. E., Kimble, E. A., & Croy, N. A. (1998). Development of self-handicapping strategies. *Journal of Social Psychology*, 138, 524-534.

Associations Between Students' Perceptions of Mathematics

- Kolditz, T. A., & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 492-502.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Midgley, C., Maehr, M., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E. M., & Kaplan, A. (1997). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Survey*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Moos, R. H. (1974). Systems for the assessment and classification of human environments: An overview. In R. H. Moos & P. M. Insel (Eds.), *Issues in social ecology: Human milieu* (pp. 5-28). Palo Alto, CA: National Press Books.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Newby, M., & Fisher, D. L. (2000). A model for the relationship between university computer laboratory environment and student outcomes. *Learning Environments Research*, 3, 51-66.
- Pace, C. R. (1963). Differences in campus atmosphere. In W. W. Charters & N. Gage (Eds.), *Readings in the social psychology of education* (pp. 73-79). Boston: Allyn & Bacon.
- Pace, C. R., & Stern, G. G. (1958). An approach to the measurement of the psychological characteristics of college environments. *Journal of Educational Psychology*, 49, 269-277.
- Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (1983). Determinants of reduction in intended effort as a strategy for coping with anticipated failure. *Journal of Research in Personality*, 17, 412-422.
- Riggs, J. M. (1992). Self-handicapping and achievement. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 244-267). New York: Cambridge University Press.
- Rosenshine, B. (1970). Evaluation of classroom instruction. *Review of Educational Research*, 40, 279-300.
- Soerjaningsih, W., Fraser, B. J., & Aldridge, J. M. (2001, April). Achievement, Satisfaction and learning environment among Indonesian computing students at the university level. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Stern, G. G. (1970). *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: Wiley.
- Stern, G. G., Stein, M. J., & Bloom, B. S. (1956). *Methods in personality assessment*. Glencoe, IL: Free Press.
- Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27, 293-302.
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 711-725.
- Urdan T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Wubbels, T., & Levy, J. (Eds.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer.

JEFFREY P. DORMAN is a professor of education at Anglia Polytechnic University in the U.K. He specializes in the study of classroom learning environments. His other research interests include academic efficacy, self-handicapping and students' attitudes to Christianity in Catholic schools.

JANET FERGUSON is an associate professor at Canisius College, Buffalo, NY. She is very interested in students' perceptions of classroom environment and how this effects learning. Classroom safety is currently being analyzed. Dr. Ferguson is also teaching online graduate classes and comparing student performance with regular in class instruction.

JEFFREY P. DORMAN est un professeur en enseignement à Anglia Polytechnic University dans l'U.K. Il se spécialise dans l'étude de l'environnement d'apprentissage des salles de classe. Parmi ses autres intérêts de recherche, notons l'efficacité sur le plan scolaire, le handicap intentionnel et l'attitude des élèves face au christianisme dans les écoles catholiques.

JANET FERGUSON est professeure agrégée au Canisius College, Buffalo, dans l'État de New York. Elle s'intéresse fortement aux perceptions que les étudiants ont de l'environnement d'une salle de classe et à l'incidence de ces perceptions sur l'apprentissage. La sécurité dans les salles de classe est actuellement à l'étude. Madame Ferguson donne aussi en ligne des cours de second cycle et compare les résultats des étudiants à ceux obtenus dans le cadre de la formation traditionnelle offerte en classe.

GLOBALIZATION IN THE NORTH AMERICAN REGION: TOWARD RENEGOTIATION OF CULTURAL SPACE

RATNA GHOSH *McGill University*

ABSTRACT. There are sharp differences in the economic, educational and political conditions among the NAFTA countries. This paper focuses on the difference in cultural and value orientations in Mexico, Canada and the United States. Education is increasingly market driven, which poses a challenge in balancing the integration of education with international standards while still maintaining distinctive cultures. A conceptual model is proposed as a constructive approach for socio-cultural integration, and its educational implications are discussed.

MONDIALISATION EN AMÉRIQUE DU NORD : VERS LA RENÉGOCIATION DE L'ESPACE CULTUREL

RÉSUMÉ. Les conditions économiques, pédagogiques et politiques diffèrent grandement au sein des pays de l'ALENA. Ce document met l'accent sur la différence d'orientation sur les plans de la culture et des valeurs au Mexique, au Canada et aux États-Unis. L'enseignement est de plus en plus axé sur le marché, ce qui pose le défi d'intégrer l'enseignement aux normes internationales tout en maintenant l'identité des cultures distinctes. Un modèle conceptuel est proposé comme approche constructive à l'intégration socioculturelle et ses incidences au niveau de l'enseignement sont abordées.

Although the globalization process has been going on for centuries, today the concept has taken on a new meaning. While it generally implies the maximization of efficiency through free trade, its meaning has broadened to encompass the social, political and cultural aspects of life. The vast literature on the concept indicates a lively debate on the pros and cons of the process (Shorish, 1998). Proponents see it as spreading a culture of efficiency, democracy and a high standard of living through technology and free trade. The countries of the south have argued that it is a means of re-colonization of the world by industrialized countries through the structural adjustment programs demanded by the International Monetary Fund (IMF) and World Bank. Others see it as bringing about a single culture spread by

the IMF and World Bank, the European Economic Community (EEC), North American Free Trade Agreement (NAFTA), World Trade Organization (WTO), and multinational corporations, at the expense of the United Nations and its agencies and nation-states. Some view globalization as being inherently unjust and unfair because it is seen as a threat to human rights (Shorish), but others argue that globalization is an irreversible process.

This paper came about in the context of a NAFTA Higher Education Mobility project that involved collaboration by several universities from Canada, the United States and Mexico. As a female Canadian academic with origins in the Indian sub-continent I am especially sensitive to issues of culture and values in a global context. My work in intercultural and comparative international studies has focused on the impact of globalization. I take the position that the process of globalization is irreversible, whether we like it or not, and it has both positive and negative effects.¹ The question is therefore how to develop safety nets in order to minimize the negative effects. One positive impact of globalization on education is the need for democratization, as economic democracy is needed for political democracy and stability, and the need for well-informed consumers means a need for education. However, the tendency towards homogenization of cultures and loss of individual identity results in a negative effect. How can this best be dealt with?

GLOBALIZATION

The word globalization was used initially in economics to refer to the integration of production on a global scale, as the globalization of production is related to the globalization of products. Sociologists have identified two main processes of globalization.

The first process is the expansion of capitalism into an integrated global economy. Globalization is a way of lowering production costs because multinational corporations are more easily able to integrate factories and production in several countries into a single manufacturing system, attracted by cheap labour, weak trade unions and less state regulation of employment conditions. This is done on a regional scale, as well as through the North American Free Trade Agreement. Until NAFTA, manufacturing operations tended to be based in one country, even when the goods were sold in other markets.

The second process is the spread in the ideology of consumerism across the globe, which has resulted in the globalization of culture. This has been achieved through marketing efforts which attract consumers, resulting in their purchasing a global product rather than one designed for the national market. Technological development in communications and information systems has facilitated the transmission of a homogenous consumer culture.

The consequences of globalization reach farther than the economic and financial areas, also affecting social and cultural institutions.

REGIONAL INTEGRATION: NAFTA

The inauguration of several trade agreements, including the European Economic Community in 1992 and the North American Free Trade Agreement in 1994, has created regional integrated economies of significant dimensions. It is interesting to conjecture upon the impact that European and North American economic integration will have on the education of their respective societies. As trade barriers disappear, the movement of people for economic reasons will have significant educational and cultural consequences.

Economic integration is one symptom of a much larger change in modes of communication made possible by technological advances (Farrell, 1996). Economic convergence within the United States, Canada and Mexico will involve a supranational level of economic, political and social organization which cuts across nation-states through social and communication networks made possible by new technology. The combined onslaught of technological change, globalization of the economy, instant communication and information transfer, and mobility of people poses unprecedented challenges. The issues are not merely the technological preparation for global competition and an information-based economy, as living and working in an increasingly interdependent world requires international knowledge and intercultural communication skills, and also has moral and ethical dimensions. Educational institutions have a tremendous responsibility in this regard, as there is a need to assert cultural and national identities in a borderless world (Nelles, 1995) in order to avoid the homogenization of ideologies and cultures.

As with the EEC, education is not an explicit part of NAFTA. However, the spirit of NAFTA indicates that the future of the North American community does not lie in economic expansion alone. NAFTA has had its biggest impact in the areas of politics and society, because integration symbolizes a closeness which was not apparent, at least between the United States, Canada and Mexico. The current political and economic convergence poses immense challenges for the culture of organizations and, therefore, for education.

This paper examines several dimensions of asymmetry among the United States, Canada and Mexico, with their implications for educational integration,² and proposes a fusion of horizons within a conceptual model of cultural space. The idea is to reach a dimension of integration which is supranational, by not only transcending national boundaries but also as a result of power differentials. The globalization of markets has led to a

globalization of social space, so as a result the challenges of globalization demand a renegotiation of cultural space and a reconceptualization of the way we think about learning and education systems.

IS CHANGE POSSIBLE?

Conceptually, attempts at integration have been made possible as a result of dramatic changes, mainly in two spheres. Shifts in the global political economy and a global consciousness have challenged traditional cultural boundaries and made the emergence of new perspectives in cultural transformation possible. The globalization of identity politics based on international economic position and interest defies national boundaries and traditional class affiliations. The shifts in identity are organized around issues of global survival, such as global warming and AIDS. This brings the notion of working together for common goals to the forefront, making the issues of learning and cross-cultural communication critical ones.

A conceptual model is made possible by the crisis in contemporary social and literary theory which began in the 1960s, represented by a wide variety of developments such as postmodern, post-structural and postcolonial theories, as well as feminist theories. Although diverse in their range and interpretation, new notions of knowledge, culture, difference, and identity have emerged out of these theories, and issues of voice, representation and fragmented subjectivity have come to the forefront.

REGIONAL ASYMMETRIES

What does integration mean in a context of great asymmetry? Not only are there huge differences among the three countries' legal and governmental institutions, but the relative participation of the three economies in world trade is very different both quantitatively and qualitatively (Uriquidi, 1996). While Canada and the United States are close to each other in per capita income, general development, and scientific and technological advances, there is a great difference in their political ideologies and cultures, as well as in the size of their respective economies and populations. The differences between Mexico compared to the United States and Canada are "almost mind-boggling," (Uriquidi, 1966) with perhaps the greatest disparity being in the area of education. The educational systems in the United States and Canada have higher rates of participation, especially at the tertiary level, compared to Mexico. However, the educational systems of the United States and Mexico are different from those in Canada because the combination of public and private funding in higher education in the United States and Mexico leads to greater heterogeneity of standards, size and purpose. As Canadian universities are publicly funded, they tend towards homogeneity of form and standards. Differences in language use put Mexico

and the province of Quebec (in Canada) at a disadvantage in North America. The practical issues arising from the differences in educational systems and rates of participation are those of equity, accessibility and quality in terms of acceptable minimum standards, accreditation and mobility. In addition to the marked differences in education, skills development and economic development, there is vulnerability in currency and internal stability.

DIFFERENCES IN CULTURAL ORIENTATION

The orientations people have in culture and values (how they see the dimensions of meaning and purpose of life) have implications for behavioural and attitudinal differences. International migration brought about by globalization in postmodern societies means that societies are becoming increasingly heterogeneous. Both the United States and Canada, being immigrant countries, consist of many minority ethno-cultural groups. Mexico is the most homogenous of the three countries, but contains pockets of Canadians and Americans, mainly “snowbirds” escaping from the cold, or retirees looking for affordable luxury. The number of Mexican immigrants is increasing in both the United States, where they form the largest minority group, and in Canada, and the multicultural nature of these two countries is rapidly changing the cultural map, although both have a dominant Anglo-Saxon culture.

Kluckhohn (1961) and Hofstede (1980) identify basic dimensions of how cultures vary. Kluckhohn and Strodtbeck (1961) look at ‘culture as a solution to universal problems’; they identify common human problems and make basic assumptions of the nature of human reality. They ask if innate human nature is good or evil, neutral or a mix. What is the relation of humans to nature: subjugation, harmony or mastery? What is the temporal focus of human life: past, present or future? What is the modality of human activity: people as being, people as doing or people as doing to become? What is the modality of the relationship between humans: linearity, collaterality or pure individuality? What is the conception of space: private, public or a mix?

Geert Hofstede (1980), on the other hand, views culture as being more often a source of conflict than of synergy. He conducted perhaps the most comprehensive study of how values in the workplace are influenced by culture. He collected and analyzed data from over 100,000 individuals from forty countries. From those results, and later additions, Hofstede developed a model that identifies primary dimensions to differentiate cultures. He later added a fifth dimension, Long-term Outlook.

The following cultural orientations, based on the categories of Kluckhohn and Hofstede, are generalizations, and it is important to keep in mind that

diversity exists as much within as between societies. Cultural orientations, therefore, represent “most of the people most of the time, not all of the people all of the time” (Adler, 1997, p. 17).

Personal relationships: Individualism versus collectivism

Americans and Canadians tend to be more individualistic because they define themselves as individuals, whereas Mexican culture tends to be characterized by collectivism because it is group oriented. A tight-knit social framework is important because in-group members provide security. Collectivist cultures respond to external pressure and control, whereas individualistic cultures control through internal pressures, such as guilt.

Activity: Doing versus being

“Doers” are active and try to achieve as much as possible in life, stressing what they call objective standards. Americans and English Canadians tend to be doers, and maximize work. In general Mexicans and French-speaking Canadians are “be-ers,” in that they experience life, are people-oriented, and tend not to focus mainly on work.

Time: Present versus past, and space: Private versus public

Americans and Canadians place less importance on tradition, and more importance on the present and immediate future. For Mexicans, traditions and public events are important. Public versus private spaces are organized differently. In the United States and Canada, time and space are commodities, although the concept of public space is different in Canada due to its socialist ideology. The modern western concept of time is accepted unthinkingly (Giddens, 1984). Hagerstrand has analysed in time-geography, the buying and selling of time as labor time, which is a distinct feature of modern capitalism (Hagerstrand, 1975). Foucault has looked at how maintaining discipline depends upon the division of time (enclosed) and space (partitioned) (Foucault, 1979). Giddens points out that the universalizing mechanisms embedded in globalization imply organization of time and space along modern versus traditional lines (Giddens, 1991).

Power distance

A high power distance implies formality and the importance of titles, position, and status, and it tends to be more bureaucratic. Mexicans tend to accept the power of their superiors and will work the way their bosses want them to. A low power distance is characterized by having less respect for position and authority, and placing more importance on getting the work done.

Uncertainty avoidance

Mexicans tend to like stability and feel threatened by ambiguity. They prefer formal rules and want career stability. Formal lines of communication run vertically in cultures of high uncertainty avoidance, whereas in low uncertainty avoidance cultures the lines of communication run horizontally as well as vertically. Low uncertainty avoidance cultures, like the United States and Canada, have high career mobility.

Motivation: Career success versus quality of life

Motivation is connected to individualistic cultures although in contemporary times it has been accepted as reflecting universal values. Research shows that Latin Americans and Canadians cite extrinsic factors as being more important to them (Crabbs, 1973), with quality of life as most important. Achievement motivation theories and needs hierarchies have been thought to be universally valid. However, the word "achievement" is itself hard to define in other languages. Theories of motivation are mostly American and reflect the American need to achieve. The dominant values in career success are assertiveness and acquisition of material goods. Quality of life culture emphasizes relationships, and a concern for others.

GLOBALIZATION AND CULTURE

Globalization demands a degree of structural change to the normative system. Therefore, despite significant differences in cultural orientations, globalization has made national frontiers highly permeable to cultural influences. Canada in particular is very sensitive to this issue, due to the extremely high volume of values, ideas, and images transmitted through film, video, television, magazines and books from the United States, as well as the information flow. The chosen medium of communication influences the distribution of knowledge over time and space.

Implications for education

This cultural diffusion is market driven. It is an infusion of a new set of values which appeals to individual rather than collective interests. The new factors of production are education and health. In education, it is the market, and not the state, that is the instrument for shaping educational values, those values being excellence (as defined by test scores), efficiency, competition, rates of return, and up-to-the-minute knowledge of skills in mathematics and technology. Regions which do not have high levels of education and training, to allow them effective use of new technology for production, will not have a competitive advantage. On the other hand, there will be a demand for common and comparable standards of learning achievement and an establishment of minimum standards.

Globalization therefore demands that education facilitate innovation in an economic web, which is a concept that implies interconnectedness and multi-level, multi-directional relationships. New business strategies and changing communications technology make global teams imperative for survival in global competition. Multinational corporations must look beyond borders in order to form regional teams and outsource jobs. The implication for education is that students must develop the ability to understand and operate in different cultures. Education must be organized to facilitate international collaboration by internationalizing curricula. Cross-cultural communication, both verbal and non-verbal, will have to be emphasized along with behavioural and attitudinal skills, the ability to adapt and adjust, the autonomy to take responsibility, the ability to make choices and decisions, and critical thinking. It will also be essential to pay attention to moral and ethical standards and values.

CONCEPTUAL MODEL

As converging markets reduce the importance of geopolitical borders, concerns for equity, accessibility and less disparity in regional conditions will rise. The globalization of the economy means that less importance is placed on the location of natural resources and more on global human resources. Multinational corporations are very dependent on educated but cheap labour, as there is no other choice in a market-driven economy. The need for social stability will become increasingly evident.

The challenge is to develop a framework in which integration can supersede regional differences, language barriers, cultural differences and asymmetries in conditions and power, while at the same time avoiding a homogenization of cultures.

Organizational literature shows the emergence of a new paradigm, the intelligent organization (Landier, 1995), which is characterized by pluralism and freedom, a redistribution of power so that the role of the centre is to act on behalf of the parts, and being at the middle of things rather than at the top. This means a change in cultural space. Its integration requires a framework of collective solidarity which mutually reinforces self-reliance, and creation of knowledge which is relevant to all. It sees diffusion and interdependence as essential parts of integration where there is no centre or periphery, and implies that the whole is more than the sum of its parts. This synergistic process involves a "third space" where new ideas and vocabularies are developed to enable us to work together, partly through transforming our own standards. Cultural synergy is a new way of thinking, and institutional culture is influenced by new forms of management and organization that transcend distinct cultures. It builds on diversity and heterogeneity, and assumes that there are many equally valid ways of doing things, defining

goals and reaching them. It also assumes cultural contingency, which means that no one valid way of doing things is superior to another.

A conceptual model of the third space in terms of cultural values based on balance of power could transcend individual power and interest in the context of regional integration. The rationale is that integration involves interactions based on values, attitudes and beliefs that define work and culture, which must consider new ways of looking at knowledge and power, cultural boundaries and identities. Differences and asymmetries cannot be dealt with adequately in the present framework. This transformative model of integration involves notions of voice and representation, identity and empowerment. Integration is more than a cooperative process because it focuses on the creative capacities of societies to sustain the process.

Postmodern thought resists the idea of culture as an organizing principle which creates borders around ethnicity, class, and gender. Creating borders homogenizes cultures within a culture, although neither dominant nor minority cultures are homogeneous. Charles Taylor points out that we cannot judge other cultures, "for a culture [which is] sufficiently different from our own we have only the foggiest idea of what its valuable contribution might consist . . . [because] the very understanding of what it is to be of worth will be strange and unfamiliar to us" (Taylor, 1995). So what has to happen is a fusion of horizons, which involves a broader horizon in which we negotiate a third space (Bhabha, 1990).

Three points need to be made regarding this third space. Firstly, it is not an extension of established values, but rather a renegotiation of cultural space. The word synergistic implies that the whole is more than the sum of its parts but also syncretic because it can be a union of opposite principles and practices. In this case, it refers to the harmonization of cultures, not their dissolution, disappearance, or disintegration. Secondly, the fusion of horizons does not imply difference-blindness, which is neither desirable nor possible. Human beings are different from each other in various ways, and this does not translate into deficiency or deviance when they differ from a traditional norm. It simply means that they are different, but also that they have the right to be different. Indeed, the validation of their cultural, social, and gender differences, and the development of their individual identities, should be a focus of educational integration. Thirdly, fusion does not mean homogenization. It emphasizes identity because individuals see the world from their own perspectives and have multiple identities, some of which may be contradictory. This makes their experiences dialectical. An example of this is being bilingual or multilingual – we do not forget one language when we speak another, but rather we are enriched by the knowledge of the other.

RENEGOTIATION OF CULTURAL SPACE: EDUCATION

Our own cultural conditioning puts blinders on us so that it becomes difficult to see others from their point of view. Quite often we think that we know the other, but sometimes it is like knowing the words without the tune. A renegotiation of cultural space would involve international and intercultural dimensions in content and methods of pedagogy, as well as in defining the standards of excellence by widening the knowledge base to other cultures. Internationalization is a philosophy of education and should permeate all subject areas. It involves a consciousness of the commonality of people as belonging to one world and one humanity, while at the same time being aware of their differences and their right to be different in terms of culture, religion, and language, among other things.

What conceptual changes does this imply for education? Concepts such as knowledge and difference need to be redefined so that standards of excellence and evaluation, for example, have a broader framework of values, ways of knowing and modes of learning (Ghosh, 1996). Theoretically, a redefinition of values is made possible due to the emergence of new notions of knowledge, culture, difference and identity.

Knowledge

Knowledge is increasingly seen as being historically located and socially constructed. Knowledge characterizes the way we look at the world, and where we are located in society affects how we understand the world. The connection between knowledge and power is emphasized.

Feminists were the first to challenge the traditional theory of knowledge or epistemology in which the white, middle-class male "colonizes definition of the norm" (Giroux, 1991, p. 225) and represents all human experience as universal. Feminist, postcolonial and postmodern scholars assert that the claim of universalism is largely inapplicable not only to the historical experiences of women, but also to those of people of other countries, cultures and ethnicities. They reject the idea of universal or overarching philosophies, or meta-narratives, which are meant to represent universal truths. They maintain, to quote Giroux, that "there is no tradition or story that can speak with authority and certainty for all of humanity" (p. 231). It should be pointed out that this is not an assault on Europeans, but rather on eurocentrism.³ Nor is the idea to replace traditional knowledge, but rather to validate and learn about other forms of knowledge. The questions are: What is knowledge? How is it acquired? What counts as knowledge?

Identity and difference

The dynamics of culture and identity in modern society are complex. In his powerful essay, *The Politics of Recognition*, Charles Taylor defines identity as

a person's understanding of who they are, of their fundamental defining characteristics as a human being (Taylor, 1995). Identity is partly shaped by how others think of us, while non-recognition or misrecognition is a form of oppression imprisoning one to a reduced mode of being. Contemporary conceptions of identity are influenced by postmodernist writers who see identity as developing through relationships, a continuous social process because human beings are always in the making.

Where we are located in society affects how we understand the world. The politics of location confines people because they are located in terms of geography, culture and ethnicity, among other variables (Rich, 1986). The effect of difference on identity is one's location in relation to others, but more importantly, how that location produces a concept of self in relation to the way others identify and define us. In this construction, education plays a significant role.

How we view others will influence how we work with them. It is not the differences in themselves but the social construction and conceptualization of these differences that divide people and create hierarchies (Lorde, 1984). Difference is a comparative term. It is relational and constructed based on deviance from the norm. In education, for example, the norms of excellence and achievement are evaluated based on dominant group characteristics. There is a tendency to equate poor language skills and mispronunciation with a lack of understanding and intelligence. Measuring levels of achievement is more a political issue than a technical one. The questions now are: Different from what? Different in what way? Different from whom? Those who are different become the other, and their histories, cultures and experiences are denigrated or eradicated (Ghosh, 2001).

Quality

When the social and economic environment changes very rapidly, the mission of education becomes helping individuals to find themselves and adapt to an increasingly complex world, and making sense of conflicting and contradictory messages. But who will define quality? The definitions will be different because they reflect differing systems of values. Integration will require a common core of international values based on local, national and global identities as well as universal moral and ethical considerations for dignity, human rights, solidarity, democracy, protection of the environment and a culture of peace. Standards must be established which take the differences of cultures, knowledge, and multi-disciplinary ways of learning into consideration. Different languages and histories will be significant. The humanistic and moral ideals of quality of education are to elevate the mind and personality (Hallack, 1996). For NAFTA, the accreditation of qualifications in the three member countries is a major problem.

Use of technology

For centuries, interdependence among people has been expressed in various forms, but in contemporary North America it is fostered through travel, technology and information networks. Communication is a dominant economic force (Lamoureux, 1983), and the communications revolution has tremendous implications for education because education involves the medium and message of the communicative process. New educational technologies use sophisticated microelectronic and communications media, and their application to the process of education makes possible a wide range of capabilities, transforming past conceptions of collaboration (Ghosh, 1987). The science-based nature of modern educational technologies, in conjunction with the revolutionary advances in that area also results in an exponential disparity in capabilities among the three NAFTA countries. The United States monopolizes research and development (Altbach & Kelly, 1978), while Mexican and Canadian academics are greatly dependent on American centres of intellectual life for the creation and dissemination of knowledge through universities, research centres, publishing houses, and student exchanges. This has implications for the psychological and intellectual orientation of Mexican and Canadian intellectuals, and influences their educational pursuits because they tend to emulate the values and norms of American society.

There is great variation between the United States, Canada and Mexico regarding the area of human resource bases in technology, as well as in the telecommunications infrastructure necessary to support the effective use of technology for educational purposes. The administrative capacity of these countries differs widely. Traditional methods of functioning in Mexico are not always conducive to technological change, and rigid organizational structures may pose further problems.

The potential for integration lies in the influence of technological methods on technological content. Technology affects not only how we teach, but also what should be taught. Technologies of instruction and production are linked (Reimers, McGinn, & McGinn, 1997), with the technology of production having the potential to be a dominant means to integration.

An analysis of studies of organizations indicates that at the macro level of structure and technology, organizations are becoming more similar worldwide (Child, 1981). However, at the micro level it becomes evident that the behaviour of people within organizations is as different as their cultures. People may have the same technology, but they interact with it differently.

If education systems are to integrate then there must be organizational learning (Reimers, McGinn, & McGinn, 1997) because the process must involve multiple participants from all three countries. A dialogue as equals

is an essential condition for evolving into a new model, where experts are only a link in the overall process.

The question of identity

What do cultural identity and sovereignty mean for Canada and Mexico? Does economic integration mean that not only Mexico, but also Canada, must become more like the United States in order to interact credibly and meaningfully? There is the need for asserting cultural and national identities to avoid homogenization, or what Kenechi Ohmae has called the “California-ization of taste” (Ohmae, 1990).

Because people have multiple identities they can be global, regional and local. Globalization may force a number of issues, but as William Watson points out in his book, *Globalization and the Meaning of Canadian Life* (Watson, 1998), despite closer trading ties between the United States and Canada, the two countries have never differed more from each other in terms of their ideology and government. Canada maintains significantly higher tax rates for its social programs and spends more on government.

CONCLUSION

The negative impact of globalization regarding its tendency to undermine social and normative infrastructures is well documented (Breton, 1995). However, cultural theories offer constructive approaches for socio-cultural integration, despite problems involved in asymmetrical situations (Ghosh & Abdi, 2004). At the core of the diversity in culture is a wide array of values, with the greatest challenge to integration being the transformation of values to the point of dynamic equilibrium, a renegotiation of new cultural space.

As the recent SARS episode illustrates, globalization means that viruses know no border and that countries are interlinked; a problem does not remain contained within one nation. What happens in Hong Kong affects what happens in Toronto. It is in the interest of the superpowers to see there is equilibrium and socio-political stability in the global work and knowledge centres as well as in markets. Interactions between different cultures are increasing, and integration will signal the importance of working together across diverse conditions and the need to profit from diversity. In North America, Canada and Mexico have significant roles to play in shaping a region where cultures are distinct but people learn from each other and work together as one, and where dependency is increasingly replaced by interdependency among all three NAFTA partners. Integration will be a dialectic of the local and the global within a renegotiated cultural space.

NOTES

1. The ideas contained in this paper came out of active participation in a trilateral higher education mobility program (NAFTA) between several universities in Canada, the United States and Mexico that took place between 1995 and 1998.
2. Integration refers to the process by which different people come to have closer social, economic and political relationships without discrimination. Interdependence on the division of labour brings about integration, which assumes a civil society.
3. Eurocentrism is defined as envisioning the world from a single privileged point, attributing to the west an almost providential sense of historical destiny which bifurcates the world into "the west and the rest," to use a term by Stuart Hall.

REFERENCES

- Adler, N. (1997). *Organizational behavior*. Cincinnati, OH: Southwestern College Publishing.
- Altbach, P. G., & Kelly, G. P. (1978). (Eds.) *Education and Colonialism*. New York, London: Longman.
- Bhabha, H. (1990). Interview with Homi Bhabha: The third space. In J. Rutherford (Ed.), *Identity, community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart.
- Breton, R. (1995). Globalization and the infrastructure of the social order. In *Transactions of the Royal Society of Canada* (pp. 111-126). Ottawa.
- Child, J. (1981). Culture, contingency and capitalism in the cross-national study of organizations. In L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior*, Vol. 3. Greenwich, CT: JAI Press.
- Farrell, J. (1996, October). Changing conceptions of educational quality and educational planning under conditions of globalization. Paper presented at the Conference on Education Reform in Canada, Mexico and the United States: An agenda for cooperation and research. Brown University.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punishment*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Ghosh, R. (1987). New educational technologies: Their impact on relationships of dependence and interdependence for Third World countries. *International Review of Education* 23, 33-50.
- Ghosh, R. (1996). *Redefining multicultural education*. Toronto: Harcourt Brace.
- Ghosh, R. (2001). *Redefining multicultural education*, (2nd ed.). Toronto, ON: Nelson Thomas Learning.
- Ghosh, R., & Abdi, A. (2004). *Education and the politics of difference: Canadian perspectives*. Toronto: Canadian Scholars Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giroux, H. A. (1991). Postmodernism as border pedagogy: Redefining the boundaries of race and ethnicity. In H. A. Giroux (Ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics*. Albany: State University of New York Press.
- Hagerstrand, T. (1975). Space, time and human conditions. In A. Karlquist (Ed.), *Dynamic allocation of urban space*. Farnborough, UK: Saxon House.
- Hallack, J. (1996). Educational challenges of the 21st century: The vision of quality. *LLEP Contributions* (No. 23). Paris: UNESCO.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: Internal differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.

Globalization in the North American Region

- Klukhohn F., & Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Lamoureux, J. (1983). Communication and computer science: New battles for freedom. In *Take care! Human rights in the 80s*. Ottawa, ON: Human Rights Coalition.
- Landier, H. (1995). *Vers l'entreprise intelligente*. Paris: Calmann-Levy.
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider*. Freedom, CA: The Crossing Press.
- Nelles, H. V. (1995). Borders in a borderless world. In *Transactions of the Royal Society of Canada* (pp. 139-149).
- Ohmae, K. (1990). *Borderless world: Power and strategy in the interlinked economy*. New York: Harper Collins.
- Reimers, F., McGinn, N., & McGill N. F. (1997). *Informed Dialogue: Using research to shape education policy around the world*. Westport, CT: Greenwood.
- Rich, A. (1986). Notes toward a politics of location. In A. Rich (Ed.), *Blood, bread and poetry: Selected prose 1979-1985* (pp. 210-231). New York: W.W. Norton.
- Shorish, M. (1998). Globalization and culture. Paper presented at the annual conference of the Comparative and International Education Society (US), Buffalo, NY.
- Taylor, C. (1995). The politics of recognition. In A. Gutman (Ed.), *Multiculturalism and the "politics of recognition"* (p. 67). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Uriquidi, V. (1996, October). Requirements for trilateral educational cooperation: Some suggestions. Paper presented at the Conference on Education Reform in Canada, Mexico and the United States: An agenda for cooperation and research. Brown University.
- Watson, W. (1998). *Globalization and the meaning of Canadian life*. Toronto, ON: University of Toronto Press.

RATNA GHOSH is James McGill Professor and William C. Macdonald Professor of Education at McGill University in Montréal, Canada. She was Dean of the Faculty of Education from 1998-2003. She was appointed Member of the Order of Canada in 2000 and was elected a Fellow of the Royal Society of Canada in 1999. She is also a Full Member of the European Academy of Arts, Sciences and Humanities. Her publications in books, journals and encyclopedias, her grants and teaching reflect her varied research interests in international and intercultural comparative studies. She has done research in Canada, Asia, Africa and Latin America. Her latest book with Ali Abdi is *Education and the Politics of Difference: Canadian perspectives* (2004).

RATNA GHOSH est professeure à la chaire James McGill et professeure en enseignement à la chaire William C. Macdonald de l'Université McGill à Montréal, Canada. De 1998 à 2003, elle a été doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle a été nommée membre de l'Ordre du Canada en 2000 et a été élue membre de la Société royale du Canada en 1999. Elle est également membre à part entière de l'Académie européenne des sciences, des arts et des lettres. Ses publications dans des livres, des revues et des encyclopédies ainsi que ses bourses et son enseignement traduisent la diversité de ses intérêts dans le domaine des études comparées internationales et interculturelles. Elle a effectué des recherches au Canada, en Asie, en Afrique et en Amérique latine. Son livre le plus récent, avec Ali Abdi, est *Education and the Politics of Difference: Canadian perspective* (2004).

BOOK REVIEWS

K. KUMASHIRO. *Troubling Education: Queer activism and antioppressive pedagogy*. New York, NY: RoutledgeFalmer. (2002). 228 pp. \$34.53. (ISBN 0-41593-311-0).

Comme suggéré par le titre, le contenu du livre de Kevin Kumashiro demeure particulièrement « troublant » en ce qui a trait à l'éducation antioppressive, et ce notamment avec l'éducation au secondaire des personnes gaies, lesbiennes, bisexuelles et transsexuelles. En effet, dès le commencement l'auteur indique que le désir humain d'apprendre seulement ce qui maintient le statu quo constitue le noyau du système scolaire nord-américain. À l'instar de certaines théories post-structuralistes (Buttler, 1997; Davies, 1989) et critiques (Giroux et McLaren, 1989; Freire, 1969), Kumashiro démontre qu'en plus du contenu, la manière de lire certains comptes rendus d'activistes homosexuels permet de comprendre davantage la situation discriminatoire à laquelle ils font face.

Kevin Kumashiro est le fondateur et de surcroît le directeur du Center For Anti-Oppressive Education (CAOE). En plus d'un grand nombre d'articles sur le sujet de l'éducation antioppressive, il a publié *Troubling Intersections of Race and Sexuality* en 2001; un fort impressionnant ouvrage sur l'intersection de l'origine ethnique et de la sexualité chez les jeunes. Professeur à Bates College au Maine, l'auteur est également membre du comité éditeur du *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education* et de la *Revue canadienne de l'éducation*.

Kumashiro nous livre un nouveau modèle pédagogique antioppressif à travers l'expression personnelle d'activistes. Alors que certains problèmes comme le racisme et le sexisme viennent d'emblée préoccuper les dirigeants administratifs de nos écoles, l'hétérosexisme ne semble pas engendrer les efforts que nécessite pourtant cette cause.

L'ouvrage contient cinq chapitres dont trois plus théoriques que les deux autres, qui eux présentent les résultats de la recherche doctorale de Kevin Kumashiro, portant sur l'étude d'activistes gais et leur rôle dans l'amélioration

d'un environnement pédagogique positif. Les divisions sont claires et l'idée générale du contenu est présentée dès le début. Alors que les chapitres théoriques s'adressent davantage à un public académique en raison de l'approche descriptive complexe, la partie qui porte sur les témoignages est destinée au corps enseignant, aux futurs enseignants, aux parents et même aux étudiants du secondaire désirant s'initier à la théorie critique.

Le premier chapitre de ce livre forme la base théorique du chapitre deux en faisant l'inventaire historique des désirs homosexuels en éducation ainsi qu'en décrivant la raison pour laquelle l'auteur désire insister sur l'étude d'activistes homosexuels. En effet, Kumashiro rappelle que, tout comme les théories post-structuralistes et la psychanalyse le mentionnent, un seul groupe ne peut représenter l'ensemble d'une population, mais apporte tout de même une nouvelle perspective sur un sujet déterminé.

Le deuxième chapitre aborde pour sa part quatre approches distinctes que les chercheurs dans le domaine de l'éducation considèrent importantes quand il s'agit d'expliquer le genre d'oppression présente dans les écoles et les moyens d'y apporter des changements. Ces quatre approches sont : l'éducation pour l'autre, l'éducation à propos de l'autre, l'éducation critique et l'éducation qui change l'étudiant et la société. Selon l'auteur, l'utilisation de différentes approches ne suffit pas, car il faut plutôt regarder au-delà de certaines théories existantes et y ajouter des concepts qui ne font pas suffisamment l'étude de recherches : le féminisme, le post-structuralisme et l'activisme en sont quelques exemples.

Chapitres trois et quatre tentent de faire perdre la carte au lecteur en lui exposant les données d'entrevues avec les participants de la recherche qui s'expriment ouvertement sur leur passé et leur expériences face à l'oppression. L'auteur suggère que le seul exercice de lecture et de relecture de certains textes, ajouté à une analyse critique, permet de changer certains problèmes qui persistent dans nos écoles. Par exemple, on suit les différentes expériences de plusieurs protagonistes, dont entre autres Pab (originaire du Népal), Christopher (d'origine africaine), Matthew (originaire d'Amérique latine), Sue (mère d'une personne gaie), etc. Plusieurs idées sont proposées au travers les chapitres trois, quatre et cinq concernant ce que le pédagogue averti devrait faire pour améliorer son environnement pédagogique. En effet, l'auteur propose au pédagogue de parler de problèmes qui sont soulevés en classe sans gêne en y apportant des critiques, quelque contradictoires qu'elles puissent être.

Le point nodal du livre réside dans le développement de nouvelles ressources conceptuelles et culturelles qui mettent en évidence le concept de justice sociale et d'égalité. Alors qu'en ce moment la discrimination atteint son paroxysme dans nos écoles canadiennes, il s'agit en l'occurrence d'un sujet complexe.

Il revient au lecteur de bien disséquer les thèmes abordés pour ainsi en faire un ouvrage accessible, voire même pratique. Entre autres, l'auteur aborde les thèmes suivants : la culture et ses liens avec l'oppression, l'éducation des personnes gaies, bisexuelles et transsexuelles, les théories qui s'y rapportent, les enseignants face à la discrimination, l'activisme et son rôle en éducation, l'homophobie et la peur de la différence.

Puisque l'auteur ne fonde pas ses idéaux sur des entrevues avec des enseignants ou des élèves, mais bien sur des comptes rendus d'activistes en action, on peut rester perplexe en ce qui a trait au niveau pratique qui en découle. Il n'en demeure pas moins que l'exercice de revoir nos paradigmes, de critiquer ce que l'on lit et de reconsidérer la manière dont on nous présente certaines théories critiques représente une première étape vers une plus grande justice sociale.

En dépit des problèmes de toutes sortes dans notre système d'éducation, en s'associant à une minorité invisible, Kumashiro démontre qu'une nouvelle voix critique effraie à un point tel que l'administration de plusieurs écoles se voit pris dans un dilemme indubitablement difficile à régler. En effet, certaines minorités visibles et invisibles réclament le droit à la justice et l'égalité dans les écoles, tandis que plusieurs en font fi.

Les deux chapitres (trois et quatre) qui consistent en l'étude des comptes rendus prennent une dimension bibliographique essentielle à la compréhension de l'aspect revendicateur du livre. N'eût été des histoires personnelles de ces activistes, on eût difficilement cru au caractère personnel, voire émotionnel du concept d'oppression.

À première vue ambiguë, la recherche identitaire que mène l'auteur, juxtaposée à son désir de changer l'injustice sociale, nous rappelle pourtant le but essentiel de la théorie critique, c'est-à-dire l'étude des inégalités qui, avec le temps, peut apporter des changements radicaux.

L'amalgame bigarré de perspectives offertes dans ce livre ouvre la porte à une foule de représentations. A posteriori, le lecteur ne peut que constater la présence d'injustice sociale dans le monde éducatif. Ce que l'enseignant averti décide de faire dans sa classe reste tout de même à voir.

JEAN-SEBASTIEN VALLÉE, *McGill University*

JUDITH C. ISHERWOOD & PATRICK A. BAKER (Editors). *Visiting Scholar, Geoffrey Isherwood: A Reader for educational leaders*. Ste-Anne-de Bellevue, QC: Shoreline. (2002). 217 pp. (ISBN 1-896754-29-8).

Visiting Scholar is really two books in one. Upon approaching retirement from his academic career, Geoffrey Isherwood had begun to write the story of his career as an educator, but he died before the work was completed. The editors decided to publish what Geof had been able to put on paper before his death, and to round it out with selections from some of his other writings from previous years. This is one of the two major themes of the book. The other is a collection of personal narratives and reminiscences concerning Geof obtained from former students and colleagues. Hence, the book is intended to serve two main aims: the first is to provide insight into Geof's convictions concerning the theory and practice of educational administration; the second is to pay tribute to Geof as teacher, mentor, scholar, and wise friend.

I did not know Geof very well, but I think he would have had mixed feelings about having these two themes mixed together in the same volume. I am certain that he would have been quite comfortable with a published monograph outlining the convictions he had arrived at over a long and extremely successful career as a distinguished and much admired professor of educational administration. I wonder if publishing the eulogies would have pleased him. However, I suppose they do attest to Geof's effectiveness as a professor of educational administration, and as a mentor to his students, be they novices or seasoned professionals. For that reason it seems to be a useful part of the whole book.

After a suitable introduction, the book begins with Geof's *On Becoming a School Administrator*, the essay he was writing when death forced him to leave the work unfinished. His presentation is written in the narrative style of an autobiography. Beginning with his work as a schoolteacher and principal, it continues chronologically up to the time he began to work at McGill University. It is clear that by the time Geof was approaching retirement age, he had grown away from the quantitative, statistical, positivistic research methods he was trained to use while studying for his doctorate, through qualitative, descriptive ethnographic approaches, and finally to research through reflection on personal experience. In his presentation, he used the narrative approach of the storyteller. This makes his work interesting and very readable. But is it research?

Can autobiographical narrative be a useful method of social research? Can it be dignified under the rubric 'reflexive ethnography'? Is it objective enough to produce valid, reliable findings that can be generalized to other situations in which other individuals find themselves looking for guidance as to administrative behavior?

Larry Sackney of the University of Saskatchewan, one of the contributors to this book, seems to think so. He writes:

The narrative view is consistent with symbolic interaction, which makes us sensitive to how we process interaction based on interpretations. Interaction, by definition is narrative; it embodies the flow of human experience . . . I can imagine that reflexive ethnography, where the researcher's personal experiences become important in how it illuminates the culture under study, was an important element in his final work. (p. 82)

Another contributor, Dave McCabe, Superintendent of Education, Eastern School District, PEI, seems to have a different point of view. He writes: "I have found it useful to maintain a well-sanitized version of my life work in the form of an elegantly formatted "Résumé" . . . In these cleverly edited pages is recorded . . . an unbroken chain of solid accomplishments. Here is proclaimed an extraordinary ability to overcome great obstacles to change. Moreover, it suggests the eminent arrival of a true leader – a heroic sort of fellow who comes along, at long last, to unleash the powerful magic of tools like strategic planning, program reviews, clinical supervision, and restructuring to right the wrongs of public schooling in my community." (pp. 95-96)

Clearly, autobiographical narrative can be used for a variety of purposes. But serious questions can be raised. Is it possible for individuals to remember without bias the events of their own lives? I suspect we can remember events and actions that took place in the past with fair accuracy, even to the point of assigning dates to them; but can we recall honestly our personal motives for actions taken in the distant past? I am not sure. However, it seems to me that autobiographical ethnography can be useful to the degree that the things we recall offer opportunities to make valid, useful generalizations. I believe that in his narrative (pp. 19 – 46), Geof uses his experiences to good effect. In his storytelling, he presents us with memories that seem to have been very carefully selected with a view to raising important questions in our minds concerning principles and practices of educational administration. No doubt Geof would have addressed these later on in his book, had he been given the opportunity.

Let me cite some examples to illustrate the kinds of questions he raises. In the story about Roland, Geof causes us to wonder: How should a student be disciplined for smoking? Other questions engage us and cause us to reflect. How did disciplining Benny Johns influence Geof's reputation as a teacher? Is it a good idea to suspend students from school when they do not conform to school regulations? Should a principal ever raise the mark a teacher gave to a student? After completing a careful statistical analysis, should the principal ever raise the grades of the 'hard markers' and lower those of the 'easy markers' to create more comparable standards throughout the school?

What sorts of assignments should the newly-appointed teachers expect to be given? Does it make sense to give beginning teachers the most difficult pupils? Should pupils be sorted into classes homogeneously? Does that create segregated student societies in schools? If so, is this a bad thing? Why was Geof constantly sick over and over again in his first year of teaching, and does that happen to other novices? (It certainly did to me!) Should participation in extra-curricular activities be limited to those who achieve certain academic levels of attainment, and maintain acceptable behaviour standards, or should it be open to all students? I could go on and on, quoting examples of questions that arise in Geof's text. The point is that because of the way these questions are raised in the context of examples from real life (Geof's real life), they are much more engaging to the reader than the bare list I have cited above in this paragraph. Because these questions are presented within a story, they impress the mind of the reader. Moreover, they all have important implications for educational administration.

Allow me digress here to make a point based on my own experience. At the beginning of the 70s, the Province of Quebec began pressuring McGill University to account for all of its student services and their costs in a more coherent way than it formerly had. At that time, student services included student counseling, student health services, student residences, bursaries and loans, and student discipline, to mention just a few. These had all been established at different times over many years independently from one another, and there was very little if any administrative or financial coordination among them. We were required to reorganize them into a coherent administrative and budgetary system. In the light of these exigencies, in 1971, Principal Bell asked me to serve as Dean of Students. I was reluctant, and explained to him that I had had no formal training in either the budgeting or the administration of student services. He asked me: "If I can not find a director of student services from among the members of the Faculty of Education, where else should I look?" I accepted the position, and completed the required reorganization. Eleven months later, I was appointed to a five-year term as Vice-Principal (Academic), and five years after, I was re-appointed to a second term. When I stepped down after ten years of service as a senior administrator, I said to myself: "If only I had known in 1971 what I know now about academic administration, just from experience, my work would have been so much easier." On further reflection, I realized that I had learned very little of practical value from the crash course I gave myself through reading science-based textbooks on administration, or even from the brief summer course I took at the Business School at Western University in London, Ontario. I believe that a book such as that which Geof started to write would have been much more useful to me in 1971, when I undertook the position of an administrator at McGill, than any of the more traditional textbooks in educational administration would

have been. This is especially true of those texts that attempted to construct theories of administration on generalizations resulting from research using positivistic methods. Someone once suggested that researchers in education who limit themselves to positivistic research methods indicate thereby that they suffer from physics envy. Be that as it may, those “more scientific” approaches are not well suited to answering the kinds of questions that Geoff raises in his essay at the beginning of his book.

One thing that emerges throughout the whole of the book is Geof’s commitment to breaking down the walls that separate theoreticians from practitioners in the field of educational administration. This is evident not only in his teaching and writing in the university, but in the record of his activities in the field with his professional colleagues “out there, in the real world.”

There is a temptation in the university for sociologists of education to imitate the work of scholars in the Department of Sociology, and for psychologists working in the Faculty of Education to aspire to the methods used by professors in the Department of Psychology of the Faculty of Arts. There are some good reasons for this, including the higher prestige of our cousins in the Faculty of Arts, and their readier access to research grants. But if Geof ever fell into this trap, he was certainly able to escape from it very quickly. It seemed odd to me at the beginning of my university career forty-five years ago that there was so much more encouragement for scientists who were trying to teach chimpanzees to count than for those who were trying to find out how to be more effective at teaching arithmetic to human children.

Geof was more concerned with making contributions to the improvement of administrative practice in the real world of school systems than he was with competing for prestige with his peers in the business school. This is made very clear not only in his own writings, but in many of the laudatory essays in the book written by his former students and colleagues in the field. Given his success and that of his many students, it is clear that Geof had an exemplary career. I am proud to have known him, even a little.

Now some practical details about the book. I wish that it had an index at the end that would facilitate reference to specific topics and names in the text. And I wish there were not so many typographical errors throughout its pages. That having been said, I believe that this book is a very worthy addition to the literature in school administration. It would have been very helpful to me in 1971.

EIGIL PEDERSEN, *McGill University*
(Emeritus Professor of Education)

DAWN SUTHERLAND & LAURA SOKAL (Editors). *Resiliency and Capacity Building in Inner-City Learning Communities*. Winnipeg, MB: Portage & Main Press (2003). 212 pp. \$39.00. (ISBN 1-895411-95-5).

This recent book is important for anyone concerned with what has traditionally been referred to as "inner-city schooling," that is, schooling serving areas characterized as impoverished, transient, multicultural and multilingual, and often beset with a range of difficult social issues. Children from such backgrounds have traditionally experienced difficulty succeeding in school. This book is based on the belief – and offers evidence – that schools can make a positive difference for these children, their families, and their communities. The answer it offers is based on (1) the belief in the potential and resources of these children, their families, and communities rather than in their shortcomings and deficiencies and (2) a collaborative partnership with these families and communities rather than an isolated effort on the part of the school alone.

This edited book is a collection of articles written by a wide range of educators all associated with the University of Winnipeg's teacher education program. This recently-constituted program is focused specifically on preparing teachers for inner-city teaching contexts, including access to the program for candidates from inner-city contexts. While the book is spearheaded by faculty members from the university's Faculty of Education, it is truly a joint effort with classroom teachers, school administrators, and community workers who live and/or work in Winnipeg's inner-city core area, a core area typical of those in most major urban centres in Canada.

The book is unique in several ways. First is its focus on the relationship between school and community in Canada. For too long inner-city schools have tried to work with the children of these communities, but in relative isolation from the communities themselves. This volume views inner-city schools as part of the equation for building stronger neighbourhoods and communities. Second, the volume considers issues of praxis from the critical perspective of resiliency and capacity building, starting with the potential and resources of the children, their families, and their communities. Such an approach stands in stark contrast to traditional deficit perspectives on inner-city communities – and the children from them – and thus a remedial role on the part of the school in working with those children.

The volume has several strengths. True to its praxis orientation, it provides both theoretical underpinnings as well as descriptions of promising, concrete, front-line work in the Winnipeg context, all as an organic, coherent whole. The book offers not an exact blueprint to follow, but certainly a vision, a sense of direction, and helpful guidelines. This vision is based on a review of related literature that is not only recent, but also broad, drawing particularly from sociological and psychological insights on these kinds of

Book Reviews

families and communities as well as the recent work on school success – best practices, organization and leadership, and so on.

I found this volume an extremely helpful resource, one from which educators could draw insight to inform new practice in major – and promising – ways. My own experience working in a range of schools in the Montreal area is that, sadly, this book would also be helpful for educators working beyond the traditional inner-city core areas since, as the authors point out, the demographics that characterize inner-city core areas have spread to other, formerly immune areas of urban centres. The issues dealt with here are truly widespread and often overwhelming in Canadian schooling. This book offers help and inspiration in the struggle to address them.

DAVID DILLON, *McGill University*



McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

3700 McTavish Street, Montréal (QC) Canada H3A 1Y2
Tel: (514) 398-4246 Fax: (514) 398-4529 E-mail: ann.keenan@mcgill.ca.

I wish to subscribe / Je désire m'abonner

1 year/1 an Canada \$37.50* – Foreign/Pays étrangers C\$55**

- * Subscriptions mailed to a Canadian address, add GST \$2.62 (\$40.12)
Subscriptions mailed to a Quebec address, add QST \$3.01 (\$43.13)

Abonnements envoyez à une adresse canadienne, ajoutez la TPS de \$2.62 (\$40.12)
Abonnements envoyez à une adresse au Québec, ajoutez la TVQ de \$3.01 (\$43.13)

** shipped by air / par avion

NAME
NOM _____

STREET
RUE _____

CITY
VILLE _____

POSTAL CODE
CODE POSTAL _____

Remittance enclosed/Paiement ci-inclus Please send invoice
 Cheque Visa/MasterCard Envoyez la facture

Visa/MasterCard # _____ Exp _____

\$ _____ Signature _____

Published 3 times yearly • Publié 3 fois par année

GST registration no. / TPS N° d'enregistrement R-119128981 QST registration no. / TVQ N° d'enregistrement 1006385920

VISIT US / VISITEZ NOUS <http://mje.mcgill.ca>

McGILL JOURNAL OF EDUCATION – CALL FOR PAPERS

SPECIAL ISSUE: BOYS, MEN, MASCULINITY AND EDUCATION

McGILL JOURNAL OF EDUCATION is pleased to announce that it will publish a special thematic issue next Winter (March) 2005 focusing on “Boys, Men, Masculinity, and Education.” The guest co-editors will be Dr. Blye Frank and Dr. Kevin Davison.

Submissions for this issue might include topics such as:

- *sexualities and schooling, bullying and violenc,*
- *boys and literacies, cultural/ethnic differences and masculinities*
- *pedagogical issues regarding masculinity*
- *sport, sexism and/or harassment in schools*
- *masculinities and adult education*

Authors should submit *four copies* of their manuscript, entirely double spaced (notes and references included). Manuscripts, 15-20 pages in length, may be written in either English or French and must be accompanied by an abstract of not more than 75 words. To ensure blind review, *manuscripts must not reveal their authors' identity*. The title page with author's name and address should be on a separate page. Authors must state in their covering letter that this manuscript has not been simultaneously submitted to any other publication. Authors must ensure that any research funding has been properly acknowledged. They should also acknowledge all who have played an important part in conducting the research or in preparing the manuscript, including research participants, unless bound by rules of confidentiality. Figures and tables should appear only where absolutely necessary, and figures must be provided in camera ready form (text area of page 7.25" H x 4.25" W). References, notes, tables, graphs, and figures should be limited so that they do not detract from or clutter the text of the article.

Original scholarly articles must be prepared strictly according to the style described in the *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th edition). Spelling should conform to the *Gage Canadian Dictionary* (1997).

Authors of accepted papers will be requested to assign all rights to copyright to the *Journal* by means of a standard form. The review period ranges from six weeks to three months.

Completed papers (*for the Special Issue only*) must be submitted to the guest editors, at the address below, by *August 1, 2004*. For more information, contact Dr. Kevin Davison via e-mail at: Kevin.Davison@mac.com.

McGILL JOURNAL OF EDUCATION – MASCULINITIES AND EDUCATION SPECIAL ISSUE
c/o Drs. Blye Frank & Kevin Davison
Division of Medical Education, Faculty of Medicine
Dalhousie University, Clinical Research Centre
C115A, 5849 University Avenue, Halifax, NS B3H 4H7

TELE: (902) 494-1260 FAX: (902) 494-2278

REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL – DEMANDE D'ARTICLES

NUMÉRO SPÉCIAL : GARÇONS, HOMMES, MASCULINITÉ ET ÉDUCATION

L'équipe de rédaction de la REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL est heureuse d'annoncer qu'elle publiera un numéro spécial à l'hiver (mars) 2005 dont le thème sera « GARÇONS, HOMMES, MASCULINITÉ ET ÉDUCATION ». Les co-rédacteurs en chef invités seront M. Blye Frank et M. Kevin Davison.

Les articles soumis pour ce numéro peuvent traiter des sujets suivants :

- la sexualité et les études, l'intimidation et la violence
- les garçons et l'alphabétisation, les différences culturelles et ethniques et les masculinités
- les questions pédagogiques touchant la masculinité
- le sport, le sexisme et le harcèlement dans les écoles
- les masculinités et l'éducation des adultes

Les auteurs doivent soumettre quatre exemplaires de leur manuscrit entièrement tapé à double interligne (notes et références comprises). Les manuscrits, de 15 à 20 pages, peuvent être rédigés en français ou en anglais, et doivent être accompagnés d'un résumé d'au plus 75 mots. *Le nom des auteurs ne doit pas figurer sur les manuscrits* afin que l'examen se fasse en toute impartialité. Le nom et l'adresse de l'auteur doivent être indiqués sur une page titre distincte. Dans sa lettre de présentation, l'auteur doit indiquer qu'il n'a pas soumis simultanément son manuscrit à une autre publication. Il doit faire dûment état de tout financement reçu pour la recherche. Il doit également indiquer le nom de toutes les personnes qui ont joué un rôle important dans l'exécution de la recherche ou dans la préparation du manuscrit, notamment les participants à la recherche, à moins qu'il ne soit lié par des règles de confidentialité. Les figures et les tableaux ne doivent être intégrés dans les manuscrits que s'ils sont absolument nécessaires et les figures doivent adopter un format prêt-à-photographier (zone de texte d'une page de 7,25 po H x 4,25 po L). Le nombre de références, de notes, de tableaux, de graphiques et de figures doit être limité pour ne pas encombrer le texte de l'article ou détourner l'attention du lecteur.

Les articles scientifiques originaux doivent être rédigés en suivant rigoureusement le style décrit dans le *Publication Manual of the American Psychological Association* (5^e édition). L'orthographe doit se conformer au *Gage Canadian Dictionary* (1997).

Les auteurs dont les articles seront acceptés devront céder tous les droits d'auteur à la *Revue* en remplissant un formulaire standard. La période d'examen peut varier de six semaines à trois mois.

Les articles définitifs (*pour le numéro spécial uniquement*) doivent être soumis aux rédacteurs en chef invités à l'adresse indiquée ci-dessous, au plus tard le 1^{er} août 2004. Pour obtenir de plus amples renseignements, communiquez avec M. Kevin Davison par courriel à : Kevin.Davison@mac.com.

REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL – MASCULINITÉS ET ÉDUCATION – NUMÉRO SPÉCIAL

A/s MM. Blye Frank et Kevin Davison

Division de l'éducation médicale, Faculté de médecine

Université Dalhousie, Centre de recherche clinique

C115A, 5849, University Avenue, Halifax, NS B3H 4H7

Tél. : (902) 494-1260

TÉLÉC. : (902) 494-2278

McGILL JOURNAL OF EDUCATION – CALL FOR PAPERS

SPECIAL ISSUE: SCHOOLS AND COURTS: COMPETING RIGHTS IN THE NEW MILLENNIUM

McGILL JOURNAL OF EDUCATION is pleased to announce that it will publish a special thematic issue in Fall (October) 2005 focusing on “Schools and Courts: Competing Rights in the New Millennium.” The guest editors will be Dr. Shaheen Shariff and Dr. Rod Dolmage.

Submissions for this issue might include topics that address

- *dilemmas involving religious freedoms in secular schools (banning of religious clothing or symbols, prayer time and space, moral education, homophobia)*
- *constitutional and human rights issues relating to discrimination on the basis of race, sexual orientation, abilities, disabilities*
- *freedom of expression and popular culture*
- *stakeholder rights and anti-violence or bullying policies and practices;*
- *impact of technology and the virtual school environment on student rights, learning and behavior*
- *policy and programming for children with special needs*
- *equality considerations in curriculum programming*
- *selection or censorship of age-appropriate educational resources*
- *parental prerogative*
- *stakeholder rights and censorship of educator autonomy*

Authors should submit *four copies* of their manuscript, entirely double spaced (notes and references included). Manuscripts, 15-20 pages in length, may be written in either English or French and must be accompanied by an abstract of not more than 75 words. To ensure blind review, *manuscripts must not reveal their authors' identity*. The title page with author's name and address should be on a separate page. Authors must state in their covering letter that this manuscript has not been simultaneously submitted to any other publication. Authors must ensure that any research funding has been properly acknowledged. They should also acknowledge all who have played an important part in conducting the research or in preparing the manuscript, including research participants, unless bound by rules of confidentiality. Figures and tables should appear only where absolutely necessary, and figures must be provided in camera ready form. References, notes, tables, graphs, and figures should be limited so that they do not detract from or clutter the text of the article.

Original scholarly articles must be prepared strictly according to the style described in the *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th edition). Spelling should conform to the *Gage Canadian Dictionary* (1997).

Authors of accepted papers will be requested to assign all rights to copyright to the *Journal* by means of a standard form. The review period ranges from six weeks to three months.

Completed papers (*for the Special Issue only*) must be submitted to the guest editors, at the address below, by **October 1, 2004**. For more information, contact Dr. Shaheen Shariff via email at: shaheen.shariff@mcgill.ca.

McGILL JOURNAL OF EDUCATION – SCHOOLS AND COURTS SPECIAL ISSUE
C/O Dr. Shaheen Shariff
Department of Integrated Studies in Education
Faculty of Education
McGill University
3700 McTavish Street, Montreal, Quebec, H3A 1Y2
TELE: (514) 457-3759

REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL –
DEMANDE D'ARTICLES

NUMÉRO SPÉCIAL - ÉCOLES ET TRIBUNAUX : DROITS CONFLICTUELS AU XXI^E SIÈCLE

L'équipe de rédaction de la REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL est heureuse d'annoncer qu'elle publiera un numéro spécial à l'automne (octobre) 2005 qui aura pour thème « Écoles et tribunaux : droits conflictuels au XXI^e siècle ». Les rédacteurs en chef invités seront M^{me} Shaheen Shariff et M. Rod Dolmage. Les articles soumis pour ce numéro pourront traiter des sujets suivants :

- les problèmes liés aux libertés religieuses dans les écoles laïques (interdiction de porter des vêtements ou des symboles associés à une religion, de prévoir une heure et un lieu pour la prière; éducation morale; homophobie)
- les questions relatives aux droits constitutionnels et humains en ce qui concerne la discrimination fondée sur la race, l'orientation sexuelle, les compétences, et les incapacités
- la liberté d'expression et la culture populaire
- les droits des parties intéressées ainsi que les politiques et pratiques contre la violence ou l'intimidation
- l'incidence de la technologie et de l'environnement scolaire virtuel sur les droits, l'apprentissage et le comportement de l'étudiant
- la politique et les programmes destinés aux enfants présentant des besoins spéciaux

- les questions de discrimination dans l'établissement des programmes
- le choix ou la censure des ressources éducatives en fonction de l'âge
- la prérogative des parents
- les droits des intéressés et la restriction de l'autonomie des formateurs.

Les auteurs doivent soumettre *quatre exemplaires* de leur manuscrit entièrement tapé à double interligne (notes et références comprises). Les manuscrits, de 15 à 20 pages, peuvent être rédigés en français ou en anglais, et doivent être accompagnés d'un résumé d'au plus 75 mots. *Le nom des auteurs ne doit pas figurer sur les manuscrits* afin que l'examen se fasse en toute impartialité. Le nom et l'adresse de l'auteur doivent être indiqués sur une page titre distincte. Dans sa lettre de présentation, l'auteur doit indiquer qu'il n'a pas soumis simultanément son manuscrit à une autre publication. Il doit faire dûment état de tout financement reçu pour la recherche. Il doit également indiquer le nom de toutes les personnes qui ont joué un rôle important dans l'exécution de la recherche ou dans la préparation du manuscrit, notamment les participants à la recherche, à moins qu'il ne soit lié par des règles de confidentialité. Les figures et les tableaux ne doivent être intégrés dans les manuscrits que s'ils sont absolument nécessaires, et les figures doivent adopter un format prêt-à-photographier. Le nombre de références, de notes, de tableaux, de graphiques et de figures doit être limité pour ne pas encombrer le texte de l'article ou détourner l'attention du lecteur.

Les articles scientifiques originaux doivent être rédigés en suivant rigoureusement le style décrit dans le *Publication Manual of the American Psychological Association* (5^e édition). L'orthographe doit se conformer au *Gage Canadian Dictionary* (1997).

Les auteurs dont les articles seront acceptés devront céder tous les droits d'auteur à la *Revue* en remplissant un formulaire standard. La période d'examen peut varier de six semaines à trois mois.

Les articles définitifs (*pour le numéro spécial uniquement*) doivent être soumis au rédacteur en chef invité à l'adresse indiquée ci-dessous, au plus tard le 1^{er} octobre **2004**. Pour obtenir plus de renseignements, communiquez avec M^{me} Shaheen Shariff par courriel à : shaheen.shariff@mcgill.ca.

REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL –
ÉCOLES ET TRIBUNAUX NUMÉRO SPÉCIAL : a/s M^{me} Shaheen Shariff,
Département d'études intégrées en éducation, Faculté d'éducation,
Université McGill,
3700, rue McTavish, Montréal (Québec) H3A 1Y2

TÉL. : (514) 457-3759

REVIEW BOARD

COMITÉ CONSULTATIF

ANTHONY ADAMS *Cambridge University*

DAN G. BACHOR *University of Victoria*

MARY BEATTIE OISE: *University of Toronto*

HANDRÉ J. BRAND *University of Stellenbosch*

MARILYN BLAESER *Aga Khan Foundation, Geneva*

ANDRÉ BRASSARD *Université de Montréal*

LINDA CAMERON OISE: *University of Toronto*

ELEANOR DUCKWORTH *Harvard University*

COLLETTE DUFRESNE-TASSÉ *Université de Montréal*

BLYE FRANK *Mount Saint Vincent University*

FRANÇOYS GAGNÉ *Université du Québec à Montréal*

ALINE GIROUX *University of Ottawa*

LÉONARD GOGLIEN *Université du Moncton*

GERALD GRACE *University of London, Institute of Education*

BARBARA GRAVES *University of Ottawa*

PAUL HIRST *Cambridge University*

ROBERT M. HODAPP *UCLA*

MOHAMED HRIMECH *Université de Montréal*

ANNE HUNT *University of New Brunswick*

ROSELMINA INDRISANO *Boston University*

F. ISHII ISHIYAMA *University of British Columbia*

HENNING JOHANSSON *Jönköping University, Sweden*

ARNOLD KELLER *University of Victoria*

EDWARD W. KEYSERLINGK *McGill University*

DAVID D. KUMAR *Florida Atlantic University*

Y.L. JACK LAM *Brandon University*

NATHALIE LEMELIN *Independent researcher, Montreal*

WINFRED LEHMANN *University of Texas at Austin*

GUOFANG LI *SUNY, Buffalo*

COLLA J. MACDONALD *University of Ottawa*

CAROLE MacINNIS *Acadia University*

ROBERT MULCAHY *University of Alberta*

ALLAN NEILSEN *Mount St. Vincent University*

HÉLÈNE POISSANT *Université du Québec à Montréal*

JOHN P. PORTELLI OISE: *University of Toronto*

DOUGLAS RAY *University of Western Ontario*

DOUGLAS A. ROBERTS *University of Calgary*

D.H. SAKLOFSKE *University of Saskatchewan*

RONALD SMITH *Concordia University*

ARLENE STAIRS *Queen's University*

KEITH SULLIVAN *Victoria University of Wellington,
New Zealand*

RONALD SULTANA *University of Malta*

CLAUDE TROTTIER *Université Laval*

KAREN WATSON-GECEO *University of California, Davis*

SANDRA WEBER *Concordia University*

**MCGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION DE MCGILL**

EDITOR / RÉDACTRICE-EN-CHEF: *Ann Beer*

ASSOCIATE EDITOR / RÉDACTEUR ADJOINT: *Jacques Rebuffot*

MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION: *Ann Keenan*

REVIEW EDITOR / DIRECTRICE DE LA CRITIQUE DES LIVRES: *Mary H. Maguire*

MEMBERS / MEMBRES:

France Bouthillier, Margaret Downey, Joan Russell, Ingrid Sladeczek

MEMBER EX-OFFICIO / MEMBRE EX-OFFICIO: *Roger Slee*

EDITORIAL ASSISTANT / ADJOINTE À LA RÉDACTION: *Hourig Attarian*

SOFTWARE CONSULTANT / CONSEILLER EN LOGICIEL: *Jim Harris*

PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE: *McGill ICC*

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

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.



McGill Journal of Education serves a distinct purpose in the field of educational research, theory, and practice. One major goal is to provide a window on developments in education in Quebec. Another goal is to encourage interchange among educators throughout Canada. Authors from both English- and French-speaking universities contribute papers that reflect developments in education from their own perspective. The Journal also solicits and values submissions from an international community, thus making it possible for scholars around the world to engage in dialogue on relevant educational issues.

La Revue des sciences de l'éducation de McGill occupe une place à part dans la recherche sur la théorie et la pratique de l'enseignement. Un de ses tout premiers buts est de faire connaître l'évolution de l'éducation au Québec. Un autre est d'encourager les échanges entre éducateurs à travers le Canada. Les articles d'universitaires de langue anglaise ou de langue française y sont le reflet des perspectives particulières que portent leurs auteurs sur l'enseignement. La Revue recherche et encourage aussi la publication des travaux de chercheurs internationaux, stimulant ainsi, à travers le monde, le dialogue entre spécialistes sur des questions pertinentes touchant à l'éducation.

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

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

TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

WINTER 2004 VOL. 39 NO. 1 / HIVER VOL. 39 N^o 1

- 5 Editorial / *Éditorial*
• ANN BEER
- 15 La composition musicale à l'école :
De l'expression de soi à la compétence disciplinaire
*Musical Composition in Schools:
From self-expression to competence in the discipline*
• GILLES COMEAU
- 29 Pathways to Understanding:
"Wâhkôhtowin" as a research methodology
*Pistes de compréhension :
Méthodologie de recherche "Wâhkôhtowin"*
• K. O'REILLY-SCANLON, C. CROWE & A. WEENIE
- 45 l'Exercice du métier d'élève, processus de socialisation
et sociologie de l'enfance
*The Student's Role, Socialization Process,
and the Sociology of Childhood*
• NATHALIE BÉLANGER & DIANE FARMER
- 69 Associations Between Students' Perceptions of Mathematics
Classroom Environment and Self-handicapping in Australian
and Canadian High Schools
*Liens existant entre la perception qu'ont les étudiants de
l'environnement d'une salle de classe de mathématiques et
le handicap intentionnel dans les écoles secondaires
canadiennes et australiennes*
• JEFFREY P. DORMAN & JANET M. FERGUSON
- 87 Globalization in the North American Region:
Toward renegotiation of cultural space
*Mondialisation en Amérique du Nord :
Vers la renégociation de l'espace culturel*
• RATNA GHOSH
- 103 Book Reviews / *Critiques de livres*

PUBLICATION GUIDELINES DIRECTIVES DE PUBLICATION

PUBLICATION GUIDELINES. *MCGILL JOURNAL OF EDUCATION* accepts English and French articles in the form of theoretical essays, descriptive reports of research, reviews of books, and commentaries on current educational issues and policies. All papers submitted should be: double-spaced, in quadruplicate, in the format of the American Psychological Association style manual (5th edition), 15-20 pages in length, and accompanied by an abstract of not more than 75 words. The title page with author's name and address should be on a separate page. Authors must state in their covering letter that this manuscript has not been simultaneously submitted to any other publication. Authors must ensure that any research funding has been properly acknowledged. They should also acknowledge all who have played an important part in conducting the research or in preparing the manuscript, including research participants, unless bound by rules of confidentiality. Authors of accepted papers will be requested to assign all rights to copyright to the *Journal* by means of a standard form. The review period ranges from six weeks to three months.

References, notes, tables, graphs, and figures should be limited so that they do not detract from or clutter the text of the article.

All submissions should be addressed to the Editor, *MCGILL JOURNAL OF EDUCATION*, McGill University, 3700 McTavish Street, Montreal, Quebec, Canada H3A 1Y2. (Telephone: 514 398-4246; Fax: 514 398-4529; e-mail: ann.keenan@mcgill.ca). VISIT US: <http://mje.mcgill.ca>

DIRECTIVES DE PUBLICATION. Le *REVUE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL* accepte des articles en anglais et en français sous forme d'essais théoriques, de rapports de recherche descriptifs, de critiques d'ouvrages et de commentaires sur les politiques et les enjeux actuels dans le domaine de l'éducation. Tous les articles doivent être dactylographiés à double interligne, soumis en quadruple exemplaire, suivre la présentation du manuel de style de l'*American Psychological Association* (5^e édition), compter entre 15 et 20 pages et être accompagnés d'un résumé d'au plus 75 mots. La page titre portant le nom et l'adresse de l'auteur doit être volante. Les auteurs doivent déclarer dans la lettre accompagnant leur texte que le manuscrit n'a été soumis à aucune autre forme de publication simultanément. Les auteurs doivent également s'assurer qu'ils ont dûment reconnu toute contribution au financement de la recherche, ainsi que de toute contribution significative au travail de recherche ou à la préparation du manuscrit, en mentionnant notamment les participants de recherche, à moins d'être tenus par le respect de la confidentialité. Les auteurs des articles acceptés devront céder tous leurs droits d'auteur à la Revue au moyen d'un formulaire prévu à cet effet. Le délai de lecture peut aller de six semaines à trois mois.

Les références, les notes, les tableaux, les graphiques et les figures doivent être limités pour ne pas encombrer le texte de l'article ou distraire le lecteur.

Tous les articles doivent être adressés à la rédactrice en chef, *REVUE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL*, Université McGill, 3700, rue McTavish, Montréal (Québec) Canada H3A 1Y2 (téléphone: (514) 398-4246; télécopieur (514) 398-4529; ann.keenan@mcgill.ca). VISITEZ NOUS : <http://mje.mcgill.ca>



In this issue:

La composition musicale à l'école :
De l'expression de soi à la compétence disciplinaire
• Gilles Comeau

Pathways to Understanding:
"Wāhkōhtowin" as a research methodology
• K. O'Reilly-Scanlon, C. Crowe & A. Weenie

l'Exercice du métier d'élève, processus de socialisation
et sociologie de l'enfance
• Nathalie Bélanger & Diane Farmer

Associations Between Students' Perceptions of Mathematics
Classroom Environment and Self-handicapping in
Australian and Canadian High Schools
• Jeffrey P. Dorman & Janet M. Ferguson

Globalization in the North American Region:
Toward renegotiation of cultural space
• Ratna Ghosh