

## EDITORIAL

### POLICIES AND PARADOXES

Educators have to make sense of a world of counter-pressures: deeply involved in the political realities of our own society, we are also called on to be apolitical in the sense that we must consider the needs and views of all of the conflicting groups that want to be heard. There can be no outsiders, no-one whose views and needs are classified as irrelevant, when the future of a society is at stake. In the setting of public schooling, as we know, teachers who work with young or adult learners live out this paradox on a daily basis, and do so not in the relative calm and safety of a university or administrative office, but amongst noise, constant interruptions, and multiple demands. Teachers work within the tensions of a system in which they know that some will prosper and others will fail, not only because of inherent ability or effort, but because of other elements of good or ill fortune in their lives.

Most countries, especially Western-style democracies, claim to be working towards the goal of “equity, inclusion, and entitlement” (Borg & Mayo, 2000, p. 115). Yet the current reality, as the studies in this issue of the *McGill Journal of Education* illustrate, is still far from that ideal – and much more complicated. The four authors (or groups of authors) whose work is included here explore different elements of the challenges faced by teachers and administrators who are trying to make sense of their educational responsibilities in the midst of rapid change.

Katz, Earl, and Olson, in the opening article, *The Paradox of Classroom Assessment: A challenge for the 21<sup>st</sup> century*, define and explore “two very different conceptions of competence at play in the landscape of formal education.” They show how teachers are held in constant tension between collective and subjective knowledge, attending to both the “demands of a fixed school curriculum” and the “needs of the individual children with their varied understandings, backgrounds, and interests who make up a class.” This article thoughtfully articulates a major current concern: given that there is a clear link between evaluation practices and their underlying ideologies, are teachers in an impossible situation in relation to their stu-

dents, being asked to judge them using incompatible or conflicting systems of values?

In the second article, *Postmodern Feminism and Educational Policy Development*, Wallin is also concerned with questions of values, knowledge, and policy, but at the level of teachers' lives and career development. She uses postmodern feminist theory to analyze administrative practices from a new perspective, one that recognizes gender differences and the possible inequities that can result when these differences are not taken into account (or when gender patterns in the profession change faster than administrative policy). Her analysis is founded in her theoretical and practical work examining rural settings in western Canada, but contributes equally to a variety of debates across the country and internationally.

Leroy and Symes, in *Teachers' Perspectives on the Family Backgrounds of Children At Risk*, pursue issues of difference with a focus on socio-economic and cultural problems that are familiar to educators working in areas of both urban and rural poverty. This qualitative study sought out the beliefs teachers hold about the "at-risk" children in their classrooms. What are teachers able to perceive and what actions can they take, in their support of children at risk? Among the findings, which differ from those in some earlier studies, is the discovery that these teachers sympathize with, rather than blaming, the parents who cannot give children much home support. The authors reconfirm the view that the spiritual and cultural backgrounds of aboriginal students can be "a source of strength," one which other students in their schools may not be fortunate enough to share. Yet the teachers in the study seem somewhat less sensitive to the psychological needs of apparently privileged students.

Finally, in *Academic Achievement of Adolescents from Selected Ethnocultural Groups in Canada: A study consistent with John Ogbu's theory*, Samuel, Krugly-Smolka and Warren report on part of a larger study that looked at adolescents in certain ethnocultural communities and their academic achievement in Canada. The study uses both quantitative and qualitative methods to analyse the school achievement of students from *voluntary* rather than *involuntary* minorities, in Ogbu's terms. The research team found that the adolescents in the voluntary minority groups, many of whose parents had come to Canada with a strong motivation to establish a better life for their families, "excel in academic performance despite language barriers and racial discrimination." This success seems to be in part a result of the positive messages given to these students in their home environments, and what they see as the relative openness and flexibility of the Canadian school system. (For *involuntary* minorities, when families did not freely choose to come to North America, the situation is not so positive.) The students from

the voluntary minority groups have confidence in taking responsibility for their own futures, and use great effort and persistence to advance as learners.

Reading these four very different articles together, we can catch a glimpse of some of the many professional demands on classroom teachers: their roles as evaluators; their need to understand and help to reshape their own working conditions; their attitudes and interventions with the most vulnerable part of the school population; and their need to be open to the potential of students from multiple backgrounds. All of us may struggle with the tendency to stereotype (and be stereotyped), to succumb to outside pressures or to remain prisoners of our own histories. These studies remind us that we benefit from being alert to the paradoxes and socio-political pressures that surround teaching and learning as well as from a constant review of our own values, attitudes and sense of agency.

A.B.

#### REFERENCE

Borg, C. & Mayo, P. (2000). Reflections from a "third age" marriage: Paulo Freire's pedagogy of reason, hope and passion. *McGill Journal of Education*, 35 (2), p. 115.

### ÉDITORIAL: LA POLITIQUE ET LES PARADOXES

Les éducateurs doivent s'efforcer de comprendre la logique d'un univers de contre-pressions: profondément enracinés dans les réalités politiques de notre propre société, nous sommes également contraints d'être apolitiques au sens où nous devons tenir compte des besoins et des points de vue de tous les groupes antagonistes qui veulent être entendus. Il ne peut y avoir d'« étrangers », ou qui que ce soit dont les points de vue et les besoins sont jugés hors de propos, lorsque l'avenir d'une société est en jeu. Dans le milieu des écoles publiques tel que nous le connaissons, les enseignants qui travaillent avec de jeunes apprenants ou des apprenants adultes vivent ce paradoxe quotidiennement, non pas dans la relative tranquillité et sécurité d'un bureau universitaire ou administratif, mais dans le bruit et moyennant des interruptions constantes et des astreintes multiples. Les enseignants vivent les tensions d'un système où ils savent pertinemment que certains réussiront et d'autres échoueront, non seulement en fonction des compétences et efforts de chacun, mais aussi à cause des impondérables de la vie, bons ou mauvais.

La plupart des pays, surtout les démocraties de type occidental, prétendent vouloir atteindre le but de «l'équité, de l'intégration et du droit» (Borg & Mayo, 2000, p. 115). Or la réalité actuelle, telle qu'elle ressort des articles

de ce numéro de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, est loin d'être idéale, et est beaucoup plus complexe. Les quatre auteurs (ou groupes d'auteurs) dont les travaux sont décrits ici étudient différents éléments des défis auxquels sont confrontés les enseignants et les administrateurs qui s'efforcent de comprendre la logique de leurs responsabilités scolaires au beau milieu d'un rythme de changement effréné.

Katz, Earl et Olson, dans l'article d'introduction, *The Paradox of Classroom Assessment: A challenge for the 21st century*, définissent et étudient «deux conceptions radicalement différentes de la compétence qui entrent en jeu dans le paysage de l'éducation formelle». Ils démontrent la façon dont les enseignants subissent la tension constante entre la connaissance collective et la connaissance subjective, devant répondre à la fois «aux exigences d'un cursus scolaire fixe» et aux «besoins d'élèves qui ont des antécédents, des connaissances et des intérêts très divers». Cet article véhicule de manière intelligente une vive préoccupation actuelle: étant donné le lien sans équivoque entre les méthodes d'évaluation et les idéologies qui les soutiennent, les enseignants sont-ils dans une situation impossible par rapport à leurs élèves, lorsqu'on leur demande de les juger en utilisant des systèmes de valeurs incompatibles ou conflictuels?

Dans le deuxième article, *Postmodern Feminism and Educational Policy Development*, Wallin s'intéresse également aux questions de valeurs, de connaissances et de politique, mais au niveau du vécu des enseignants et de l'évolution de leur carrière. Elle se sert de la théorie féministe post-moderniste pour analyser les méthodes administratives dans une nouvelle optique, une optique qui reconnaît les différences entre hommes et femmes et les inégalités possibles qui peuvent en résulter lorsque ces différences ne sont pas prises en compte (ou lorsque la distribution hommes-femmes dans la profession change plus vite que les politiques administratives). Son analyse repose sur ses travaux théoriques et pratiques consacrés aux milieux ruraux dans l'ouest du Canada, tout en contribuant à de nombreux débats à l'échelle du pays et à l'échelle mondiale.

Leroy et Symes, dans *Teachers' Perspectives on the Family Backgrounds of Children At Risk*, étudient les questions de différence en se polarisant sur les problèmes socio-économiques et culturels que connaissent bien les éducateurs qui travaillent dans les secteurs urbains et ruraux où la pauvreté sévit. Cette étude qualitative porte sur les croyances des enseignants au sujet des enfants à risque dans leurs classes. Qu'est-ce que les enseignants sont à même de percevoir et quelles mesures peuvent-ils prendre pour venir en aide aux enfants à risque? Parmi leurs constatations, qui divergent de celles de plusieurs études antérieures, il y a la découverte que ces enseignants sympathisent avec les parents qui ne peuvent guère apporter de soutien à domicile à leurs enfants, au lieu de le leur reprocher. Les auteurs confirment la théorie selon

laquelle les antécédents spirituels et culturels des élèves autochtones peuvent être «une source de vigueur», que les autres élèves de leurs écoles n'ont pas toujours le bonheur de partager. En revanche, les enseignants de cette étude semblent moins réceptifs aux besoins psychologiques de leurs élèves de milieux apparemment plus favorisés.

Enfin, dans *Academic Achievement of Adolescents from Selected Ethnocultural Groups in Canada: A study consistent with John Ogbu's theory*, Samuel, Krugly-Smolka et Warren rendent compte d'un segment d'une étude plus vaste consacrée aux adolescents de certaines collectivités ethnoculturelles et de leurs résultats scolaires au Canada. L'étude repose à la fois sur des méthodes quantitatives et qualitatives pour analyser les résultats scolaires des élèves provenant de minorités *volontaires* plutôt qu'*involontaires*, pour reprendre la terminologie d'Ogbu. L'équipe de chercheurs a constaté que les adolescents des groupes minoritaires volontaires, dont les parents sont nombreux à être venus au Canada dans le but avoué d'améliorer le sort de leur famille, «obtiennent d'excellents résultats scolaires en dépit d'obstacles linguistiques et de discrimination raciale». Cette réussite semble partiellement attribuable aux messages positifs que ces élèves reçoivent dans leur milieu familial, et à ce qu'ils perçoivent comme l'ouverture et la flexibilité relative du système scolaire canadien. (Pour les minorités *involontaires*, lorsque les familles n'ont pas choisi librement de venir s'établir en Amérique du Nord, la situation est moins rose.) Les étudiants des groupes minoritaires volontaires assument avec confiance la responsabilité de leur avenir et déploient de gros efforts et font preuve de persistance pour avancer dans leurs études.

En lisant ensemble ces quatre articles très différents, nous avons un aperçu de certaines des nombreuses astreintes professionnelles que vivent les enseignants: leur rôle d'évaluateurs; leur besoin de comprendre et d'aider à refaçonner leurs propres conditions de travail; leurs attitudes et interventions face au segment le plus vulnérable de la clientèle scolaire; et leur besoin d'être ouverts au potentiel des élèves provenant d'horizons multiples. Nous devons tous lutter contre la tendance au stéréotypage (dont nous pouvons aussi être les victimes), ne pas succomber aux pressions de l'extérieur ou rester prisonniers de notre propre histoire. Ces études nous rappellent que nous avons tout intérêt à rester attentifs aux paradoxes et pressions socio-politiques qui s'exercent sur l'enseignement et l'apprentissage et que nous avons tout à gagner d'un réexamen constant de nos valeurs, de nos attitudes et de notre pouvoir individuel d'agir.

A.B.

#### RÉFÉRENCE

Borg, C. & Mayo, P. (2000). Reflections from a "third age" marriage: Paulo Freire's pedagogy of reason, hope and passion. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 35 (2), p.115.

