



Une hyper-régulation et une responsabilisation centrées sur les seuls praticiens de terrain : les choix risqués du projet de loi n° 23

• *Christian Maroy*

À quand l'eau bouillante? L'isomorphisme néo-institutionnel en éducation au Québec

• *Andréanne Langevin*

Bill 23: Monitoring, standardizing, and punishing

• *Maryse Potvin & Simon Bilodeau*

Lessons from the street: Using street art to disrupt misrepresentations and invisibility of Indigenous women and girls in Canadian mass media

• *Anna Augusto Rodrigues*

Teaching the history of scientific racism: A critical imperative for anti-racist pedagogy

• *Carmen Gillies*

Confronting critical issues of race and the need for decolonizing education in Canada: Problematising the implementation of culturally relevant pedagogy, a Nova Scotian story

• *Wendy Mackey*

Ontario secondary teacher comfort with sexual violence prevention education

• *Salsabel Almanssori*

Les trajectoires professionnelles des nouveaux enseignants québécois : à l'intersection de deux régimes-temps?

• *Pascale Bourgeois & Maurice Tardif*

Vers une meilleure compréhension de l'ancrage conceptuel du « bien-être au travail chez les enseignant.e.s » : une revue critique de la littérature

• *Caterina Mamprin*

Montreal Jewish Day School teachers' real-time experiences during Covid-19 online distance learning

• *Lauren Thurber, Dr. Sivane Hirsch & Devorah Feldman*

A pre-service teacher's view on emergency remote education in rural Nova Scotia: A scoping review of literature on digital equity as illuminated by COVID-19

• *Meagan Kettley & Jennifer Mitton*

Supervision de stage à distance en enseignement : mobiliser la présence cognitive à l'aide du numérique

• *Matthieu Petit, Julie Babin & Marie-Ève Desrochers*

Point de vue d'adolescents concernant le phénomène d'intimidation liée au poids et les stratégies d'intervention potentiellement efficaces

• *Annie Aimé, Cynthia Gagnon, Line Leblanc, Josée Gagnon, Caroline Trudeau & Roxanne Léonard*

Approche didactique de l'introduction d'un partenaire industriel dans deux situations d'enseignement-apprentissage du design

• *Éric Tortochot & Christophe Moineau*

Transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire : regard sur les fonctions exécutives des enfants, ainsi que sur les perceptions et attentes des enseignantes

• *Stéphanie Duval, Noémie Montminy, Lorie-Marlène Brault-Faisy & Sophie-Anne Bouer*

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol 59 No 3 Fall/Autumn 2025



McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
VOLUME 59 NUMBER 3 Fall 2025
VOLUME 59 NUMÉRO 3 Automne 2025



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

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

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

McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill
3700 rue McTavish Street • Montréal (QC) • Canada H3A 1Y2

<https://mje.mcgill.ca>

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

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

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION

REVUE DES SCIENCES

DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

EDITOR-IN-CHIEF / RÉDACTRICE-EN-CHEF : *Teresa Strong-Wilson* (McGill University)
ASSOCIATE and ASSISTANT EDITORS / RÉDACTEURS ASSOCIÉS : *Harrison Campbell* (St. Mary's University), *Justine Castonguay-Payant* (Université de Montréal), *Martine De Grandpré* (Université du Québec à Montréal), *Stephanie Ho* (McGill University), *Julie Lachapelle* (Université du Québec à Montréal), *Joanne Pattison-Meek* (Bishop's University), *Vander Tavares* (Inland Norway University of Applied Sciences), *Valdin Teague* (Université du Québec à Trois-Rivières)

MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION : *Isabel Meadowcroft & Mary Sauvé*
INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD / COMITÉ DE RÉDACTION CONSULTATIF INTERNATIONAL : *David Austin, Anila Ashgar, Ann Beamish, Dave Bleakney, Saouma BouJaoude, Katie L. Bryant, Casey M. Burkholder, Patrick Charland, Stéphane Cyr, Ann-Marie Dionne, Sylvain Doussot, Christine Forde, Budd Hall, Rita Hofstetter, Ashwani Kumar, Colin Lankshear, Nathalie LeBlanc, Myriam Lemonchois, Claudia Mitchell, Catherine Nadon, Rebecca Staples New, Cynthia Nicol, Christian Orange, Manuela Pasinato, Kathleen Pithouse-Morgan, Sherene Razack, Kathryn Ricketts, Edda Sant, Verna St Denis, Lisa Starr, Angelina Weenie, John Willinsky, Hagop A Yacoubian, & Paul Zanazanian*

PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE : *McGill*

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

TRANSLATION / TRADUCTION : *Kayla Fanning & Lysanne Rivard*

COPYEDITING / RÉVISION : *Zachary Kay, Isabel Meadowcroft & Mary Sauvé*

McGill Journal of Education is a partner member of Érudit.

La revue des sciences de l'éducation de McGill est une revue partenaire d'Érudit.

érudit

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

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

TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

FALL 2025 VOL. 59 N°3
AUTOMNE 2025 VOL. 59 N°3

- 1 Éditorial : mini-numéro spécial sur le projet de Loi 23
Editorial: Mini-special issue on Bill 23
• SIMON COLLIN, GENEVIÈVE SIROIS ET PAUL ZANAZANIAN
- 7 Une hyper-régulation et une responsabilisation centrées sur les seuls praticiens de terrain : les choix risqués du projet de loi n° 23
Hyper-regulation and performance-based accountability focused on practitioners in the field: The risky choices of bill 23
• CHRISTIAN MAROY
- 21 À quand l'eau bouillante? L'isomorphisme néo-institutionnel en éducation au Québec
When will the water boil? Neo-institutional isomorphism in education in Quebec
• ANDRÉANNE LANGEVIN
- 47 Bill 23: Monitoring, standardizing, and punishing
Loi 23 : surveiller, uniformiser et punir
• MARYSE POTVIN & SIMON BILODEAU
- 68 Editorial
Editorial
• TERESA STRONG-WILSON, CARL BEAUDOIN, KEVIN PÉLOQUIN, CHANTAL TREMBLAY & VANDER TAVARES
- 79 Lessons from the street: Using street art to disrupt misrepresentations and invisibility of Indigenous women and girls in Canadian mass media
Leçons de la rue : recourir à l'art urbain pour contester les fausses représentations et l'invisibilisation des femmes et des filles autochtones dans les médias de masse canadiens
• ANNA AUGUSTO RODRIGUES

- 99 Teaching the history of scientific racism: A critical imperative for anti-racist pedagogy
Enseigner l'histoire du racisme scientifique : un impératif critique pour une pédagogie antiraciste
• CARMEN GILLIES
- 121 Confronting critical issues of race and the need for decolonizing education in Canada: Problematizing the implementation of culturally relevant pedagogy, a Nova Scotian story
Affronter les enjeux critiques de la race et la nécessité de décoloniser l'éducation au Canada : problématiser la mise en œuvre d'une pédagogie culturellement pertinente, une histoire de la Nouvelle-Écosse
• WENDY MACKEY
- 146 Ontario secondary teacher comfort with sexual violence prevention education
Aisance des enseignants du secondaire en Ontario avec l'éducation à la prévention de la violence sexuelle
• SALSABEL ALMANSSORI
- 168 Les trajectoires professionnelles des nouveaux enseignants québécois : à l'intersection de deux régimes-temps?
The professional trajectories of new Quebec teachers: At the intersection of two regime-times?
• PASCALE BOURGEOIS ET MAURICE TARDIF
- 193 Vers une meilleure compréhension de l'ancrage conceptuel du « bien-être au travail chez les enseignant.e.s » : une revue critique de la littérature
Toward a better understanding of the conceptual foundation of "teacher well-being at work": A critical review of the literature
• CATERINA MAMPRIN
- 219 Montreal Jewish Day School teachers' real-time experiences during Covid-19 online distance learning
Les expériences en temps réel des enseignant.e.s des écoles juives de Montréal durant l'enseignement à distance en ligne pendant la COVID-19
• LAUREN THURBER, DR. SIVANE HIRSCH & DEVORAH FELDMAN

- 242 A pre-service teacher's view on emergency remote education in rural Nova Scotia: A scoping review of literature on digital equity as illuminated by COVID-19
Le point de vue d'une enseignante en formation initiale sur l'enseignement à distance, en cas d'urgence, dans les régions rurales de la Nouvelle-Écosse : une revue de la littérature sur l'équité numérique à la lumière de la COVID-19
• MEAGAN KETTLEY & JENNIFER MITTON
- 263 Supervision de stage à distance en enseignement : mobiliser la présence cognitive à l'aide du numérique
Supervising teaching internships at a distance: Mobilizing cognitive presence using digital technology
• MATHIEU PETIT, JULIE BABIN ET MARIE-ÈVE DESROCHERS
- 286 Point de vue d'adolescents concernant le phénomène d'intimidation liée au poids et les stratégies d'intervention potentiellement efficaces
Adolescents' point of view on weight-based bullying and potentially effective intervention strategies
• ANNIE AIMÉ, CYNTHIA GAGNON, LINE LEBLANC, JOSÉE GAGNON, CAROLINE TRUDEAU ET ROXANNE LÉONARD
- 307 Approche didactique de l'introduction d'un partenaire industriel dans deux situations d'enseignement-apprentissage du design
Didactic approach to the introduction of an industrial partner in two design teaching-learning situations
• ÉRIC TORTOCHOT ET CHRISTOPHE MOINEAU
- 338 Transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire : regard sur les fonctions exécutives des enfants, ainsi que sur les perceptions et attentes des enseignantes
The transition from preschool to primary education: A look at children's executive functions, as well as teachers' perceptions and expectations
• STÉPHANIE DUVAL, NOÉMIE MONTMINY, LORIE-MARLÈNE BRAULT-FOISY ET SOPHIE-ANNE BOUCHER

NOTES FROM THE FIELD/ NOTES DU TERRAIN

- 366 Développement professionnel de chercheurs découlant d'une recherche participative : le cas de l'école en réseau
The professional development of researchers through participatory research: The case of the network school initiative
• STÉPHANE ALLAIRE, SOPHIE NADEAU-TREMBLAY ET THÉRÈSE LAFERRIÈRE

- 379 Addressing pre-service teachers' mathematical reasoning through reverse engineering
Aborder le raisonnement mathématique des futur.e.s enseignant.e.s par l'ingénierie inverse
• DANIEL KRAUSE

BOOK REVIEWS/ COMPTE-RENDUS

- 387 POITRAS PRATT, Y., & BODNARESKO, S. (Eds.). *Truth and reconciliation through education: Stories of decolonizing practices*. Brush Education. (2023). 264 pp. \$39.95 (Paperback). (ISBN 978-1-55059-933-6).
- 390 ROSÉN, A. P., SALOVAARA, A., BOTERO, A., & SØNDERGAARD, M. L. J. (Eds.). *More-than-human design in practice*. Routledge. (2024). 254 pp. \$52. 99 (Paperback). (ISBN 9781032741208).
- 396 MELO-PFEIFER, S. (Ed.). *Linguistic landscapes in language and teacher education: Multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom*. Switzerland: Springer. (2023). 356pp. \$169.99 (paperback). (ISBN 978-3031228698).

ÉDITORIAL : MINI-NUMÉRO SPÉCIAL SUR LE PROJET DE LOI 23

Ce numéro se distingue sur plusieurs points. Il s'agit du deuxième de nos numéros généraux à contenir un mini-numéro spécial. Et ce mini-numéro spécial est véritablement distinctif, voire sans précédent dans les annales des revues, puisqu'il est le fruit d'une préoccupation partagée et d'un appel simultané lancé par trois revues en éducation au Québec : *Revue des sciences en l'éducation*, *Formation et profession* et *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill* (MJE/RSEM). Cet appel invitait les auteur·rice·s à réfléchir aux implications, tant locales qu'internationales, du projet de loi 23 du Québec (désormais adopté), lequel renforce la concentration des pouvoirs entre les mains du ministre de l'Éducation et accélère la formation des enseignant·e·s. Les rédacteur·rice·s invité·e·s principaux·ales de ce mini-numéro spécial dans le MJE/RSEM étaient Simon Collin (UQAM), Geneviève Sirois (Université TELUQ) et Paul Zanazanian (McGill). Dans leur éditorial du mini-numéro spécial, ils expliquent plus en détail l'orientation du numéro et présentent les trois articles qui y figurent. Nous aborderons d'abord l'éditorial du numéro spécial, puis celui du numéro général.

Ce numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill/McGill Journal of Education* que nous (Simon Collin, Geneviève Sirois et Paul Zanazanian) coordonnons résulte d'une collaboration inédite avec deux autres revues savantes québécoises : *La revue des sciences de l'éducation* et *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*.

Ce partenariat reflète l'ampleur des débats sociaux suscités par la Loi 23, laquelle prévoit entre autres une centralisation accrue de la gouvernance scolaire, l'abolition du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, une réforme du Conseil supérieur de l'éducation et la

création d'un Institut national d'excellence en éducation. La Loi 23 soulève en effet des enjeux majeurs liés à l'autonomie institutionnelle des instances de régulation et de la gouvernance scolaire, à la gestion des données scolaires et à l'évaluation de l'efficacité des pratiques d'enseignement et de formation. L'adoption de cette loi a entraîné une mobilisation inédite des chercheurs en éducation et des syndicats d'enseignants, entre autres.

Cette controverse se poursuit, tandis que l'analyse scientifique des effets et implications de cette transformation est encore en cours. En répondant à l'appel à textes, les différents auteurs ont fait œuvre utile, car ils enrichissent ces débats d'une analyse scientifique et critique à propos de politiques publiques qui affectent la gouvernance et la régulation de tout le système éducatif québécois obligatoire, autant que les pratiques professionnelles de ses acteurs.

Les trois articles qui constituent ce numéro thématique explorent la Loi 23 en mobilisant des ancrages théoriques et des angles variés. Basé sur une vaste expertise scientifique des politiques éducatives québécoises et de leur mise en œuvre (voir Maroy, 2021 pour une synthèse), Christian Maroy, professeur titulaire honoraire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, offre un essai critique éclairant de la Loi 23 et de ses implications possibles sur les professionnel.les de l'enseignement. L'auteur souligne notamment que cette loi court le risque d'hyper-réguler les pratiques des professionnel.les de l'enseignement en combinant un monitorage statistique de leur performance et des stratégies de changement basées sur des savoirs scientifiques décontextualisés et standardisés. S'ajoute également un risque de sur-responsabilisation des professionnel.les de l'enseignement, sur la base d'une théorie du changement simpliste. Ce faisant, la Loi 23 est susceptible d'amplifier certains travers déjà documentés de la Gestion axée sur les résultats.

Andréanne Langevin, doctorante en sciences de l'éducation à l'Université McGill, propose de décrire les changements graduels introduits récemment en éducation au Québec lors de l'adoption des projets de loi 40 (2020) et 23 (2023). Elle défend la thèse selon laquelle la (re-) centralisation des pouvoirs mise en œuvre dans les deux projets de loi peut être vue comme un aboutissement d'une trajectoire néo-institutionnelle dans l'action publique, qui s'est déployée de manière subtile, par une succession de changements progressifs. Pour ce faire, l'autrice discute de cinq articles précis de ces deux projets de loi, en s'appuyant sur les résultats d'analyse provenant d'une revue exhaustive de la littérature grise produite ou soumise à l'Assemblée nationale du Québec en amont de l'adoption

des projets de loi 23 et 40, ainsi que des discussions tenues dans le cadre des consultations particulières et études détaillées de ces lois. Elle met en évidence l'idée selon laquelle la centralisation « par étape », mise en œuvre dans des projets de loi, bien qu'elle vise officiellement à renforcer la cohérence et l'efficacité du système éducatif par la décentralisation des pouvoirs décisionnels vers les écoles et les parents, rend d'autant plus difficile l'émergence d'une opposition marquée, dans la mesure où les changements diffus et graduels tendent à passer sous le radar et à échapper à une prise de conscience collective.

Dans leur essai, Maryse Potvin, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et cotitulaire de la Chaire de recherche France-Québec sur les enjeux contemporains de la liberté d'expression (COLIBEX), et Simon Bilodeau, détenteur d'une maîtrise en sciences politiques à l'Université du Québec à Montréal, proposent un examen critique de ce qu'ils estiment être les tendances centralisatrices et autoritaires de la Loi 23 à travers la notion de panopticon de Michel Foucault et la théorisation de James C. Scott sur les causes clés de l'effondrement des grands projets étatiques. Leur analyse met en évidence les risques inhérents à l'application de la Loi 23, où la surveillance, le contrôle, la normalisation et la punition des principaux acteurs de l'éducation peuvent facilement empiéter sur leur autonomie professionnelle, limitant leur capacité à exercer pleinement leur expertise acquise. Ce qui est en jeu, soulignent les auteurs, c'est le libre épanouissement de nos institutions démocratiques.

Nous espérons que ce numéro thématique sur la Loi 23 contribue à nourrir la réflexion collective à propos des tenants et aboutissants de ce texte législatif. Nous avons bon espoir que le regard posé par les articles constituant ce numéro aidera à situer cette loi dans des dynamiques plus larges, ainsi qu'à éclairer les enjeux de pouvoir, d'efficacité et d'autonomie au sein du système éducatif. Nous encourageons donc les lecteurs à lire ces trois articles, et à les mettre en conversation avec ceux des deux autres numéros spéciaux sur la Loi 23 dans la *Revue des sciences de l'éducation* <https://revuescienceseducation.ca> et dans *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 32 (3), 2024, <https://formationprofession.org/fr/>

SIMON COLLIN, GENEVIÈVE SIROIS ET PAUL ZANAZANIAN

EDITORIAL: MINI-SPECIAL ISSUE ON BILL 23

This issue is unique in more than one way. It is the second of our general issues containing a mini-special issue. And this mini-special issue is truly distinctive, unprecedented even in journal annals, in being the result of a shared concern and simultaneous call across three education journals in Quebec: *Revue des sciences en l'éducation*, *Formation et profession*, and the *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill* (MJE/RSEM). The call invited authors to reflect on the implications, locally and internationally, of Quebec's Bill 23 (now law), with its greater concentration of powers in the Minister of Education and its accelerated streamlining of teacher preparation. The lead special editors on this mini-special issue at the MJE/RSEM were Simon Collin (UQAM), Geneviève Sirois (Université TELUQ), and Paul Zanazanian (McGill). In their mini special issue editorial, they further explain the issue's focus as well as introduce the three featured articles. We turn first to the special issue editorial followed by the general issue editorial.

This thematic mini-special issue of the *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, which we, Simon Collin, Geneviève Sirois, and Paul Zanazanian, are co-editing, is the result of an unprecedented collaboration with two other Quebec scholarly journals: *La revue des sciences de l'éducation* and *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*.

This partnership took as its focus the social debates sparked by Bill 23, a bill which provided for, among other things, a greater centralization of school governance, the abolition of the Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, reform of the Conseil supérieur de l'éducation, and the creation of a National Institute for Excellence in Education. Bill 23 (now passed) raises major issues relating to the institutional autonomy of regulatory bodies and school governance,

the management of school data and the evaluation of the effectiveness of teaching and training practices.

The adoption of this law also led to an unprecedented mobilization of education researchers and teachers' unions. By responding to the call for papers sent to all three journals, the various contributing authors have each provided an important contribution, enriching these debates with a scientific and critical analysis of public policies that affect the governance and regulation of the entire Quebec compulsory education system, as well as the professional practices of its players. The controversy continues, even as scientific analysis of the effects and implications of this transformation remains a work in progress. The dialogue continues!

The three articles that make up this thematic issue explore Bill 23 from a variety of theoretical angles. Based on their extensive scientific expertise in Quebec education policies and policy implementation, Christian Maroy, Honorary Full Professor in the Faculty of Education at the Université de Montréal, offers an enlightening critical essay on Bill 23 and its possible implications for teaching professionals. In particular, the author points out that this law runs the risk of hyper-regulating the practices of teaching professionals by combining statistical monitoring of their performance with change strategies based on decontextualized and standardized scientific knowledge. There is also a risk of over-accountability on the part of teaching professionals, based on a simplistic theory of change. In so doing, Bill 23 is likely to amplify certain already-documented shortcomings of what is known as Results-Based Management.

Andréanne Langevin, a doctoral student in educational sciences at McGill University, describes the gradual changes recently introduced to education in Quebec with the adoption of Bills 40 (2020) and 23 (2023). She argues that the (re-)centralization of powers implemented in the two bills can be seen as the culmination of a neo-institutional trajectory in public action, which unfolded subtly, through a succession of progressive changes. The author focuses on five specific sections of these two bills, drawing on the results of an exhaustive review of the literature produced by or submitted to the Quebec National Assembly prior to the adoption of Bills 23 and 40, as well as the discussions held as part of the specific consultations and detailed studies of these laws. She highlights the idea that the "step-by-step" centralization implemented in the bills, while officially intended to strengthen the coherence and efficiency of the education system by decentralizing decision-making powers to schools and parents, makes it all the more difficult for strong opposition to emerge. Diffuse and gradual changes thus tend to fly under the radar and escape collective awareness.

In their position piece, Maryse Potvin, professor of the Faculty of Education, Université du Québec à Montréal, and co-holder of the France-Québec Research Chair on Contemporary Issues in Freedom of Expression (COLIBEX), along with Simon Bilodeau, who holds a Master's degree in Political Science from Université du Québec à Montréal, offer a critical examination of what they believe to be Law 23's centralizing and authoritarian tendencies. They draw on Michel Foucault's notion of the panopticon and James C. Scott's theorization of the key causes of the collapse of major state projects. Potvin and Bilodeau's analysis points to the risks inherent in the application of Law 23, where the monitoring, controlling, standardizing, and punishing of key educational actors can easily infringe on their professional autonomy, limiting actors' ability to exercise their expertise to its fullest potential. At risk, the authors worry, is the free flourishing of our democratic institutions.

We hope that this mini-thematic issue on Bill 23 will contribute to a collective reflection on the implications of this law. We are confident that the articles in the *MJE/RSEM* issue will help to frame this law within a broader context, even as they shed light on issues of power, efficiency, and autonomy in the education system. Such a discussion will enable us to move beyond knee-jerk reactions, instead promoting informed dialogue based on rigorous state-of-the-art knowledge. We therefore encourage readers to read these three articles, and to do so in conversation with the contents of the special issues on Bill 23 in *La revue des sciences de l'éducation* <https://revuescienceseducation.ca> and available in *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*, 32 (3), 2024, <https://formationprofession.org/fr/>

SIMON COLLIN, GENEVIÈVE SIROIS, & PAUL ZANAZANIAN

UNE HYPER-RÉGULATION ET UNE RESPONSABILISATION CENTRÉES SUR LES SEULS PRATICIENS DE TERRAIN : LES CHOIX RISQUÉS DU PROJET DE LOI N° 23

CHRISTIAN MAROY *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Dans cet essai critique, nous réfléchissons aux risques que le projet de loi 23 fait courir à l'École québécoise. Il centralise la gouvernance et renforce la gestion axée sur les résultats des écoles par une surveillance statistique accrue des performances et une légitimation scientifique des pratiques d'enseignement par une instance mandatée par le gouvernement (INEE). Il favorise dès lors une hyper-régulation cognitive et normative des pratiques enseignantes et fait porter toute la responsabilité de la réussite des élèves sur les enseignants et établissements. La multiplicité et la complexité des sources de l'efficacité pédagogique et des inégalités de réussite sont méconnues. Cette politique mal pensée risque d'entraîner nombre d'effets pervers à terme, notamment sur l'attractivité du métier enseignant.

**HYPER-REGULATION AND PERFORMANCE-BASED ACCOUNTABILITY
FOCUSED ON PRACTITIONERS IN THE FIELD: THE RISKY CHOICES OF
BILL 23**

ABSTRACT. In this critical essay, we reflect on the risks that Bill 23 poses to Quebec schools. It centralises governance and strengthens results-based management in schools through increased statistical monitoring of performance and a scientific legitimisation of teaching practices by a central body (INEE). It therefore promotes hyper-regulation of teaching practices and places all responsibility for student success on teachers and schools. The multiplicity and complexity of the sources of educational effectiveness and inequalities in achievement are overlooked. This ill-conceived policy is likely to have a number of adverse effects in the long term, particularly on the attractiveness of the teaching profession.

Commentant le projet de loi n° 23 (PL 23)¹ discuté en mai 2023 à la commission Culture et éducation de l'Assemblée nationale du Québec, le ministre de l'Éducation, Bernard Drainville, défend sa réforme en soulignant qu'elle aura « des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves » (Sioui, 2023). Il est bien entendu souhaitable qu'un ministre de l'éducation cherche à améliorer le fonctionnement de l'école et la réussite de tous les élèves. Le problème est de savoir quels sont les moyens choisis pour viser de telles améliorations. Surtout lorsqu'on sait que le système québécois, naguère fortement valorisé à l'étranger pour son équité et sa qualité, est de plus en plus segmenté et commence à prendre de l'eau s'agissant de sa capacité à assurer l'égalité des chances de tous les élèves à accéder aux études supérieures (Conseil supérieur de l'éducation, 2016).

Le PL 23 choisit la mise en place d'une hyper-régulation des organisations et professionnels du système pour, en bout de ligne, améliorer l'efficacité des pratiques individuelles d'enseignement par les enseignants. C'est visé non seulement par une centralisation de certaines décisions au ministère (la nomination et révocation possible des Directeurs Généraux (DG) des Centres de services scolaires, la définition d'un cadre de la formation continue), mais surtout par une régulation cognitive et à distance des pratiques enseignantes.

Pour développer cette (hypo)thèse conçue comme une évaluation critique ex ante des possibles conséquences de ce projet de loi, nous nous basons sur l'état des connaissances sur la gouvernance et l'équité du système scolaire québécois, en particulier sur nos travaux sur la politique de « gestion axée sur les résultats » au Québec (Maroy, 2021). Nous nous appuyons aussi sur les analyses des effets de la stratification des structures curriculaires sur la reproduction des inégalités des chances d'accès à l'enseignement post-secondaire (Laplante et al. 2018; Maroy et Kamanzi, 2017). Cet essai critique s'inspirera plus largement des travaux internationaux en sociologie politique ou en sciences de l'éducation sur les transformations de la gouvernance des systèmes scolaires et les transformations du métier enseignant.

Une gouvernance de plus en plus centralisée

Les travaux sur l'évolution de la gouvernance du système d'enseignement obligatoire au Québec ont montré une tendance déjà ancienne à une centralisation des décisions stratégiques en matière de politique éducative aux mains du gouvernement, couplée avec un renforcement des pouvoirs opérationnels des établissements scolaires et la place des parents en leur sein (Brassard, 2009).

Parallèlement, le niveau intermédiaire, les Commissions scolaires (CS) devenues Centres de services scolaires (CSS) en 2020 (loi 40), connaissent elles aussi une progressive « *conversion* » institutionnelle de leur mandat et fonctions, qui a commencé dès la fin du 20^e siècle. Sous l'effet d'une succession de lois (180 en 1996, 124 en 2002, 88 en 2008, 40 en 2020), les CS deviennent de façon croissante des relais des politiques centrales, dont ils sont chargés d'adapter et d'appliquer les objectifs et les moyens à leurs contextes locaux (Brassard, 2014; Lessard et Brassard, 2006; Pelletier, 2016). Les lois 124 et 88 vont de plus instaurer les premières versions des outils de la « gestion axée sur les résultats » (GAR) qui vise précisément à responsabiliser les CS (et en cascade les écoles) et à leur demander des comptes par rapport à des objectifs alignés par rapport aux plans et objectifs du ministère. Cette imputabilité par rapport aux performances s'est concrétisée par des outils de contractualisation (« conventions » entre le ministère et les CS; entre les CS et les écoles) et de planification (plans stratégiques, plans de réussite) aux noms et aux contours fluctuants selon le gouvernement et les niveaux (voir Maroy, 2021). Finalement, les CSS deviennent de plus en plus des organisations orientées par des objectifs qu'ils ne maîtrisent plus, définis par les politiques des gouvernements de la province et de leur administration. Cette conversion est accentuée et prolongée par le PL 23 qui renforce le pouvoir vertical central du ministère sur certaines décisions stratégiques (la nomination et révocation possible des DG) dépossédant, de facto, les conseils d'administration des CSS de leur pouvoir discrétionnaire en la matière. Ce changement progressif de l'architecture institutionnelle de la gouvernance du système porte la marque du discours de la « Nouvelle gestion publique » (NGP) qui vise notamment à séparer clairement les unités opérationnelles du management stratégique, à les soumettre à des formes de concurrence, d'évaluation et de reddition de compte supposées en améliorer l'efficacité et l'efficience (Hood, 1995).

En outre, avec le PL 40 en 2020, la base de la légitimité des CSS vis à vis de l'opinion publique, des parents (clients) et professionnels de l'éducation se transforme. La légitimité des CS leur venait formellement d'un mandat octroyé par des élections scolaires locales, mandat dont le conseil des commissaires élus devait veiller à la bonne exécution et dont ils avaient à monitorer la traduction opérationnelle en demandant des comptes à un administrateur général coordonnant un personnel d'employés et professionnels². Depuis la loi 40, ces élections sont supprimées (pour les CSS francophones). Une légitimité (managériale mais aussi de marché) remplace les instruments classiques de la démocratie élective. La légitimité des CSS repose sur leurs capacités à être efficaces et efficents, à assurer

une bonne gestion, à rencontrer les objectifs de leurs « plans stratégiques » aux yeux du gouvernement, et à répondre aux doléances et demandes des parents/clients présents dans leur CA.

En définitive, les CSS, naguère « gouvernements » régionaux dotés d'une légitimité démocratique, deviennent des agences décentralisées, chargées de la mise en œuvre des politiques gouvernementales et d'une fonction de coordination, de support et de contrôle des « services scolaires » des établissements et centres de formation qu'ils organisent (Brassard, 2014). L'équilibre entre centralisation et autonomie scolaire (des entités intermédiaires) caractéristique de la forme de décentralisation des États fédéraux décrite par Nathalie Mons (Mons, 2007) tend à se rompre avec l'essor des politiques d'« accountability » (Mons et Dupriez, 2010) ou de gestion axée sur les résultats au Québec (Dembélé et al., 2013). Ces politiques renforcent le pouvoir stratégique de l'État tout en renforçant en apparence l'autonomie des établissements scolaires (valorisation de leurs projets et stratégies d'établissement) de façon à première vue contradictoire avec le mouvement de centralisation (Mons, 2007). Ce paradoxe disparaît si on analyse l'évolution des formes de gouvernance et de régulation à distance des unités décentralisées (établissements ou CSS) que l'État tend à mettre en place en s'inspirant des idées de la nouvelle gestion publique, au Québec comme dans d'autres pays (Gunter et al., 2016).

Des moyens démultipliés : de la régulation à l'hyper-régulation

En effet, les transformations de la gouvernance ne concernent pas seulement l'architecture institutionnelle et la distribution juridique du pouvoir formel et des contrôles. De façon plus discrète, on assiste simultanément à un glissement de l'action publique du gouvernement à la gouvernance (Stoker, 1998) au sens où les pouvoirs publics, pour gouverner et diriger, tendent à superposer et articuler la régulation des conduites (« douce », indirecte, par divers dispositifs cognitifs ou managériaux) à la seule règlementation de nature juridique (Commaille et Jobert, 1998).

Plutôt que de mobiliser les seules « règles fixes » de la loi et les moyens de coercition associés, l'État et les gouvernements tendent à développer de nouveaux modes de régulation, indirects et à distance, pour orienter, stimuler ou freiner les conduites des citoyens et notamment de ses employés ou fonctionnaires (Maroy et Dupriez, 2000). Ainsi, la mise en œuvre de la politique de la GAR relevait déjà d'un processus de régulation de l'action des établissements et des professionnels par la distribution des ressources et contraintes cognitives, normatives ou matérielles. Cette

régulation cognitive et normative ne fait que s'accentuer avec le PL 23 et pourrait engendrer même une hyper-régulation, dans la mesure où elle risque d'obérer fortement l'autonomie de réflexion et de décision des praticiens de terrain, comme nous le montrerons dans la suite de cet article.

Les outils de la GAR impliquent en effet déjà depuis une vingtaine d'années un suivi statistique des résultats, qui génère une surveillance et une gestion plus serrée des pratiques pédagogiques (Maroy, 2021). Cette surveillance, cadrée par les cibles, des outils légaux et managériaux (conventions, plans stratégiques, projets d'établissement) résulte surtout de l'usage par les CS et directions des écoles d'outils numériques et statistiques de suivi des performances des élèves, classes et établissements. Mobilisant une analyse et une présentation des données provenant des plateformes du ministère (GPI) mais aussi celles encodées par les écoles et CS (sur les absences, les enquêtes locales sur le climat scolaire etc.), des logiciels (comme Lumix par ex.) permettent des comparaisons entre écoles, enseignants, matières, année d'étude, élèves et peuvent être le déclencheur et la base de stratégies de suivi et d'amélioration des pratiques des enseignants, par la formation ou l'intervention des conseillers pédagogiques, sur les équipes ou les individus enseignants .

Nos enquêtes de terrain³ ont montré de plus que les stratégies de changement mobilisées par les cadres scolaires reposent davantage sur des stratégies de persuasion et de légitimation du changement plutôt que sur des stratégies coercitives et de pouvoir nu (Bourgeois et Nizet, 1995). Les équipes de direction ou les conseillers pédagogiques cherchent en effet surtout à « convaincre » les enseignants de changer de conduite plutôt que de l'imposer (Maroy et al., 2017). A partir des données « objectivant » les « zones de vulnérabilité » de l'enseignant ou de l'école, ils les invitent à s'interroger sur les résultats de leurs pratiques pédagogiques, à « se regarder dans le miroir » tendu par les résultats de leurs élèves. Il s'agit aussi de se laisser interroger par d'autres enseignants, par leurs conseillers pédagogiques sur d'autres manières d'enseigner, à être ouvert aux « évidences » des recherches scientifiques. Il ne s'agit pas (dans un premier temps au moins) de menacer ou de sanctionner mais d'accepter d'entrer dans un processus de rationalisation de ses pratiques, d'interrogation sur les liens entre ce qu'ils font et les apprentissages de leurs élèves. Ainsi des dispositifs de régulation instrumentale des pratiques enseignantes (Maroy et Vaillancourt, 2019), prennent place à l'occasion de moments de réflexion sur les pratiques (réunions de département, d'année d'études, assemblées annuelles d'enseignants, supervisions pédagogiques). Les enseignants sont régulés par le jeu conjoint de plusieurs outils et acteurs :

d'une part les outils statistiques et une forme d'objectivation des performances fondée sur la comparaison des « chiffres », d'autre part, la proposition de pratiques ou de dispositifs pédagogiques alternatifs. La valeur de ces derniers est légitimée par la littérature scientifique, souvent rassemblée et préparée par les conseillers pédagogiques et services éducatifs des CSS (par exemple la réponse à l'intervention, la pédagogie explicite, etc.). Le recours à des communautés d'apprentissage professionnel, animées par les conseillers pédagogiques ou la direction adjointe des écoles, peut de plus permettre de légitimer les propositions de changement en valorisant la recherche collective de solutions par les enseignants, sur des problèmes identifiés et visibilisés par les outils statistiques.

En bref, la mise en œuvre de la GAR, plutôt que de privilégier la seule réglementation et les moyens de coercition (utilisation de la loi et des sanctions associées) s'appuie déjà sur des stratégies de régulation des conduites, soit des stratégies de conduite des conduites (Foucault, 2004) qui ne ressortent pas de la coercition directe.

Or avec le PL 23, la régulation cognitive et normative des pratiques enseignantes s'accentue fortement grâce à la mise en place de nouveaux instruments d'action publique qui complètent les dispositifs existants. Tout d'abord, le PL 23 propose le renforcement d'une infrastructure numérique (« système de dépôt et de communications de renseignements en éducation ») permettant à terme de mieux documenter et suivre les parcours et performances des élèves (mais aussi indirectement les enseignants et les organisations scolaires). Ensuite, il crée un Institut national d'excellence en éducation (INEE) qui, par un travail de « synthèse des meilleures connaissances scientifiques disponibles », contribuera à « l'identification » et la « diffusion » des « meilleures pratiques révélées efficace », ainsi que le soutien à leur application par la formation continue (Projet de loi n°23, 2023, p. 16). Ces outils permettront à terme d'alimenter et d'auto-justifier un encadrement plus serré des écoles et des enseignants, au nom de la réussite des élèves, en ayant recours à des données et des études scientifiques difficiles à contester par les praticiens de terrain.

Cette hyper-régulation cognitive et normative repose en effet sur deux types d'outils. D'une part, l'infrastructure numérique (Sellar, 2015) pourra alimenter l'identification, la visibilisation des pratiques et résultats des enseignants jugés problématiques. Le fait d'obliger le dépôt des données locales ou régionales dans une infrastructure numérique centralisée va en effet accroître les possibilités d'identifier statistiquement les élèves, leurs performances, leurs comportements (absences, choix de programmes ou

d'école) et de suivre les parcours plus ou moins favorables statistiquement à leurs réussites ultérieures. En parallèle, la comparaison transversale des écoles, CSS ou des enseignants pourra faire l'objet d'analyses empiriques plus fouillées. Dès lors les ressources cognitives pour « objectiver » les failles éventuelles et les responsabilités des agents éducatifs dans la réussite et le parcours des élèves seront augmentées, conduisant à une accentuation d'un « gouvernement par les nombres » (Felouzis et Hanhart, 2011; Grek, 2008).

D'autre part, la création de l'INEE vise à concentrer dans un organisme extra-universitaire (moins autonome et plus centralisé) l'autorité où peuvent être définies et identifiées les « meilleures recherches ». L'INEE sera donc un lieu extra-universitaire où la vérité scientifique des recherches et leur pertinence par rapport à l'amélioration des résultats scolaires sont sous-pesées et consacrées. Cet organisme devrait permettre de trancher entre le « bon grain et l'ivraie » d'une recherche universitaire, jugée (implicitement) trop disparate, trop incertaine, ou peu utile par rapport aux visées et objectifs de la politique ministérielle, de plus en plus centrée sur l'amélioration de quelques grands indicateurs de résultats au niveau macro. Le recours à la légitimité de la « science » (au singulier) comme garante de la pertinence et de l'efficacité des pratiques didactiques ou pédagogiques de terrain peut devenir dès lors de plus en plus centrale pour fonder ou stimuler le sens du changement auprès des praticiens de terrain (directions ou enseignants). Faute d'une expertise scientifique solide, il leur sera difficile de les nuancer ou de les contrebalancer par les seuls « savoirs d'expérience », qui risquent d'être toujours entachés par leur caractère contextuel, local, voire leur subjectivisme (Dupriez et Cattonar, 2018). A l'opposé, les données statistiques ou les recherches sélectionnées par l'INEE, auront l'aura de « l'évidence », seront présentées aux enseignants comme des « faits », difficiles à déconstruire ou contextualiser, alors même que ces études et chiffres ont des périmètres de validité ou peuvent présenter des limites rendant difficile leur application, compte tenu du contexte social et matériel de l'école et de l'enseignant (Draelants et Revaz, 2021).

En définitive, on peut avancer que le PL 23 choisit la mise en place d'une hyper-régulation des organisations et professionnels du système en espérant, en bout de ligne, favoriser une plus grande réussite des élèves, telle qu'elle se mesure par quelques grands indicateurs (diplomation, résultats aux examens ministériels). La théorie de l'action⁴ sous-tendant le PL 23 est donc qu'une plus grande rationalisation et une plus grande efficacité des pratiques enseignantes et des écoles va être favorisée par la médiation d'une part d'une centralisation et d'un contrôle accru des

mécanismes de production de la légitimité relative des recherches et de leurs résultats, d'autre part, par un renforcement du suivi et de la régulation des pratiques des enseignants de terrain, et des outils statistiques et pédagogiques qui les sous-tendent.

Une politique qui ignore la multiplicité des sources et facteurs d'iniquité et inefficacité du système scolaire

Cependant, cette théorie de l'action fait l'impasse sur d'autres sources et facteurs des inégalités de réussite des élèves et dès lors fait surtout peser la responsabilité de l'amélioration des résultats sur les écoles et surtout les enseignants au plus près du terrain. En effet, la théorie de l'action soutenant cette politique n'interroge pas d'autres responsabilités et d'autres éléments pourtant bien réels de l'efficacité ou de l'équité du système. Tout se passe comme si l'efficacité pédagogique se réduisait à ce que la littérature a appelé « l'effet maître » (Bressoux, 1994). Certes il existe et est important lorsqu'on analyse les déterminants de la variance des résultats des élèves de façon synchronique à un moment donné. Cependant, lorsqu'on considère l'évolution et le parcours des élèves tout au long de leur scolarité, on peut constater que les variations d'apprentissage et les indicateurs de réussite scolaire, sont aussi dus, de façon cumulative, aux « effets de pairs », à l'incidence de la composition sociologique et académique des classes auxquelles appartiennent les élèves. Si un élève se retrouve dans une classe qui concentre des élèves bien disposés à l'égard de l'école, avec de bons acquis scolaires, il va tendre à progresser davantage dans les années ultérieures que s'il se trouve dans une classe concentrant des élèves, aux acquis moins assurés, en difficulté d'apprentissage, plus rétifs à la forme scolaire et à ses exigences. C'est dû à l'effet des pairs (apprentissages latéraux, émulation, et incidence de la norme de groupe en matière d'apprentissage) mais aussi à l'adaptation des enseignants aux niveaux et difficultés de son groupe classe (Dumay, 2004; Thrupp, 2002). De plus, cet effet de composition des classes sur le parcours et l'apprentissage de l'élève joue de façon cumulative d'une année à l'autre (Dumay et al., 2010; Thrupp et al., 2002). A l'opposé, plus de mixité académique ou sociale des classes tend à bénéficier surtout aux élèves les moins favorisés socialement et les moins préparés culturellement à l'école, sans pour autant que cela ne pénalise significativement les élèves les plus forts académiquement et/ou les plus favorisés (Rompré, 2015).

Toute une littérature internationale sur ces effets de composition des classes est donc ignorée dans le PL 23. Autrement dit, cette politique fait l'impasse sur les déterminants des écarts d'apprentissage entre élèves liés aux structures institutionnelles du système, et pas seulement aux inégalités

sociales entre les élèves et familles. Dès lors qu'on laisse inchangées les pratiques et dispositifs produisant la stratification du système (différenciation des parcours curriculaires des élèves, en fonction de leurs capacités et des choix des parents/élèves), on néglige une source importante des inégalités de parcours des élèves et des écarts d'acquisitions entre élèves qui n'est pas seulement liée à l'action individuelle enseignante (Kamanzi et al., 2020; Laplante et al., 2018; Maroy et Kamanzi, 2017). Les inégalités d'acquis selon le type de programme/école fréquenté (mais pas toujours choisi) ne sont pas liées seulement aux milieux et acquis antérieurs des élèves, aux types de pédagogie (plus ou moins efficace) adoptés mais aux effets de composition différente du public élèves selon la filière choisie (Rompré, 2015). Or rien dans la politique ministérielle et le PL 23 ne prend cette source d'inefficacité en compte. Le ministre dénierant seulement la réalité de ce qui est thématisé dans le débat scolaire québécois comme « l'école à trois vitesses »⁵ (Sioui, 2023, en ligne).

Les risques d'une politique de rationalisation des pratiques enseignantes

Mais le problème est aussi d'accentuer la dégradation des ressorts qui rendaient le contenu du métier au moins partiellement satisfaisant et motivant pour les enseignants débutants ou expérimentés (Tardif, 2013). Face à l'alourdissement de la tâche et de la pression, la dimension « vocationnelle » du métier (souvent sous-estimée) risque de se tarir davantage, alors qu'elle est une des premières raisons du choix du métier pour les enseignants (bien plus que les intérêts matériels) (Garcia, 2023; Lessard et al., 2003).

Si les attentes, voire les exigences de réussite des élèves, sont posées sur les seules épaules des enseignants, alors que leur métier devient de plus en plus complexe et difficile, le risque est grand que la démotivation et le retrait enseignant ne s'accentuent, surtout si les moyens stagnent et s'ils sont dépossédés cognitivement et organisationnellement d'une autonomie réelle (individuelle ou collective) sur le contenu de leur travail. Or, déjà avec la GAR, on assistait à un « grignotage » de l'autonomie professionnelle des enseignants au moins au secondaire (Lapointe et Brassard, 2017). On observait une réduction de leur espace d'autonomie de décision pédagogique (sur les modes et critères d'évaluation, sur le contenu curriculaire de leurs cours), mais aussi une focalisation de leur autonomie de réflexion sur les seuls ressorts de leur efficacité instrumentale (Maroy et al., 2017). L'hyper-régulation que nous pressentons comme conséquence de la mise en œuvre du PL 23 risque d'accentuer cette dérive. Or cela peut peser sur l'attractivité du métier (au

moment de choisir une formation initiale), accentuer le départ précoce des novices en enseignement, accentuer les retraits plutôt que l'engagement professionnel des enseignants en exercice, voire leur tentation de quitter la profession. Ces risques pourraient même être accrus, si la profession ou les syndicats enseignants interprètent le PL 23 comme une forme de critique latente de leur engagement dans leur métier ou le signe d'un soupçon à l'égard de leurs compétences effectives et de leur professionnalisme. Se sentant critiqués, voire stigmatisés par les autorités scolaires (au moins de façon implicite), les enseignants se sentiront moins reconnus, moins soutenus, et ce déficit de reconnaissance et de statut symboliquement valorisé risquent d'accentuer encore le malaise enseignant, et les risques de pénuries sur le marché du travail enseignant.

CONCLUSION

Dans ce court essai critique, nous nous sommes appuyés sur la littérature internationale et nos propres recherches sur la mise en œuvre d'une gouvernance par les résultats et par les nombres, pour réfléchir aux conséquences et risques du PL 23. Nous avons argumenté que ce projet de loi va accentuer des tendances préexistantes à la centralisation des décisions aux mains du ministère et à une conversion institutionnelle des CSS en relais des politiques ministérielles. Surtout, nous avons pointé que ce PL 23 risquait de renforcer la tendance à la régulation à distance des conduites enseignantes, par la mise en place d'infrastructures numériques et d'institutions centralisées comme l'INEE, qui pourraient conduire à une hyper-régulation cognitive et normative des pratiques enseignantes dans les écoles, par le jeu conjoint d'une surveillance statistique renforcée des « déficits » de performance des écoles ou enseignants, et celle d'une stratégie de changement des pratiques, basée sur la persuasion cognitive et normative des enseignants plutôt que sur la coercition directe. De plus, la théorie de l'action et du changement qui sous-tend la politique gouvernementale ignore la multiplicité et la complexité des sources de l'efficacité pédagogique et des inégalités de réussite des élèves. Elle privilégie le seul rôle de l'effet individuel de l'enseignant et méconnait les effets des stratification et ségrégation croissantes des publics élèves au sein de l'école québécoise. Enfin, le renforcement du pouvoir coercitif des structures hiérarchiques et l'hyper-régulation cognitive et normative des pratiques enseignantes risquent d'entrainer nombre d'effets pervers à terme (diminution de la relève enseignant, croissance des démissions, ou plus insidieusement des retraits et désinvestissements) sans que « la réussite de tous » n'y gagne.

NOTES

1. Gouvernement du Québec, *Projet de loi n° 23. Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*, 2023.
2. Cependant cette source de légitimité était le sujet de controverses et de critiques de plus en plus claires, et nombre d'acteurs (politiques ou scolaires) considéraient depuis les États généraux de l'éducation (1995-98) que la « démocratie scolaire » était en crise, devait être rénovée, en renforçant notamment le pouvoir et la parole des parents, notamment au niveau des établissements (via les conseils d'établissements). Plus radicalement dès le début des années 2000, un parti comme l'Alliance Démocratique du Québec et ensuite la Coalition Avenir Québec (CAQ) demandait la suppression du caractère obligatoire des élections au motif notamment que la participation électorale était manifestement anémique (autour de 5 %). Ce fut chose faite lorsque la CAQ fit adopter sous bâillon la loi 40 en février 2020, puisque les élections scolaires furent supprimées, au moins pour les CSS francophones.
3. Enquêtes ethnographiques menées sur la mise en œuvre de la GAR dans les écoles secondaires dans les années 2014-15 (voir une présentation détaillée de ces résultats qualitatifs et de leur méthodologie dans Maroy, 2021).
4. La théorie de l'action d'une politique renvoie à la grille de lecture des problèmes auxquels la politique prétend apporter une réponse voire une solution, aux raisonnements sous-tendant l'orientation de ses objectifs et de ses moyens et stratégies d'action (voir à ce sujet Robert, 2007). Elle peut faire l'objet d'un apprentissage social ou cognitif au cours de sa mise en œuvre (Hassenteufel, 2008).
5. Ce vocable évoque le fait que le système scolaire québécois serait de plus en plus différencié voire fragmenté entre plusieurs segments (écoles privées sélectives; classes des écoles publiques au programme « enrichi » par des projets particuliers, et enfin les classes régulières des écoles publiques). Les élèves seraient dès lors soumis à des scolarisations différencierées, en fonction de leurs caractéristiques académiques et sociales et de leurs choix d'écoles et d'orientations, ce qui induit des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur (Kamanzi et al., 2020).

RÉFÉRENCES

- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1995). *Pression et légitimation*. Presses universitaires de France.
- Brassard, A. (2009). Le projet de loi 88 : ses implications sur l'autonomie de l'établissement et sur les relations entre les échelons du système. *Le Point en administration de l'éducation*, 11(3), 11-14.
- Brassard, A. (2014). La commission scolaire comme lieu de gouvernance autonome (1959 à 2013)? *Télescope*, 20(2), 17-34.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie* (108), 91-137. <http://www.jstor.org/stable/41200458>
- Commaille, J. et Jobert, B. (1998). *Les métamorphoses de la régulation politique*. Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016. Remettre le cap sur l'équité*. Gouvernement du Québec.

- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P. et Deniger, M.-A. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats : trajectoires nationales, usages locaux* (p. 89-106). DeBoeck.
- Draelants, H., et Revaz, S. (2022). *L'évidence des faits. La politique des preuves en éducation*. Presses universitaires de France.
- Dumay, X. (2004). Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Cahiers de recherche en éducation et formation* (34), 1-28.
- Dumay, X., Dupriez, V., et Maroy, C. (2010). Ségrégation, effets de composition et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51(3), 461-480.
- Dupriez, V., et Cattonar, B. (2018). Between evidence-based education and professional judgment. What future for teachers and their knowledge. Dans Normand, R., Liu, M., Carvalho, M., Oliveira, D., et LeVasseur, L., *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession* Springer Nature.
- Felouzis, G., et Hanhart, S. (Dir.). (2011). *Gouverner l'éducation par des nombres? Usages, débats et controverses*. De Boeck.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France 1978-1979*. Gallimard/Seuil.
- Garcia, S. (2023). *Enseignants, de la vocation au désenchantement*. La Dispute.
- Grek, S. (2008). "From symbols to numbers: The shifting technologies of education governance in Europe." *European Educational Research Journal* 7(2), 208-218.
- Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D., et Serpieri, R., (Dir.). (2016). *New public management and the reform of education*. Routledge.
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique : l'action publique*. Armand Colin.
- Hood, C. (1995). The "New Public Management" in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, organizations and society*, 20(2), 93-109.
- Kamanzi, P. C., Maroy, C., et Magnan, M.-O. (2020). L'accès aux études supérieures au Québec : l'incidence du marché scolaire. *Revue française de pédagogie*, 208(3), 49-64. <https://www.doi.org/10.4000/rfp.9481>
- Laplante, B., Doray, P., Tremblay, E., Kamanzi, P. C., Pilote, A. et Lafontaine, O. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie*, 47(1), 49-80.
- Lapointe, P., et Brassard, A. (2017). L'appropriation de la gestion axée sur les résultats par les enseignants du primaire et du secondaire au Québec. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (Dir.), *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 55-72). De Boeck Supérieur.
- Lessard, C., et Brassard, A. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18(2), 181-200. <https://www.doi.org/10.3917/es.018.0181>
- Lessard, C., Tardif, M., et LeVasseur, L. (2003). *Les identités enseignantes: analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Éditions du CRP et Université de Sherbrooke.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats*. *Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S., et Voisin, A. (2017). La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 93-114.

- Maroy, C., et Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, 130, 73-87.
- Maroy, C., et Kamanzi, P. C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec. *Recherches sociographiques*, LVIII(3), 579-600. <https://www.doi.org/10.7202/1043466ar>
- Maroy, C., Mathou, C., et Vaillancourt, S. (2017). Les enseignants québécois à l'épreuve de la « gestion axée sur les résultats ». Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(4), 539-557. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9906>
- Maroy, C., et Vaillancourt, S. (2019). L'instrumentation de la nouvelle gestion publique dans les écoles québécoises : dispositifs et travail de changement institutionnel. *SociologieS [En ligne]* (Dossiers, Le changement institutionnel, mis en ligne le 27 février 2019). <https://doi.org/10.4000/sociologies.10075>
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Presses universitaires de France.
- Mons, N. et Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. *Recherche et formation*, 65, 45-60.
- Pelletier, G. (2016). Les commissions scolaires québécoises et les chemins de traverse : bilan et enjeux d'une gouvernance composite en mouvement. Dans P. Doray et C. Lessard (Dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 175-188). Presses de l'Université du Québec.
- Rompré, G. (2015). *La mixité sociale à l'école. Rapport CSE-CNESCO. Conférence de comparaison internationale* « Mixités sociale, scolaire et ethno-culturelle à l'école : quelles politiques pour la réussite de tous les élèves ? », juin 2015, Paris, consulté le 1 septembre 2023 à <https://www.cnesco.fr/mixites-sociales/>
- Sellar, S. (2015). Data infrastructure: a review of expanding accountability systems and large-scale assessments in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 765-777. <https://www.doi.org/10.1080/01596306.2014.931117>
- Sioui, M-M.(2023, 16 mai) Drainville défend bec et ongles sa réforme de l'éducation, *Le Devoir*. [https://www.ledevoir.com/politique/quebec/791125/bernard-drainville-au-devoir-table-editoriale?](https://www.ledevoir.com/politique/quebec/791125/bernard-drainville-au-devoir-table-editoriale)
- Stoker, G. (1998). Cinq propositions pour une théorie de la gouvernance. *RISS*, 155, 19-30.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XX^e siècle : une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Thrupp, M. (2002). *School making a difference: Let's be realistic!* Open University Press.
- Thrupp, M., Lauder, H., et Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 483-504.

CHRISTIAN MAROY est professeur honoraire de l'Université de Montréal et professeur émérite de l'Université de Louvain. Il a été titulaire de la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives à l'université de Montréal de 2010 à 2019. Ses recherches portent dans une perspective comparée sur les politiques éducatives, la gouvernance des systèmes scolaires et leurs effets sur les inégalités et le travail enseignant. <https://www.researchgate.net/profile/Christian-Maroy/publications> Christian.maroy@umontreal.ca

CHRISTIAN MAROY is an honorary professor at the Université de Montréal and professor emeritus at the Université de Louvain. He held the Canada Research Chair in Educational Policy at the Université de Montréal from 2010 to 2019. His research takes a comparative approach to education policy, school system governance, and their effects on inequality and teaching.

<https://www.researchgate.net/profile/Christian-Maroy/publications>

Christian.maroy@umontreal.ca

À QUAND L'EAU BOUILLANTE? L'ISOMORPHISME NÉO-INSTITUTIONNEL EN ÉDUCATION AU QUÉBEC

ANDRÉANNE LANGEVIN *McGill University*

RÉSUMÉ. Au Québec, la loi 40 et le projet de loi 23 (PL23) reflètent une vague centralisatrice qui se manifeste notamment en éducation où la répartition du pouvoir décisionnel se veut de plus en plus centralisée. Cet article met de l'avant la thèse que la loi 40 adoptée par l'Assemblée nationale du Québec en février 2020 et le PL23 en cours d'étude s'inscrivent dans une lignée néo-institutionnelle qui, pour reprendre les mots de Lemire (2022), reflètent l'évolution du nationalisme québécois. La loi 40 et le PL23 recherchent désormais l'adhésion populaire, ce qui requiert un niveau de cohésion sociale substantiel; produit inéluctable du néo-institutionnalisme et de son phénomène d'isomorphisme dont cet article fournit des exemples concrets tirés de la littérature grise.

WHEN WILL THE WATER BOIL? NEO-INSTITUTIONAL ISOMORPHISM IN EDUCATION IN QUEBEC

ABSTRACT. In Quebec, Law 40 and tabled bill 23 (PL23) reflect a centralizing trend, which is particularly evident in education where the distribution of decision-making power is increasingly centralized. This article puts forward the thesis that Law 40, adopted by the National Assembly of Quebec in February 2020, and PL23, currently under study, are part of a neo-institutional lineage which, to use the words of Lemire (2022), reflect the evolution of Quebec nationalism. Law 40 and PL23 are now seeking popular support, which requires a substantial level of social cohesion; inevitable product of neo-institutionalism, and its phenomenon of isomorphism of which this article provides concrete examples taken from gray literature.

La fable de la grenouille est fréquemment utilisée comme métaphore pour illustrer le danger que pose l'ignorance face aux changements progressifs qui normalisent des situations aux potentiels périlleux. L'histoire classique raconte l'expérience d'une grenouille nageant dans une casserole d'eau

froide placée sur une source de chaleur. Au début, l'eau est tempérée et la grenouille est à l'aise. À mesure que l'eau se réchauffe, la grenouille faillit à percevoir le changement de température. Passive, elle reste dans la casserole jusqu'à être éventuellement bouillie vivante.

La morale de cette fable peut faire l'objet de diverses interprétations, souvent comme avertissement quant au danger de ne pas reconnaître les signes subtils de la détérioration graduelle d'une situation. Cela peut être appliqué à différents domaines, y compris en politique où la lente adoption séquentielle de lois structurantes peut graduellement transformer l'organisation d'une société et de ses institutions, sans toutefois provoquer de soulèvement populaire. Or, la fable de la grenouille souligne l'importance de demeurer alerte afin de percevoir les signes d'un tel mécanisme et de ses potentielles implications pour agir avant qu'il ne soit trop tard.

Dans cet article, sans prétention, dont l'objet principal de décrire des changements graduels apportés en éducation, il nous a semblé utile de relier certaines dispositions de la *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires* (loi 40)¹ et de la *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation* (loi 23)² à la thèse de la centralisation des pouvoirs qui se veut un aboutissant d'une trajectoire néo-institutionnelle dans l'action publique.

La centralisation graduelle en éducation

Depuis les années 70, l'évolution institutionnelle en éducation semble préconiser un transfert du pouvoir décisionnel vers l'État québécois comme le démontrent Lemieux et Bernatchez (2022). À titre d'exemple, les auteurs notent comment la décentralisation des pouvoirs en 1971 par la *Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires* (loi 27)³ permettait désormais au conseil des commissaires de déléguer certains pouvoirs administratifs au directeur général de la commission scolaire, mais s'était alors accompagnée par une augmentation « des pouvoirs du ministre en ajoutant à la Loi sur l'instruction publique la capacité de réglementer l'administration des commissions scolaires » (p. 35). S'en suivra alors une période de remise en question de la gouvernance scolaire où l'État perçoit sa relation avec les commissions scolaires moins « comme un partenariat entre deux gouvernements [que comme existant au sein d'un] rapport hiérarchique » (p. 38). Ceci aboutira plusieurs décennies plus tard à l'abolition des commissions scolaires par la loi 40 dont l'annonce formulait le souhait de « doter le réseau scolaire québécois

d'une gouvernance moderne, efficace et plus près des besoins des élèves. » (Cabinet du ministre de l'Éducation, 2019)

Avec la loi 40, le Ministère a souhaité que se concrétise une décentralisation importante de la prise de décision vers les écoles avec l'abolition des élections scolaires et la fin des commissions scolaires pour les transformer en centres de services scolaires (CSS). Les CSS seraient alors administrés par « un conseil d'administration, formé à moitié de parents (huit membres), de quatre membres du personnel scolaire [et] complété par quatre membres issus de la communauté » (Cabinet du ministre de l'Éducation, 2019). Le ministre de l'Éducation avait alors annoncé vouloir « Inverser la pyramide des pouvoirs ... en donnant plus d'autonomie à ceux qui font l'école à tous les jours »⁴. Cependant, en évacuant le palier intermédiaire de gouvernance, le ministre de l'Éducation s'est vu donner un pouvoir direct de détermination, pour « l'ensemble des centres de services scolaires [quant aux] cibles portant sur l'administration, l'organisation ou le fonctionnement du centre de services scolaire »⁵.

La loi 23 dont les 75 articles qui modifient un total de 10 lois provinciales a rapidement emboîté le pas à la loi 40. Selon les notes explicatives de la loi 23, des modifications à la gouvernance scolaire visent principalement à :

confier au gouvernement la nomination du directeur général de chaque centre de services scolaires [et d'accorder au ministre] le pouvoir d'annuler une décision d'un centre de services scolaire [...] lorsque la décision n'est pas conforme aux cibles, aux objectifs, aux orientations et aux directives qu'il a établis.⁶

L'autre grand volet de cette loi est la création d'un Institut national d'excellence en éducation chargé de baliser la formation du personnel enseignant ainsi que de veiller au maintien à jour de ses compétences. La mission du nouvel Institut est de « promouvoir l'excellence des services éducatifs de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire »⁷. Ceci passe entre autres par la création d'un comité scientifique chargé de dresser sa synthèse des connaissances scientifiques et de conseiller l'Institut sur les meilleures pratiques à mettre de l'avant. Cette centralisation de la recherche et de sa diffusion dans le réseau de l'éducation a grandement inquiété notamment les instances universitaires qui, au cours des consultations particulières sur la loi 23, n'ont pas manqué de partager leurs réserves quant à la nécessité de préserver l'indépendance scientifique qu'aurait un éventuel Institut national d'excellence en éducation (ADEREQ - L'Association des doyens, 2023).

Cette évolution par étapes de la centralisation de la gouvernance en éducation témoigne de « l'effet cumulatif de changements continus, mais subtils des arrangements institutionnels qui persistent pendant des périodes étendues », un mécanisme expliqué par Thelen (2003, p. 16). L'autrice fait ici référence à la façon incrémentale dont changent les institutions dites de « robustes ». Cette théorie de l'incrémentalisme a d'abord été introduite par Lindblom (1959) qui observait qu'un processus décisionnel mettant en œuvre une succession de changements progressifs qui ne dérogent que prudemment du statu quo évite que des erreurs graves et durables soient commises au sein des institutions. Puisque les décideurs jouissent d'une compréhension limitée des effets à long terme de leurs politiques, ces derniers auraient, pour le chercheur, tout intérêt à avancer vers leur but *à petits pas*. Une telle logique contribuerait sans doute à justifier pourquoi l'abolition des commissions scolaires est un aboutissant issu d'un bras de fer s'étendant sur plusieurs décennies entre instance centrale et intermédiaire. Pour Lindblom, un décideur sage n'a pas besoin de faire de grands sauts; une décision est une seule étape qui, si elle réussit, peut rapidement être suivie d'étapes subséquentes qui permettront l'éventuelle atteinte du but souhaité.

La restructuration d'envergure du réseau scolaire instaurée par les lois 40 et 23 suit cette logique néo-institutionnelle en faisant de petits pas lents vers l'isomorphisme. La thèse proposée ici est que ces « étapes » que suit le gouvernement en matière d'éducation favorisent le transfert des décisions vers le pouvoir central. Afin de dégager une compréhension des principaux concepts avancés par les penseurs du néo-institutionnalisme, la prochaine section propose un survol de cette théorie et de son évolution dans le temps. Les sections suivantes situent certaines dispositions des lois 40 et 23 qui ont été sélectionnées sur la base de la pertinence quant à l'accroissement subtil, mais progressif de l'isomorphisme néo-institutionnel en éducation. Ces mécanismes isomorphiques à l'œuvre dans l'action publique sont ensuite discutés afin de mettre en lumière leur principal aboutissant, soit la centralisation graduelle de la gouvernance scolaire au Québec.

Néo-institutionnalisme et cohésion sociale

Cet article adhère à la thèse voulant que la restructuration d'envergure du réseau scolaire instaurée par les lois 40 et 23 suit une logique décisionnelle néo-institutionnaliste. Le néo-institutionnalisme est issu de l'institutionnalisme de la première moitié du 20^e siècle (Selznick, 1957; Weber, 1930), un courant théorique qui avait commencé à s'intéresser aux

processus par lesquels la bureaucratie et les institutions étaient devenues dominantes dans la société. Les institutionnalistes avaient alors observé que les « *managers* » (ou personnel de gestion) en étaient venus à jouer un rôle déterminant au sein des institutions en y insufflant leurs valeurs et leurs directions. La théorie néo-institutionnaliste qui a fait son entrée dans la deuxième moitié du 20^e siècle a quant à elle remis en question l'étendue de ce pouvoir d'influence de la bureaucratie sur les directions que prennent les institutions (Meyer et Rowan, 1977). En écartant la thèse de la toute-puissance du « *manager* », les néo-institutionnalistes sont venus nuancer les propos de leurs prédécesseurs en étudiant plutôt l'influence que peut avoir l'environnement sociétal sur l'évolution des institutions. Pour les néo-institutionnalistes, les comportements des institutions sont issus de règles et de pratiques formalisées découlant d'un environnement commun où des idées et des intérêts guident les valeurs (Palier et Surel, 2005). Le phénomène de l'institutionnalisation serait donc un procédé par lequel les institutions se conforment à ces valeurs sociétales en empruntant des chemins préétablis (« *path-dependence* ») pour mettre de l'avant des modes de fonctionnement qui renforcent leurs structures organisationnelles afin de les rendre durables (Pierson, 2011). Ce serait cette certaine pérennité dans le temps qui donnerait de la robustesse aux institutions qui « comprennent des éléments régulateurs, normatifs, culturels et cognitifs qui, avec leurs activités et ressources associées, assurent stabilité et sens à la vie sociale » (Scott, 2014, p. 56).

Selon la logique néo-institutionnelle sociologique (DiMaggio et Powell, 1991) qui guide cet article, les directions que prend une institution dépendraient donc moins des aspirations de son « *manager* » que de l'influence du contexte social élargi. De ce fait, lorsque de nouvelles pratiques sont instaurées au sein d'une institution, les individus qui y voient leurs valeurs reflétées seront plus à même de considérer cette dernière comme légitime et d'y adhérer en tant que membres. Ce que recherche toute organisation évoluant au sein d'un cadre néo-institutionnel est donc de mettre en place des politiques qui s'alignent avec les souhaits de ses adhérents. Toutefois, lorsqu'une institution faillit à ce mandat et qu'elle perd – aux yeux de ses membres – de sa légitimité, ces derniers deviennent à même de la délaisser. Si ce mouvement de désadhésion prend de l'ampleur, il en va de la survie de l'institution, car sans parties prenantes (« *stakeholders* »), l'institution est vouée à l'échec (Buchholz et Rosenthal, 2004). Pour cette raison, DiMaggio et Powell (1991) précisent que toute analyse néo-institutionnelle se doit d'accorder une grande importance à l'environnement social, car c'est de ce dernier que découleraient les processus stratégiques, les structures de

gouvernance, les politiques internes et les programmes déployés au sein des institutions.

Or, pour les néo-institutionnalistes, la garantie de légitimité est souvent une relation à deux sens; si les institutions gagnent à se conformer aux valeurs partagées par la société et leurs membres, les individus ont eux aussi tout intérêt à se conformer aux visées des institutions pour être perçus comme légitimes à leur tour. Pensons seulement ici au système d'éducation. Dans « *The effects of education as an institution* », Meyer (1977) souligne l'effet légitimant qu'octroie un parcours scolaire chez l'individu et le résultat institutionnalisant de la scolarisation de masse d'une population. L'auteur explique que l'éducation fonctionne dans la société comme mécanisme de la hiérarchie sociale, définissant certains types de connaissances comme octroyant une autorité légitime⁸. Toujours selon l'auteur, un parcours scolaire – dont plusieurs critiquent ouvertement la participation à une certaine continuité des inégalités sociales⁹ – aurait d'abord pour mission de « favoriser une plus grande cohésion sociale » via le partage d'une expérience commune par les générations passées, présentes et futures (p. 66-7). Ainsi, pour maintenir l'autorité que leur confère un parcours scolaire, les individus ayant été scolarisés au sein de ce réseau souhaiteront que cette institution perdure dans le temps pour reproduire une certaine « inertie » rassurante (Scott, 2014, p. 154). Rappelons que pour les néo-institutionnalistes, une institution pérenne se doit de viser à renforcer ses structures organisationnelles. Or, par quels mécanismes une institution peut-elle voir ses structures perpétuellement renforcées afin de maintenir sa légitimité? Pour répondre à cette question, l'analyse néo-institutionnelle de l'action publique pointe vers l'isomorphisme; un mécanisme déployé par les institutions en quête de légitimité qui, petit à petit, deviendront semblables aux autres institutions auxquelles elles se comparent.

MÉTHODOLOGIE

N'empruntant pas une méthode classique mobilisant, par exemple, une grille séquentielle de l'action publique (telle que la célèbre grille proposée par Jones, 1970), cet article présente plutôt les résultats d'analyse provenant d'une revue exhaustive de la littérature grise produite ou soumises à l'Assemblée nationale du Québec en amont de l'adoption des projets de loi 23 et 40, ainsi que des discussions tenues dans le cadre des consultations particulières et études détaillées de ces lois. À l'étape de la recherche documentaire approfondie, les critères d'inclusion et d'exclusion (Morestin, F. et National Collaborating Centre for Healthy Public, 2010, p. 25) ont été établis sur la base de leur pertinence¹⁰ pour

que les extraits retenus permettent de dégager de clairs liens entre les lois 23 et 40 et leurs visées centralisatrices. Ces dernières s'opèrent notamment par un accroissement progressif de l'isomorphisme néo-institutionnel (DiMaggio et Powell, 1983), un phénomène par lequel les institutions tendent à se conformer aux pratiques et aux normes de leur domaine.

Pour défendre cette thèse, nous discuterons ici de cinq articles tirés des lois 23 et 40 ou des lois que ces derniers modifient pour exemplifier l'accroissement progressif de l'isomorphisme néo-institutionnel en éducation au Québec. Trois extraits tirés des transcriptions d'échanges survenus lors des consultations particulières tenues dans le cadre de l'adoption des projets de lois ont également été inclus sur la base des extraits les plus révélateurs quant aux visées centralisatrices des projets de loi à l'étude. De plus, un total de 106 mémoires soumis à l'Assemblée nationale (42 mémoires pour la loi 23 et 64 mémoires pour la loi 40) a été relevé dans le cadre de la rédaction de cet article. Ces mémoires provenaient de syndicats, de regroupements de chercheurs, d'associations professionnelles et de citoyens. Nous avons décidé d'inclure six mémoires soumis à l'Assemblée nationale par des associations ou regroupements qui faisaient une mention directe des cinq articles tirés des lois 23 et 40 qui exemplifient dans cet article l'accroissement progressif de l'isomorphisme néo-institutionnel en éducation au Québec. Les mémoires rédigés par des individus ont été exclus du corpus étudié parce qu'ils ne représentaient pas la vision d'un regroupement. Consultez l'Annexe A pour connaître la répartition thématique des articles, extraits et mémoires retenus.

L'isomorphisme croissant en éducation au Québec

L'isomorphisme institutionnel fait référence au phénomène où les institutions adoptent au fil du temps des structures, des pratiques et des comportements similaires (DiMaggio et Powell, 1983). *Iso* signifiant *même* et *morphisme* signifiant *forme*, les analyses néo-institutionnelles se réfèrent aux mécanismes isomorphiques pour rationaliser la mise en place dans une organisation donnée de pratiques basées sur celles d'organisations similaires. Avoir recours à ce mécanisme contribue à rassurer les membres d'une institution, car ceux-ci conçoivent comme légitime le fait d'*agir de façon similaire*. Il a d'ailleurs été observé que « les organisations basent leurs décisions sur les données probantes établies par d'autres organisations conventionnelles perçues comme des chefs de file dans leur domaine » (DiMaggio et Powell, 1991, p. 53-54). L'isomorphisme contribue donc à expliquer pourquoi des organisations desservant des clientèles distinctes (p. ex. : un CSS desservant une population rurale et un CSS desservant

une population urbaine) présentent souvent des caractéristiques similaires malgré des variations dans leurs contextes spécifiques. Lorsque les institutions sont gérées par l'État comme c'est le cas en éducation, des procédés législatifs peuvent contribuer à accélérer ce phénomène d'isomorphisme.

Or, en éducation, nombreux sont ceux qui doutent de la conventionnalité des milieux. En effet, faire appel à des données probantes tirées d'environnements singuliers pour guider le réseau de l'éducation dans sa gestion est, aux yeux de plusieurs, utopique puisque chaque contexte scolaire est unique. Pourtant, le réseau de l'éducation ne semble cesser de se standardiser, phénomène rendu possible grâce à une centralisation progressive. Ce phénomène est détaillé dans les prochaines sous-sections et exemplifié à l'aide de certaines dispositions de la loi 40 et de la loi 23 ainsi que le recours à des extraits de transcriptions d'échanges faits durant les études de ces lois dont les visées témoignent de trois types d'isomorphisme tenant lieu de thèmes dans cet article : l'isomorphisme mimétique, l'isomorphisme normatif et l'isomorphisme coercitif.

Thème 1 : l'isomorphisme mimétique et le calque du réseau privé et de ses projets particuliers

Le mimétisme se produit quand une chose en copie une autre. Ce phénomène est central au paradigme néo-institutionnel et il se produit lorsque les organisations ressentent la nécessité d'imiter ou de copier les pratiques et comportements de pairs ou de concurrents qui démontrent du succès. Plusieurs des dispositions des lois 40 et 23 encouragent l'isomorphisme mimétique dans le réseau scolaire québécois.

À titre d'exemple, examinons l'abolition des commissions scolaires par la loi 40 dont le résultat est le quasi-libre-choix pour les parents de sélectionner un établissement scolaire pour leurs enfants. L'Article 4 de la Loi sur l'instruction publique telle que modifiée par la loi 40 donne maintenant le droit aux parents « de choisir, chaque année, parmi les écoles qui dispensent les services auxquels il a droit, celle qui répond le mieux à leur préférence »¹¹. Avant la loi 40, un parent qui souhaitait inscrire son enfant dans une école autre que celle qui lui était assignée selon le découpage de la carte scolaire pouvait uniquement choisir « parmi les écoles de la commission scolaire dont il relève »¹². Cependant, le libre-choix dont disposent désormais les parents québécois fait courir le risque, aux yeux de certains, de réduire progressivement le système d'éducation à une séance de magasinage, ce qui aurait de grands impacts sur les offres de programmes dans les écoles.

Durant les consultations sur la loi 40, des parties prenantes ont décrié la concurrence que fait déjà le secteur privé aux écoles publiques. Le regroupement École ensemble a été catégorique : la loi 40 contribue à la ségrégation scolaire (Mouvement L'école ensemble, 2019). En effet, les écoles publiques se trouveraient désormais dans l'obligation de décupler les offres de programmes particuliers pour faire concurrence au secteur privé. C'est un constat que partage le sociologue québécois Claude Lessard (2019) qui qualifie la réponse inévitable du réseau public à la concurrence de l'enseignement privé comme une « crise politique majeure » (p. 54). Les parents disposant d'un plus grand capital culturel et socio-économique sauraient tirer leur épingle du jeu lorsque viendrait le temps de choisir une école pour leurs enfants. Par souci de mimétisme, les écoles publiques pourraient être davantage incitées à mettre sur pieds des projets pédagogiques particuliers plus exigeants académiquement afin d'attirer une population scolaire pouvant répondre aux attentes de tels programmes. Cette convergence de la clientèle privilégiée vers des programmes plus désirables aurait pour effet d'accroître le phénomène de ségrégation scolaire.

De plus et en dépit des craintes invoquées quant à un éventuel calque du secteur privé par le public, les parents auront désormais, au sein des comités de parents des centres de services scolaires, une voix plus importante s'ils souhaitent que des projets particuliers voient le jour. En effet, la loi 40 vient ajouter un nouveau rôle aux comités de parents des centres de services scolaires. Ce comité aura désormais pour fonction de « donner son avis au centre de services scolaire sur les projets pédagogiques particuliers offerts ou envisagés dans ses écoles »¹³. Cette disposition ne figurait pas dans la Loi sur l'instruction publique (LIP) avant l'adoption de la loi 40 qui ouvre la porte au marchandage scolaire. En effet, l'élargissement de l'offre de projets pédagogiques particuliers, considérés selon le gouvernement « comme des facteurs importants de réussite et de persévérence scolaires pour bon nombre de jeunes », est un nouvel objectif du plan stratégique en éducation (Ministère de l'Éducation, 2023, p. V). Selon Lessard (2019), le secteur public devrait pourtant concentrer ses efforts à atteindre une certaine homogénéité de ses programmes¹⁴. Cette homogénéisation permettrait de minimiser les préjudices qui pourraient résulter de l'exode des élèves plus performants vers des programmes particuliers prisés.

Le recours à des mécanismes néo-institutionnels d'isomorphie mimétique tel qu'exemplifié dans cette section semble paradoxalement résulter en un système d'éducation hétérogène et défavorable à la cohésion sociale, où le décuplement des expériences scolaires accessibles basé sur un capital social

plus ou moins important chez les élèves tend à ségrégner ces derniers plutôt qu'à les unifier au sein du réseau. Résultat : les élèves ayant de plus grandes difficultés scolaires se retrouvent concentrés au sein de classes ordinaires, complexifiant par le fait même grandement la tâche de l'enseignant. La prochaine section se penche sur la formation des enseignants qui se retrouvent eux aussi au centre de la controverse depuis l'adoption des lois 40 et 23.

Thème 2 : l'isomorphisme normatif et la standardisation de la formation continue

Une seconde forme d'isomorphisme institutionnel est celui dit de normatif. Cet isomorphisme survient lorsque des organisations tendent à se conformer aux normes et standards professionnels de leur domaine d'activité. Ce phénomène est essentiel au système d'éducation qui se doit de garantir la qualification équivalente des enseignants y travaillant afin d'offrir une qualité de service uniforme. Chez ces professionnels, l'isomorphisme normatif a conduit à l'éventuelle standardisation des compétences requises pour enseigner (c.-à-d. le brevet d'enseignement). Cependant, jusqu'à l'adoption des lois 40 et 23, les enseignants disposaient d'une grande autonomie professionnelle quant au maintien de leurs qualifications via la formation continue. Où la LIP précisait jadis qu'un enseignant se devait de « prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle [dans sa pratique] »¹⁵, la loi 40 vient désormais spécifier les attentes quant au maintien de ce « haut degré de compétence professionnelle »¹⁶. Depuis, l'adoption de la loi 40 a modifié l'article 22.0.1. de la Loi sur l'instruction publique pour que la formation continue soit davantage surveillée et que les enseignants suivent :

au moins 30 heures d'activités de formation continue par période de deux années scolaires débutant le 1^{er} juillet de chaque année impaire. Il choisit les activités de formation continue qui répondent le mieux à ses besoins en lien avec le développement de ses compétences.¹⁷

Dans un cadre néo-institutionnel, cet énoncé clair des attentes de formation continue fait état d'une norme que vise le ministère de l'Éducation pour son personnel en matière de pratiques tirées de données probantes. La LIP mentionne que « le ministre peut révoquer l'autorisation d'enseigner du titulaire qui n'a pas respecté les conditions fixées par lui pour le maintien de cette autorisation »¹⁸. Puisque l'obligation de suivre de la formation continue fait désormais partie du devoir de tout enseignant comme prescrit par le nouvel Article 22.0.1, force est de constater que le ministère de l'Éducation progresse vers un

isomorphisme normatif où la formation continue des enseignantes est désormais scrutée.

De surcroît, depuis l'adoption de la loi 23, le gouvernement prescrit que cette offre de formation soit informée par des données probantes. La nouvelle loi apporte toutefois des précisions quant à l'organisme qui se verra charger de développer ces formations en édictant la *Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation* (l'INEÉ). L'INEÉ a pour mission d'« habiliter le gouvernement à déterminer, par règlement [...] les conditions et modalités relatives à la formation continue obligatoire des enseignants. »¹⁹. Bien que le gouvernement dise croire encore à l'autonomie professionnelle des enseignants dans la façon dont ils souhaitent se perfectionner pour répondre aux besoins de leur milieu, les discours politiques détonent. À titre d'exemple, le ministre de l'Éducation lors de ses remarques préliminaires formulées avant l'étude détaillée du projet de loi 23 fait l'éloge sans équivoque de l'existence du concept de meilleures pratiques en éducation et du bien-fondé de leur diffusion dans le réseau scolaire :

c'est de soutenir nos élèves le plus efficacement possible, en s'appuyant sur les meilleures pratiques, sur ce que la recherche nous dit, sur ce que les données probantes nous disent. Et donc on veut démocratiser les connaissances les plus à jour en matière d'enseignement et s'assurer, une fois qu'on a identifié ces pratiques, de les diffuser sur le terrain, dans les classes, dans les écoles, pour, justement, faire en sorte que nos enseignants, nos enseignantes aient accès aux toutes dernières connaissances sur ce que la science de l'éducation nous enseigne. Et donc l'institut va nous permettre de diffuser les meilleures pratiques pédagogiques et en faire la promotion.²⁰

Pourtant, il suffit de lire le mémoire de l'Association des doyens, doyennes, directeurs et directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec pour comprendre que la vision gouvernementale d'imposer une norme basée sur des données probantes ne fait pas l'unanimité :

La création d'un Institut national d'excellence en éducation sous-tend une vision étroite de la recherche en éducation, illusionnée par le fantasme des données probantes et des pratiques efficaces, contribuant à une conception techniciste du travail enseignant, peu ancrée dans les connaissances issues de la recherche sur la mise en œuvre et le changement de pratique et mettant en péril le mouvement et la volonté de professionnalisation de l'enseignement ancrée dans la reconnaissance du jugement professionnel. (ADEREQ – L'Association des doyens, 2023)

Néanmoins, la mission du nouvel Institut national d'excellence en éducation, telle que présentée dans la loi 23, formule une direction claire quant à la pertinence des meilleures pratiques en éducation :

1. identifier, en concertation avec le ministre et les intervenants du système scolaire, les sujets prioritaires qui bénéficieraient de ses travaux;
2. dresser et maintenir à jour une synthèse des connaissances scientifiques disponibles, au Québec et ailleurs, concernant la réussite éducative et le bien-être des élèves;
3. identifier les meilleures pratiques, élaborer et maintenir à jour des recommandations, les diffuser aux intervenants du système d'éducation et les rendre publiques, accompagnées de leurs justifications et des informations utilisées pour leur élaboration;
4. favoriser la mise en application de ses recommandations, principalement par le développement et la diffusion d'activités de formation pratique, notamment au bénéfice du personnel scolaire, ou d'autres outils de transfert de connaissances qui mettent de l'avant les pratiques et les méthodes pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique.²¹

Cette mission de l'INEÉ laisse entendre que l'offre d'activités de formation continue pour les enseignants sera grandement centralisée vers cet Institut. Cette centralisation résulte de l'isomorphie normative de la profession enseignante, car les professionnels du milieu partageront désormais une même base de connaissances, peu importe leur contexte de travail. Pour les acteurs du milieu, la création de l'INEÉ soulève de grandes craintes. La Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ, 2023) s'y est d'ailleurs ouvertement opposée. Dans son mémoire déposé en commission aux fins de consultations particulières pour le projet de loi 23, la FSE-CSQ explique qu'une enquête menée auprès de 4000 enseignantes et enseignants avait révélé que 92 % des répondants n'appuyaient pas la création de l'INEÉ. Le regroupement syndical proposait plutôt d'utiliser ces ressources afin de « consolider l'écosystème actuel de recherche et de transfert » (FSE-CSQ, 2023, p. 11). La Fédération autonome de l'enseignement (FAE), quant à elle, précise que :

Le texte du projet de loi entend confier à cet éventuel Institut la mission de dresser et maintenir à jour une synthèse des connaissances scientifiques disponibles. Cet objectif est contradictoire avec une des finalités de la recherche scientifique, à savoir la libre production et le développement de connaissances. Dans le cas des sciences de

l'éducation, la recherche est particulièrement foisonnante. Cette grande diversité est l'écho des réalités de la pratique enseignante et des établissements, lesquelles offrent des situations variables pratiquement à l'infini, en constante évolution. (FAE, 2023, p. 15).

Pour leur part, les représentants de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE-CSQ) doutent que leurs membres ne puissent « adapter les formations de l'INEÉ aux réalités de leurs milieux respectifs et aux besoins exprimés par le personnel enseignant » (FPPE-CSQ, 2023, p. 25). Il en revient donc à dire que pour les différents groupes représentant les enseignantes et enseignants du milieu scolaire, l'édification de l'INEÉ fait l'unanimité dans son opposition. Malgré les voix qui se sont élevées à l'unisson contre le projet, le gouvernement est allé de l'avant avec le projet de loi 23, créant par ce fait le nouvel Institut.

Avec les adoptions consécutives des lois 40 et 23, l'autonomie professionnelle du personnel scolaire s'est trouvée progressivement limitée. La loi 40 est venue baliser les exigences de formation et, trois ans plus tard, la loi 23 a doté l'INEÉ du pouvoir d'en établir le contenu. Bien que l'INEÉ n'équivaille pas à un ordre des enseignants, jadis souhaité par le gouvernement (Lévesque, 2023), il contrôle désormais les normes de perfectionnement professionnel. Au sommet de la pyramide décisionnelle de l'INEÉ, les élus sont plus à même d'imposer leurs visions de ce qu'est une bonne pratique pédagogique que les enseignants sur le terrain. Sans leurs valeurs représentées par l'INEÉ, ces membres sont à même de délaisser cette institution, dont le succès ne pourra alors être garanti que par une obligation d'adhésion.

Thème 3 : l'isomorphisme coercitif et le recours au « bâillon »

L'isomorphisme coercitif est un mécanisme qui, à l'opposé des isomorphismes mimétique et normatif, témoigne d'un débordement dans le rapport de force entre une institution et une entité externe. À cause de l'isomorphisme coercitif, une organisation peut se voir contrainte d'adopter de force de nouvelles pratiques ou structures en raison de telles pressions externes. Souvent, ces politiques ne correspondent pas aux souhaits des membres, d'où la nécessité de les imposer (DiMaggio et Powell, 1983, p. 150-151).

Dans leur mémoire déposé à l'Assemblée nationale dans le cadre de l'étude du projet de loi 23, les chercheurs Lemieux et al. (2023) s'entendent pour avertir tout ministre recherchant une certaine légitimité lors de l'élaboration d'une loi que ce dernier se doit avant tout d'obtenir « le

respect des parties prenantes » (p. 13). Toujours selon les chercheurs, pour gagner le respect du personnel scolaire « le ministre doit au minimum prendre le temps de consulter les parties prenantes intéressées par l'éducation avant d'instaurer des changements majeurs dans le système » (p. 13). Rappelons-nous que toute partie prenante membre d'une institution souhaite avant tout voir ses valeurs reflétées dans les pratiques et les orientations d'avenir de cette institution. Un processus de consultations rigoureux permettrait donc de considérer une pluralité de points de vue. Or, les consultations des projets des lois 40 et 23 ont été, dans les deux cas, vivement critiqués pour leur manque de rigueur.

Dès 2020, des critiques avaient été formulées à l'égard du processus consultatif de la loi 40. Par exemple, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) avait, lors de son exposé en consultation particulière, déploré ne pas avoir été consultée en amont du dépôt du projet de loi. La FCSQ qui s'est vue essentiellement dissoute à la suite de l'adoption de la loi 40 dont l'article 1 a sonné le glas, en avait alors profité pour faire part de sa déception quant à la suppression d'un palier démocratique local et la portée centralisatrice du projet de loi²².

Outre la possibilité de limiter le processus consultatif en triant les intervenants invités lors de consultations particulières, les législateurs québécois ont disposé d'un autre moyen coercitif afin de forcer l'adoption du projet de loi : ils ont eu recours à la Motion de procédure d'exception²³ – mieux connue dans le langage populaire par le terme *bâillon*²⁴ – qui est un processus politique limitant la durée du débat lors de l'étude d'une loi. La Motion de procédure d'exception est souvent utilisée en réponse à de l'obstruction parlementaire (« *filibuster* » en anglais) de la part des partis d'opposition qui souhaiteraient retarder l'adoption d'un projet de loi. Cela dit, cette procédure est sensée, comme son nom l'indique, être utilisée de façon exceptionnelle pour accélérer le processus législatif lorsqu'une situation est critique. Faire appel à ce mécanisme permettrait donc à une situation au caractère urgent d'être rectifiée plus rapidement qu'en laissant le processus législatif traditionnel suivre son cours.

Lorsque l'adoption de la loi 40 s'est faite sous bâillon, plusieurs députés des partis d'opposition s'étaient alors levés en Chambre pour déplorer le recours à cette procédure d'exception. Aux yeux de plusieurs, l'urgence d'agir pour faire adopter la loi 40 n'était pas fondée. Mme Jennifer Maccarone, députée de l'opposition, avait notamment critiqué la fin abrupte de l'étude du projet de loi vu l'étendue de sa portée et tous les acteurs touchés par les nouvelles dispositions :

dans le projet de loi n° 40, on parle des comités de gouvernance et d'éthique, de vérification et de ressources humaines, du comité de parents, du comité d'engagement pour la réussite éducative, de la composition et de la formation, de la formation continue obligatoire, de la communication avec les parents, les cadres et les employés des commissions scolaires, du choix de l'école, le code d'éthique et de déontologie, la reconnaissance de l'expertise professionnelle du personnel enseignant, et j'en passe. Ce n'est pas seulement un projet de loi pour l'abolition des commissions scolaires, c'est un gros fourre-tout, et on aurait dû prendre le temps d'en discuter.²⁵

Néanmoins, la Motion de procédure d'exception mit un terme à l'étude détaillée après 70 heures de discussion (le nombre d'heures minimal requis pour l'étude détaillée d'une loi) et de procéder à l'adoption. Il restait alors environ 300 articles à débattre en commission, ce à quoi s'ajoutaient 80 amendements qui avaient été déposés la veille de l'adoption par le ministre de l'Éducation et qui ont été adoptés de facto sans qu'un débat ne soit tenu, soulevant la hargne de plusieurs groupes de parties prenantes.

Loi 40 en appel

Selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, les citoyens canadiens issus des minorités linguistiques ont le pouvoir exclusif de gestion et contrôle de leurs institutions scolaires²⁶. Bien que, dans la mouture originale de la loi 40, la communauté anglophone retienne la « possibilité d'élire les administrateurs parents et ceux issus de la communauté des neuf centres de services scolaires du réseau scolaire anglophone, par un suffrage universel » (Cabinet du ministre de l'Éducation, 2023), les parties prenantes du réseau anglophone reçurent les modifications à la gouvernance scolaire apportées par la loi 40 comme un affront. C'est sur cette base que l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ, 2023) lança un recours légal contre le procureur général du Québec afin de faire déclarer inopérants treize articles de la loi 40 portant, selon les membres de l'Association, atteinte aux droits de la communauté d'expression anglaise du Québec²⁷.

En août 2023, la Cour supérieure du Québec a tranché en faveur de l'ACSAQ, concluant que, ne répondant pas « aux besoins spécifiques de la minorité anglophone du Québec »²⁸, neuf des 13 articles en question seraient rendus inopérants pour la communauté anglophone. Sans surprise, le procureur général du Québec a déposé un recours en appel, fait déploré par plusieurs groupes défendant les droits de la communauté d'expression anglaise, dont notamment l'ACSAQ qui s'est dite « extrêmement déçue » par cette décision du gouvernement. Malgré le

litige en cours, le gouvernement est allé de l'avant en apportant de nouvelles modifications à la Loi sur l'instruction publique avec le dépôt du projet de loi 23.

Nonobstant, le recours à des moyens coercitifs est un aboutissant profondément ancré dans un paradigme néo-institutionnel. Paradoxalement, bien que le recours à des procédés coercitifs nuise à l'adhésion des membres, le système d'éducation du Québec a néanmoins, d'un point de vue d'isomorphisme néo-institutionnel, gagné en légitimité. En effet, si l'on se base sur les tenants qui prônent la légitimité pour la survie de l'institution, les adoptions des lois 40 et 23 ont contribué à ce que le système scolaire québécois s'isomorphe. Reste tout de même à savoir si cet isomorphisme néo-institutionnel correspond réellement aux valeurs québécoises en éducation. Souhaitons-nous un réseau de l'éducation central et standardisé? Et s'il s'avérait que la réponse à cette question était « non », force est de constater qu'au sein d'un cadre néo-institutionnel qui ne cesse de renforcer ses institutions, il pourrait être ardu, voire impossible de faire marche arrière.

L'eau serait-elle déjà bouillante?

CONCLUSION

Les trois mécanismes de l'isomorphisme – à savoir coercitif, normatif et mimétique – ont un impact significatif sur le paysage éducatif. Ils créent un environnement où l'adhésion à des pratiques analogues à celles mises en place par des institutions comparables garantit le succès d'une organisation. Ainsi, l'étude de ces mécanismes nous aide à comprendre comment la standardisation institutionnelle façonne notre système éducatif. L'isomorphisme témoigne également de l'évolution de la place qu'occupent les différents acteurs au sein des structures de gouvernance ainsi que l'évolution des leviers de pouvoir dont ils disposent. Pour le réseau de l'éducation québécois, cette évolution témoigne de la tendance à rapatrier ces pouvoirs vers l'État.

Comme mentionné au début de cet article, toute institution évoluant dans un cadre néo-institutionnel tend d'une manière ou d'une autre vers l'isomorphie. Une organisation dont les structures ressemblent à celles de toutes les autres organisations comparables aura plus de facilité à démontrer sa légitimité qu'une organisation aux pratiques marginales. En éducation, les dispositions des lois 40 et 23 contribuent à l'isomorphie mimétique, normative et coercitive du réseau scolaire. Sans mécanismes isomorphiques assurant sa légitimité auprès de ses membres, toute institution s'inscrivant au sein d'un cadre néo-institutionnel court le

risque d'une éventuelle désadhésion sociale menant à un échec de cette institution. Pour une organisation aussi vitale que le système d'éducation, on pourrait avancer l'argument que le Québec n'a pas le droit à l'échec.

Garantir la légitimité du réseau scolaire primerait-il alors sur tout autre souhait sociétaire? Ce questionnement ne tient la route bien sûr que si l'on adhère au bien-fondé du néo-institutionnalisme et que l'on souhaite son maintien. Or, quelle finalité cela aurait-il pour les institutions québécoises? Pour comprendre cette question, peut-être faut-il en poser une deuxième : quand est-ce qu'une organisation évoluant dans un cadre néo-institutionnel est-elle suffisamment isomorphe? Rapidement, nous comprendrons que l'isomorphisme n'a pas de finalité; il s'agit plutôt d'un continuum où les organisations se ressemblent de plus en plus. Dans cette optique, la centralisation des pouvoirs n'est qu'une question de temps. Mais ce processus inévitable peut être lent, un peu comme une eau qui se réchaufferait subtilement pour ne pas choquer la grenouille (pour renouer avec notre fable du début).

À titre d'exemple, reprenons les mots du ministre de l'Éducation, M. Roberge, lors de ses remarques préliminaires précédant l'étude détaillée du projet de loi 40 en 2019 « le projet de loi n° 40, ce n'est pas une révolution. C'est une évolution.²⁹ »³⁰. À ces paroles, le ministre de l'Éducation, M. Drainville rajoutera trois ans plus tard en 2023 alors qu'il formulait ses remarques préliminaires en étude détaillée du projet de loi 23 :

[il faut] s'assurer qu'on ait une gouvernance, au sein du réseau scolaire, qui soit plus cohérente, qui [...] aura plus de cohésion, justement, au terme des changements que nous souhaitons apporter. Alors, oui, les directeurs généraux des centres de services seront nommés par le gouvernement, sur recommandation du ministre, pour des mandats d'au plus cinq ans, qui peuvent être renouvelés. Et, oui, le projet de loi prévoit [une entente pour] définir des objectifs, de définir des cibles, des orientations, des priorités pour favoriser un meilleur alignement entre les orientations ministérielles et comment ces orientations-là se mettent en place sur le terrain, dans les écoles, dans les classes [...] c'est un projet de loi qui vise à favoriser le renforcement d'une culture qui est axée sur les résultats.³¹

Comme exemplifié dans cet extrait, lors des adoptions des lois 40 et 23, le gouvernement s'est targué à plusieurs reprises de rendre le réseau scolaire plus cohérent et, par souci d'efficacité, de transférer les pouvoirs décisionnels vers les écoles, les conseils d'administration et les parents. Rappelons cependant que pour les néo-institutionnalistes, les différentes

institutions qui organisent une société font face à un éternel test de légitimité; elles adoptent de nouvelles pratiques non par souci d'amélioration de l'efficacité organisationnelle, mais plutôt pour plaire à leurs membres et garantir leur adhésion (Hall et Taylor, 1997). Selon ce principe, l'évolution que nous observons dans le réseau de l'éducation témoignerait donc d'un souhait de légitimité plutôt que d'une recherche d'efficacité. Comme discuté dans le présent article, cette légitimité passerait alors par le lent et incrémental accroissement d'un isomorphisme néo-institutionnel menant à la centralisation du pouvoir de définition des cibles, orientations et priorités vers l'État plutôt que vers les instances intermédiaires désormais abolies en ce qui concerne les commissions scolaires.

Une telle conclusion a également été soulevée durant les échanges politiques en études détaillées des lois 40 et 23. En réponse aux propos du ministre de l'Éducation lors de l'adoption de la loi 23, Mme Ghazal, députée de l'opposition, a manifesté ses vives inquiétudes. Au fil des années, elle aura été témoin de l'évolution de la centralisation en éducation en siégeant comme députée dans l'opposition parlementaire. Elle a donc fait part des craintes énoncées par différents acteurs du réseau de l'éducation quant aux lois 40 et 23 qui sont désormais interprétées comme une centralisation « en étape » :

Ça va être quoi, la prochaine étape? Est-ce qu'on va centraliser les centres de services scolaires, puis il va y en avoir un par région, un peu comme la réforme qui a été faite en santé? Ça, c'est une inquiétude. Ce n'est pas ce que le ministre dit qu'il veut faire, mais on le voit, il y a comme... des étapes, c'est-à-dire qu'il y a une centralisation petit à petit. Est-ce que ça va nous amener à avoir une hypercentralisation du système d'éducation [?]³²

Voici un constat qu'autant les partis d'opposition que la population en général commencent à dresser quant aux lois qui se disent décentralisatrices, mais qui en pratique rapatrient graduellement le pouvoir vers l'État. Si toutefois nous, les membres qui avons notre institution de l'éducation à cœur, réalisions qu'un tel transfert ne correspondait plus à nos valeurs, serait-il alors encore possible de manifester notre mécontentement? Pourrions-nous opérer un demi-tour pour éviter une centralisation absolue de la gouvernance scolaire? Ou viendra-t-il un moment où le réseau de l'éducation québécois ne pourra qu'exister au sein d'un cadre néo-institutionnel si robuste et fermement établi qu'il sera immuable? La question reste entière et mérite que nous conservions une vigilance de tous les instants.

Au début, l'eau est tempérée et la grenouille est à l'aise. À mesure que l'eau se réchauffe, la grenouille faillit à percevoir le changement de température. Passive, elle reste dans la casserole...

Implications pour de futures recherches

Bien que ce ne soit pas l'intention de l'autrice, les données présentées dans cet article pourraient éventuellement être intégrées à une analyse de « *process tracking* » (Palier et Trampusch, 2018), où l'examen des trajectoires empruntées par certains phénomènes politiques permet d'identifier des mécanismes causaux qui témoignent du changement néo-institutionnel au sein de l'action publique (Surel, 2018). Puisqu'une analyse de « *process tracking* » comprend une dimension historique permettant d'apprécier l'évolution des politiques publiques, une étude explorant le recours à des mécanismes isomorphiques contribuant à centraliser le pouvoir en éducation comprendrait une mise en contexte des changements sociopolitiques par lesquels le néo-institutionnalisme a vu le jour au Québec. Mentionnons ici à titre d'exemple la trajectoire néo-institutionnelle ayant mené à l'instauration de la nouvelle gestion publique en éducation et de sa gestion axée sur les résultats (Brassard, 2009; Maroy, 2017). Les changements apportés par la loi 40 et la loi 23 détaillés dans le présent article s'inscrivent en toute continuité avec ces nouveaux paradigmes centralisateurs de gestion de l'État. Identifier les mécanismes isomorphiques mis à contribution lors de la mise en œuvre de la nouvelle gestion publique et de la gestion axée sur les résultats approfondirait donc grandement une étude d'envergure de « *process tracking* » du néo-institutionnalisme isomorphe en éducation au Québec. Une telle étude pourrait également explorer d'autres lois qui misent potentiellement sur des mécanismes néo-isomorphiques pour centraliser le pouvoir en éducation. Un examen approfondi de récentes lois telles que la *Loi visant l'instauration d'un taux unique de taxation scolaire*³³ en 2019, la *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*³⁴ en 2021 ou la *Loi sur le protecteur national de l'élève*³⁵ en 2022 pourrait être envisagé dans le cadre d'une telle étude.

NOTES

1. *Projet de loi n° 40, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires, 42^e lég. (Qc), 1^{re} sess., 2019.*
2. *Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation, 43^e lég. (Qc), 1^{re} sess., 2023.*

3. *Projet de loi n° 27, Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires*, 29^e lég. (Qc), 2^e sess., 1971.
4. Remarques préliminaires du ministre Roberge, Consultations particulières sur le projet de loi 40, Commission de la culture et de l'éducation, *Journal des débats Vol. 45 No 51*, jeudi 28 novembre 2019 à 11h40.
5. *Projet de loi n° 40, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, 42^e lég. (Qc), 1^e sess., 2019, art. 142.
6. *Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*, Notes explicatives, 43^e lég. (Qc), 1^e sess., 2023.
7. *Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*, Art. 4, 43^e lég. (Qc), 1^e sess., 2023.
8. Au sujet de l'« autorité » que confère un parcours scolaire, Meyer (1977) reconnaîtra que : « Si l'éducation est un mythe dans la société moderne, il est puissant. Les effets des mythes résident non pas dans le fait que les individus y croient, mais dans le fait qu'ils « savent » que tout le monde y croit, et donc que, « à toutes fins pratiques », ces mythes sont vrais. Nous pouvons tous discuter en privé de l'inutilité de l'éducation, mais en embauchant et en promouvant, en consultant les différents sages de notre époque et en organisant nos vies selon la rationalité contemporaine, nous jouons notre rôle dans un drame où l'éducation fait autorité. » (p. 75-6).
9. Il nous importe de noter que des corpus de recherche plus récents et bien étayés nous permettent de nuancer les propos avancés par Meyer (1977). En effet, force est de constater que, dans les sociétés pluralistes et diversifiées, cette affirmation que la fonction légitimatrice de l'éducation ait pour effet de promouvoir une cohésion sociale via l'éducation de masse se veut un argument de plus en plus caduc. C'est notamment ce que postulent Darchinian et al. (2021) qui mettent en évidence comment, par exemple, l'école exacerbé le racisme vécu par des étudiants racisés évoluant au sein d'institutions scolaires montréalaise. Bien qu'au bout du compte ces institutions décernent à ces étudiants des diplômes légitimes leur conférant une certaine autorité, leur expérience de scolarisation aurait surtout dû, selon les postulats abordés plus haut, contribuer à leur sentiment d'appartenance à la collectivité, une assumption que les chercheuses démentent avec véhémence.
10. « Pour qu'un fait soit pertinent à un autre, il doit exister entre ceux-ci une connexité qui permet d'inférer l'existence de l'un en raison de l'existence de l'autre. » Extrait de R.c. Mysliakowskaia, QCCS 3425, 2013, paragr. 19.
11. *Loi sur l'instruction publique*, Art. 4 al.1, RLRQ, c. I-13.3.
12. *Loi sur l'instruction publique*, Art. 4 al.1, RLRQ, c. I-13.3.
13. *Loi sur l'instruction publique*, Art. 192 al.7, RLRQ, c. I-13.3.
14. La loi 40 n'est pas la première réforme à essuyer des critiques quant à la facilitation de l'instauration de programmes particulier dans les écoles publiques. Nuançons ici en citant la réforme Marois où Guy Pelletier (2001, p. 153) avait alors caractérisé le discours décentralisateur de cette réforme de « chant de sirène » en précisant que : « Il est à se demander si le discours sur la décentralisation qui a accompagné la réforme scolaire au Québec n'est pas, à bien des égards, un chant de sirènes. L'appel est mélodieux, voire séduisant, mais, comme Ulysse et son équipage, tous et chacun entendent bien ce qu'ils veulent y entendre. Au-delà du discours fortement médiatisé, voire en partie racoleur, sur la nouvelle autonomie des établissements, c'est bien dans la pratique que se tisseront des espaces décisionnels nouveaux, que se construiront de nouvelles façons de coopérer et de collaborer. Il est toujours plus aisé de changer des structures que de modifier des pratiques. [...] De prime abord,

l'autonomie réelle accordée aux établissements scolaires apparaît, en pratique, nettement en deçà des orientations politiques énoncées. Certes, cette « autonomie » peut s'avérer variable suivant les pouvoirs organisateurs et les établissements. Toutefois, il demeure que tant que l'école publique est un service public financé entièrement par des fonds publics, que les chefs d'établissement sont nommés par les pouvoirs organisateurs et qu'ils ont d'abord et avant tout à rendre des comptes à ces derniers, leur autonomie ne peut être que, par essence, réglementée, limitée, voire très limitée. »

15. *Loi sur l'instruction publique*, Art. 22 al.6, RLRQ, c. I-13.3.
16. *Loi sur l'instruction publique*, Art. 22.0.1 al.1, RLRQ, c. I-13.3.
17. *Loi sur l'instruction publique*, Art. 22.0.1 al.1-2, RLRQ, c. I-13.3.
18. *Loi sur l'instruction publique*, Art. 34.3 al.4, RLRQ, c. I-13.3.
19. *Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*, 43^e lég. (Qc), 1^{re} sess., 2023, notes explicatives paragr. 2.
20. Remarques préliminaires du ministre Drainville, Consultations particulières sur le projet de loi 23, Commission de la culture et de l'éducation, *Journal des débats* Vol. 47 No 13, 28 septembre 2023 à 11h53.
21. *Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*, 43^e lég. (Qc), 1^{re} sess., 2023, c. 2, art. 5.
22. Extrait du témoignage de la FCSQ en commission parlementaire : « Dans le projet de loi n° 40, le ministre s'octroie, par exemple, le pouvoir d'exiger des regroupements de ressources et de services avec d'autres partenaires, dont les établissements privés d'éducation. [...] il s'octroie aussi la possibilité d'annuler toute décision d'une commission scolaire jusqu'au 1er mai 2020. Cette centralisation à outrance aura des impacts néfastes sur notre réseau public d'éducation. Elle éloignera de la prise de décision les besoins des élèves et de la communauté. Mais le plus préoccupant avec ce projet de loi [c'est] le recul démocratique important qu'il fait subir à la société québécoise. Dans les faits, disons-le, le ministre de l'Éducation souhaite se débarrasser d'un palier démocratique qu'il juge dérangeant. » *Témoignage de Mme Louise Lortie de la Fédération des commissions scolaires du Québec*, Consultations particulières sur le projet de loi 40, Commission de la culture et de l'éducation, *Journal des débats* Vol. 45 No 42, lundi 4 novembre 2020 à 14h20.
23. « Motion de procédure d'exception », *Encyclopédie du parlementarisme québécois*, Assemblée nationale du Québec, 7 juin 2016.
24. « Bâillon », *Encyclopédie du parlementarisme québécois*, Assemblée nationale du Québec, 16 mai 2016.
25. Intervention de Mme Jennifer Maccarone, Séance extraordinaire, 42^e lég. 1^{re} sess., vendredi 4 février 2020.
26. *Mahé c. Alberta*, [1990] 1 R.C.S. 342.
27. *Quebec English School Boards Association c. Procureur général du Québec*, 2023 QCCS 2965.
28. *Quebec English School Boards Association c. Procureur général du Québec*, 2023 QCCS 2965, paragr. 378-9. Aux fins de ce présent article, voir aussi paragr. 405 qui traite de « l'implication grandissante du ministère de l'Éducation et de la rationalisation des structures de gestion locale ».

29. Remarques préliminaires du ministre Roberge, Consultations particulières sur le projet de loi 40, Commission de la culture et de l'éducation, *Journal des débats* Vol. 45 No 51, jeudi 28 novembre 2019 à 11h40.
30. Néanmoins, M. Caire, alors leader adjoint du gouvernement, avait ajouté des propos contradictoires sur la loi 40 : « Et un autre élément [qui] est absolument essentiel, voire révolutionnaire, on inverse la pyramide de gouvernance... Les directeurs d'école, les conseils d'établissement étaient inféodés aux conseils des commissaires, généralement à une direction générale qui ... s'assurait que les choses se passaient comme la direction générale [le souhaitait]. Bien, aujourd'hui, on change cette façon-là de diriger nos écoles. Les directeurs d'école vont avoir l'autonomie, les équipes-écoles vont avoir l'autonomie dont elles ont besoin ». Remarques du leader adjoint du gouvernement M. Caire sur la Motion sans préavis, Séance extraordinaire, *Journal des débats* 42^e lég. 1^{re} sess., vendredi 7 février 2020 à 13h20.
31. Remarques préliminaires du ministre Drainville, Consultations particulières sur le projet de loi 23, Commission de la culture et de l'éducation, *Journal des débats* Vol. 47 No 13, 28 septembre 2023 à 11h53.
32. Remarques préliminaires de la députée Ghazal, Consultations particulières sur le projet de loi 23, Commission de la culture et de l'éducation, *Journal des débats* Vol. 47 No 13, 28 septembre 2023 à 12h40. *Projet de loi n° 3, Loi visant l'instauration d'un taux unique de taxation scolaire*, 42^e lég. (Qc), 1^{re} sess., 2019.
33. *Projet de loi n° 5, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*, 42^e lég. (Qc), 1^{re} sess., 2021.
34. *Projet de loi n° 23, Loi sur le protecteur national de l'élève*, 42^e lég. (Qc), 2^e sess., 2022.
35. *Projet de loi n° 23, Loi sur le protecteur national de l'élève*, 42^e lég. (Qc), 2^e sess., 2022.

RÉFÉRENCES

ACSAQ. (2023). L'ACSAQ extrêmement déçue avec la décision du gouvernement de faire appel du jugement de la loi 40 – QESBA. <https://quesba.qc.ca/communiques-presse/lacsaq-extremement-decue-avec-la-decision-du-gouvernement-de-faire-appel-du-jugement-du-projet-de-loi-40/>

ADEREQ - L'Association des doyens, d', directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec. (2023). Le projet de Loi 23 : questions et préoccupations. Mémoire présenté à la Commission de culture et de l'éducation dans le cadre de la consultation générale et des auditions publiques sur le projet de loi no 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation.

Brassard, A. (2009). Chapitre 6. La politique québécoise de décentralisation vers l'établissement : un changement important qui maintient l'instance intermédiaire en l'état. In *La gouvernance en éducation* (p. 109-125). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.pelle.2009.01.0109>

Buchholz, R. A., et Rosenthal, S. B. (2004). Stakeholder theory and public policy: How governments matter. *Journal of Business Ethics*, 51(2), 143-153.

Cabinet du ministre de l'Éducation, Q. (2019). Dépôt du projet de loi no 40 - Le nouveau gouvernement du Québec confirme la fin des commissions scolaires telles qu'on les connaît. Gouvernement du Québec <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/depot-du-projet-de-loi-no-40-le-nouveau-gouvernement-du-quebec-confirme-la-fin-des-commissions-scolaires-telles-quon-les-connaît>

Darchinian, F., Magnan, M.-O., et de Oliveira Soares, R. (2021). The construction of the racialized Other in the educational sphere: The stories of students with immigrant backgrounds in Montréal. *Journal of Culture and Values in Education*, 4(2), 52-64. <https://doi.org/10.46303/jcve.2021.6>

DiMaggio, P., et Powell, W. W. (1991). *The New institutionalism in organizational analysis*. University of Chicago Press.

DiMaggio, P. J., et Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.

FAE, q., Fédération autonome de l'enseignement. (2023). Mémoire de la FAE sur le projet de loi no 23. *Mémoire déposé à la Commission de la culture et de l'éducation*.

FPPE-CSQ, Q., Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation. (2023). L'expertise professionnelle : alliée indispensable pour comprendre et répondre aux besoins des élèves. *Mémoire sur le Projet de loi n°23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'institut national d'excellence en éducation*.

FSE-CSQ, F. d. s. d. l. e.-. (2023). Projet de loi no 23 : une volonté de contrôle qui nuit à l'éducation. *Mémoire présenté à la Commission de la culture et de l'éducation dans le cadre des consultations particulières sur le projet de loi no 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*.

Hall, P. A., et Taylor, R. C. R. (1997). La science politique et les trois néo-institutionnalismes. *Revue française de science politique*, 47(3), p. 469-496. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1997.395192>

Jones, C. O. (1970). *An introduction to the study of public policy*. Wadsworth Pub. Co.

Lemieux, O., et Bernatchez, J. (2022). *La gouvernance scolaire au Québec* (P. d. l. U. d. Québec, Ed.). <https://www.puq.ca/catalogue/livres/gouvernance-scolaire-quebec-4147.html>

Lemieux, O., Bernatchez, J., Viviers, S., et Cordeau, W. (2023). Mémoire présenté dans le cadre des consultations portant sur le Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation. CCE - 012M, C. P. PL 23.

Lemire, S. (2022). Le projet de loi 96 : le reflet de l'évolution du nationalisme linguistique québécois. *Recherches sociographiques*, 63(1-2), 109-129. [https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1092384ar](https://doi.org/10.7202/1092384ar)

Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système d'éducation ? *Éthique en éducation et en formation*(6), 41-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1059242ar>

Lévesque, F. (2023, 27 avril 2023). Ordre professionnel pour les enseignants « Pas une bonne idée », selon Drainville. *La Presse*.

Lindblom, C. E. (1959). The science of "muddling through". *Public Administration Review*, 19(2), 79-88. <https://doi.org/10.2307/973677>

Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*. <http://dx.doi.org/10.4000/sdt.1353>

Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77.

Meyer, J. W., et Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.

Ministère de l'Éducation. (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. Québec

- Morestin, F., et National Collaborating Centre for Healthy Public, P. (2010). *Méthode de synthèse de connaissances sur les politiques publiques*. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.deslibris.ca/ID/227254>
- Mouvement L'école ensemble, Q. (2019). *Maintenir le cap sur l'inéquité*. Commission de la culture et de l'éducation dans le cadre des consultations particulières sur le projet de loi n° 40.
- Palier, B., et Surel, Y. (2005). Les « trois I » et l'analyse de l'État en action. *Revue française de science politique*, 55(1), 7-32. <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0007>
- Palier, B., et Trampusch, C. (2018). Comment retracer les mécanismes causaux ? Les différents usages du process tracing. *Revue française de science politique*, 68(6), 967-990. <https://doi.org/10.3917/rfsp.686.0967>
- Pelletier, G. (2001). La décentralisation du système scolaire québécois: une variation sur un thème majeur. *Éducation et francophonie*, 29(2), 151-168.
- Pierson, P. (2011). *Politics in time : History, institutions, and social analysis* (Course book ed.). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400841080>
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations : Ideas, interests, and identities* (4th ed.). SAGE.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration: A sociological interpretation*. Row, Peterson.
- Surel, Y. (2018). La mécanique de l'action publique Le process tracing dans l'analyse des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 68(6), 991. <https://doi.org/10.3917/rfsp.686.0991>
- Thelen, K. (2003). Comment les institutions évoluent : perspectives de l'analyse comparative historique. In *L'Année de la régulation* n° 7 (2003-2004) (p. 13-43). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.colle.2003.01.0013>
- Weber, M. (1930). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. George Allen et Unwin Ltd., Museum Street.

ANNEXE A

TABLEAU 1. Liste de la littérature grise retenue pour le thème 1 : l'isomorphisme mimétique et le calque du réseau privé et de ses projets

Type du document	Document
Article de loi	Loi sur l'instruction publique, Article 4
Article de loi	Loi sur l'instruction publique, Article 192
Mémoire	Mémoire pour le projet de loi 40, Mouvement L'école ensemble, 2019
Plan ministériel	Plan stratégique 2023-2027 du ministère de l'Éducation

TABLEAU 2. Liste de la littérature grise retenue pour le thème 2 : l'isomorphisme normatif et la standardisation de la formation continue

Type du document	Document
Article de loi	Loi sur l'instruction publique, Article 22, Alinéa 6
Article de loi	Loi sur l'instruction publique, Article 22.0.1, Alinéas 1-2
Article de loi	Loi sur l'instruction publique, Article 34.3, Alinéa 4
Projet de loi	Projet de loi n° 23, notes explicatives, paragraphe 2
Projet de loi	Projet de loi n° 23, Chapitre 2, Article 5
Transcription de consultations particulières	Projet de loi 23, Remarques préliminaires du ministre Drainville
Mémoire	Mémoire pour le projet de loi 23, ADEREQ, 2023
Mémoire	Mémoire pour le projet de loi 23, FSE-CSQ, 2023
Mémoire	Mémoire pour le projet de loi 23, FAE, 2023
Mémoire	Mémoire pour le projet de loi 23, FPPE-CSQ, 2023

TABLEAU 3. *Liste de la littérature grise retenue pour le thème 3 : l'isomorphisme coercitif et le recours au « bâillon »*

Type du document	Document
Mémoire	Mémoire pour le projet de loi 23, Lemieux, Bernatchez, Viviers et Cordeau, 2023
Transcription de consultations particulières	Projet de loi 23, Remarques de la FCSQ
Transcription de séance extraordinaire	Projet de loi 40, Intervention de Mme Jennifer Maccarone

ANDRÉANNE LANGEVIN est doctorante en acquisition des langues à la Faculté d'éducation de l'Université McGill, à Montréal (Québec). Elle enseigne également dans le réseau scolaire public de la province. Ses travaux de recherche portent sur la répartition du pouvoir de gouvernance en éducation, en s'intéressant particulièrement au rôle et à la place des parents dans cette dynamique. Elle conjugue ainsi sa réalité académique de chercheuse avec son expérience personnelle de mère de deux enfants d'âge scolaire. andreanne.langevin@mail.mcgill.ca

ANDRÉANNE LANGEVIN is a doctoral candidate in language acquisition in the Faculty of Education at McGill University in Montréal, Québec. She also teaches in the province's public school system. Her research focuses on the distribution of governance power in education, with a particular interest in the role and involvement of parents within this dynamic. In doing so, she bridges her academic work as a researcher with her personal experience as the mother of two school-aged children. andreanne.langevin@mail.mcgill.ca

BILL 23: MONITORING, STANDARDIZING, AND PUNISHING

MARYSE POTVIN, SIMON BILODEAU *Université du Québec à Montréal*

ABSTRACT. The passage of Bill 23 aims to improve academic success and excellence in education. However, it is part of a legislative continuum which has led to a growing surveillance and control of the Quebec education system in the hands of the minister of education. This centralization opens the door to ideological management which undermines the education of young people, the training and work of school staff, science, and academic freedom. Borrowing the idea of the *panopticon* from Foucault, and from James C. Scott's analysis of the *eye of the state*, this article presents the risks of authoritarian control with the aim of modernizing, monitoring, standardizing, and punishing.

LOI 23 : SURVEILLER, UNIFORMISER ET PUNIR

RÉSUMÉ. La loi 23 a l'objectif d'améliorer la réussite scolaire et l'excellence en éducation. Par contre, elle s'inscrit dans un continuum législatif qui a pour effet de produire une surveillance et un contrôle inquiétants du système d'éducation québécois aux mains du ministre. Cette centralisation ouvre la porte au pilotage idéologique qui met à mal l'éducation des jeunes, la formation et le travail du personnel scolaire, la science et la liberté académique. Empruntant à Foucault l'idée du *panopticon*, et à James C. Scott, son analyse de « l'oeil de l'État », la présente contribution présente les risques d'un contrôle autoritaire dans l'objectif de moderniser, de surveiller, d'uniformiser et de punir.

No democracy is ever impervious to populism and the spectre of authoritarianism, and Quebec is no exception. Since being elected in 2018, the government of Premier François Legault has adopted a populist stance on issues of systemic racism and “wokeism,” and, above all, has passed a series of legislation which furthers the weakening of democratic spaces, rights, and liberties, and which also furthers the centralization of

the education system in the hands of executive power. On December 7, 2023, Bill 23 became law, *An Act to amend mainly the Education Act and to enact the Act respecting the Institut national d'excellence en éducation*, following in the steps of a series of legislation (Bills 21 and 40) characterized by an adoption procedure which many researchers consider authoritarian (Désautels, 2023; Lévesque, 2023). Supporters of the legislation argue that Bill 23 will improve decision-making, make scientific and school data more accessible and reliable, and its establishment of a National Institute for Excellence in Education (Institut national d'excellence en éducation [INEE]) will provide “evidence-based data” of best practices to schools and the Ministry of Education. For its opponents, Bill 23 is propelled by a business-minded conception of public management rather than one based on a societal vision that builds on the needs of the Quebec school and the Quebec educational program. In their opinion, Bill 23 entails a number of risks, including the centralization of powers in the hands of the minister of education, the possibility of ousting directors of school service centres (centres de services scolaires [CSSs])¹ on the basis of results, and the closure of independent bodies such as the Committee for the Accreditation of Teacher Training Programs² and the Higher Council for Education,³ replaced by the INEE. This reform project was guided by a select committee from the Ministry of Education, the Committee on Scientific Results and the School Environment,⁴ whose agenda underpinned the public hearings held in spring 2023 by the Committee on Culture and Education of the National Assembly of Quebec.

This article takes a critical look at the risk of Bill 23’s centralizing nature and authoritarian tendencies, based on two conceptual elements: Michel Foucault’s image of the panopticon, and James C. Scott’s theory of the causes of the collapse of major state projects. Michel Foucault (1975) describes the *panopticon* (the observation tower for prisoners, who feel watched even without the presence of a supervisor) as an abstract model of a disciplinary society focused on surveillance, social control, and standardization. Surveillance, social control, and standardization are, according to James C. Scott (1998) in *Seeing Like a State*, the essential mechanisms of the modernization of public action, and entail certain risks; since these mechanisms seek to render the population more visible, controllable, and disciplined, they can ignore or destroy the forms of autonomy and resistance of local or subordinate groups. These two authors’ contributions allow for the formulation of a critique of the process undertaken by the Coalition Avenir Québec (CAQ)⁵ through their aforementioned legislative actions, and to show the risks associated with the domination of a uniform and centralized approach to controlling

education, one of the consequences of which, according to Scott (1998), is the erasure of practical or experiential knowledge of the various players in the education system. As we shall make clear in our theoretical framework, the panopticon allows us to capture the idea of surveillance — by a limited number of individuals, through indicators and evidence-based data — of everything that happens in CSSs, schools, classrooms, and university courses, ranging from students' personal files to teaching practices. In this article, we will show that the centralization and hierarchization in Bill 23 is a panoptic illusion (Aïm, 2020), whose logic — to monitor, control, standardize, and punish — is not without risks, particularly with regard to data confidentiality, professional autonomy, respect for the knowledge of school staff, and academic freedom. This article therefore takes a critical position with regard to Bill 23 by reflecting on the various dimensions of the legislation in order to identify certain potential risks for research, teaching practices, and school democracy, which only the application of Bill 23 can ultimately refute or confirm.

Since the centralization in Bill 23 affects not only the hierarchical chain of governance over educational institutions (CSSs, schools, and universities) and their accountability to the minister but also the orientation of research, training, and teaching materials, this article also questions the creation of the INEE, its role, and its objectives in managing educational services with the use of evidence-based data. Relatedly, this article further questions the notion of situating evidence-based approaches in opposition to experience-based ones, as they should be complementary. In conclusion, the article highlights some of the primary risks of adopting an authoritarian approach and the ideological control of education and science.

CONCEPTUAL FRAMEWORK: MONITORING, CONTROLLING, NORMALIZING, AND PUNISHING

Discipline and Punish remains the book that researchers in surveillance studies consider central (Aïm, 2020). In Foucault (1975), the idea of the panopticon is associated with modernity, confronted with the problem of the multitude that must be managed (particularly in demographic terms), which gave rise during the 18th and 19th centuries to the development of a disciplinary system to make “visible” the population to be monitored or disciplined. The primary objective of panoptic devices, as “surveillance apparatus,” is to integrate, manage, and control large numbers of bodies, “arranged with a view to establishing a relationship of gaze and power” (Aïm, 2020, p. 48), which Foucault calls biopolitics.

The panopticon is a type of prison architecture imagined by the philosopher Jeremy Bentham and his brother Samuel in the late 18th century. The aim of the panoptic structure is to enable an overseer, housed in a central tower, to observe all prisoners without them knowing whether they are being observed, thus creating a feeling of invisible omniscience among inmates. In *Discipline and Punish*, Foucault (1975) described it as the abstract model of a disciplinary society focused on social control. Foucault borrowed from Bentham the image of the central tower of the panopticon, which no longer requires the presence of an overseer in the tower for the design to function: "The awareness among the prisoners of being watched is enough for the 'microphysical' arrangement of the stones and the gazes to make the panopticon work" (Aïm, 2020, p. 54). While surveillance as a practice, more or less codified, of controlling the population, has existed for as long as power has existed (censuses, information, spying, dividing cities into sectors, etc.), the panopticon constitutes a normalization at the heart of disciplinary societies, which confers on the monitoring system a more reasoned and rational dimension. In the modern epoch, it takes the form of a hierarchized surveillance, in part linked to the management of grand epidemiological catastrophes, in order to produce effects on bodies, behaviour, and, above all, norms, which are called upon to systematize everything to create the "right moves" (Foucault, 1975, as cited in Aïm, 2020, p. 43).

Foucault (1975) extends the model of the panopticon to the multiplication of disciplinary institutions (schools, hospitals, police, etc.), which become machines to observe conduct, and include social, institutional, professional, and industrial spaces. These institutions expand with the evolution of technological means: electronic eavesdropping, cameras, and so forth.

Each time that one deals with a multiplicity of individuals on whom one must impose a task or a form of conduct, the panoptic model can be used. ... It is polyvalent in its applications ... it serves to reform prisoners, but also to care for the sick, instruct students, look after lunatics, supervise workers, and make beggars and idlers work. (Foucault, 1975, as cited in Aïm, 2020, p. 43)⁵

As argued by James C. Scott (1998), these three elements – surveillance, control, and standardization – are the essential mechanisms of modernization of public action, and entail a number of risks. He documented how various state reforms could have adverse effects on citizens when four conditions were met. The first is the existence of a state apparatus whose goal is to arrange and control /organize the surrounding nature and the population, which gave rise to essential modern tools that

maintain the welfare state and liberties, as much as they did too to the production of despotic powers. The second is an ideology of "high modernism" (Scott, 1998, p. 4) characterized by the importance accorded to technical progress as a driver of the satisfaction of human needs, and by the rational and uniform organization of nature and of society. One might also include management by indicators, monitoring, and evidence-based data in this condition, a type of governance which can support public decision-making but can also be seen as the domination of a uniform and centralized approach imposing models that are unsuitable for the complex realities of the social world. When these two conditions are combined with the third – the coercive or authoritarian willingness of a government – and the fourth – the existence of a "prostrate" civil society – the situation becomes "lethal" (Scott, 1998, p. 5). The centralization of powers becomes authoritarianism when it aims to impose a uniform and simplified vision of society, to the detriment of diversity and of the complexity of practical local knowledge and against the will of actors. The high modernism projects of the state become debatable when they seek to render the populations more visible, controllable, and disciplined, ignoring or destroying the forms of autonomy and resistance of local or subordinate groups (i.e., an infrapolitical, underground, or silent resistance). For example, in the classroom, it is the educator's competence, stemming from experience and adaptation to certain contexts, that is threatened by the "normalizing judgements" of an overarching "state framework" (Perez-Mugg, 2022, p. 5).

A SUCCESSION OF LEGISLATION WHICH REINFORCES THE POWERS OF THE MINISTER

Bill 23 is part of a continuum of recently adopted legislation which bear witness to a democratic backsliding and centralizing governance to, in Foucault's (1975) words, "monitor and punish." In this regard, let us remember certain elements of Bills 21 and 40.

First, Bill 21, *An Act respecting the laicity of the State*, was adopted under closure⁶ by the Legault government to reduce debate in the National Assembly, and the notwithstanding clause⁷ was employed to pre-empt proceedings in the judiciary. This legislation reiterates the recommendation of the Bouchard-Taylor report to prohibit the wearing of religious symbols by certain government employees in a position of authority in the exercise of their functions (Bill 21, p. 1). These include judges, police officers, and prison guards, but teachers and those directing public establishments associated with a CSS were also added to the bill.⁸ On the day before the bill was tabled, a number of unions and CSSs

announced that they would not apply the legislation, and many forms of legal remedies were raised. A number of jurists recognize that the use of the notwithstanding clause contradicts the values of secularism and non-discrimination, and that Bill 21 is in conflict with the Quebec Charter of Human Rights and Freedoms, notably with respect to the principles of gender equality, freedom of religion, the right to vote, the right to work, and the recognition of the equal value and dignity of human beings, who have the right to equal protection under the law (Jones et al., 2019). Furthermore, for the first time, the Quebec Charter was modified without deliberation or consensus of the parties in the National Assembly in order to give precedence to the principle of state laicity and that of equality between women and men in its preamble.

On April 20, 2021, Judge Blanchard of the Superior Court of Quebec delivered a judgement (*Hak c. Procureur général du Québec*, 2021) that, in paragraphs 768 to 770, strongly criticized the choice of Quebec lawmakers to resort to the notwithstanding clause in the passage of Bill 21, which suspends rights and liberties.

Then came Bill 40, *An Act to amend mainly the Education Act with regard to school organization and governance*. Also adopted under closure, this legislation harms representative democracy in the name of budgetary rigour and the depoliticization of school governance. The minister of education at the time considered it well advised to end school elections by abolishing the representative and participatory mechanisms of school boards (and the position of commissioner). If parents appreciated the increase in the number of seats they could now hold on a CSS's board of directors (climbing from two to five), the experts were worried. Jean-Pierre Proulx, for example, reminded us that “the commissioners were political waystations. If a parent was unhappy, [they] could call the commissioner in [their] neighbourhood to explain the problem and bring up [their] concerns in the hierarchy of the school system. This no longer exists” (Barlow, 2020, para. 10).

On Bill 23, many in the education sector did not mince words, going so far as to label it a “cluster bomb” (Baby, 2023, para. 1; Lévesque, 2023). We should bear in mind that the bill was largely the result of recommendations from an advisory group of eight experts, mandated by the Ministry of Education to provide ad hoc and confidential opinions on the priority issues in education in Quebec. Notably, these experts, who concurred with the importance of evidence-based data in education, produced a *View on Evidence-based Practices and Results in Education*, the recommendations of which can be found in Bill 23: the adoption of a

policy on the utilization of evidence-based data in education; the creation of an institute, the aforementioned INEE, dedicated to evidence-based data and to “best practices” (Bill 23, art. 5(3), p. 19); the modification of the Committee for the Accreditation of Teacher Training Programs; the integration of evidence-based results into teacher training programs; the creation of a system of data collection, notably for microdata on students; and the funding of evidence-based research by the Ministry of Education.

Bill 23 incorporates essentially two types of centralizing measures: (a) a concentration of the minister of education’s prerogatives concerning their direct relationship with CSSs, and (b) an internal centralization within each CSS, giving the director general of a CSS responsibilities that previously fell to the board of directors. Thus, the minister names the director general (and the assistant director general) of a CSS (Bill 23, art. 20, p. 8), formerly appointed by each CSS itself, who is granted powers previously allocated to the board of directors, such as the nomination of school principals and assistant principals. In addition, the minister also has the ability to assign a director general “any mandate” (Bill 23, art. 22, p. 8). Furthermore, the committees of governance and ethics, auditing, and human resources will no longer assist a CSS’s board of directors, only its director general. Before, in cases of differences, complaints, and other reasonable motives, the board of directors could, with the support of two thirds of its members, fire management; with Bill 23 adopted into law, only the minister retains this right.

In a similar vein, the legislation makes the minister of education the supreme authority over pedagogical orientations and teaching practices. Each CSS must reach an annual agreement with respect to management and accountability, with the goal of establishing key indicators for scholarly success, which include a rendering of accounts directly to the minister. The minister may also regulate distance learning courses and “annul, entirely or in part, the school services centre’s decision and make the decision that, in [their] opinion, ought to have been taken in the first instance” if the CSS does not submit the grounds for their decision within the prescribed time period, or if, according to the legislation, “the decision [the CSS] intends to make [is] not to the Minister’s satisfaction” (Bill 23, art. 45, p. 14). The justification for refusal is made in applying the annual agreement for management and accountability reached with the minister.

Thus, these centralizing measures endow the minister with an unprecedented amount of power of surveillance and control, including that of naming individuals who share their vision of education, and who, in turn, are given greater latitude in managing a CSS. Stripped of the

counter-power of the school boards or boards of directors, the Quebec education system will lack the necessary tools to oppose the hypothetical (and sometimes actual) patronage and ideological orientation of a government.

NATIONAL INSTITUTE OF EXCELLENCE IN EDUCATION: CONTROL OVER RESEARCH OR ACADEMIC FREEDOM?

Bill 23 enshrines the *Act respecting the Institut national d'excellence en education*. The mission of this institute, vague at best, is “to promote excellence in educational services for preschool education and for elementary and secondary school education” (Bill 23, art. 4, p. 18), based on evidence-based data and indicators. Defenders of the institute (Gauthier et al., 2023) justified its creation by asserting the importance of the government taking enlightened decisions with respect to educational practices and orientations. They championed an independent institute, capable of producing longitudinal studies with sustained financing from the ministry.

A number of commentators have stressed that the power to define the excellence of educational services entails the risk of a disturbing degree of control over research (its subjects, approaches, and methods) and of teaching (the content taught in training teachers at university; Laferrière et al., 2024). According to Désautels (2023), the legislation will deprive “universities and teachers of their autonomy, not only in terms of the material taught, but also with respect to the way of teaching, thus conferring on the ministry the hitherto unseen power to intervene in the management of our classes” (p. 3).

Furthermore, Bill 23 shows that the independence of the INEE with regard to the state is not assured, as it will depend financially on the Ministry of Education. In paragraphs 6 and 7 of Article 5 of Bill 23, one will read that, “in collaboration with the Minister,” the INEE must formulate views concerning the “qualifications required of teachers,” as well as “teacher training” (pp. 18–19). This signifies that it will, under the guidance of the minister, play the role occupied to date by the Committee for the Accreditation of Training Programs in Education and by the universities. This same article stipulates that the institute commits to “carrying out any other mandate entrusted to it by the Minister” (Bill 23, art. 5(10), p. 19). It is difficult to appreciate the degree of influence that these directives will have on research and on the educational system. Will this be merely recommendations or advice, as the Higher Council for Education was already doing? Or will it be directing programs, content,

and practices in initial teacher training? If this is the case, the INEE will be able to impose its ideas on pedagogical practices, determining what activities will be recognized in the 30 hours of obligatory continuing training for teachers.

The chair of the board of directors, as well as the CEO of the INEE, will be named directly by the government “on the Minister’s recommendation,” while the seven other members will be named by the government “after consulting with organizations that the Minister considers to be representative” (Bill 23, art. 9, p. 20). Once more, given the vagueness of the selection criteria, the legislation relies enormously on ministerial discretion without the minister being responsible for their decision. The minister will be able to refuse to consider a candidature or to consult an organization that does not share their vision of teaching and research. The power to name and fire, without justification, opens the door to the ideological risk of partisan shifts within these organizations through the appointment of members loyal to the minister. This constitutes a threat to the free expression of viewpoints dissenting from those of the minister within a body which will have an immense impact on Quebec’s educational system.

These fears are not merely hypothetical since, as reported in *Le Devoir* (Sioui, 2023), the process of writing and examination of the legislation took place in a very opaque manner. During the detailed examination of Bill 23, opposition party education spokespersons learned, through an access to information request, that the minister had mandated a Committee on Scientific Results and the School Environment to make proposals in 2021, the eight members of which spoke in parliamentary committee on Bill 23 without their membership on this secret panel being revealed to the deputies. The spokespersons judged that the credibility of these experts had been tarnished by this omission and feared seeing them named to the head of the INEE to reinforce the views of the minister (Sioui, 2023).

Therefore, Bill 23 risks producing echo chambers, of patronage and of cronyism, both in terms of directors named to CSSs and to the INEE, which could endorse the minister of education’s views while silencing contrary opinions and their influence on ministerial decisions. Each level could have at its head a loyal individual in order to avoid dissension within the administration. This hierarchical chain of command is far from the bureaucratic independence from politics dreamed of by Max Weber. It particularly increases the risks of the politicization of these bodies and their dependence on those elected. Moreover, the legislation remains

silent on the status of directors of CSSs and of the INEE: Will they belong to the upper civil service like deputy ministers? And according to what criteria will they be named or fired? On evidence-based data? On management indicators? Performance indicators related to students' so-called academic success? According to the minister's views?

THE QUESTION OF EVIDENCE-BASED RESEARCH AND OF TRAINING: “KNOWING THAT” AND “KNOWING HOW TO”

According to Bissonnette et al. (2010), the benefits of evidence-based data and practices are recognized in various disciplines. This is a matter of “practices of prevention or intervention validated by a certain form of *scientific proof*, as opposed to approaches based on tradition, conventions, beliefs or non-scientific data” (La Roche, 2008, p. 2). For these authors, research has given rise to evidence-based results for the teaching of reading, writing, and mathematics, and for students in difficulty, but these results are largely neglected in the training of teaching and the teacher profession. In those domains, personal experience, belief, intuition, tradition, and ideology predominate, impeding the improvement of the quality of education and the professionalization of teaching (Gauthier, 2006).

This dichotomous vision leaves little room for the complementarity of different types of knowledge, as it places evidence-based data in opposition to practices based on knowledge from experience, which consider contexts, representations, values, and the needs of individuals. As Weinstock (2010) points out, when a health practitioner with 40 years of experience does this or that with their patient, do they produce solid evidence due to the repetition of their practice with many people? Is the experience of this person a source of evidence-based data or not? In teaching, a large part of knowledge also consists of knowledge from experience, which does not stem from controlled randomized attempts, but which proves its value in the classroom.

For those who are part of the evidence-based data movement (Bissonnette et al., 2010), one must test these practices on a grand scale before qualifying them as conclusive. Picking up the classification system of Ellis and Fouts (1993), they place at Level 1 basic research in education, that of a descriptive nature (surveys, case studies, laboratory research, and qualitative, quantitative, or correlational research), which permits researchers to describe a phenomenon, introduce theories, formulate hypotheses, observe a correlation between two variables, or describe experimental contexts, but not to establish causal links or to verify hypotheses. The research of Level 2 can do so by establishing experimental

or quasi-experimental protocols to test pedagogical strategies with the help of experimental and control groups to compare and measure their effects on the performance of students. Level 3 research evaluates the effects of proven Level 2 teaching strategies when implemented systematically and on a larger scale. Level 2 and 3 studies would, therefore, be “the most appropriate” to demonstrate the efficacy of a pedagogical strategy (Gauthier, 2006, p. 10).

However, numerous researchers grasp the danger of considering experimental and quasi-experimental research as superior to others, which is a weakening of scientific knowledge (Jacob, 2009; Hammersley, 2013). The academic literature reveals a diversity of research based on proofs, both quantitative and qualitative, but the notion of proof is itself questioned (Maunier, 2019). Weinstock (2010) reminds us that evidence-based data does not constitute proof, does not produce proofs of causality or certainties, but only generates confidence in a declaration of causal, probabilistic knowledge (i.e., this is probably true given the available data) that hinges on, and is limited by, the variables and indicators considered.

In the social sciences, there are a number of confounding / external variables difficult to control: environmental, contextual, institutional, situational, sociopolitical, and so forth. It can be problematic to develop a research design capable of isolating the one factor among the many external variables with which we are attempting to discover a causal link (its impact on the behaviour or thought processes of individuals), all the more since there are in education unforeseen and complex situations, sometimes traumatic (a suicide, a murder, a terrorist attack, etc.), which lead to intervening in an emergency.

The role of values in science

In the debate on evidence-based data, a dichotomous (and hierarchical) vision has developed, placing on one side evidence-based data, objective and neutral, which would apply to the entire world, and, on the other, vague values, subjective and variable, on which practitioners base their judgement. However, this dichotomy does not exist in the actual production of data, where there are also values, ethical and political choices, at all stages of the academic production (the choice of object, of the framework, of the method, etc.; Biesta, 2007). As the government’s priorities may increase the risk of the ideological directing of research and teaching, we may wonder about the values behind the choices of the CAQ government in Bill 23. Did it wish to impose a greater distributive or substantive justice, a more inclusive approach in its vision of educational

success? If so, the indicators will differ from those of the simple results of the ministry's exams or those of PISA.⁹

To make decisions and to know how to act, education practitioners must master not only non-academic-based knowledge, but also legal knowledge of the benchmarks which frame their interventions; political knowledge to understand the current environment and the media, which daily appear in their classes; and many other forms of knowledge about their school, their students, and the curriculum (Biesta, 2007). Propositional knowledge (i.e., “knowing that” as opposed to “knowing how to”), which may or may not be based on evidence-based data from randomized control trials, is one part of the practitioners knowledge base, but a large part of their knowledge also consists of know-how, stemming from practice, and social or soft skills, based on moral, affective, and sensitive stances. These three components form one’s knowing how to act in context (Tardif, 2006;¹⁰ Potvin et al., 2015, 2021). While some knowledge is factual, theoretical, or practical in nature, know-how consists of abilities, stemming from professional knowledge or experience, which allow for the determination of specific actions or interventions. Social skills signify the capacity to know when, how, and where to act in a given context, and concern attitudes, relational abilities, the ethics of responsibility, and reflexive and critical capacities (Potvin et al., 2015). Scott (1998) refers to the term *Metis*, an ancient Greek word, to designate practical knowledge, which is oriented to the present moment and to changing and unpredictable situations that require immediate action.

In education, practitioners should arbitrate (and integrate) scientific knowledge, their experiential knowledge, and contextual data, including the needs and values of those who are being offered services. Beaulieu (2016) summarizes this as how every practitioner (in medicine as in education) intervenes and makes decisions daily on the basis of a complementarity of different types of knowledge, which cannot be ranked:

Practicing EBM [evidence-based medicine] is essentially applying knowledge to individuals which summarizes what is “usually” happening to a great number of people. ... medicine is basically a science of probabilities. Any clinical process begins with taking the “history” of the person needing help ... putting this history into a precise context, that of the person in front of you, and formulating hypotheses on the probable causes of the problem to establish a short- and long-term course of action. ... The art of meeting with the person, of the capacity to understand the suffering, of interpreting unique stories is, by definition, at the heart of the practice Without the mastery of this art, we get nowhere. Yet to come to interpret these unique stories, to formulate diagnostic hypotheses, to propose treatments, one must be able to

balance them with the knowledge garnered from the observation of large groups of individuals. Therefore, one must draw upon one's scientific knowledge and evaluate the probabilities that the problem is this rather than that, and that, if one proposes one plan of action rather than another, one has "more chance of doing good than of causing harm." ... Practicing EBM day to day always necessitates balancing the scientific data, the values and preferences of patients, and the contextual elements, and applying them each time to unique histories. (pp. 11-12)

The INEE intends to direct the research and training of teachers, displaying the choice of a utilitarian, populational approach based on the law of large numbers. Yet, teaching practice is also that of individual histories: an immigrant child who has just arrived in class with the need to acquire confidence or a sense of belonging, a young victim of intimidation, a child reported to the Director of Youth Protection, and so forth. More broadly, the attack on the mosque in Quebec City in 2017, the murder of the teacher Samuel Paty in France in 2020, and the shots fired on Jewish schools in Montreal during the Israeli-Palestinian conflict in the fall of 2023 are all contexts that one cannot experience with evidence-based data. School staff are increasingly confronted with crisis situations and sensitive questions in their practice, which increasingly require more than just knowing about something. To respond to the individual and collective dramas in school at that moment, knowing how to act in context (i.e., practical knowledge) relies on the experience of the teachers, their personality, their reflexivity, their relationship with the students, their flexibility, and their capacity to take into account the always changing needs, values, resources, constraints, and sociopolitical context. Similarly, Biesta (2007) writes,

To suggest that research about "what works" can replace normative professional judgement ... is also to deny educational practitioners the right *not* to act according to evidence about "what works" if they judge that such a line of action would be educationally undesirable. (p. 11)

Weinstock (2010) rightly questions,

Do we want to deprive ourselves of the evidence that comes from accumulated years of "know-how" because we have decided that only "know that" is real knowledge and that only the kind of evidence that can justify "knowing that" is going to count? What are the values that underpin that decision? (p. 6)

CONCLUSION: THE PANOPTICON OF BILL 23 AND THE AUTHORITARIAN IDEOLOGICAL RISKS

This article takes a critical look at Bill 23, a piece of legislation adopted in the context of a so-called culture war in the Western world, which particularly targets the educational systems and the academic freedom of researchers. Our critical view of Bill 23 has drawn on Michel Foucault's image of the panopticon, James C. Scott's theory of the causes of the collapse of great state projects, and Raymond Aron's reflections on science and totalitarian risks. Our objective was to open a critical reflection on the various dimensions of Bill 23 in order to highlight certain potential risks for research, teaching practice, and school democracy.

According to our analysis, Bill 23 is characterized by an increased centralization of governance over the education system, a democratic retreat, and a risk of attack on academic freedom, all motivated by a determination to monitor, control, and punish: students profiled and standardized, teachers' professional autonomy undermined, researchers' critical research marginalized and discredited, CSSs reduced to mere transmission belts, and demands for accountability based on indicators and best practices imposed by the minister. The sequence of Bills 21, 40, and 23 form the image of a panopticon aiming to monitor, by a restricted number of (appointed) individuals, what occurs in CSSs, schools, classes, university training, and research, ranging from students' personal files to teachers' practices. This monitoring is performed through a rendering of accounts, indicators, and so-called conclusive evidence, with the objective of ensuring professed success, but also of controlling, normalizing, punishing, or sanctioning those who do not attain objectives. Yet, every control measure which seeks to gain a comprehensive view (Foucault, 1975), and to intervene to standardize practices, may erase the practical knowledge adapted to each context (Scott, 1998, p. 311).

The concern in the face of democratic backsliding and the attack on liberties and the autonomy of educational milieus is shared by a large number of education professionals (Laferrière et al., 2024), as witnessed in the briefs deposited with the parliamentary commission. Bill 23 provides the minister of education with a worrying control over the chain of command, ranging from governance indicators to indicators of individual student success, from the content of teacher training with evidence-based data to the content relating to students, as well as the usefulness or not of scientific research for the so-called best pedagogical practices and decision-making. This centralization of powers will allow more easily the minister to govern in an institutional environment where

the democratic foundations have been weakened, and to impose their ideological goals by appointing managers who share them. Certainly, the government is adopting a New Public Management approach and wants to have easier access to data and more transparency, which is entirely legitimate. But it must remain vigilant in the face of the necessary autonomy of school and university environments.

As this article has described, the legislation risks having the effect of greater control over research in education by directing funds to where the ministry judges they should be allocated. This control could prove to be ideological: By favouring the domination of the paradigm of evidence-based data, the INEE risks marginalizing certain teaching practices, which would be detrimental to the expression of other research paradigms in advising the minister. According to the political interests at play, could management by moral panic bring the minister to exclude researchers who adopt a critical approach in education and who create controversies? Does research on sensitive questions, or on issues which management prefers to keep hidden (such as racism and discrimination at school), risk being marginalized and attacked as wokeism in order to discredit critical voices or minorities in education? The production of epistemological injustices in research would be reinforced by a vision distinguishing between evidence-based data and that defined as militant. Moreover, in proclaiming the omnipotence of the paradigm of evidence-based data, the INEE risks abandoning the field of knowing how to act and knowledge gained from the experience of school staff.

As Raymond Aron mentioned in his introduction to Max Weber's (1919/1963) work *Le savant et le politique*:

Whatever the degree to which science is determined – the questions that it poses, the philosophical ideas in which it expresses itself – through external circumstances, those who invoke this determination to justify the authoritarian orientation of science by public authorities are committing a fatal error. ... the difference remains fundamental between the influence which the milieu itself exercises on science, through the spontaneity of scholars, and that which political leaders exercise if they assume the right to establish for science its objectives, then its methods, and finally its results. In the former case, in the main, the science community continues to obey its own specific laws. In the other, it abandons its autonomy and, at the same time, would jeopardize its vocation and its subsequent progress. (p. 15)¹²

One may be concerned about this tendency with regard to what is occurring in education in our recent past, or in other democracies today, notably in Hungary and the United States, where the authoritarian threat

is very real. In Hungary, the national-conservative party of Viktor Orbán has made school an ideological battleground against so-called western decadence; in July 2023, the party pushed through a law decreeing a 48-hour workweek for teachers, the suppression of the right to strike, and the stifling of pedagogical liberties and merit pay (Four, 2023). The current state of Quebec's education system has, obviously, nothing to do with the sad state of affairs in Hungary. Nevertheless, the new legislative framework produced by the sequence of laws criticized in this article (or some of their aspects) risks weakening that same system, rendering it less resilient to threats represented by the rise of authoritarianism.

Raymond Aron, who, shortly after the Second World War, recalled the potential dangers of too much government control over science, wrote:

When a state or a party claims to dictate to science the subjects to study or the laws governing their activity, when it claims to exclude a particular individual or nation, when it goes so far as to arbitrate controversies which stem from experience or reasoning, it is not sufficient to evoke, in a banal formula, the oppression of individuals by the collective. This is a matter of illegitimate intervention of a political collective in the activity of a spiritual collective. In other words, it is a case of totalitarianism at its very root. The most dreadful invention of totalitarianism is precisely to subordinate the multiple works of which man is the creator to the exclusive will of a party and sometimes of a single man. (Weber, 1919/1963, p. 14)¹³

Since laws can become weapons in the hands of ideologues, it is important that actors in the school and university milieus, like scientists, not be prostrate when certain governmental tendencies move to monitor, control, normalize, or punish more. It is very possible that, in the long term, the effects of Bill 23 will prove to be more positive than negative, and that the counterbalances and vigilance in educational environments will mitigate the potential risks described in this article.

NOTES

1. The mission of school service centres (centres de services scolaires [CSS]) is to organize the educational services provided for in the *Education Act*; to promote and enhance public education within their territories; to ensure the success of students, young people, and adults; and to contribute to social, cultural, and economic development. Bounded by its individual territory, a CSS supports the educational establishments within its purview so that they can respond effectively to the needs of students, according to their characteristics and the needs of the community. CSSs include within their purview public schools, adult education centres, and vocational training centres. In Quebec, there are 61 CSSs, two special-status school boards, and nine English-language school boards.
2. The Committee for the Accreditation of Teacher Training Programs (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement) was established in 1992 and integrated into the *Education Act* in 1997 following the reform of initial training programs for teachers. At the time, the legislature gave the committee the mission of advising the minister of education on any question relating to the accreditation of primary and secondary education training programs for future teachers in Quebec universities.
3. Committee on Scientific Results and the School Environment (Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire).
4. The role of the Higher Council for Education (Conseil supérieur de l'éducation) has been, since 1964, to act with the minister of education in an advisory capacity for the analysis and development of education policies.
5. As of the writing of this article, the CAQ is the party that forms the current government in Quebec.
6. The translation of French quotations appearing in the text were performed by the author. Original French: « Chaque fois qu'on aura affaire à une multiplicité d'individus auxquels il faudra imposer une tâche ou une conduite, le schéma panoptique pourra être utilisé. ... Il est polyvalent dans ses applications ... il sert à amender les prisonniers, mais aussi à soigner les malades, à instruire les écoliers, à garder les fous, à surveiller les ouvriers, à faire travailler les mendiants et les oisifs » (Foucault, 1975, as cited in Aïm, 2020, p. 43).
7. In Quebec, the closure procedure, or exceptional legislative procedure, in the National Assembly allows the government to modify the rules relative to the adoption of a bill, notably to limit the time devoted to its debate and to accelerate its adoption. For more information: <https://www.assnat.qc.ca/fr/patrimoine/lexique/baillon.html>

8. Section 33 of the Canadian Charter of Rights and Freedoms (commonly called the “notwithstanding clause”) allows a law or an act of government to be declared valid, even if it contravenes Section 2 or Sections 7 to 15 of the Charter.
9. Bill 21 provided that those education professionals already employed under the jurisdiction of a CSS (then school board) at the time of the bill’s adoption were, under certain conditions, exempted from the prohibition of wearing religious symbols.
10. PISA, the Programme for International Student Assessment, is the international program of the OECD which measures the capacity of young people to use their knowledge and skills in reading, mathematics, and science.
11. For Tardif (2006), a skill involves “complex knowing how to act, drawing upon and effectively combining internal and external resources within a family of situations” (p. 22).
12. Original French: « Quel que soit le degré de la détermination de la science – des questions qu'elle se pose, des idées philosophiques dans lesquelles elle s'exprime – par des circonstances extérieures, ceux qui invoquent cette détermination de fait pour justifier l'orientation autoritaire de la science par les pouvoirs publics commettent une erreur fatale. ... la différence demeure fondamentale entre l'influence que le milieu exerce de lui-même sur la science, en passant par la spontanéité des savants, et celle que les chefs politiques exerçaient s'ils s'arrogeaient le droit de fixer à la science ses objectifs, puis ses méthodes, finalement ses résultats. Dans le premier cas, la communauté de la science continue d'obéir, pour l'essentiel, à ses lois spécifiques. Dans l'autre, elle abdiquerait son autonomie et mettrait en péril, du même coup, sa vocation et ses progrès ultérieurs » (Weber, 1919/1963, p. 15).
13. Original French: « Quand un État ou un parti prétend dicter à la science ses objets d'études ou les lois de son activité, quand il prétend exclure tel individu ou telle nation, quand il va jusqu'à arbitrer des controverses qui relèvent de l'expérience ou du raisonnement, il ne suffit pas d'évoquer, selon une formule banale, l'oppression des individus par la collectivité. Il s'agit de l'intervention illégitime d'une collectivité politique dans l'activité d'une collectivité spirituelle, il s'agit, en d'autres termes, du totalitarisme, saisi à sa racine même. L'invention la plus redoutable du totalitarisme, c'est précisément de subordonner les œuvres multiples dont l'homme est créateur à la volonté exclusive d'un parti et parfois d'un homme » (Weber, 1919/1963, p. 14).

REFERENCES

- Act respecting the Institut national d'excellence en éducation, CQLR c I-13.021. <https://canlii.ca/t/56jsk>
- Aim, O. (2020). *Les théories de la surveillance : du panopticon aux surveillance studies*. Armand Colin.
- An Act respecting the laicity of the State, SQ 2019, c 12. <https://canlii.ca/t/53mg1>
- An Act to amend mainly the Education Act and to enact the Act respecting the Institut national d'excellence en éducation, SQ 2023, c 32. <https://canlii.ca/t/565hz>
- An Act to amend mainly the Education Act with regard to school organization and governance, SQ 2020, c 1. <https://canlii.ca/t/547l6>
- Baby, A. (2023, September 26). Monsieur le ministre Drainville, lâchez prise, et retirez votre projet de loi! *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/798763/education-monsieur-ministre-drainville-lachez-prise-retirez-votre-projet-loi?>
- Barlow, J. (2020, November 4). La fin des commissions scolaires : qu'est-ce que ça change ? *L'actualité*. <https://lactualite.com/societe/la-fin-des-commissions-scolaires-quest-ce-que-ca-change/>
- Beaulieu, M.-D. (2016). Construction et hiérarchisation des données probantes en santé : savoirs scientifiques, expérientiels et contextuels. *Revue du CREMIS*, 9(2), 9-15. <https://cremis.ca/publications/articles-et-medias/construction-et-hierarchisation-des-donnees-probantes-en-sante-savoirs-scientifiques-expertentiels-et-contextuels/>
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work. Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Péladeau, N. (2010). Un objet qui manque à sa place : les données probantes dans l'enseignement et la formation. In B. Wentzel & M. Mellouki (Eds.), *Recherche et formation à l'enseignement : spécificités et interdépendance* (pp. 107-133). Éditions HEP-BEJUNE.
- Désautels, J. (2023, November 7). Le projet de loi 23 en éducation : surveiller, contrôler et normaliser. *Presse-toi à gauche!* <https://www.pressegauche.org/Le-projet-de-loi-23-en-education-surveiller-controleler-et-normaliser>
- Education Act, CQLR c.l-13.3. <https://canlii.ca/t/56hch>
- Ellis, A. K., & Fouts, J. T. (1993). *Research on educational innovations*. Eye on Education.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Gallimard.
- Four, J.-M. (Host). (2023, July 6). Hongrie : la mise au pas des enseignants, nouvelle entrave à l'État de droit [Audio podcast épisode]. In *Le monde d'après*. Radio France. <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/le-monde-d-apres/le-monde-d-apres-de-jean-marc-four-du-jeudi-06-juillet-2023-4795873>
- Gauthier, C. (2006). Recherche en enseignement et réformes éducatives : des liens à tisser. *Education Canada*, 46(1), 13-15.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2023, May 15). L'INEE ou la nécessité de connaître pour mieux décider. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/791049/libre-opinion-l-inee-ou-la-necessite-de-connaitre-pour-mieux-decider?>
- Hak c. Procureur général du Québec, 2021 QCCS 1466. <https://canlii.ca/t/jff8f>
- Hammersley, M. (2013). *The myth of research-based policy and practice*. SAGE Publications.

- Jacob, S. (2009). Opération chloroforme ou la réinvention de l'État rationnel : l'évaluation et les données probantes. *Criminologie*, 42(1), 201–223. <https://doi.org/10.7202/029813ar>
- Jones, R., Reilly, N., & Sheppard, C. (2019). Contesting discrimination in Quebec's Bill 21: Constitutional limits on opting out of human rights. *Directions*, 9, 9–29.
- La Roche, M. (2008). *Vers une pratique fondée sur les données probantes*. Université d'Ottawa.
- Laferrière, T., Savard, D., Éthier, M.A., Makdissi, H., & Allaire, S. (2024). *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation? Réserves et propositions d'universitaires*. <https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation>
- Lévesque, L. (2023, December 5). Le milieu de l'enseignement demande au ministre Drainville d'abandonner sa réforme. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/803194/milieu-enseignement-demande-ministre-drainville-abandonner-reforme?>
- Maunier, S. (2019). Données probantes : quel rôle pour la recherche qualitative? *Recherches qualitatives*, 38(1), 71–87. <https://doi.org/10.7202/1059648ar>
- Perez-Mugg, M. (2022). School accountability measures: Foundations of a penal system. *Philosophy of Education*, 78(3), 1–14.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., & Larochelle-Audet, J. (2015). La compétence « interculturelle et inclusive » en formation initiale des enseignants au Québec : enjeux et perspectives. In M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoty, & M.-A. Broyon (Eds.), *Éducation à la diversité : décalages, impensés, avancées* (pp. 147–170). L'Harmattan.
- Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J., & Ratel, J.-L. (Eds.). (2021). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2nd ed.). Fidès Éducation.
- Scott, J. C. (1998). *Seeing like a state: How certain schemes to improve the human condition have failed*. Yale University Press.
- Sioui, M.-M. (2023, September 11). Des consultations aux airs de « dîner de cons » pour la réforme Drainville. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/797816/consultations-airs-diner-cons?>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Weber, M. (with Aron, R.). (1963). *Le savant et le politique* (J. Freund, Trans.). Éditions 10/18. (Original work published 1919)
- Weinstock, D. (2010). « *Qu'est-ce qui constitue une donnée probante? Une perspective philosophique* [Presentation summary]. National Collaborating Centre for Healthy Public Policy.

MARYSE POTVIN is a political scientist and sociologist, full professor of sociology of ethnic relations in education at the Université du Québec à Montréal (UQAM) and co-holder of the France-Quebec Research Chair on Contemporary Issues in Freedom of Expression (COLIBEX). potvin.maryse@uqam.ca

SIMON BILODEAU completed a master's degree in political science at the Université du Québec à Montréal (UQAM). simon.bilodeau1996@gmail.com

MARYSE POTVIN est politologue et sociologue, professeure titulaire en sociologie des rapports ethniques en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et cotitulaire de la Chaire de recherche France-Québec sur les enjeux contemporains de la liberté d'expression (COLIBEX). potvin.maryse@uqam.ca

SIMON BILODEAU a terminé une maîtrise en science politique à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). simon.bilodeau1996@gmail.com

EDITORIAL

This general issue contains six articles in English, six in French, which we have organized thematically, as well as two Notes from the Field. It is in this general issue that we will say adieu and express our huge thanks to our five French editors. (We will introduce our new editorial team in an issue to follow—French and English editors both). First, we turn to introducing the contents of the present general issue.

The first four articles look critically as well as creatively at issues of inequity: Rodrigues on street art concerning Indigenous women and girls; Gillies' analysis of race science as integral to anti-racist education; Mackey on integrating decolonizing education within culturally responsive pedagogy; and Almanssori on teaching to gender-based violence. We then step back with Bourgeois and Tarif to consider construction of (an initial) teacher identity and what that involves, before turning to Mamprin to think with teachers what exemplifies workplace well-being. The next three articles address a particular situation that teachers (and students) confronted—pandemic-inspired remote teaching and learning—which became entangled with larger questions of teacher identity and community (Thurber et al); (un)equitable practices in rural education (Kettleley & Mitton), and, returning to fundamental questions, to probe technological tools for their ability to convey 'cognitive presence' (Petit et al). How can we engage adolescents in meaningful philosophical dialogue about salient issues, like these in this issue or other questions important to young people? Aimé et al offer some thoughts based on discussions with nineteen secondary students. Tortochot and Moineau look at the difference that introduction of an industrial partner made to teaching and learning in the classroom. We conclude our line-up of articles with Duval, who brings us back to the vital matter of young children and where schooling starts: how can teachers equip children with the executive functions they will need in transitioning to the next step of their learning journey, Grade 1? Finally, Allaire, Laferrière and Nadeau-Tremblay, in their Note from the Field, offer some stimulating thoughts on what researchers themselves have

learned over the years through the process of conducting research. For his part, Krause speaks to the power of reverse-engineering in teaching Math to pre-service teachers. Brief synopses of the various articles and of the Notes follow.

Rodrigues is a second-generation settler of European descent who, as a journalist, first became sensitized to how dominant narratives harm Indigenous women and girls. The article focuses on how street art can disrupt these narratives. Based on a four-year research project grounded in feminist public pedagogy, Rodrigues interviewed female street artists. The article selects four works of street resistance for closer analysis: a Wall of Femmes-created stencil of Theresa Spencer, former chief of Attawapiskat First Nation, during her hunger strike; the mural *Indigenous Womxn Rising* by Chief Ladybird and Mo Thunder Bedard; Natalie King's (Anishinaabe) 'heart berry' mural; and Red Bandit's *No Silence While My Sisters Suffer*. Rodrigues points to the important educational role that such street art can play in challenging untenable narratives of Indigenous girls and women.

Gillies draws on textual analysis of literature on the history of scientific racism to review key conceptual building blocks of race: racial categories, racial hierarchies, White male intellectual superiority, and racial purity. Subsequently, Gillies discusses pivotal historical stages that led acclaimed scientists to denounce race science in the mid-twentieth century. Gillies' main argument is that learning about the history of race is an essential component of effective anti-racist teacher education, as this knowledge assists with understanding and recognizing who can be racist and who benefits from racism, how school-based racist practices comes to be and finally, addressing anti-racist curricular connections.

Utilizing qualitative narrative research through a critical race lens, Mackey adds to the missing analysis of actions attempted within education in Nova Scotia and across North America when implementing culturally relevant pedagogy (CRP). Through telling the stories of preservice and in-service teachers, Mackey highlights the need for educators, educational leaders, and policy makers to embed decolonizing steps in implementing CRP so as to overcome systemic racism in education. Mackey argues that without such decolonizing steps, efforts to implement CRP will fail.

Almanssori tackles Ontario secondary teachers' degrees of comfort in teaching to preventing sexual violence. A survey was conducted with 105 public school teachers; most of the participants were women. Almanssori found that while teachers agreed about the importance of teaching to respectful relationships (e.g., discouraging sexist jokes), a sticking point was gender-based violence, shown in part by teachers' responses to how

uncomfortable they would feel in witnessing and intervening in school-based sexual violence scenarios, especially at the higher ends of the spectrum (sexual coercion and rape). Almanssori points out that education on healthy sexual practices cannot be seen as separate from gender-based violence education.

Bourgeois and Tarif examined the construction of identity in late modernity with the professional engagement of teachers at the beginning of their careers. Their study is based on the trajectories of 14 new Quebec teachers. The results notably show the persistence of a career model envisaged over the long term.

For her part, Mamprin critically reviewed thirty publications on workplace well-being among teachers to better understand conceptual anchoring. At the end of this exercise, thirteen definitions of well-being were used to study this phenomenon among teachers.

Covid would seem to be far behind us, however Thurber, Hirsch and Feldman's article affords insight into what can happen, at any time, when conditions change, impacting education, drastically shifting teachers' (and students') realities. Here the focus is on three discernible shifts on the part of teachers during Covid within three different schools in the Jewish Day School system in Montreal, Quebec. These are all schools in which, as Thurber et al note, a community dynamic is vitally important. The research focused on the question of how a prior sense of community would influence online distance learning. The researchers concluded that while teachers experienced anxiety and frustration, there was also a strong feeling of being part of a community network, one focused on addressing, more: surpassing, the crisis faced.

Change of setting, but not of subject, and where here Kettley and Mitton are concerned (in their scoping review) with the impact of 'remote' teaching on rural Nova Scotia and in particular, on how Covid, in the co-authors' words, simultaneously illuminated as well as amplified the conditions for rural students (including racialized students) of living in poverty. The angle taken, inspired by one of the co-authors, a pre-service teacher who grew up under such conditions and returned for field placements, is that of bearing witness. Thirty-seven studies were selected for inclusion. Because the pandemic both shed light on as well as aggravated inequities, Kettley and Mitton urge others to use their results to improve teacher education for rural education (rural infrastructure; teacher professional communities; digital literacy; pedagogies of care) so as to better equip teachers to face the challenges that rural students faced during Covid and that they continue to face.

On a related note, Petit, Babin, and Desrochers examined how university supervisors (UAS) in Quebec adapted their remote practicum supervision practices to promote cognitive presence among teaching interns. Drawing from interviews with UAS and an e-learning community model, the research explored the different phases of cognitive presence in this remote supervision context. It also identified how tools such as videos, forums, and breakout groups can be used to trigger solution exploration and knowledge integration.

Aimé, Gagnon, Leblanc, Gagnon, Trudeau, and Léonard explored adolescents' perceptions of weight-based bullying and strategies. Nineteen students aged 14 to 17 participated in focus group interviews, exploring the nature, causes, and consequences of this form of bullying. Analysis of findings suggested that weight-based bullying is often subtle yet has significant effects. The participants emphasized the importance of mobilizing adults and peers to provide emotional support to those targeted, while cautioning against punitive or surveillance-based interventions.

Tortochot and Moineau examined the impact of a didactic approach which introduced an industrial partner to two design teaching-learning situations. The results highlighted the students' representations of the experiences they lived in addition to characterizing the objects of knowledge of a design pagogy.

In their article, Duval, Montminy, Brault Foisy, and Boucher are particularly interested in the executive functions of children transitioning to primary school and the perceptions and expectations of teachers regarding their socioemotional, behavioral, and cognitive skills during this pivotal period. The results show significant changes in certain executive functions and underscore the importance for teachers to consider the individual developmental needs of students to facilitate a harmonious transition.

In their field note, Allaire, Laferrière, and Nadeau-Tremblay are dedicated to explaining the professional development of researchers through participatory research in the context of a Networked school, while Krause explains how he has successfully engaged pre-service teachers with how to teach mathematical reasoning, using a nifty games-based approach that he calls reverse engineering.

It is astonishing the work that French editors have contributed to the MJE/RSEM, such that the journal has truly become a collaborative, shared

enterprise: an exemplar certainly within the history of the journal, perhaps within Quebec itself, possibly other jurisdictions. All we know at the RSEM/MJE is that we are truly grateful for the presence over the past several years of: Kevin Pélquin (lead French editor), Carl Beaudoin (co-lead French editor), Chantal Tremblay and Thierry Desjardins. We also take this occasion to properly acknowledge and thank Patrice Cyrille Ahehehinnou. Collectively, the five editors represented four leading universities in Quebec (Université de Montréal, UQTR, UQAM, Laval). Each individual has made their mark on the journal, particularly the lead editors, however we thank *all* of the editors for their generous commitment of time and thought and wish them well in their future projects. We also take this occasion to once again express our gratitude to McGill's Dean of Education, Vivek Venkatesh, for his support of the journal and in particular, his funding of a dedicated French copyeditor to streamline publication of several of the articles included in this general issue; we all thank you, Vivek, for advancing the work of the journal!

TERESA STRONG-WILSON, CARL BEAUDOIN, KEVIN PÉLQUIN, CHANTAL TREMBLAY, & VANDER TAVARES

ÉDITORIAL

Ce numéro général comprend six articles en anglais, six en français, que nous avons organisés par thématique, ainsi que deux Notes du terrain. C'est dans ce numéro général que nous faisons nos adieux et exprimons notre immense gratitude à nos cinq rédacteur·rice·s francophones. (Nous présenterons notre nouvelle équipe éditoriale – tant francophone qu'anglophone – dans un prochain numéro.) Commençons par présenter le contenu du présent numéro général.

Les quatre premiers articles examinent de manière critique et créative diverses questions d'iniquité : Rodrigues s'intéresse à l'art de rue lié aux femmes et filles autochtones ; Gillies analyse la science raciale comme élément central de l'éducation antiraciste ; Mackey explore l'intégration de l'éducation décoloniale dans une pédagogie culturellement adaptée ; et Almanssori aborde l'enseignement lié aux violences fondées sur le genre. Nous prenons ensuite du recul avec Bourgeois et Tarif pour réfléchir à la construction de l'identité (initiale) enseignante et à ce qu'elle implique, avant de nous tourner vers Mamprin qui pense, avec les enseignant·e·s, à ce qui constitue le bien-être au travail. Les trois articles suivants traitent d'une situation particulière à laquelle enseignant·e·s (et élèves) ont été confronté·e·s : l'enseignement et l'apprentissage à distance pendant la pandémie – une expérience qui a suscité des questions plus larges sur l'identité enseignante et le sentiment d'appartenance à une communauté (Thurber et al.) ; les pratiques (in)équitables en éducation rurale (Kettley & Mitton) ; et, en revenant à des questions fondamentales, l'examen des outils technologiques pour leur capacité à transmettre une présence cognitive (Petit et al.). Comment engager les adolescent·e·s dans un dialogue philosophique significatif sur des enjeux d'actualité – comme ceux abordés dans ce numéro – ou sur d'autres questions qui leur tiennent à cœur? Aimé et al. proposent des pistes de réflexion à partir de discussions menées avec dix-neuf élèves du secondaire. Tortochot et Moineau s'intéressent à l'impact qu'a eu l'introduction d'un partenaire industriel sur l'enseignement et l'apprentissage en classe. Nous concluons cette série

d'articles avec Duval, qui nous ramène à une question essentielle concernant les jeunes enfants et les débuts de leur scolarité : comment les enseignant·e·s peuvent-ils·elles équiper les enfants pour qu'ils·elles développent les fonctions exécutives nécessaires à la transition vers la première année du primaire? Enfin, Allaire, Laferrière et Nadeau-Tremblay, dans leur Note du terrain, proposent quelques réflexions stimulantes sur ce que les chercheurs et chercheuses ont eux-mêmes appris au fil des années à travers le processus de recherche. Pour sa part, Krause évoque le pouvoir de la rétro-ingénierie dans l'enseignement des mathématiques aux futurs enseignants. Des résumés des différents articles et des Notes suivent.

Rodrigues est une personne descendante de deuxième génération de colons d'origine européenne qui, en tant que journaliste, a d'abord été sensibilisée à la manière dont les récits dominants nuisent aux femmes et aux filles autochtones. Son article porte sur la façon dont l'art de rue peut perturber ces récits. S'appuyant sur un projet de recherche de quatre ans ancré dans une pédagogie publique féministe, Rodrigues a interviewé des artistes de rue femmes. L'article sélectionne quatre œuvres de résistance urbaine pour une analyse approfondie : un pochoir de Theresa Spencer, ancienne cheffe de la Première Nation d'Attawapiskat, réalisé par Wall of Femmes lors de sa grève de la faim ; la murale Indigenous Womxn Rising de Chief Ladybird et Mo Thunder Bedard ; la murale « heart berry » de Natalie King (Anishinaabe); et No Silence While My Sisters Suffer de Red Bandit. Rodrigues souligne l'important rôle éducatif que peut jouer l'art de rue dans la remise en question des récits intenables sur les femmes et les filles autochtones.

Gillies s'appuie sur une analyse textuelle de la littérature sur l'histoire du racisme scientifique pour examiner les concepts fondamentaux de la construction raciale : les catégories raciales, les hiérarchies raciales, la supériorité intellectuelle des hommes blancs et la pureté raciale. Gillies explore ensuite les étapes historiques clés ayant mené des scientifiques reconnus à rejeter la science raciale au milieu du 20^e siècle. L'argument principal de Gillies est que l'enseignement de l'histoire de la race constitue un volet essentiel de la formation des enseignant·e·s à l'antiracisme, car cette connaissance aide à comprendre et reconnaître qui peut être raciste et qui bénéficie du racisme, comment les pratiques racistes s'enracinent dans le milieu scolaire, et aborder l'antiracisme dans les curriculums scolaires.

En s'appuyant sur une recherche narrative qualitative menée à travers une perspective de la race critique, Mackey comble un manque d'analyse sur

les actions mises en œuvre dans le système éducatif en Nouvelle-Écosse et en Amérique du Nord pour instaurer une pédagogie culturellement appropriée (Culturally Relevant Pedagogy [CRP]). En racontant les expériences d'enseignant·e·s en formation et en service, Mackey souligne la nécessité, pour les éducateur·rice·s, les responsables scolaires et les responsables politiques, d'intégrer des démarches de décolonisation dans l'implantation de la CRP, afin de surmonter le racisme systémique en éducation. Selon Mackey, sans ces démarches décolonisantes, les efforts de mise en œuvre de la CRP échoueront.

Almanssori s'intéresse au degré de confort des enseignant·e·s du secondaire en Ontario dans la prévention de la violence sexuelle. Un sondage a été mené auprès de 105 enseignant·e·s d'écoles publiques, dont la majorité des participants étaient des femmes. Almanssori a constaté que, bien que les enseignant·e·s reconnaissent l'importance d'enseigner le respect dans les relations (par exemple, en décourageant les blagues sexistes), la violence fondée sur le genre demeure un sujet délicat. Cela se manifeste notamment dans leur inconfort à l'idée d'être témoins ou d'intervenir dans des scénarios de violence sexuelle en milieu scolaire, en particulier dans les cas graves (comme la coercition sexuelle ou le viol). Almanssori souligne que l'éducation aux pratiques sexuelles saines ne peut être dissociée de l'éducation sur la violence fondée sur le genre.

Bourgeois et Tarif ont examiné la construction de l'identité dans la modernité tardive en lien avec l'engagement professionnel du personnel enseignant en début de carrière, à partir des trajectoires de quatorze nouveaux enseignants québécois. Les résultats font état notamment de la persistance d'un modèle de carrière envisagé sur le long terme.

Pour sa part, Mamprin a procédé à une revue critique de trente publications portant sur le bien-être au travail chez le personnel enseignant afin de mieux comprendre l'ancrage conceptuel. À l'issue de cet exercice, il en ressort treize définitions du bien-être employées pour étudier ce phénomène auprès du personnel enseignant.

La COVID-19 semble aujourd'hui loin derrière nous, mais l'article de Thurber, Hirsch et Feldman offre un éclairage précieux sur ce qui peut survenir, à tout moment, lorsque les conditions changent, bouleversant l'éducation et modifiant radicalement la réalité des enseignant·e·s (et des élèves). L'étude se concentre ici sur trois transformations observables chez les enseignant·e·s pendant la pandémie, dans trois écoles différentes du réseau des écoles juives de Montréal, au Québec. Dans ces établissements, comme le soulignent Thurber et al., la dynamique communautaire joue un rôle fondamental. Leur recherche s'est centrée sur la question

suivante : de quelle manière un sentiment communautaire préexistant influencerait-il l'enseignement à distance en ligne? Les personnes chercheuses ont conclu que, bien que les enseignant·es aient ressenti de l'anxiété et de la frustration, un fort sentiment d'appartenance à un réseau communautaire s'est manifesté – un réseau résolu non seulement à faire face à la crise, mais à la surmonter.

Changement de décor, mais non de sujet : Kettley et Mitton s'intéressent, dans leur revue de portée, à l'impact de l'enseignement à distance en milieu rural, plus précisément en Nouvelle-Écosse. Ils examinent notamment comment la pandémie, selon leurs termes, a à la fois mis en lumière et exacerbé les conditions de vie des élèves ruraux (y compris les élèves racisé·e·s) vivant dans la pauvreté. L'angle adopté – inspiré par l'un des auteur·rice·s, une enseignante en formation ayant grandi dans ces conditions et y étant retournée pour ses stages – est celui du témoignage. Trente-sept études ont été sélectionnées pour l'analyse. Comme la pandémie a permis à la fois de révéler et d'aggraver les inégalités, Kettley et Mitton invitent à utiliser leurs résultats pour améliorer la formation à l'enseignement en contexte rural (infrastructures, communautés professionnelles enseignantes, littératie numérique, pédagogies du soin), afin de mieux préparer les enseignant·e·s aux défis rencontrés durant la pandémie – et toujours vécus – par les élèves en milieu rural.

Dans le même ordre d'idées, Petit, Babin et Desrochers ont choisi d'examiner comment les personnes superviseuses universitaires (PSU) au Québec adaptent leurs pratiques de supervision de stage à distance pour favoriser la présence cognitive chez les personnes stagiaires en enseignement. En s'appuyant sur des entretiens avec des PSU et le modèle de la communauté d'apprentissage en ligne, la recherche explore les différentes phases de la présence cognitive dans ce contexte de supervision à distance. Elle identifie également comment des outils comme la vidéo, les forums et les discussions en sous-groupes sont utilisés pour déclencher l'exploration de solutions et l'intégration des connaissances.

Aimé, Gagnon, Leblanc, Gagnon, Trudeau et Léonard ont étudié la perception de l'intimidation liée au poids lié au poids chez les adolescents et les stratégies mises en œuvre. Dix-neuf élèves âgés de 14 à 17 ans ont participé à des entretiens de groupe, explorant la nature, les causes et les conséquences de cette forme de harcèlement. L'analyse des résultats suggère que l'intimidation liée au poids est souvent subtile, mais a des effets importants. Les participants ont souligné l'importance de mobiliser les adultes et les pairs pour apporter un soutien émotionnel aux personnes

ciblées, tout en mettant en garde contre les interventions punitives ou fondées sur la surveillance.

Tortochot et Moineau ont examiné l'incidence de l'approche didactique de l'introduction d'un partenaire industriel dans deux situations d'enseignement-apprentissage du design. Les résultats mettent en évidence les représentations des étudiants par les expériences qu'ils ont vécues en plus de caractériser les objets de savoir d'une didactique du design.

Dans leur article, Duval, Montminy, Brault Foisy et Boucher s'intéressent particulièrement aux fonctions exécutives des enfants en transition vers le primaire, ainsi qu'aux perceptions et attentes des enseignantes concernant les habiletés socioémotionnelles, comportementales et cognitives pendant cette période charnière. Les résultats montrent des changements significatifs dans certaines fonctions exécutives et soulignent l'importance pour les enseignantes de considérer les besoins développementaux individuels des élèves pour faciliter une transition harmonieuse.

Dans leur Note de terrain, Allaire, Laferrière et Nadeau-Tremblay se consacrent à expliciter le développement professionnel de chercheurs à travers la tenue d'une recherche participative en contexte d'École en réseau, tandis que Krause explique comment il a réussi à convaincre les futurs enseignants quant à la manière d'enseigner le raisonnement mathématique, en utilisant une approche astucieuse basée sur le jeu qu'il appelle l'ingénierie inverse.

Le travail accompli par les rédacteurs·rice·s francophones au sein du MJE/RSEM est tout simplement remarquable, au point que la revue est véritablement devenue une entreprise collaborative et partagée — un modèle exemplaire, sans doute dans l'histoire même de la revue, peut-être au Québec, voire dans d'autres contextes. Tout ce que nous savons au RSEM/MJE, c'est que nous sommes profondément reconnaissant·e·s de la présence, au cours des dernières années, de : Kevin Péloquin (rédacteur francophone principal), Carl Beaudoin (coéditeur francophone principal), Chantal Tremblay et Thierry Desjardins. Nous saisissons également cette occasion afin de remercier chaleureusement Patrice Cyrille Ahehennou. Ensemble, ces cinq rédacteur·rice·s représentaient quatre grandes universités québécoises (Université de Montréal, UQTR, UQAM et Université Laval). Chacune et chacun a laissé son empreinte sur la revue, tout particulièrement les éditeurs principaux, mais nous tenons à remercier tou·te·s les rédacteur·rice·s pour leur engagement généreux, tant en temps qu'en réflexion, et nous leur souhaitons succès dans leurs projets à venir. Nous profitons également de cette occasion pour renouveler notre gratitude au doyen de la Faculté d'éducation de McGill, Vivek Venkatesh,

pour son soutien à la revue et, en particulier, pour avoir financé le travail d'une réviseure linguistique dédiée aux articles en français, ce qui a permis de faciliter la publication de plusieurs des textes de ce numéro général. Merci à vous, Vivek, pour votre contribution au rayonnement de la revue!

TERESA STRONG-WILSON, CARL BEAUDOIN, KEVIN PÉLOQUIN,
CHANTAL TREMBLAY ET VANDER TAVARES

LESSONS FROM THE STREET: USING STREET ART TO DISRUPT MISREPRESENTATIONS AND INVISIBILITY OF INDIGENOUS WOMEN AND GIRLS IN CANADIAN MASS MEDIA

ANNA AUGUSTO RODRIGUES *Ontario Tech University*

ABSTRACT. This article discusses the potential of street art to counter misrepresentations of Indigenous women and girls in Canadian mass media, where common tropes of being incompetent mothers or criminals, amongst others, are pervasive. In this article, I look at examples of street art that showcase Indigenous women as caring, empowered, and knowledgeable individuals. These examples of street art generate not only alternative narratives on Indigenous mothering, agency, and knowledge but also provide visibility, as research shows the stories of Indigenous women and girls are not consistently seen in Canadian mass media. Negative representations of Indigenous women and girls have been connected to the violence they experience in Canada; therefore, disrupting these misrepresentations and stereotypes is of vital importance.

LEÇONS DE LA RUE : RECOURIR À L'ART URBAIN POUR CONTESTER LES FAUSSES REPRÉSENTATIONS ET L'INVISIBILISATION DES FEMMES ET DES FILLES AUTOCHTONES DANS LES MÉDIAS DE MASSE CANADIENS

RÉSUMÉ. Cet article examine le potentiel de l'art urbain pour conter les représentations erronées des femmes et des filles autochtones dans les médias canadiens, où persistent des stéréotypes récurrents. J'analyse des exemples d'art urbain qui représentent des femmes autochtones en tant qu'individus bienveillants, autonomes et détentrices de savoirs. Ces manifestations artistiques produisent non seulement des récits alternatifs sur la maternité autochtone, mais elles offrent également une visibilité, alors que les histoires des femmes et des filles autochtones ne sont pas régulièrement présentes dans les médias canadiens. Les représentations négatives des femmes et des filles autochtones ont été mises en lien avec la violence qu'elles subissent au Canada ; il est donc d'une importance vitale de perturber ces fausses représentations et ces stéréotypes.

As a researcher who investigates the ways in which marginalized communities amplify their voices through creative acts, part of my research has included photographing street art. My intention has been to explore the educational aspects of this public art form. Over the years, as I have photographed street art created by artists who identify as Indigenous women, I have noticed that the women's narratives of empowerment, resilience, and agency contrast sharply with representations of Indigenous women and girls found in Canadian mass media.

I am a second-generation settler of southern European descent who worked as a journalist in Canada for over 14 years. I am acutely aware of not only the damaging narratives of Indigenous women and girls present in mass media but also the lack of coverage (positive or negative) that Indigenous women's issues continue to experience in mainstream news. These personal observations are supported by research, such as Longstaffe's (2017) study, which identified various tropes in popular culture and media stories that portray Indigenous women and girls as being defined through victimhood. Other negative representations include being portrayed as individuals without agency, such as incompetent mothers or those suffering from drug and/or alcohol addictions (Jiwani & Young 2006; Razack, 2002). Another alarming fact concerns the lack of coverage in mainstream Canadian news on issues affecting Indigenous women and girls (Journalists for Human Rights, 2020; McDiarmid, 2019).

In this article, I consider the potential of street art to disrupt misrepresentations of Indigenous women and girls by providing alternative narratives. I will discuss how these works, which provide informal learning opportunities in public spaces, contrast sharply with current and past negative narratives present in Canadian mass media. I also argue that these art pieces can provide visibility to Indigenous women and girls, thus countering the invisibility this population tends to experience in the public sphere.

To situate the intention behind the four examples of street art that I will be analyzing, I will first look at how current and past representations of Indigenous women and girls in mass media have contributed to negative stereotypes found in contemporary Canadian society.

PAST AND PRESENT MISREPRESENTATIONS IN CANADIAN MASS MEDIA

Each day, the mainstream media provide audiences with a subtle instruction manual for how to empathise with certain endangered

women's bodies, while overlooking others. These messages are powerful: they position certain sub-groups of women – often white, wealthy, and conventionally attractive – as deserving of our collective resources, while making the marginalisation and victimisation of other groups of women, such as low-income women of colour, seem natural. (Stillman, 2007, p. 491)

Common stereotypes of Indigenous women and girls seen in Canadian mass media include the promiscuous woman, the exotic beauty (Green, 1975), the unfit mother (Jiwani & Young, 2006), and what Longstaffe (2017) referred to as "skid road girl" (p. 233). In this last trope, the Indigenous woman lives in the inner city, fuels a drug addiction through crime or sex work, and is murdered or goes missing due to her high-risk lifestyle. All of these representations of Indigenous women and girls fit into categories that Green (1975) has identified as "princess" or "squaw" (p. 153). Indigenous women who are perceived as beautiful, submissive, loyal, and honourable are identified as princesses, just as popular culture has portrayed the woman known as Pocahontas. Indigenous women who are perceived as sexually available, immoral, and criminal are relegated to the category of squaw. These stereotypes, reminiscent of Eurocentric gender categories, can be traced back to policies put in place by the Canadian government with the intent of extinguishing Indigenous culture and forcing assimilation (Tucker, 2016). These policies have had devastating effects on Indigenous Peoples in Canada, such as high suicide rates, disproportionate incarceration, lower educational outcomes, and economic disparities; they have also specifically affected women (Joseph, 2018). The Indian Act is one such policy.

Created in 1876, the Indian Act was a way to combine all the government laws that affected First Nations Peoples¹ into one piece of legislation. Positioned to outline the government's responsibilities toward First Nations, it is about control, as the Indian Act entails who has Indian status, how First Nations children are to be educated, where First Nations are allowed to live, and so on (Joseph, 2018). Before 1985, a particularly appalling piece of the Indian Act outlined how a First Nations woman's Indian status would be taken away if she married a man who was not considered a status Indian as outlined by the Canadian government. That loss of status meant losing access to health care and treaty benefits, along with the ability to live on the reserve. Having to leave one's home meant being cut off from family and friends, cultural traditions, and community support. In addition, it meant a rupturing of important Indigenous family systems where a child's upbringing is shared by relatives and others in the community, unlike the nuclear family commonly found in patriarchal

societies (Anderson, 2016). This loss of status also affected the children of the union and, consequently, many women preferred to say that they did not know who the father of their children was to protect their status as well. This action of protecting their rights and their children's rights, twisted by settler colonialism into immoral behaviour, thus became a way to attack Indigenous motherhood, since women who did not disclose the identity of their children's father were characterized as being unfit mothers (Brant, 2014).

The Indian Act also legislated away Indigenous women's positions of high standing within their communities by removing their ability to officially be part of the decision-making process on reserves. The respect and influence Indigenous women held in their communities threatened colonialists, as it clashed with their patriarchal values, which viewed women as property without agency or rights (Anderson, 2016).

Although amendments to the Indian Act throughout the years have led to improvements for First Nations Peoples, including the 1985 amendment that made it possible for a First Nations woman to marry a non-Indigenous man and not lose her Indian status, the devastating effects of many types of discriminatory policies that have existed for decades continue to shape contemporary perspectives on Indigenous women and girls in Canadian mass media, and thus society's views of these individuals (Palmater, 2016; Tucker, 2016).

A focus on negative aspects can be seen in media coverage of missing and murdered Indigenous women and girls, which tends to centre on details of deviance when describing victims rather than emphasize their humanity. An example of this became apparent in the coverage of the trial of the man accused in the murder of Tina Fontaine. Fontaine, who was from Sagkeeng First Nation in Manitoba, Canada, was only 15 years old when her body, wrapped in a duvet cover and weighed down with rocks, was found in Winnipeg's Red River in August 2014. A headline is meant to capture the audience's attention by using as few words as possible; however, this leads to a loss of detail that might be able to provide context to the headline. As such, it becomes of extreme importance that a headline is not misleading, but in far too many cases the media will use salaciousness to capture a reader's attention (Konnikova, 2014). Drawing from studies in the areas of psychology and neuroscience, Konnikova (2014) stated that a "headline can tell you what kind of article you're about to read — news, opinion, research, LOLcats — and it sets the tone for what follows" (para. 1). During the trial of the accused in the Fontaine case, *The Globe and Mail* was condemned for using the following headline: "Tina

Fontaine had drugs, alcohol in system when killed: toxicologist" (Paling, 2018, para. 3). A public outcry forced them to change the wording in the online version of the story; however, it was too late, as the damage was already done. First of all, the fact that the victim's name was in the headline might have lead to the assumption that Tina Fontaine was on trial instead of the accused.² Fontaine's death was thus being regarded through a prism of what is considered to be bad behaviour for a 15-year-old girl, giving permission to readers to rationalize what had happened to her and blame the victim for her own death. Further, descriptions of victims of violence are rarely contextualized through discussions on how colonization, government policies, racism, sexism, and poverty have impacted the lives of Indigenous women and girls in Canada (Moeke-Pickering et al., 2018; Palmater, 2016).

The other side of the mass media representation coin is the disturbing lack of coverage when an Indigenous woman has been murdered or has gone missing. In *Highway of Tears: A True Story of Racism, Indifference, and the Pursuit of Justice for Missing and Murdered Indigenous Women and Girls*, Jessica McDiarmid (2019) looked at the starkly different responses from the police, local politicians, the media, and the public to hearing about the disappearances of women along the Highway of Tears, depending on which women disappeared. The Highway of Tears, which is a 719-kilometre corridor of Highway 16, runs between Prince George and Prince Rupert in British Columbia, and since the late 1960s many women (Indigenous and non-Indigenous) who were last seen on or near the highway have gone missing or been found murdered. McDiarmid (2019) found that any missing non-Indigenous women not only had more media coverage than the Indigenous women but that terms describing them were more positive and more empathetic than the words used in the coverage of the non-Indigenous women.

Karyn Pugliese, a journalism professor, looked at the media coverage between 2015 and 2020 of murdered and missing Indigenous women and girls at several mainstream media outlets in Canada, including CBC, CTV, *The Globe and Mail*, *Toronto Star*, Global News, and *Montreal Gazette* (Journalists for Human Rights, 2020). Her study found that the highest coverage coincided in June 2015 with the release of the executive summary of the Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC) and the TRC's final report in December. Despite the spike in coverage that year, Pugliese's findings showed that the number of stories dedicated to missing and murdered Indigenous women and girls never went over 2% of the stories published, posted, and aired at these outlets (Journalists for Human Rights, 2020). That lack of coverage included the summer of July 2019

when the two-volume report *Reclaiming Power and Place: The Final Report of the National Inquiry into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls* was released. The report was the culmination of testimony and evidence gathered from family members of missing and murdered Indigenous women and girls, Knowledge Keepers, and various experts at public hearings over a period of 2 years. The writers of the report identified 231 Calls for Justice, including ones specific to media and social influencers with the request “to take decolonizing approaches to their work and publications in order to educate all Canadians about Indigenous women, girls, and 2SLGBTQQIA people” (National Inquiry into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls, 2019b, p. 187). Another call specifically dealt with representations that counter discriminatory narratives, those that continue to “perpetuate myths that Indigenous women are more sexually available and ‘less worthy’ than non-Indigenous women because of their race or background” (National Inquiry into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls, 2019b, p. 187).

Mass media plays a pivotal role in shaping public opinion due to its “extensive reach and the cumulative effects of exposure to media messages over time” (Viswanath et al., 2007, p. 275). Disrupting misrepresentations of Indigenous women and girls in the public sphere is of vital importance when considering how a discourse of negativity, which includes stereotypes and derogatory language, contributes toward the violence they experience in Canada (National Inquiry into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls, 2019a; Palmater, 2016; Tucker, 2016).

RESEARCH APPROACH AND METHODS

Theoretical framework: Feminist public pedagogy

The theoretical framework guiding this inquiry was feminist public pedagogy, a theory which looks at informal learning through a feminist lens of equity and inclusivity. Feminist public pedagogy is concerned with understanding how public spaces not usually associated with education, such as the streetscape, can become alternative places for learning and teaching. Other principles include creating knowledge in community, nurturing collective intellectualism, and addressing social injustices through transformative actions (Dentith et al., 2014). Street art created by female street artists who seek to bring awareness to social justice issues aligns with the beliefs underlying feminist public pedagogy (Rodrigues, 2018).

My study into the educational aspects of street art, which began in 2013, led me to see that many of the pieces I had photographed over the years

were imparting information on issues of social justice. I began to wonder more and more about the potential these pieces held to educate individuals who encountered them on the streetscape. This question led to a 4-year research project where I explored the educational potential of feminist street art using feminist public pedagogy as a framework to guide my inquiry. My research included interviewing female street artists on the educational value of their work, analyzing the visual and textual messages found in feminist street art, and examining comments posted on social media by people reacting to the social justice pieces produced by female street artists. Findings from this research revealed the potential of feminist street art to extend learning outside of traditional schooling on issues of social justice (Rodrigues, 2018).

Other studies have also explored street art through an educational lens. Holmes (2014) used the street art project *Stop Telling Women to Smile*, by artist Tatyana Fazlalizadeh, as a case study to explore how street art could be considered as an example of “everyday literacies” (p. 35). Everyday literacies enhance intercultural communication and literacy in the communities where the works are found. A different project in São Paulo, Brazil, explored the connections between street art and consciousness-raising in individuals with low literacy, suggesting that street art becomes an important resource for building awareness on social justice issues in communities (Iddings et al., 2011). More recently, street art in Kabul, Afghanistan, was identified as forms of public pedagogy that “reflect the intersection of activism, education and creative expression” (Ghani, 2021, p. 273) while facilitating public meaning-making.

For this research, I adopted feminist public pedagogy as a framework to identify four examples of street art that disrupted mass media misrepresentations and invisibility of Indigenous women and girls by providing opportunities for informal learning in the public sphere.

Analysis of street art

In my analysis, I looked to the work of Bogerts (2017) and her approach to analyzing street art, an approach that was inspired by Rose's (2016) critical visual methodology for interpreting visual images. Boscaino (2021) has stated that locating a research methodology when studying street art is challenging due to this art form being a “complex social phenomenon” (p. 8) wherein diverse factors can change the original meaning of the piece, including the reasons for creating the work, whether it was created legally or illegally, its physical location, and how people who interact with the piece, online or in person, react to it. Shifting socio-political, historical, and economical contexts also affect the street art and its intention, as does

the personal lens the researcher brings (Boscaino, 2021). Bogerts' seven-leveled differentiated framework provided a good fit for the type of analysis I was undertaking, as it seeks to understand how street art is used in socio-political contexts by "both powerful players and resistance movements" (p. 6). The L level stands for "legal," which looks at whether the piece was authorized or created illegally. The S level, "space," looks at where the street art is situated, as its location may indicate a political purpose. The T level, "time," considers the historical context in which the street art was produced. The M level, "material," considers the materials and techniques employed in the production of the piece. The fifth is called the P level, or "producer," and this level is concerned with understanding the social position and motivation of the person / persons who created the street art and those who may have commissioned it. The I level stands for "iconology," and this level looks at interpreting through a socio-political lens the "symbolic meaning of both *what* is depicted and *how* it is depicted" (Bogerts, 2017, p. 8). The last level, A, looks at the public reaction to street art through a social, political, or economic lens. This level stands for "audiencing," which Bogerts attributed to Rose's four sites of a critical visual methodology for analyzing visual aspects of images. These four sites are: production, the image itself, its circulation, and audiencing. The seven-level approach to analyzing street art is interdisciplinary, which aligns well with the research I am doing, as I am drawing from the fields of art, media, and education. Furthermore, this framework is flexible, as seen in the research conducted by Gunther (2022), who adapted it by using only four levels to analyze environmental messages contained in street art found in Lisbon, Portugal.

In my visual analysis of specific pieces of feminist street art, I borrow four levels as well from Bogerts' (2017) framework – space, time, producer, and iconology – while adding "disruption," a level to identify mass media tropes that are being disrupted by the piece I am analyzing. My analysis can be seen in Table 1. In each of the levels, I synthesized points from a much longer and richer description³ of each piece discussing the misrepresentations and invisibility as documented in the papers, reports, and books by Brant (2014), Green (1975), Harding (2006), Jiwani (2009), Jiwani and Young (2006), Longstaffe (2017), Tucker (2016), Palmater (2016), and McDiarmid (2019), as well as the 2019 reports (Volumes 1a and 1b from the National Inquiry into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls).

TABLE 1. *Visual analysis of feminist street art (four pieces)*

Street Art	Space	Time	Producer(s)	Iconology	Disruption
Chief Teresa Spence	Downtown Montreal wall	Created in 2014	Wall of Femmes – a feminist street art collective Artists' statement: https://web.archive.org/web/2015101302246/http://www.walloffemmes.org/2010/11/who-whatwhy.html	<ul style="list-style-type: none"> Text: "SPENCE" in capital letters / large font at the top of the stencil Text: "Chief Theresa Spence" at the bottom of the stencil Use of the word "chief" Headdress Close-up of subject Use of two colours (black and green) Repetition of the stencil (six times) 	<ul style="list-style-type: none"> Lack of agency Disempowered Victimhood Invisibility
Indigenous Womxn Rising	In alleyway in west downtown Toronto (Parkdale)	Created as part of an event called Womxn Paint 2017 with the theme "Intersectional Feminism: representing diverse experiences"	Chief Lady Bird Monique (Mo Thunder) Bedard Artist statement: http://muskratmagazine.com/introducing-chief-lady-bird/ Artist statement: https://mo-thunder.com/about	<ul style="list-style-type: none"> Text: "Reclaim your power; Indigenous Womxn Rising" Individual (seems to be mother) cradling baby Individual and baby look serene Cradleboard Heart berry on individual's chest Hair becomes water that cradles baby City background Flowers Contrast of urban / nature through symbols and colour 	<ul style="list-style-type: none"> Incompetent mothers Victimhood Not nurturing Lack of traditional / cultural knowledge Invisibility Disempowered
Family Connections	West end Toronto (Etobicoke) noise walls	Created as part of an event called Womxn Paint 2019 with the theme of "Naturally Resilient"	Natalie King Artist statement: https://www.natalielauraking.com/about	<ul style="list-style-type: none"> Two individuals and child Child on one individual's lap One individual singing Bright colours Presence of heart berries Looks of contentment Love (hearts) Drum Nature (green grass) 	<ul style="list-style-type: none"> Incompetent mothers Not nurturing Lack of traditional / cultural knowledge Disempowered Invisibility

No Silence	La Patie-Patrie area in Montreal	Created as part of the Decolonizing Street Art event that ran in 2014 in Montreal	Red Bandit Artist statement: https://www.youtube.com/watch?v=TPZwOVQK6nY	<ul style="list-style-type: none"> • Individual screaming • Anger and pain • Text: "No silence while my sisters suffer" all in caps; "Sisters suffer" is more pronounced • No colour / pencil drawing 	<ul style="list-style-type: none"> • Invisibility • Disempowered • Lack of agency • Victimhood
------------	----------------------------------	---	--	---	--

In the following section, I discuss how the four pieces afford informal learning opportunities to those who encounter the works on the streets by providing a positive portrayal of indigeneity that combats both the misrepresentation and the invisibility this group experiences in diverse forms of mass media in Canada.

DISRUPTING NEGATIVITY AND INVISIBILITY THROUGH STREET ART

Disrupting the stereotype of the Indigenous woman as disempowered, weak, and without agency (Green, 1975; Jiwani, 2009) is the stencil of Theresa Spence (see Figure 1), the former chief of Attawapiskat First Nation, who endured a 6-week hunger strike in 2012, at the foot of Parliament Hill, to bring public attention to various issues affecting Attawapiskat and other First Nations in Canada (Galloway, 2012). This stencil was created by the feminist collective known as Wall of Femmes, located in Montreal. This group creates street art of women they admire, such as Angela Davis and Jane Addams, to educate and inspire those who see the stencils. Another one of their goals is bringing awareness to these individuals to counter the abundance of negative representations of women found in mainstream media (Wall of Femmes, 2010).

Although Spence's protest took place in 2012, this stencil, which is based on an image taken of her at a drumming ceremony, was available for anyone to see in the summer of 2015 on a wall in downtown Montreal. An iconographic element of note in this piece is the headdress Chief Spence is wearing, which is typically associated with Indigenous males in positions of power. Headdresses are typically gifted by a community, through a formal and public process, to recognize the recipient for an important event or deed, and therefore it is not unusual to see the chief of a First Nation with a headdress. However, due to the Indian Act only allowing males to be chiefs for several years, it became rare to see an Indigenous woman with a headdress (Monkman, 2016).



FIGURE I. *The stencil of Chief Theresa Spence created by Wall of Femmes. Credit: A. A. Rodrigues, 2015.*

Other elements in the piece – the close-up of Spence's face with a look of determination on it, the repetition of the stencil in two different colours, and the use of uppercase letters – create a visual spotlight that invites a passerby to take notice. This aligns with the goal of Wall of Femmes to highlight women in the public sphere and potentially educate those who engage with these pieces. Doing an online search will reveal the activism Spence has been involved in for several years and, through examining her history of service in her First Nation, an individual would also learn that inequalities pertaining to healthcare, employment, and education persist in Indigenous communities in Canada. The act of creating this type of art in a public and accessible forum not only brings awareness of the person portrayed in the stencil but informs others of their actions to rectify injustices in their communities, thus creating an informal learning opportunity in the public realm.

A mural called *Indigenous Womxn Rising* (see Figure 2), created by Indigenous artists Chief Lady Bird and Monique (Mo Thunder) Bedard, also provides a powerful message of Indigenous female empowerment, strength, and resilience. Located in an alleyway in Parkdale, a west end neighbourhood in Toronto, the artwork was created as part of a July 2017 event called Womxn Paint, where female artists painted murals dedicated

to the theme of “Intersectional Feminism: representing diverse experiences.”

This mural disrupts a plurality of misrepresentations through its various iconographic components. The visual and textual elements contrast starkly with the negative discourse on Indigenous motherhood found in mass media, which characterizes mothers as not being able to nurture or love their children. *Indigenous Womxn Rising* portrays a woman and baby in a beautiful composition that conveys strong feelings of nurturing and comfort. It is also a formidable ode to the power of motherhood as seen in the words that accompany the mural: “Reclaim your power.” Anderson (2009) reminds us of how many Indigenous societies see close connections between mothering, power, and leadership:

Mothers are seen as the keepers of the culture, the nation and the future. Women are responsible for cultural and community continuity, and they watch over present and future generations. There is an authority that comes with this role, which translates into political responsibility where women work in balance with men. (p. 104)

The mural also imparts lessons on other aspects of Indigenous culture, such as seeing the child in a cradleboard, a portable carrier that many Indigenous societies use to carry a baby safely while allowing the mother maximum mobility. Aside from its practical use, the cradleboard also holds deep cultural significance for Indigenous Peoples. To illustrate, for the Anishinaabeg, a cradleboard is created in tandem with the mother’s family members and her partner, and when completed it is meant to reflect “her identity, her worldview, her clan, and her family’s knowledge” (Bédard, 2019, p. 72). With colonialism, foundational Indigenous mothering practices faded, as they were met with disapproval or outright banned through Canada’s forced assimilation plan. Eurocentric perspectives on child rearing, along with government policies and the implementation of residential schools, superimposed Indigenous worldviews and knowledge with Western viewpoints. These factors facilitated the severance of familial ties that are required to pass along important traditions pertaining to motherhood. It is not surprising to know that the information required for creating cradleboards, which was usually passed from one family member to another, almost disappeared along with the diverse cultural practices associated with them. Therefore, seeing the cradleboard in the mural is not only empowering for Indigenous Peoples, especially mothers, but it also serves to teach others about this mothering tradition. Bédard (2019) reminds us of the importance of representation:

By perpetuating the ancient traditions of our ancestors related to carrying and holding our infants, including breastfeeding, moss bags, and cradleboards, Anishinaabeg mothers are fostering cultural continuity, as well as revitalization and reconciliation for future generations. (p. 76)

Amongst the range of iconography representing Indigenous tradition and knowledge found on this mural, a strawberry can be seen prominently on the mother's chest. The strawberry, also referred to as the heart berry, is connected to Indigenous teachings and ceremonies on womanhood, mothering, and kinship (Brant, 2014; Wabie, 2019).



FIGURE 2. Indigenous Womxn Rising mural created by Monique Aura and Chief Lady Bird. Credit: A. A. Rodrigues, 2017.

The mural *Indigenous Womxn Rising* not only offers an alternative narrative on Indigenous mothering but is also a historical record demonstrating how motherhood was connected to the leadership roles Indigenous women traditionally held in their communities. Although settler colonialism attempted to dismantle and destroy both Indigenous motherhood and the systems that saw women in positions of power within their communities, the mural created by Chief Lady Bird and Monique (Mo Thunder) Bedard is a visual testament to the failure of those efforts.

At the Womxn Paint 2019 event, a mural created by Natalie King, an Anishinaabe artist, speaks to the importance of family connections while referencing the heart berry as well (see Figure 3). The mural King created, which was located in Etobicoke,⁴ an area in west end Toronto, shows two individuals, one who is singing, and the other with a child sitting on their

lap. It is a beautiful piece of public art with eye-catching colours that exude positivity, warmth, and love. What struck me as I looked at the mural was the strong nurturing presence both individuals have in the life of the child.



FIGURE 3. *Mural created Natalie King. Credit: A. A. Rodrigues, 2019.*

This nurturing presence was demonstrated through visual elements such as the strawberries, the serene looks on the faces, and how the music is visually represented as bathing the child and one of the individuals with love. At first glance, one might believe that the individual holding the child is their mother, but there is nothing to indicate that with certainty. What is assured is that, despite the lack of words on the mural, its iconographic elements are providing a powerful narrative on Indigenous motherhood, something which is confirmed through the short message written by the artist on Womxn Paint's (2020) Instagram describing the mural's concept:

This mural was inspired by how stories and songs connect us. This mural speaks to my love, adoration and appreciation of all of the amazing matriarchal figures in my life, and how our collective experience as community informs our identity.

The mural and the artist's statement illustrate Indigenous family dynamics, where the upbringing of children is a shared effort within a community and the “roles of mothers, aunties, grannies, and adoptive mothers” (Nahwegahbow, 2017, p. 101) are interchangeable. The mural was a public and positive representation of a traditional Indigenous family structure, based on the principles of kinship, one that provides a powerful counternarrative to stories in news and pop culture that misrepresent

Indigenous parents as unfit or incompetent if their children are raised by extended family or by friends (Pfliger, 2020). This type of family structure was seen, and continues to be regarded, as inappropriate or not civilized by Western culture, as it does not fit in with the idea of the Eurocentric family, where the parents (usually the mother) oversee the upbringing and nurturing of their children (Tam et al., 2017).

According to Sunseri (2008), when traditional Indigenous mothering does not fit in with the expectations of a Western society that is firmly entrenched in patriarchy, “motherhood becomes a political site” (p. 22). She stated:

This empowered mothering recognizes that when mothers practice mothering from a position of agency rather than of passivity, of authority rather than of submission, and of autonomy rather of dependency, all, mothers and children alike, become empowered. (Sunseri, 2008, p. 22)

This form of mothering would have felt threatening to the familial system established by colonialism, and implementing policies to destroy it would become another way to disempower Indigenous women and their children (Anderson, 2016). King’s mural provides a visual reminder of the importance of Indigenous kinship, but it also constitutes a lesson for those who may be unfamiliar with this family system. The artwork can initiate a dialogue on different types of families and the role of mothering by contrasting the traditional systems of Indigenous family and female empowerment in Indigenous communities with patriarchal familial systems, the nuclear family, and disempowered mothers.

Another street art example that serves as a disruption to the long-standing media trope of the victimized Indigenous woman who lacks agency (Harding, 2006; Jiwani, 2009) is the piece I photographed in La Petite-Patrie, a neighbourhood in Montreal. This street art shows a young woman screaming, not in terror, but in anger, and it is paired with the text “No silence while my sisters suffer” (see Figure 4). Created by Red Bandit, an Indigenous artist in Canada, this work was part of the Decolonizing Street Art convergence in 2014. During the event Red Bandit discussed in an interview the ideas that fuel her street art, with a major theme being bringing attention to murdered and missing Indigenous women in Canada. In an interview she stated that she refuses to keep quiet as Indigenous women and girls are being mistreated, being killed, and disappearing, this while most of Canadian society is idling on the sidelines when it comes to addressing this issue (Unceded Voices, 2014).



FIGURE 4. *No silence while my sisters suffer* wheatpaste created by Red Bandit.
Credit: A. A. Rodrigues, 2015.

The visual and textual content of this street art disrupts the traditional narrative of the weak Indigenous woman who cannot change the circumstances of her life and needs others to take care of her (Harding, 2006; Jiwani, 2009). Instead, it showcases a young woman refusing to remain in the background as issues that involve her, and women such as herself, are ignored. The interview provided by the artist confirmed that not only is it a reminder of the tragedy of missing and murdered Indigenous women and girls in Canada, but it is also a demonstration of an empowered young Indigenous woman. Her words and art do not shirk from bringing attention to this issue even though it can be difficult to do that in a media cycle that is controlled by the dominant Western culture. By putting forth a different representation of an empowered Indigenous woman through her street art, the artist was successful in taking control away from the traditional media and their typical narratives of the weak Indigenous woman.

CONCLUSION

Street art, such as the works described in this article, provides a vital and much-needed counternarrative to the misrepresentations of Indigenous women and girls found in Canadian media. Various studies from the past 15 years have demonstrated that media tropes of female indigeneity are not historical records but rather contemporary racist and sexist narratives

that are still very actively used in Canadian mass media (Elliot, 2016; McDiarmid, 2019; Palmater, 2016; Tucker, 2016). These pieces are also making visible what is invisible in much of Canadian society. Research shows that Indigenous women and girls are many times forgotten in mainstream media, where negative representations abound and positive portrayals are rare. Public street art, such as the four pieces analyzed in this article, brings to life the lived experiences of Indigenous women and girls while bringing to the forefront information on Indigenous cultural practices. In addition, these public pieces have the potential to educate by being a stimulus for conversations on the specific effects that settler colonization has had, and continues to have, on Indigenous women and girls in Canada.

As mainstream mass media in Canada continues to misrepresent or ignore the lived experiences of Indigenous women and girls, changing these narratives through other mediums, such as social media, can change the dominant discourse (Moeke-Pickering et al., 2018). This becomes of increased significance when looking at research that indicates how harmful representations may contribute to the ongoing violence Indigenous women and girls experience in Canada (Jiwani & Young, 2006; Palmater, 2016). Street art is currently an unconventional medium when compared to traditional methods of broadcasting information. These pieces are important to consider, as they are resisting the negative, misrepresented, and missing stories on Indigenous women and girls in Canadian mass media through the act of taking up space and encouraging conversations that might not happen otherwise.

NOTES

1. The Indian Act does not include the Métis or the Inuit (Joseph, 2018).
2. The man charged with Tina Fontaine's murder, Raymond Joseph Cormier, was found not guilty. Currently, her murder remains unsolved.
3. These descriptions included written notes from analyzing the work on the street, analyzing the image I took of the street art, reading about the artists behind each of the pieces, the artists' comments on their work (when available), and media coverage from news outlets on the pieces and/or artists (when available).
4. The murals created as part of the Womxn Paint 2019 event were demolished in spring 2021 due to a transit project (Aguilar, 2021).

REFERENCES

- Aguilar, B. (2021, March 15). Stretch of murals in north Etobicoke to be demolished as part of Finch West LRT construction. *CTV News*. <https://toronto.ctvnews.ca/stretch-of-murals-in-north-etobicoke-to-be-demolished-as-part-of-finch-west-lrt-construction-1.5347288>
- Anderson, K. (2009). Leading by action: Female chiefs and the political landscape. In G. G. Valaskakis, M. D. Stout, & E. Guimond (Eds.), *Restoring the balance: First Nations women, community, and culture* (pp. 99–123). University of Manitoba Press.
- Anderson, K. (2016). *A recognition of being: Reconstructing Native womanhood* (2nd ed.). Women's Press.
- Bédard, R. E. M. (2019). Holding and carrying our babies: A gift-giving practice in Anishinaabeg mothering cultural traditions. *Canadian Woman Studies*, 34(1-2), 67–77. <https://cws.journals.yorku.ca/index.php/cws/article/view/37799>
- Bogerts, L. (2017). Mind the trap: Street art, visual literacy, and visual resistance. *Street Art & Urban Creativity*, 3(2), 6–10. <https://doi.org/10.25765/sauc.v3i2.76>
- Boscaino, M. (2021). Developing a qualitative approach to the study of the street art world. *Street Art & Urban Creativity*, 7(2), 8–25. <https://doi.org/10.25765/sauc.v7i2.473>
- Brant, J. (2014). From historical memories to contemporary visions: Honouring Indigenous maternal histories. *Journal of the Motherhood Initiative*, 5(1), 35–52.
- Dentith, A. M., O'Malley, M. P., & Brady, J. F. (2014). Public pedagogy as a historically feminist project. In J. Burdick, J. A. Sandlin, & M. P. O'Malley (Eds.), *Problematizing public pedagogy* (pp. 26–39). Routledge.
- Elliot, C. (2016). *You will be punished: Media depictions of missing and murdered Indigenous women* (Publication No. 1863) [Master's thesis, Wilfrid Laurier University]. Scholars Commons @ Laurier. <https://scholars.wlu.ca/erd/1863>
- Galloway, G. (2012, December 26). As protests swell, Attawapiskat chief stands firm on hunger strike. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/news/national/as-protests-swell-attawapiskat-chief-stands-firm-on-hunger-strike/article6734968/>
- Ghani, B. (2021). Culture and conflict: Kabuli art as public pedagogy. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 18(3), 273–294. <https://doi.org/10.1080/15505170.2020.1832002>
- Green, R. (1975). The Pocahontas perplex: The image of Indian women in American culture. *The Massachusetts Review*, 16(4), 698–714. <https://www.jstor.org/stable/25088595>
- Gunther, A. (2022). Murals & mother nature: Urban environmental art in Lisbon reveals great concern and appreciation for the environment. *Independent Study Project Collection*, Article 3443. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/3443
- Harding, R. (2006). Historical representations of Aboriginal People in the Canadian news media. *Discourse & Society*, 17(2), 205–235. <https://doi.org/10.1177/0957926506058059>
- Holmes, A. (2014). Street art as public pedagogy & community literacy: What walls can teach us. *Ubiquity: The Journal of Literature, Literacy, and the Arts*, 1(1), 34–48. <https://ed-ubiquity.gsu.edu/wordpress/holmes-1-1/>
- Iddings, A. C. D., McCafferty, S. G., & da Silva, M. L. T. (2011). Conscientização through graffiti literacies in the streets of a São Paulo neighborhood: An ecosocial semiotic perspective. *Reading Research Quarterly*, 46(1), 5–21. <https://doi.org/10.1598/RRQ.46.1.1>
- Jiwani, Y. (2009). Symbolic and discursive violence in media representations of Aboriginal missing and murdered women In D. Weir & M. Guggisberg (Eds.), *Understanding violence: Contexts and portrayals* (pp. 63–74). Inter-Disciplinary Press.

- Jiwani, Y., & Young, M. L. (2006). Missing and murdered women: Reproducing marginality in news discourse. *Canadian Journal of Communication*, 31(4), 895-918. <https://doi.org/10.22230/cjc.2006v31n4a1825>
- Joseph, B. (2018). *21 things you may not know about the Indian Act: Helping Canadians make reconciliation with Indigenous Peoples a reality*. Indigenous Relations Press.
- Journalists for Human Rights. (2020, December 14). *MMIWG and the media: Getting it right* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/CfROvGT4UYU>
- Konnikova, M. (2014, December 17). How headlines change the way we think. *The New Yorker* <https://www.newyorker.com/science/maria-konnikova/headlines-change-way-think>
- Longstaffe, M. (2017). Indigenous women as newspaper representations: Violence and action in 1960s Vancouver. *The Canadian Historical Review*, 98(2), 230-260. <https://muse.jhu.edu/article/660138>
- McDiarmid, J. (2019). *Highway of tears: A true story of racism, indifference and the pursuit of justice for missing and murdered Indigenous women and girls*. Atria Books.
- Moeke-Pickering, T., Cote-Meek, S., & Pegoraro, A. (2018). Understanding the ways missing and murdered Indigenous women are framed and handled by social media users. *Media International Australia*, 169(1), 54-64. <https://doi.org/10.1177/1329878X1880373>
- Monkman, L. (2016, March 26). Behind First Nations headdresses: What you should know. CBC.ca. <https://www.cbc.ca/news/indigenous/behind-first-nations-headdresses-1.3506224>
- Nahwegahbow, A. K. (2017). From great-grandmothers to great-granddaughters: "Moving life" in baby carriers and birchbark baskets. *RACAR : Revue d'art canadienne / Canadian Art Review*, 42(2), 100-107. <https://www.erudit.org/en/journals/racar/2017-v42-n2-racar03379/1042949ar/>
- National Inquiry into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls. (2019a). *Reclaiming power and place: The final report of the National Inquiry Into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls* (Vol. 1a). https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Final_Report_Vol_1a-1.pdf
- National Inquiry into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls. (2019b). *Reclaiming power and place: The final report of the National Inquiry Into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls* (Vol. 1b). https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Final_Report_Vol_1b.pdf
- Paling, E. (2018, January 31). Assembly of Manitoba Chiefs calls out Globe and Mail for 'victim blaming headline.' *The Huffington Post*. https://www.huffpost.com/archive/ca/entry/assembly-of-manitoba-chiefs-calls-out-globe-and-mail-for-victim-blaming-headline_a_23349587
- Palmaier, P. (2016). Shining light on the dark places: Addressing police racism and sexualized violence against Indigenous women and girls in the national inquiry. *Canadian Journal of Women and the Law*, 28(2), 253-284. <https://doi.org/10.3138/cjwl.28.2.253>
- Pfliger, A. (2020). The framing of Indigenous Canadian families: A historical discourse analysis. *Canadian Journal of Family and Youth*, 12(2), 69-83. <https://doi.org/10.29173/cjfy29514>
- Razack, S. H. (2002). Gendered racial violence and spatialized justice: The murder of Pamela George. In S. H. Razack (Ed.), *Race, space, and the law: Unmapping a White settler society* (pp. 121-156). Between the Lines.
- Rodrigues, A. A. (2018). Pop-up pedagogy: Exploring connections between street art, feminist literacy practices and communities [Doctoral dissertation, York University]. YorkSpace. <http://hdl.handle.net/10315/34971>

- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4th ed.). Sage.
- Stillman, S. (2007). 'The missing White girl syndrome': Disappeared women and media activism. *Gender and Development*, 15(3), 491–502. <https://www.jstor.org/stable/20461232>
- Sunseri, L. (2008). Sky woman lives on: Contemporary examples of mothering the nation. *Canadian Woman Studies*, 26(3-4) 21–25. <https://cws.journals.yorku.ca/index.php/cws/article/view/22108>
- Tam, B. Y., Findlay, L. C., & Kohen, D. E. (2017). Indigenous families: Who do you call family? *Journal of Family Studies*, 23(3), 243–259. <https://doi.org/10.1080/13229400.2015.1093536>
- Tucker, A. (2016). *Media and the perpetuation of Western bias: Deviations of ideality*. Mount Royal University Institute for Community Prosperity. https://www.mtroyal.ca/nonprofit/InstituteforCommunityProsperity/_pdfs/icp_angie_studreport.pdf
- Unceded Voices. (2014, August 31). *ITW #4 – Red bandit* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/TPZwOVQK6nY>
- Viswanath, K., Ramanadhan, S., & Kontos, E. Z. (2007). Mass media. In S. Galea (Ed.), *Macrosocial determinants of population health* (pp. 275–294). Springer.
- Wabie, J.-L. (2019). Kijiikewewin aji: Sweetgrass stories with traditional Indigenous women in Northern Ontario. *International Journal of Indigenous Health*, 14(2), 54–73. <https://doi.org/10.32799/ijih.v14i2.31677>
- Wall of Femmes. (2010, November 10). Who what why. <https://web.archive.org/web/20151013022246/http://www.walloffemmes.org/2010/11/who-what-why.html>
- Women Paint [@women_paint]. (2020, May 21). @natalielauraking is naturally resilient [Photograph]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CAdC7JmAxBj/>

ANNA AUGUSTO RODRIGUES is an academic associate in the Frazer Faculty of Education at Ontario Tech University. She is an interdisciplinary artist-researcher passionate about equity, diversity, inclusion, accessibility, belonging, and decolonization in adult education. She investigates how communities facing systemic inequities use creative practices — such as literature, dance, music, visual art, and digital media — to build collective knowledge and resist marginalization. anna.rodrigues@ontariotechu.ca

ANNA AUGUSTO RODRIGUES est associée académique à la Faculté d'éducation Frazer de l'Université Ontario Tech. Elle est une artiste-rechercheuse interdisciplinaire, passionnée par l'équité, la diversité, l'inclusion, l'accessibilité, le sentiment d'appartenance et la décolonisation dans l'éducation aux adultes. Ses recherches portent sur la manière dont les communautés confrontées à des inégalités systémiques mobilisent des pratiques créatives — telles que la littérature, la danse, la musique, les arts visuels et les médias numériques — pour construire des savoirs collectifs et résister à la marginalisation. anna.rodrigues@ontariotechu.ca

TEACHING THE HISTORY OF SCIENTIFIC RACISM: A CRITICAL IMPERATIVE FOR ANTI-RACIST PEDAGOGY

CARMEN GILLIES *University of Saskatchewan*

ABSTRACT. Drawing from a review of literature that has explored the history of scientific racism, this article considers how understanding the history of race, as an 18th- and 19th-century invention of Western Europe and the United States, can enhance Canadian anti-racist teacher education. I begin with a review of key conceptual building blocks of race — racial categories, racial hierarchies, White male intellectual superiority, and racial purity — and then outline pivotal historical stages that led acclaimed researchers to denounce race science in the mid-20th century. To conclude, I draw from anti-racist theory to discuss implications for present-day Canadian teacher education regarding who benefits from racism, who can be racist, school-based deficit and essentialist racist practices, and K-12 curricular connections.

ENSEIGNER L'HISTOIRE DU RACISME SCIENTIFIQUE : UN IMPÉRATIF CRITIQUE POUR UNE PÉDAGOGIE ANTIRACISTE

RÉSUMÉ. Cet article examine comment la compréhension de l'histoire de la race peut enrichir la formation antiraciste des enseignants au Canada. Je commence par une analyse des principaux fondements conceptuels de la notion de race, puis je retrace les étapes historiques décisives qui ont conduit des chercheurs reconnus à dénoncer la science raciale au milieu du XX^e siècle. Pour conclure, je mobilise la théorie antiraciste afin de discuter des implications pour la formation actuelle des enseignants au Canada, en ce qui concerne les bénéficiaires du racisme, la question de savoir qui peut être raciste, les pratiques scolaires déficitaires et essentialistes racistes, ainsi que les liens avec les programmes scolaires de la maternelle à la 12^e année.

On page 1 of *Racial Theories* (1998), Michael Banton argued, “To speak of people as ‘mixed-raced’ implies that there are pure races, a notion known for a century to have no scientific justification” (p. 1). As someone racialized as mixed-race — White, Indigenous, and Asian — I remember

reading this statement 25 years ago with a feeling of shock. That race has no scientific justification was new to me and caused me to question my identity and assumptions. While I had experienced and felt anti-Indigenous and anti-Asian racism throughout my life growing up in Western Canada and was able to navigate and privilege from many White spaces, I lacked the knowledge and language needed to understand and challenge racism. Through graduate studies, I therefore sought to understand how and why race was invented, and what this knowledge might mean for me as a young woman teacher who hoped to become an anti-racist teacher educator in contexts of continuing colonialism.

Applicable across post-secondary disciplines, this article argues anti-racist teacher education can be strengthened when teacher candidates review the history of race. Undergraduates often begin their programs with an understanding that race is a social construct, yet I have found most students continue to lack knowledge regarding the history of race as 18th- and 19th-century Western European and American pseudoscience. The purpose of this article is to revisit specific historical ideas constructed about race that have assisted me with understanding racism. To do so, I provide a review of the history of race, focusing on key conceptual building blocks and historical stages that led to the rejection of race science, and then discuss how this knowledge has impacted my pedagogy. I hope this article will spur further interest in research considering the history of race and present-day anti-racist education from diverse perspectives.

Literature and methods

Racialization, the process of categorizing humans as belonging to a particular artificial race – and thus a biological, intellectual, and moral set of traits – and acting on these false beliefs, is embedded in Canada and other territories founded on colonialism. Racial identifications, although biologically false, as will be demonstrated throughout this article, continue to carry the weight of intergenerational, historical, and embodied experiences of subordination and power. To denote the immense meaning attached to racialized identifications, I have capitalized all present-day racial identities throughout the article. While Canadian research concerning race, schools, and teacher education has examined the reproduction of Whiteness (e.g., Gebhard, 2020; Hess, 2018; Pratt & Hanson, 2020) – the recirculation of historical racist laws (e.g., Guo & Guo, 2021), the scientific invalidity of race within larger analyses (e.g., Daniel & Escayg, 2019), and racialization within higher education (Henry et al., 2017) – a lack of scholarship exists regarding the value of studying the history of race. An exception is Willinsky's (1998) *Learning to Divide*

the World, which traced the history of scientific racism – pseudoscientific studies that falsely claim to provide evidence of White biological intellectual and moral superiority – as a tool of colonialism within Canadian high school textbooks.

The proceeding article is inspired by Willinsky (1998) and draws from my master's thesis (Baker, 2007), which examined the history of race, Indigenous racialization, and Saskatchewan education. That study was based on a textual analysis of literature produced by scholars who have studied the history of race extensively (e.g., Banton, 1977, 1998; Gould, 1996; Hannaford, 1996; Kaye, 1997; Malik, 1996; Smedley, 1999; Willinsky, 1998), as well as select primary sources. I also examined post-colonial theory (e.g., McClintock, 1995; Stoler, 2002; Young, 1995) and racialization studies (e.g., Frankenberg, 1993; Gilman, 1985; Goldberg, 1993; Hodes, 1999; Roediger, 1994; Wetherell & Potter, 1992). This article presents condensed versions of select parts of my master's thesis and extends that work by considering present-day conceptual and pedagogical implications for Canadian K-12 anti-racist education.

REMEMBERING RACE

Although anti-racist education has gained increased legitimacy within Canadian teacher education, the concept of race remains largely misunderstood. It is valuable to note that biological racism was first renounced by prominent scientists after the horrors of the Nazi regime were revealed to the world, and with changing political climates driven by civil rights movements. Scholars such as anthropologist Juan Comas joined together for the first time to publicly disavow scientific racism in *The Race Question in Modern Science* (1956) by the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). While scientific racism continues in sporadic academic spaces (Saini, 2019), it remains contested by a vast majority of scientists across disciplines and has been discredited for over 6 decades. Primary artificial ideas constructed about race, however, continue to inform racist ideologies. To disrupt racism, it is helpful to understand what race is, which, I argue, can partially be accomplished by examining the history of race.

Key conceptual building blocks of race

Race as it is known in the 21st century is a relatively new concept. Lerner (1997) explained, “For centuries [race] was almost identical with kin. The term ‘race’ first appeared in the 16th century; only in the 19th century did it become biologized” (p. 184). Prior to colonial expansion, Western Europeans viewed race as “a description of social distinctions, not of

colour differences" (Malik, 1996, p. 91). Common understandings of race shifted in the 18th century as White male colonial elites encountered a fundamental contradiction when they were forced to reconcile the horrors of imperialism with Christian and Enlightenment ideals that espoused equity, tolerance, and compassion (Lerner, 1997; Miles, 1989). Contradictory ideologies consequently led to the industry of race science, as justification was needed to account for the atrocities of Western European and American conquest.

Not all White Christian men supported race science, but the concept of race originated from White Christian male scholars and scientists in Western Europe and the United States. Contemporary racism can be traced to pseudoscientific racial theories prominent throughout the end of the 18th century until the mid-20th century. All racial theorists categorized humans into hierarchies of worth based on skin colour and positioned White male identities as biologically superior. Racial theorists debated topics such as the humanness of various races, the number and origins of races, the existence and structure of racial hierarchies, and if races are types, species, or subspecies. These queries were contemplated and responded to only by White male scientists who largely had not witnessed or interacted with populations they classified as inferior (Smedley, 1999). Yet, racial theories authorized empire-building through the oppression and genocide of humans constructed as non-White, including populations such as the Irish (Roediger, 1994), which reflected the shifting desires of imperial powers and the absolute artificiality of racial science (Goldberg, 2000).

The following section reviews central ideas conceptualized by racial theorists that continue to underscore contemporary racism, but it does not provide a comprehensive review of the vast and in-depth history of race. The article also does not discuss the world-wide atrocities justified by racial theories. Racial theories were produced to reinforce and authorize systemic racism, which until the mid-20th century was outright, blatant, and celebrated publicly through the subjugation, dispossession, and complete dehumanization of all those racialized as non-White. When teaching about key conceptual building blocks of race, I hold myself and students responsible to honour this reality. The proceeding sections outline key ideological building blocks of race, as well as pivotal historical stages that led to the eventual rejection of racial theories.

Racial categories

A powerful idea theorized by racial scientists is that humans originated from and belong to distinct hierarchical races or species (Corcos, 1997). Although European Enlightenment scholars such as Curvier, Bernier, Voltaire, Kant, and Gottfried von Herder wrote influential papers regarding race, Carolus Linnaeus (1707–1778), a Swedish botanist and father of taxonomy, is identified as the first to divide humans into racial categories according to geography and skin colour (Banton, 1998; Gould, 1996). Linnaeus was not particularly interested in the classification of humans, however, and by the 10th edition of *Systema Naturae* (1758) he had classified approximately 4,400 species of animals and 7,700 species of plants.

When first classifying humans, Linnaeus identified two categories: *Homo sapiens*, representing so-called normal human beings, and a *Homo monstrous* category. As Willinsky (1998) explained, the origins of Linnaeus's *Homo monstrous* myth can be traced to “the Romans and Greeks [who] had identified monstrous races in Ethiopia and other parts of Africa, setting them apart from the true Africans” (p. 161). Humans who lived outside of civilized society had long been represented with a wide assortment of imaginary traits. For instance, as Willinsky (1998) highlighted, *The Nuremberg Chronicle* of 1493 portrayed “a man with a dog's head, another with a single eye, another with no head, and yet another with his feet pointing backward, and on it goes through fourteen variations” (p. 161).

It is through such fanciful imaginary tales that Linnaeus came to classify the *Homo monstrous* race and grouped *Homo sapiens* into six varieties:

Ferus (four footed, mute, hairy); *americanus* (red, choleric, erect); *europaeus* (white, ruddy, muscular); *asiaticus* (yellow, melancholic, inflexible); *afer* (black, phlegmatic, indulgent); [and] *monstrous* (further subdivided to include deviant forms from several regions). (Banton, 1998, p. 20)

Gould (1996) explained that *ferus* were said to be “wild boys occasionally discovered in the woods and possibly raised by animals” (p. 404).

According to Gould (1996), Linnaeus focused on the *americanus*, *europaeus*, *asiaticus*, and *afer* geographic groups, and aligned these individually with the colours red, white, yellow, and black (often referred to in modern times as Indigenous, White, Asian, and Black). Descriptors applied to each racial category (see above quotation) represented skin pigmentation, temperament, and posture. Significantly, Gould (1996) stressed that Linnaeus's theory represented geographical populations and

did not indicate inferiority or superiority, as his model was “not linear or hierarchical” (p. 405). Rather, as Gould (1996) stressed, “When we epitomize his scheme as an essential picture in our mind, we see a map of the world divided into four regions, with the people in each region characterized by a list of different traits” (p. 405).

Racial hierarchies

In addition to categorizing humans according to artificial races, racial theorists following Linnaeus organized their invented racial categories into a variation of hierarchies, reflecting the era’s obsession with the “Great Chain of Being” in which God created all living things and organized each into a hierarchy (Lovejoy, 1936). While Linnaeus did not place his racial groupings into a hierarchy, his theory nevertheless placed humans into categories which clearly designated White favourability and were eventually theorized as pure and fixed.

For instance, Linnaeus’s work influenced J. F. Blumenbach (1752–1840), a German naturalist and anthropologist. Blumenbach is credited as the first to place racial categories into a hierarchy, thereby establishing “the most influential of all the racial classifications” (Gould, 1996, p. 399). In addition, Blumenbach coined the term “Caucasian,” basing it on an assertion that the residents of Russia’s Caucasus region possessed “supposed maximum beauty” (Gould, 1996, p. 402). In *On the Natural Variety of Mankind*, Blumenbach (1795/2000) explained:

I have taken the name of this variety from Mount Caucasus, both because its neighbourhood, and especially its southern slope, produces the most beautiful race of men, I mean the Georgian ... For in the first place, that stock displays, as we have seen ... the most beautiful form of the skull, from which, as from a mean and primeval type, the others diverge. (p. 31)

Accordingly, Blumenbach categorized humans into a hierarchy of five races based on perceived physical beauty, marking a shift from Linnaeus’s geographical model.

Moreover, Blumenbach (1795/2000) argued “we may fairly assume [the colour white] to have been the primitive colour of mankind, since ... it is very easy for that to degenerate into brown, but very much more difficult for dark to become white” (p. 31). Caucasians, or so-called White humans, were constructed as the original pure race of which all other races derived. It was not Blumenbach’s intent, though, as Gould (1996) explained, to create a hierarchy based on racial purity and human worth. Blumenbach observed variation within each category and argued human populations

are not fixed (Malik, 1996). Rather, Blumenbach maintained humans belong to the same species and, like Linnaeus, did not define each race as inherently inferior or superior. Yet, that racial categories were placed into a hierarchy that positioned the White race as original and favourable was replicated in all forthcoming racial science.

White male intellectual superiority

From the taxonomical origins of racial theories to the disciplines of history, English literature, and the emerging fields of anthropology and biology, a wide spectrum of researchers produced and legitimized prevalent beliefs in inherent White male intellectual superiority. This major theme of 19th-century racial theory was influenced by patriarchal ideology that constructed women and femininity as innately uncivilized. Like all women, including White women, non-Caucasians were deemed mentally unfit and incapable of governing civilized society. Prior to the social construction of race, however, “open assertions of permanent inferiority were exceedingly rare” (Fredrickson, 1971, as cited in Banton, 1998, p. 49). Stated previously, within rising Western liberal democratic movements, informed by Enlightenment and Christian ideals, it was necessary to theorize the colonized as inherently inferior to rationalize colonial dispossession, slavery, and genocide.

Primary to racial theories was an assumption of innate non-White and female intellectual inferiority. For instance, in *An Account of the Regular Gradation of Man*, published in 1799, English physician Charles White (1728–1813) theorized that God created each race with varying levels of intelligence (Banton, 1998). Overtly racist pseudoscience, White proposed that Caucasians were created with the highest levels of intelligence and “Negroids” or Black people were the least intelligent because of skin pigmentation and supposed close association to apes (Smedley, 1999). Charles White’s racist propaganda became increasingly compelling to elite White powers, as his theories legitimized common racist prejudices. As Smedley (1999) explained, “[White’s theory] took the question of the Negro’s place in the natural scheme so widely held in folk beliefs and placed it unambiguously in the realm of science” (p. 228).

In *Crania Americana* (1839) and *Crania Aegyptiaca* (1844), American physician Samuel Morton (1799–1851) further argued human intelligence is determined by skull and brain size. As Smedley (1999) explained, “Acting on the presupposition that brain size directly correlated with intelligence, Morton asserted an idea already on its way to orthodoxy in science: the natural superiority of the white races over all others” (p. 232). To prove his hypothesis, Morton falsified skull measurements and claimed

small brain sizes of inferior races prevented civilizing capacities (Banton, 1998). For instance, Morton argued Indigenous people in North America were “inherently savage, and it would be difficult, if not impossible, for them to survive under the onslaught of European superiority” (Smedley, 1999, p. 232). Others such as George Gliddon, Josiah Nott, and Louis Agassiz compared non-Caucasian populations to children in *Types of Mankind* (1854). Similarly, race scientist George Cuvier ignored historical and archeological evidence indicating ancient Egyptian civilization was Black rather than White (Smedley, 1999). Although race science has since been disproven (Banton, 1998; Gould, 1996), all racial theorists advanced false claims of biological White male intellectual and moral superiority.

Racial purity

While Linnaeus and Blumenbach did not subscribe to the fixity of races, subsequent racial scientists theorized each race as a separate species, denoting racial purity. An ideological building block of race, racial purity was theorized through what Young (1995) has termed *hybridity theory*. Theories of human hybridity were powerful mechanisms utilized by colonial authorities to maintain sharp racialized socio-economic divisions, regulating access to land, labourers, resources, and institutions (McClintock, 1995; Stoler, 2002). Race scientists took three primary positions concerning racial hybridity (Young, 1995). First, as racial theorists were Christian, a need existed to explain how all humans derived from Adam and Eve, who were assumed to be Caucasian. *Polygenesis creation theories* therefore claimed each race is a separate species with its own origin. The theory proposed that Caucasians derived from Adam, and other human species or races emerged from inferior stocks created separately by God. Polygenesis theories were grounded in real biological evidence of the inability of two distinct species to reproduce, but they shifted as evidence indicated humans of different races could in fact do so. For example, when Morton found the offspring of two races could procreate, he “intuited that human hybrids somehow contradicted the law of nature. Eventually he concluded that interfertility did not prove the unity of the human species” (Smedley, 1999, p. 233).

A second strand of hybridity theory can be categorized as *decomposition theory* (Young, 1995), which asserted that mixed-race (so-called hybrid) children would eventually become infertile or revert to a parent race. In *Types of Mankind*, Agassiz, Nott, and Gliddon (1854, as cited in Banton, 1998) argued “hybrids could not reproduce between themselves but could do so when mated with the parent stock” (p. 57). Interconnected with decomposition theory was the *proximity of race theory*, influential from the

1850s to the 1930s, based on the premise that greater similarities between racial groups led to fertile offspring (Young, 1995). Paul Broca, for instance, supported proximity of race theories in *On the Phenomena of Hybridity in the Genus Homo*, published in 1858 (Young, 1995). To Broca, it was possible for racial groups similar in physical appearance, intellect, and civilizing capacity to create fertile children. Children of those with greater racial differences, he argued, would not survive as a separate race.

Amalgamation, a third strand of hybridity theory (Young, 1995), posited that all races can interbreed and produce offspring but, if not regulated, would produce a new human race. Arthur de Gobineau (1853/2000), for example, attempted to prove that racial mixture would facilitate the downfall of Western civilization due to the gradual degeneration of the Caucasian race:

So long as the blood and institutions of a nation keep to a sufficient degree the impress of the original race, that nation exists ... But if ... the people have been absolutely drained of its original blood, and the qualities conferred by the blood, then the day of its defeat will be the day of its death ... for it has changed its race ... It is therefore degenerate. (p. 52)

Similarly, racial theorists such as Agassiz and Vogt claimed racial mixture would create a “mongrel group that makes up a ‘raceless chaos,’ merely a corruption of the originals, degenerate and degraded, threatening to subvert the vigor and virtue of the pure races with which they come into contact” (Young, 1995, p. 18). Racial mixture, though some argued unavoidable due to natural laws of attraction, was perceived as a threat to White patriarchal colonial power. Raceless chaos arguments therefore reflected White fears of anti-colonial abolitionist revolts.

Darwin’s theory of evolution

Charles Darwin’s *On the Origins of Species by Means of Natural Selection*, published in 1859, challenged prevailing racial science ideologies. Racial theorists began to question how Darwin’s theory of evolution might affect popular conceptions of White purity and superiority. This questioning grew stronger with the publication of *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex* in which Darwin (1874) argued that all humans are descendants of one species:

Nevertheless, all the races agree in so many important details of structure and in so many mental peculiarities, that these can be accounted for only by inheritance from a common progenitor; and a progenitor thus characterized would probably deserve to rank as man. (p. 633)

Darwin argued each species originated from a single life form and, as a result, members of a species share common ancestry and can procreate. He argued that beneficial mutations within a species — such as those that assist with surviving changing climates — are passed on intergenerationally through natural or sexual selection, a hypothesis which has since been confirmed by modern scientists.

Darwin's theory of evolution further disputed racial science in numerous ways. For instance, because all humans are of the same species, and all can procreate, racial hybridity theories were contested. Indeed, Darwin argued phenotypic variation within a species is essential to survival and occurs gradually over millennia. In addition, Darwin found intelligence indicates how particular populations adapt to the environment to ensure survival and is relative, adaptive, and contextually specific. Hence, according to Darwin's theory, race does not determine intelligence, nor can it explain social inequality.

Numerous scholars have praised Darwin for his Christian-influenced humanitarian ideology that contested scientific racism (Banton, 1998; Gould, 1996; Hannaford, 1996; Kaye, 1997; Malik, 1996). Yet, praise for Darwin often excludes or justifies his depictions of non-White people and all women as naturally primitive. Darwin did argue less civilized societies are a result of natural evolutionary processes, but he did so while maintaining primitive states are unequivocally intellectually inferior to advanced societies:

When civilized nations come into contact with Barbarians the struggle is short, except where a deadly climate gives its aid to the Native race ...
 We can see that the cultivation of the land will be fatal in many ways for savages, for they cannot, or will not, change their habits ... and so it may be with the evil effects of spirituous liquors, as well as with the unconquerably strong taste for them shown by so many savages.
 (Darwin, 1871/2000, p. 70)

Referring to women, Darwin (1874) stressed in *The Descent of Man*:

It is generally admitted that with women the powers of intuition, of rapid perception, and perhaps of imitation, are more strongly marked than in man; but some, at least, of these faculties are characteristic of the lower races, and therefore of a past and lower civilization. The chief distinction in the intellectual powers of the two sexes is shown by man attaining to a higher eminence in whatever he takes up. (p. 563)

Here, Darwin constructed all women and non-White men as primitive, intuitive, weak, prone to addictions, and irrational compared to White

men. At the same time, it is undeniable that Darwin's theory of evolution challenged scientific racism in profound ways.

Social Darwinism and eugenics

Unlike Darwin, social Darwinists argued that the natural superior positioning of the White race could be accelerated through institutional policies and laws. These applications of Darwin's ideas, forwarded by philosophers and scientists such as Herbert Spencer, were shaped by "the intellectual and political climate of mid to late Victorian England, and not the theory of evolution itself" (Malik, 1996, p. 90). Essentially, social Darwinists argued that White superiority and racial class-based hierarchies are natural outcomes of evolution and therefore social policies that protect White dominance are practical and ethical. For example, British imperialist Karl Pearson "employed the language of Social Darwinism to promote and justify Anglo-Saxon expansion and domination of other peoples" (Perry et al., 1991, p. 215). Those who invested in what is now referred to as "social Darwinism" did not use the term. Rather, it is a modern label referring to the general processes of utilizing scientific racism and manipulating Darwin's theory of evolution to naturalize the institutionalization of White dominance.

Banton (1998) explained, "It is difficult to find among the various [social Darwinist] authors any group who shared a common set of principles, apart from those who were supporters of the Eugenics Society" (p. 91). According to McLaren (1990), "Old-fashioned social Darwinists were ... willing to let the struggle for existence continue; the eugenicists called for a halt" (p. 18). Francis Galton, a cousin of Darwin, introduced the term "eugenics" as "the science which deals with all influences that improve the inborn qualities of a race; also with those that develop them to the utmost advantage" (1904/2000, p. 79). Galton was concerned with controlling the reproduction of all assumed inferior humans, including so-called inferior segments of the White race (Dennis, 1995). For eugenicists, it was believed that a strong White population would protect the superior racial stock when at war. Eugenicists sought to not only preserve White dominance but to also eliminate or control White-racialized people deemed undesirable, such as the disabled, mentally ill, elderly, poor, non-Christians, criminals, and homosexuals.

Much of the eugenicists' agenda centered around controlling the production of so-called unfit populations through sterilization and the regulation of sexual relations. Unlike Darwin, who argued high reproduction rates and racial mixture were beneficial to evolution, eugenicist ideology was informed by race science and thus argued that high

birth rates amongst undesirable populations led to human degeneracy. Malik (1996) explained, “For social Darwinists, and in particular for eugenicists, the problem was that the ‘unfit’ – most notably the working class – seemed to be more fertile than the ‘fit’” (p. 91). Propagated by the notorious Nazi extermination program as racial hygiene and cleansing (Joseph & Wetzel, 2013), eugenicist societies originated first in the United States and were foundational to Canadian colonization processes.

Contemporary scientific racism

Constituting a key foundation of modern White supremacist ideology, race science was central to Canadian nation-building. As stressed previously, it was not until after the Second World War, when the horrors of the Nazi regime were witnessed globally, that world-renowned scientists spoke out collectively against race science and race itself through UNESCO’s *The Race Question in Modern Science* (1956). This renunciation, however, has not eliminated structural racism or White dominance. Rather, as Margaret Mead predicted in 1968:

As long as genetic markers – pigmentation, hair form, facial configuration – are used to identify, stigmatize, or glorify certain portions of the population in ways that give them differential access to education, to economic resources, and to deference, the biological knowledge of the inheritance and significance of such characteristics will be socially and politically important. (p. 169)

Racial theories have rationalized genocide, dispossession of land, and human bondage, as well as catastrophic impacts on the environment and ecosystems. The idea of race as a biological reality, though disproven, is a mythology that lives on through well-intentioned practices, such as paternalism, that nevertheless secure White patriarchal dominance. Overt scientific racism, however, has not disappeared from academic research (Rutherford, 2021; Saini, 2019) and continues to inform White supremacist movements. White supremacy remains an urgent threat to Canada and differs substantially from normalized race-neutral institutionalized racism. Yet, whether White supremacist racism, which is overtly misogynist and anti-democratic, or the unconscious race-neutral racism of those who care about equality and reconciliation, each system of racism is informed by historical race theories.

IMPLICATIONS FOR ANTI-RACIST TEACHER EDUCATION

I agree with Lentin (2020) and Rutherford (2021) who have argued that stating race is a social construct is not an effective anti-racist practice. Learning about the history of race, however, can enhance capacities to

understand and dismantle systemic racism (Hannaford, 1996). Identifying the ideological building blocks of race in changing political discourse, through institutions, and through social practices is a critical component of anti-racist practice. Drawing from my experience as an anti-racist teacher educator, I have found that instruction regarding the history of race has strengthened teacher candidates' anti-racist comprehension. The following sections identify starting points that can be extended and applied to anti-racist dialogue and practice within, and also outside of, K-12 schools. I anticipate the following arguments may generate debate and I look forward to continued conversations.

Who benefits from racism?

Effective anti-racist education must begin with accurate definitions of racism. As reviewed in this article, racism consists of an ideology grounded in false notions of race and White superiority that is enacted through policies, laws, and practices safeguarding White social, structural, and institutional power and authority. Racism is not natural (Blum, 2002; Fenton, 1999; Hannaford, 1996; Omi & Winant, 1993). Grounded in pseudoscientific claims of White male intellectual and moral superiority, racism has always served the interests of White patriarchal communities. Understanding the history of race can prevent false accusations of reverse racism – that White people are targeted by racism. White people are oppressed by other systems of domination, and the hatred of all White people is a prejudice that can lead to White-targeted hate crimes, but the purpose of racism is to preserve White heteropatriarchal dominance.

Not all White-racialized people, however, are advantaged in similar ways. White individuals who actively support anti-racism can lose full access to their White status. Multi-racial White-presenting people often experience fluctuating access to Whiteness or the social, cultural, and institutional power reserved for White-racialized bodies (Harris, 1993; Ladson-Billings & Tate, 1995). For example, at one time classified as White, “the social construction of Whiteness relegates Latinos, as a multi-racial people, to an inferior status on the social hierarchy” (Hidalgo, 1998, p. 104). Class, gender, sexual orientation, and physical ability also converge with so-called racially pure White identities, regulating access to intergenerational social, economic, and political power (Frankenberg, 1993; Gilman, 1985; Hodes, 1999).

For instance, racial theorists ascribed to White women lower intelligence than White men, or simply excluded women from their hypotheses due to their legal status as non-human (Gould, 1996; Smedley, 1999). The inferior racial positioning of White women serves to control reproductive

rights and safeguard White purity (Bjork-James, 2020). Considering class, the construct of race situates poor, working, and middle-class White people as having more in common with White elites than non-White racialized people of similar socio-economic standings. As Derrick Bell (1988) has argued, the creation of a “Black sub-class enabled poor Whites to identify with and support the policies of the upper class” (p. 40). This superficial alignment has led many lower-class White people — though never attaining the same status as those they support — to vote in ways that sustain their economic subjugation.

Facilitating cross-racial anti-racist alliances, therefore, requires a willingness to seriously examine and counter injustices experienced by White-identified people. It is the artificiality of separate races that sustains disunity regarding racial justice advocacy. At the same time, it is essential to stress within anti-racist education that only White-identified people are structurally advantaged by racism.

Who can be racist?

After reviewing the history of race, it is clear that racism stems from ideology based on false and manipulated evidence. Therefore, it is incorrect to argue that only White people can be racist. Rather, everyone can internalize often unconscious beliefs in White intellectual and moral superiority. Just as all people can erroneously believe women are biologically inferior to men, and women can contribute to patriarchal power and misogyny, all people can hold racist viewpoints — that is, internalize and act upon conscious or unconscious beliefs that racial identity determines how humans learn, think, and behave. Numerous anti-colonial and critical race scholars have theorized this phenomenon (e.g., Adams, 1975; Anzaldúa, 1987; Bell, 1992; Fanon, 1952/2008; Lawrence, 1987; Peller, 1990).

The recognition that all people, regardless of how one is racialized, can hold or mimic assumptions of White superiority and participate in racism contradicts common mainstream definitions that claim racism equals prejudice and power, or that only White people can be racist. According to this interpretation, Indigenous, Black, and people of colour cannot be racist due to a lack of access to institutional and social power. This line of reasoning is dangerous for several reasons. Although Indigenous, Black, and people of colour do not hold institutional power to the same degree as White individuals due to racism, this lack of power is not absolute. For instance, Indigenous teacher educators, such as myself, hold power and can consciously or not enact Whiteness. Unexamined beliefs in White intellectual superiority, held by members of any racialized group, secure

White structural advantages. In addition, many multi-racial people present as White and suggesting that such individuals, myself included, cannot contribute to racism enables the bypassing of investigating White privilege. False assertions that only White people can hold social and institutional power, and thus be racist, may also prevent those racialized as non-White from identifying unconscious racism, supporting anti-racist education, and building cross-racial coalitions.

Yet – returning to the discussion regarding who benefits from racism – even when people racialized as non-White conform to racist practices, this process advantages White communities en masse (Bell, 1992). For example, when Black, Indigenous, and people of colour reprimand employees who challenge institutional racism, or choose to benefit socially from harassing individuals racialized as non-White through lateral violence, these practices preserve a White racial hierarchy. Inaccurate understandings of race and racism limit abilities to effectively challenge common present-day hegemonic myths that indirectly but nevertheless reify Whiteness – such as “only White people can be racist” or “White people are subordinated by racism, too.”

Deficit and essentialized racist practices

Anti-racist education includes the study of racism and how to counter it as it manifests and adapts within changing conditions through an “action-oriented strategy” (Dei, 1996, p. 25). A firm understanding of the history of race can further strengthen anti-racist pedagogy through identifying school-based practices informed by normalized race thinking. As discussed, racial theorists constructed humans as biologically intellectually superior or inferior. Multiple studies over numerous decades have demonstrated how racialized assumptions about the intellectual and moral degeneracy of Indigenous, Black, and students of colour normalize teachers’ racialized expectations, instruction, disciplining, and academic streaming, thereby preserving White dominance (e.g., Irizarry, 2015; Liou & Rojas, 2019; Massey et al., 1975; Riley & Ungerleider, 2012; Shiller, 2010; Yosso, 2005). When well-intentioned teachers understand how such practices are directly informed by race science, this knowledge holds potential to disrupt deficit practices.

Also informed by race science, and intertwined with deficit racism, are assumptions regarding racial purity and cultural authenticity, expressed through biological essentialism. Race essentialism falsely claims that members of races must look a certain way, practice specific traditions, speak ancestral languages, and ascribe to knowledge systems associated with one’s racialized identity (Grillo, 2003; Wetherell & Potter, 1992).

The racialization of culture is rooted in historical racial theories that constructed racial populations as pure, with innate traits passed on intergenerationally through biology. Schools reify essentialism through circulating false assumptions about students' cultural knowledge and identity. For example, rather than challenge systemic deficit racist practices that advantage White students, teachers might claim that Indigenous students have lower graduation rates because they do not know their cultural identity or cannot access their culture in school (St. Denis, 2007). Such beliefs are also taught through the curriculum when Indigenous people are associated only with static racialized conceptions of culture. Familiarity with the history of race science can support anti-essentialist and culturally responsive decolonial education. Zack (2001) has stressed, however, that "the elimination of essentialist racial ideology is not a question of changing words but of changing meanings" (p. 462). Changing how teachers talk about culture will not necessarily eliminate essentialist beliefs grounded in scientific racism.

Challenging deficit and essentialist school-based racism includes identifying practices informed by often subconscious beliefs in White intellectual superiority and purity. This process holds potential to strengthen all aspects of racialized schooling, such as curriculum development, assessment, disciplinary practices, parent engagement, funding, hiring and promotion, and school counselling. Racism adapts to survive as White dominance is countered, and therefore interrupting racist practices is central to racial justice (Bell, 1992).

K–12 curriculum connections

It is essential to introduce students to the history of race in age-appropriate ways prior to teaching about racism. Lessons about the history of race can be taught as early as Grades 2 and 3 through literature such as *Our Skin: A First Conversation about Race* (Madison et al., 2021). I have also taught Grade 4 and 5 students about the falsities of Linnaeus's and Blumenbach's race models. Students have found this history helpful in understanding racist societal outcomes they observe and experience. I also teach students about Canadians of all racialized identities who have resisted racism and emphasize racial justice progress that has resulted from the sacrifices of individuals, and that we as Canadians can be proud to continue this historical legacy.

Numerous resources also assist with upper-level instruction, such as the three-part series *Race: The Power of an Illusion* (Adelman, 2003). This American resource can be applied to examine Canadian racist laws and policies through historical inquiry projects. As teachers build on this

foundational knowledge, students begin to recognize similar racialized dynamics in the present. When teaching students about Canadian residential schools, for example, explaining that the horrendous policies were legitimized by social Darwinism (McNeil, 1999) assists students with recognizing how White settlers benefitted, how the institutions were legitimized, and why Canadians must continue to challenge colonial violence.

All colonial and racist immigration laws in Canada were justified by pseudoscientific theories of race, which were taught in Canadian schools until the 1980s (Willinsky, 1998). Many Canadians, primarily in Alberta and British Columbia, also supported the Eugenics Society of Canada in the 1930s. Once students have investigated this history, they can make connections to similar processes, such as racialized involuntary sterilization, that continue. Reflecting racial scientists' construction of hybridity as degeneracy, curricula regarding Indigenous Peoples often exclude Métis, who continue to be racialized as mixed-race. Unlike the United States, racial mixture was not illegal in Canada, but mixed-raced unions were discouraged and condemned (Backhouse, 1999).

Knowledge about the history of race can be integrated into every subject area. Connections can be made between stories about racism and false theories of race. Racism in sports was and is authorized by scientific racism. Students can learn about the mental and physical health impacts of institutional racism. Math teachers can educate students about race science when examining inequitable racialized statistics. Fine arts teachers can dismantle the historical building blocks of race through drama, dance, music, and visual arts. Educators can explain how scientific racism justified barriers that prevented people racialized as non-White from entering and being recognized within their teaching subject areas. Within science education, multiple opportunities exist to teach students how to dissect pseudoscientific race theories (Gill & Levidow, 1987; Humanists UK, 2019). Significantly, connecting the history of race with modern-day expressions of racism enriches capabilities to uphold Charter, Indigenous, and human rights. Learning about scientific legitimacy can also counter the dangerous threat of White supremacist online disinformation that seeks to undermine scientific research.

CONCLUSION

Whether outright White supremacy or unconscious racist implementations of race-neutral practices within Canadian institutions, racism is informed by irrational beliefs in race. Learning about the history

of race can assist with identifying and challenging racism in the present without resorting to calls for the dismantling of liberal democratic institutions, the destruction of which complements far-right White supremacist agendas (Miller-Idriss, 2020). Scholars have theorized that because race is a construct, it is unstable and thus reinvented and reified over time to preserve White colonial power (Omi & Winant, 1986). Racism is increasingly upheld through anti-democratic illiberal discourse, and it is essential that anti-racism does not uncritically contribute to this process. Theorizing the artificiality of racial categories and hierarchies, White male intellectual superiority, and racial purity within Canadian anti-racist teacher education holds potential to actualize institutional racial justice.

As imperfect as he was, it seems fitting to end with the words of Charles Darwin (1839/1909), whose contributions to scientific knowledge are undeniable. Writing about slavery as a young White man, Darwin stressed, “It makes one’s blood boil, yet heart tremble, to think that we Englishmen and our American descendants, with their boastful cry of liberty, have been and are so guilty” (p. 503). Nearly 200 years ago, Darwin was aware of the ethical contradiction that sustains racism. Confronting and transcending this hypocrisy remains a pressing objective and can be achieved, in part, through remembering the history of race in anti-racist education.

REFERENCES

- Adams, H. (1975). *Prison of grass: Canada from a Native point of view*. Fifth House.
- Adelman, L. (Executive Producer). (2003). *Race: The power of an illusion* [Documentary series]. California Newsreel.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. Spinster/Aunt Lute.
- Backhouse, C. (1999). Colour-coded: A legal history of racism in Canada, 1900–1950. Osgoode Society for Canadian Legal History.
- Baker, C. (2007). *Historical racial theories: Ongoing racialization in Saskatchewan* [Master’s thesis, University of Saskatchewan]. Collections Canada. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/SSU/TCSSU-01162007134258.pdf>
- Banton, M. (1977). *The idea of race*. Tavistock Publications Limited.
- Banton, M. (1998). *Racial theories* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Bell, D. (1988). White superiority in America: Its legal legacy, its economic costs. *Villanova Law Review*, 33(5), 767–779. <https://digitalcommons.law.villanova.edu/vlr/vol33/iss5/2>
- Bell, D. (1992). Racial realism. *Connecticut Law Review*, 24(2), 363–379.
- Bjork-James, S. (2020). Racializing misogyny: Sexuality and gender in the new online White nationalism. *Feminist Anthropology*, 1(2), 176–183. <https://doi.org/10.1002%2Ffea2.12011>
- Blum, L. (2002). *“I’m not a racist, but...”: The moral quandary of race*. Cornell University Press.

- Blumenbach, J. (2000). On the natural variety of mankind. In R. Bernasconi & T. L. Lott (Eds.), *The idea of race* (pp. 27–37). Hackett Publishing. (Original work published 1795)
- Corcos, A. (1997). *The myth of human races*. Michigan State University Press.
- Daniel, B.-J. J., & Escayg, K.-A. (2019). "But, I don't believe it's about race": Challenging fallacies of race and racism amongst early childhood educators in Ontario. *Journal of Curriculum, Teaching, Learning and Leadership in Education*, 4(2), 14–28. <https://doi.org/10.32873/uno.dc.cttle.04.02.1076>
- Darwin, C. (1909). *The voyage of the Beagle*. The Collier Press. (Original work published 1839)
- Darwin, C. (2000). On the races of man, from the descent of man. In R. Bernasconi & T. L. Lott (Eds.), *The idea of race* (pp. 54–78). Hackett Publishing. (Original work published 1871)
- Darwin, C. (1874). *The descent of man, and selection in relation to sex* (2nd ed.). Montgomery Ward.
- de Gobineau, A. (2000). The inequality of human races. In V. P. Pecora (Ed.), *Nations and identities: Classic readings* (pp. 131–141). Blackwell Publishing. (Original work published 1853)
- Dei, G. J. S. (1996). *Anti-racism education: Theory and practice*. Fernwood Publishing.
- Dennis, R. M. (1995). Social Darwinism, scientific racism, and the metaphysics of race. *The Journal of Negro Education*, 64(3), 243–252. <https://doi.org/10.2307/2967206>
- Fanon, F. (2008). *Black skin, White masks* (R. Philcox, Trans.). Grove Press. (Original work published 1952)
- Fenton, S. (1999). *Ethnicity: Racism, class and culture*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of Whiteness*. University of Minnesota Press.
- Galton, F. (2000). Eugenics: Its definition, scope and aims. In R. Bernasconi & T. L. Lott (Eds.), *The idea of race* (pp. 79–83). Hackett Publishing. (Original work published 1904)
- Gebhard, A. (2020). Power relations, knowledge productions, and teaching against oppression in an elementary classroom on the Canadian prairies: A self-study. *Studying Teacher Education*, 16(2), 204–221. <https://doi.org/10.1080/17425964.2020.1742105>
- Gill, D., & Levidow, L. (Eds.). (1987). *Anti-racist science teaching*. Free Association Books.
- Gilman, S. L. (1985). *Difference and pathology: Stereotypes of sexuality, race, and madness*. Cornell University Press.
- Goldberg, D. T. (1993). *Racist culture: Philosophy and the politics of meaning*. Blackwell Publishing.
- Goldberg, D. T. (2000). Heterogeneity and hybridity: Colonial legacy, postcolonial heresy. In H. Schwarz & S. Ray (Eds.), *A companion to postcolonial studies* (pp. 72–86). Blackwell Publishing.
- Gould, S. J. (1996). *The mismeasure of man* (2nd ed.). Norton.
- Grillo, R. D. (2003). Cultural essentialism and cultural anxiety. *Anthropological Theory*, 3(2), 157–173. <https://doi.org/10.1177/1463499603003002002>
- Guo, S., & Guo, Y. (2021). Combating anti-Asian racism and xenophobia in Canada: Toward pandemic anti-racism education in post-COVID-19. *Beijing International Review of Education*, 3(2), 187–211. <https://doi.org/10.1163/25902539-03020004>
- Hannaford, I. (1996). *Race: The history of an idea in the West*. John Hopkins University Press.
- Harris, C. I. (1993). Whiteness as property. *Harvard Law Review*, 106(8), 1707–1791.

- Henry, F., Dua, E., James, C. E., Kobayashi, A., Li, P., Ramos, H., & Smith, M. S. (2017). *The equity myth: Racialization and Indigeneity at Canadian universities*. UBC Press.
- Hess, J. (2018). Troubling Whiteness: Music education and the “messiness” of equity work. *International Journal of Music Education*, 36(2), 128–144. <https://doi.org/10.1177/0255761417703781>
- Hidalgo, N. M. (1998). Toward a definition of a Latino family research paradigm. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(1), 103–120. <https://doi.org/10.1080/095183998236917>
- Hodes, M. (Ed.). (1999). *Sex, love, race: Crossing boundaries in North American history*. New York University Press.
- Humanists UK. (2019, May 24). *How to argue with a racist | The Voltaire lecture | Dr Adam Rutherford* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=cYf-xNsIb2I>
- Irizarry, Y. (2015). Selling students short: Racial differences in teachers' evaluations of high, average, and low performing students. *Social Science Research*, 52, 522–538. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.04.002>
- Joseph, J., & Wetzell, N. A. (2013). Ernst Rüdin: Hitler's racial hygiene mastermind. *Journal of the History of Biology*, 46, 1–30. <https://doi.org/10.1007/s10739-012-9344-6>
- Kaye, H. L. (1997). *The social meaning of modern biology: From social Darwinism to sociobiology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134987>
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F., IV. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47–68. <https://doi.org/10.1177/016146819509700104>
- Lawrence, C. R., III. (1987). The id, the ego, and equal protection: Reckoning with unconscious racism. *Stanford law Review*, 39(2), 317–388.
- Lerner, G. (1997). *Why history matters: Life and thought*. Oxford University Press.
- Lentin, A. (2020). *Why race still matters*. Wiley.
- Liou, D. D., & Rojas, L. (2019). W. E. B. Du Bois's concept of sympathetic touch as a mediator of teachers' expectations in an urban school district. *Teachers College Record*, 121(7), 1–38. <https://doi.org/10.1177/016146811912100701>
- Lovejoy, A. O. (1936). *The great chain of being: A study of the history of an idea*. Harvard University Press.
- Madison, M., Ralli, J., & Roxas, I. (2021). *Our skin: A first conversation about race*. Rise x Penguin Workshop.
- Malik, K. (1996). *The meaning of race: Race, history, and culture in Western society*. New York University Press.
- Massey, G. C., Vaughn Scott, M., & Dornbusch, S. M. (1975). Racism without racists: Institutional racism in urban schools. *The Black Scholar*, 7(3), 10–19. <https://doi.org/10.1080/00064246.1975.11413782>
- McClintock, A. (1995). *Imperial leather: Race, gender, and sexuality in the colonial contest*. Routledge.
- McLaren, A. (1990). *Our own master race: Eugenics in Canada, 1885–1945*. The Canadian Publishers.
- McNeil, K. (1999). Social Darwinism and judicial conceptions of Indian title in Canada in the 1880s. *Journal of the West*, 38(1), 68–76.
- Mead, M. (1968). *Concluding remarks*. In M. Mead, T. Dobzhansky, E. Tobach, & R. E. Light (Eds.), *Science and the concept of race* (pp. 169–177). Columbia University Press.

- Miles, R. (1989). *Racism*. Routledge.
- Miller-Idriss, C. (2020). *Hate in the homeland: The new global far right*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691234298>
- Omi, M., & Winant, H. (1986). *Racial formation in the United States: From the 1960s to the 1980s*. Routledge.
- Omi, M., & Winant, H. (1993). On the theoretical concept of race. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and representation in education* (pp. 3-10). Routledge.
- Peller, G. (1990). Race consciousness. *Duke Law Journal*, 1990(4), 758-847. <https://scholarship.law.duke.edu/dlj/vol39/iss4/4>
- Perry, M., Peden, J. R., & Von Laue, T. H. (Eds.). (1991). *Sources of the Western tradition: Vol. 2. From the Renaissance to the present* (2nd ed.). Houghton Mifflin.
- Pratt, Y. P., & Hanson, A. J. (2020). Indigenous instructors' perspectives on pre-service teacher education: Poetic responses to difficult learning and teaching. *Race Ethnicity and Education*, 25(6), 855-873. <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1718085>
- Riley, T., & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling prophecy: How teachers' attributions, expectations, and stereotypes influence the learning opportunities afforded Aboriginal students. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 303-333. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/406>
- Roediger, D. R. (1994). *Towards the abolition of Whiteness: Essays on race, politics, and working class history*. Verso.
- Rutherford, A. (2021). *How to argue with a racist: History, science, race and reality*. Orion Publishing.
- Saini, A. (2019). *Superior: The return of race science*. Beacon Press.
- Shiller, J. (2010). It's only part of the story: The fallacy of improved outcome data in New York City's effort to make its high schools small. *Education and Urban Society*, 42(3), 247-268. <https://doi.org/10.1177/0013124509356517>
- Smedley, A. (1999). *Race in North America: Origin and evolution of a worldview* (2nd ed.). Westview Press.
- St. Denis, V. (2007). Indigenous education and anti-racist education: Building alliances across cultural and racial identity. *Canadian Journal of Education*, 30(4), 1068-1092. <https://doi.org/10.2307/20466679>
- Stoler, A. L. (2002). *Carnal knowledge and imperial power: Race and the intimate in colonial rule*. University of California Press.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimization of exploitation*. Columbia University Press.
- Willinsky, J. (1998). *Learning to divide the world: Education at empire's end*. University of Minnesota Press.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Young, R. J. C. (1995). *Colonial desire: Hybridity in theory, culture and race*. Routledge.
- Zack, N. (2001). Philosophical aspects of the 'AAA Statement on "Race." *Anthropological Theory*, 1(4), 445-465. <https://doi.org/10.1177/14634990122228836>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1956). *The race question in modern science*. Whiteside.

CARMEN GILLIES is an assistant professor of educational foundations at the University of Saskatchewan. carmen.gillies@usask.ca

CARMEN GILLIES est professeure adjointe en fondements de l'éducation à l'Université de la Saskatchewan. carmen.gillies@usask.ca

CONFRONTING CRITICAL ISSUES OF RACE AND THE NEED FOR DECOLONIZING EDUCATION IN CANADA: PROBLEMATIZING THE IMPLEMENTATION OF CULTURALLY RELEVANT PEDAGOGY, A NOVA SCOTIAN STORY

WENDY MACKEY *St. Francis Xavier University*

ABSTRACT. The purpose of this article is to confront critical issues of race and add a missing critical analysis of the attempts to implement culturally relevant pedagogy (CRP) within education in Nova Scotia and across North America. This critical analysis addresses the inequitable learning environments facing Black learners. The stories of both pre-service and in-service teachers highlight the need for educators, educational leaders, and policymakers to embed decolonizing steps to implement CRP and overcome systemic racism in education. Their accounts demonstrate that changes in policies have not led to an understanding of CRP, decolonizing, or an interruption to systemic racism. Without decolonizing steps, including giving educators the time and opportunity to decolonize their thinking, efforts to implement CRP will fail.

AFFRONTER LES ENJEUX CRITIQUES DE LA RACE ET LA NÉCESSITÉ DE DÉCOLONISER L'ÉDUCATION AU CANADA : PROBLÉMATISER LA MISE EN ŒUVRE D'UNE PÉDAGOGIE CULTURELLEMENT PERTINENTE, UNE HISTOIRE DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE

RÉSUMÉ. L'objectif de cet article est d'affronter les enjeux critiques liés à la race et d'apporter une analyse critique manquante des tentatives de mise en œuvre de la pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC) dans l'éducation en Nouvelle-Écosse et à travers l'Amérique du Nord. Cette analyse critique aborde les environnements d'apprentissage inéquitables auxquels font face les apprenants noirs. Les récits d'enseignants mettent en évidence la nécessité, pour les éducateurs et les responsables scolaires, d'intégrer des démarches de décolonisation afin de mettre en œuvre la PSAC et de surmonter le racisme systémique dans l'éducation. Sans démarches de décolonisation, notamment offrir aux enseignants le temps et l'occasion de décoloniser leur pensée, les efforts visant à mettre en œuvre la PSAC échoueront.

On May 25, 2020, Mr. George Floyd was murdered by a policeman who used his knee to crush Mr. Floyd's neck and impair his airway for over 9 minutes. That summer was filled with images of further persecution of Black people as they expressed their outrage through protest. This outpouring of outrage stemmed from the murder of Mr. Floyd; however, at its core, were 400 years of injustice and racism against Black people. The outrage went far beyond Minneapolis, Minnesota, where Mr. Floyd was murdered. The Black Lives Matter movement was resurrected, and protests were held worldwide by people who were disgusted with the killing of a Black man, in daylight, on a public street, with witnesses.

As the world saw daily images of Mr. Floyd laying on the ground with the police officer's knee on his neck and protestors being gassed and hit with rubber bullets, Black Canadians were sickened and traumatized. Blatant and systemic racism is not confined to the United States. It is a reality also for Black Canadians. In Toronto alone, between the years 2000 and 2017, Black people consisted of almost 37% of the victims of death by police (Marcoux & Nicholson, 2020).

While Canada promotes itself as the great mosaic, where all peoples are welcomed, and differing cultures and races are valued (Philip, 2018), Canada's history tells a different story. For example, when the words "slavery," "racism," or "Ku Klux Klan" (KKK) are uttered, the minds of many travel to the Deep South of the United States. Something not commonly taught in schools is that the "Ku Klux Klan and other white nationalists were active forces in Canada" (Maynard, 2017, p. 42). Evidence of the KKK organization, members, and beliefs grounded in white¹ supremacy, white power, and hatred for non-White people across Canada, including Nova Scotia, date to the early 1920s (Bartley, 2020). The border between the state of Maine and the province of New Brunswick served as a well-traveled route for KKK members to enter the Canadian Maritime provinces. In 1925, it was recorded that there were 150,000 KKK members in Maine (Bartley, 2020).

In Nova Scotia, racism is not usually associated with the familiar provincial tourist pictures. The sentiments of the KKK did not dissolve in the 1920s. Canadian Klansmen set up a headquarters in Toronto in 1980 at the same time when it was reported that a new KKK group was also forming in Nova Scotia (Sher, 1983). This is an example of how white supremacy preserved colonialism and systemic racism in Canada and Nova Scotia.

Black people in Canada have been subjugated by colonialism since their arrival. The history of Black people brought to Canada, including to the shores of Nova Scotia, is the history of a people that have been stripped of

their homeland, native languages, and epistemologies; forced into slavery; and brought to Canada as property of White owners. Although slavery was practiced in Canada for more than 200 years, “the realities of Canadian slavery and the hostilities enacted upon Black populations in Canada are not taught in most Canadian schools” (Maynard, 2017, p. 18). The fact that many Canadians did not learn about slavery in Canada confirms why colonialist ideals and systemic racism permeate throughout the foundations of Canadian society and government agencies, including its school systems (Thoboni, 2007). This missing curriculum not only kept the truth away from White Canadians, but it also continues to rob Black Canadians of their histories and epistemologies through “the imposition, and internalisation of the colonisers’ way of knowing, by the colonised” (Dei, 1999, p. 23). Therefore, it is crucial to have a decolonizing process in place for all educators.

As a Black professor, teaching sociology of education and culturally relevant pedagogy (CRP), students’ honest, critical responses to lessons on racism in Canada revealed that several students were unaware that slavery occurred in Canada. Alarmingly, in 2021, pre-service teachers in Nova Scotia, who had completed a 4-year undergraduate program before starting their education degrees, did not know that enslaved Africans were sold in their province. As recorded by the Nova Scotia Historical Society: “At an early period ... as to the presence of slaves at Halifax a year or two after its settlement there can be no question” (Smith, 1899, p. 6). There were three major points of entry for the Atlantic slave trade in Canada: Montreal, Quebec City, and Halifax (Maynard, 2017). Though there is no question this occurred, it remains a sobering moment, both for my students to learn these truths and for myself, as their Black professor, to continually explain the colonization of my people.

The responses from my students are the impetus for this study – to confront critical issues of race and the need for a decolonizing process among educators if true change is to happen. In this article, I propose that Canada’s history be taught and understood through a critical anti-racist lens and be a prerequisite for all educators. This article also outlines the efforts in Nova Scotia to implement CRP to address issues caused by systemic racism.

This article demonstrates that CRP cannot be implemented if educators do not confront critical issues of race and incorporate a decolonizing process. As posited by Hilliard III (1978), “Quality education for all is possible if educators are mature enough to confront directly the vestiges of racism and domination in our educational process” (p. 123). As the

primary focus of this article is to confront critical issues of race, Hilliard's words are significant, as a goal of this study is to add a missing critical analysis to the actions that have been attempted within education in Nova Scotia and North America to address systemic racism and inequitable learning environments for Black learners. As stated by Wright (2022), "Racism is North America's original sin" (16:45). Without confronting the issues of race as part of the planning and implementation of CRP, efforts being implemented will fail.

LITERATURE REVIEW

One method that teachers, schools, and school districts have attempted in order to address the inequities for Black students is CRP. Being culturally relevant is a way of being that is culturally and racially competent, is socially and conscientiously critical, and provides a method for students to be successful (Ladson-Billings, 1995a). Gay (2000), whose work is grounded in culturally responsive teaching, has described her method as using the everyday lived experiences and cultural norms of students as the avenue to teach. School districts where teachers are expected to use a culturally relevant or responsive approach must ensure that every educator within a school district is culturally competent (Mackey, 2021). Ladson-Billings (1995a) proposed three pillars of CRP: student academic success, cultural competence, and critical and social consciousness. This should be the focus of all teachers. Therefore, before calling oneself a culturally relevant educator or leader, an individual must ensure they are all these things. Educational leaders, educators, and policymakers need to have the knowledge and skills to identify when educators are not culturally competent and when their actions, whether conscious or not, are having a negative impact on students (McCray & Beachum, 2014). This is critical if our goal is to address schools that are not operating in an equitable manner.

To understand the concerns associated with the implementation of CRP, I first provide context for my research, as well as statistics depicting the state of education for Black students in Nova Scotia. Afterwards, I describe systemic barriers that are halting the promise of the implementation of CRP to improve academic achievement for Black learners. Finally, I look at current scholars researching decolonizing processes in education to confront critical issues of race and racism.

Setting the context

This study was situated in Nova Scotia, a small province on the east coast of Canada. Nova Scotia is an important province to concentrate on when

talking about colonialism and racism because it has the highest proportion of Canadian-born Black people in Canada (Statistics Canada, 2019). According to Statistics Canada (2019), Black people in Nova Scotia made up the largest non-White portion of the population in 2016, with 80.7% of Black people being born in the province. From the days of slavery, Black people in the province, also referred to as African Nova Scotians, have not been spared the ravages of racism. One example is the policing system. In Halifax, the capital city of Nova Scotia,

between 2006 and 2012, Black civilians were five times more likely to be subject to a street check than their proportion of the population would predict. Although Black people make up only 3.7% of the population, the [sic] were involved in 18.4% of street checks conducted during this twelve-year period. (Wortley, 2019, p. 104)

As an African Nova Scotian, I have been a victim of these street checks. It was not until the 2019 report was released that my teaching colleagues stopped denying my stories when I shared my negative experiences with the police department.

Fast forwarding to 2021, my White 1st-year education students grappled with the existence of systemic racism in the country, province, and towns they grew up in. They were, and continue to be, shocked at the results of racism when the facts are laid out. The impacts of these injustices reveal themselves in the province's public school assessment data. In Nova Scotia, only 59% of Grade 6 Black students met grade-level expectations in reading for 2019–2020. Only 43% of the same students met the benchmark for writing conventions, and only 53% met the benchmarks for Grade 6 math (Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development [EECD], 2020b). It is important to note that students who have been placed on individual program plans are not eligible to write these assessments. It is also important to note that Nova Scotian public school enrollment in 2019 was 123,239 students and there were 7,602 students who had self-identified as Black. This number only represents the students who had chosen to self-identify and is notably smaller than the population of Black children in Nova Scotia (EECD, 2020b).

An education system that operates by producing the same dismal results year after year for the same population of students is a broken system that needs fixing. To break the hold of colonial practices and change results, all educators must begin the process of “understanding and unpacking the central assumptions of domination, patriarchy, racism, and ethnocentrisms that continue to glue the academy’s privileges in place”

(Battiste et al., 2002, p. 84). The central assumption about Black and non-White students is that they are incapable of succeeding in academics as well as White kids. The “very view of diversity as deficit needs to be reframed if educational reformers are serious about affording all students an equal opportunity to learn” (Nieto, 1998, pp. 430–431). This deficit thinking (Delpit, 2006; Gay, 2010) is the glue that upholds colonialist ideals, and the unpacking process is the beginning of decolonizing the education system. Educators therefore require “an awakening from the slumber of hegemony, and the realization that action has to occur” (Tuhiwai Smith, 2012, p. 201). In the context of educating Black children, decolonizing involves recognizing and acknowledging the differential power relationships created through colonialism that uphold White dominance. White dominance in education is symbolized by the overrepresentation of Black students in special education, being suspended, and on the lower end of assessment results in writing, reading, and mathematics. The aim of decolonizing education for Black students is to interrupt the differential treatment from teachers and administrators that Black students experience based on stereotypes and unexamined beliefs systems. In a decolonized education system, Black students will be seen as intelligent beings with a rich cultural and linguistic heritage that is valued and incorporated into the delivery of instruction.

In recognizing the practices and policies within education which do not always validate the knowledge and histories of Black people, educators can begin to decolonize learning spaces for Black children (Dei & Howell Rutherford, 2023; Simmons, 2023). Educators must be given the opportunity to examine their practice and beliefs and their impact on students.

Systemic racism and decolonizing of schools

Decolonizing education has not been at the center of educational reforms (Garcia-Huidobro et al., 2017). Addressing the need for decolonizing is difficult because it requires conversations about racism with mostly White educational leaders. One challenge to understanding racism is that it is perceived as a personal affront by White people (Sensoy & DiAngelo, 2017). The word “racism” invokes images of hatred and violence, but it does not normally encompass the regularity of systemic barriers to Black people. In discussions about racism, the focus must transition from thinking about individual acts of racism, and towards validating and addressing the powerful effects of systemic racism, which uphold the inequity in schooling for Black students.

These conversations appear not to have occurred to a meaningful degree in Nova Scotia from a policy and procedure standpoint. One possible reason is because people who fill the top roles in the ministry of education, as well as the top roles in the provincial government, have always been White leaders. When racism has never influenced you, it is easily avoided (Hilliard, 1978; Stanfield, 2008). As Battiste (2013) stated, “Whiteness and privilege are less evident to those who swim in the sea of whiteness and dominance” (p. 125). When racism is not dealt with as an institutional phenomenon, it prevents institution members from examining “the personal, interpersonal, cultural, historical, and structural analysis that is necessary in order to challenge it” (Sensoy & DiAngelo, 2017, p. 125). To improve academic success for Black students, systemic racism needs to be understood, acknowledged, and addressed: “Naming and undoing the practices of colonization and racism require an acknowledgement and critique of power. A denial of power as central to systems of violence and domination is a certain route to resisting an understanding of colonialism” (Simpson et al., 2011, p. 289). Understanding how colonial ideals still saturate the education system is part of the decolonizing process and cannot be avoided.

A decolonizing process

Research has shown that the implementation of CRP does improve academic success for Black students. This is true at the classroom level (Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995a/1995b), the school level (Bishop et al., 2010; Mackey, 2018), and at the school district level, where the possibility of a region-wide transformation is possible (Mackey, 2021). Interrupting systemic racism and improving education for Black students include a “disruption of the very belief system one has come to know. Decolonization recognizes and accepts that colonization exists and continues” (Absolon, 2019, p. 17). Denying colonization and racism while attempting strategies based on students’ race and culture through CRP is a non-starter.

A starting point for implementing CRP is a decolonizing process where educators are provided professional opportunities to learn the concepts of race and culture, as well as to discover their own culture and its impact on students (Mackey, 2021). It is important to understand that race and culture are distinct from each other. Culture is the set of norms that hold a group together and includes the use and meaning of words, worldviews, beliefs, and values (Gay, 2010). One’s culture shapes the way one sees the world and what one values (Ladson-Billings, 1995c). For some, the way they see the world includes normalizing racist ideologies and practices,

creating a culture of racism that continues to negate the experiences and knowledge of Black peoples.

Black people in Canada are part of the African diaspora. Therefore, not all Black families have the same cultural beliefs and values. For some, prior to becoming Canadians, school was not a place of Whiteness. An intersecting point for most Black people who attend school in Canada is that through teacher perceptions, and historical colonial practices, racism is a very real reality (James & Parekh, 2021).

These opportunities to examine one's culture and race, afforded by the decolonizing process, have led the participants in this study to question their beliefs about Black children, conscious or not, and to internalize what the impact of their beliefs on Black children has been. This process is intentional and deliberate. It is not easy, which is why it rarely happens. As stated by St. Denis and Shick (2003), "Teachers are not necessarily interested in hearing the difficult things that need to be said or doing the difficult analysis of unpacking their assumptions about inequality" (p. 55). One-day-long workshops on culturally relevant pedagogy and racism will not accomplish this. Decolonization is a holistic process in which a critical examination of how an individual's and organization's culture impacts student achievement, along with an in-depth understanding of colonialism, are crucial. As part of the planning stage to implement CRP, these steps can be helpful in alleviating the denial stage of resistance and combat deficit thinking. These steps are not new: Already in 1978, Hilliard III stated that educators must understand: (a) the concept of culture; (b) that there are varying cultures and linguistic styles; (c) that each person sees the world through their own perceptual lens and one's reality differs from others; and (d) that forcing students to adapt to a culture other than their own is an aggressive act.

The process of decolonizing is emotional and personal. For Stanfield (2008),

this is because truth telling in the study of race leads to asking uncomfortable questions not only about a population, an institution, a community, or a society, but also about ourselves as academics who are products of this race drenched society. (p. 278)

This is especially true when educators teaching Black students are mostly White. Decolonizing is also a "multi-layered and multidimensional" process (Tuhiwai Smith, 2012, p. 200). Tuhiwai Smith's (2012) conceptualization of the decolonizing process described the first stage as *critical consciousness*, which must happen before the implementation of actions in the classroom to become culturally relevant. Critical

consciousness is the awareness of the hemogenic state of society and the injustices that continue to occur for non-White people. Without using a decolonizing lens to change educational thinking and settings, efforts toward change, including implementing CRP, will have little effect for Black learners. Once educators realize *why* efforts to date have not resulted in change for Black learners, then they will be ready to act. This realization drives the actions for CRP and only occurs when critical issues of race are faced.

As theorized by McCray and Beachum (2014), what is “missing is a way to inform educational leaders in the critical areas of knowledge, attitude and practice in order to address difficult equity-based issues in dealing with students and communities of colour” (p. 404). Their conceptual study outlined steps for leaders to become culturally relevant that align with a decolonizing process, which are “liberatory consciousness,” “pluralistic insight,” and “reflective practice.” Liberatory consciousness, or critical consciousness (as discussed above), is the first step to decolonizing. It requires educators to deeply reflect on their own belief systems about race and culture in order to have a meaningful understanding of the impact that those belief systems have on their decisions.

Pluralistic insight is the awareness that comes from being critically conscious. Through pluralistic insight, educators and educational leaders can recognize deficit thinking in their own actions and the actions of others. CRP cannot be implemented effectively unless the leaders of the system are able to move those they are working with forward through the decolonizing process.

The next step is putting knowledge and theory into action – praxis and relational reflection (Milner, 2006). Educators need opportunity and time to “think intently about their own perspectives, beliefs, and life worlds in conjunction with, comparison with, and contrast to those of their students and their students’ communities and worlds” (Milner, 2006, p. 85). This level of reflection allows educators to transition beyond deficit thinking to an understanding that a culture may be different, though just as valid. When educators reach this step of the decolonizing process, they can “develop innovative solutions, take risks and pull from the broad range of resources in their schools” (McCray & Beachum, 2014, p. 407). This is what is required to confront and answer critical questions about systemic issues in schools and to prioritize the problem of racial injustices. To add a missing critical analysis to the actions that have been attempted within education in Nova Scotia to address inequitable learning environments

for Black learners, I will use narratives of pre-service and in-service teachers to demonstrate the importance of the decolonizing process.

THEORETICAL FRAMEWORK

This study utilized anti-racism theory as a lens to analyze stories of pre-service and in-service teacher learning reflections as they participated in the decolonizing process, as well as of teacher interview transcripts from a larger study focusing on how educators made sense of change through implementing CRP. Anti-racism theory is appropriate for this study, as demonstrated by Lynch et al. (2017) in their systematic review of studies focused on anti-racist education between 2000 and 2015. Lynch et al. (2017) found three common goals of anti-racism: “(1) identifying or *making visible systemic oppression*; (2) *challenging denial* of complicity in such oppression; and (3) ultimately *transforming structural inequalities*” (p. 135). All three of these categories aligned with this article’s purpose to confront critical issues of race and the need for decolonizing education in Canada. It is through a critical anti-racist approach that solutions for the denial of racism in education and the inequality of education for Black students can be exposed and discussed (Boyd & Arnold, 2000; Dei, 1999; Dei, 2005). CRP cannot be practiced without the decolonizing process, and one cannot engage in the process of decolonizing without examining anti-racism. Anti-racism as a theoretical framework “addresses the problems racism presents to education in a democratic society” (Thompson, 1997, p. 17).

METHODS

The methodology used for this study is the critical analysis of stories from pre-service and in-service teachers and a document analysis of Nova Scotia provincial policies. The policies analyzed were chosen because they contained statements about CRP. Through the critical analysis of interview transcripts, students’ reflective journals, and document analysis, (a) systemic racism is made visible; (b) denial of racism in Nova Scotia is challenged; and (c) a method describing how educators can confront critical issues of race in education through the decolonizing of beliefs is offered.

For the analysis of the data, *racism* is defined as the means by which the system upholds inequities for Black and other non-White peoples through the legitimization of practices that negate their histories, epistemologies, and intellectual ability (Dei & Howell Rutherford, 2023; Thompson, 1997). When confronting racism, using stories as research is essential because it gives readers insight into the storyteller’s process of learning and

unlearning their beliefs through the decolonizing process. Sharing the stories of pre-service and in-service teachers while they were beginning the decolonizing process, and in-service teachers who were implementing CRP, illuminates the need to confront race and racism as a first step to improving education for Black students. As stories are “the cornerstones of qualitative research” (Banks-Wallace, 2002, p. 410), critically analyzing stories from former students and research participants are appropriate for this study. As Gay (2000) has stated,

[Using stories as research data] demonstrates how research, theory, and practice are woven together to develop major ideas; establishes the fact that school achievement involves more than academics; [and] attempts to convey a feeling for the personhood of the students of concern in the analysis. (p. 2)

Along with teacher stories, the ideology, manifested in the story of Nova Scotia’s provincial education policies and practices, was critically analyzed to depict the direction education is taking in the implementation efforts of CRP. Through an anti-racist lens, data was critically analyzed to discern what is missing and what is required to critically confront issues of race and create environments that promote the success of Black learners.

Data sources

Data for this article consists of three main sources. The first source came from two research participant narratives in an instrumental case study (Mackey, 2021) that examined how people who have different roles in a school district make sense of the implementation of CRP. The two interviewed research participants were both White in-service educators. One was a senior leadership team member of a school district who did not have the opportunity to experience the decolonizing process before leading her team through implementing CRP. The other was a classroom teacher who participated in a specialized Master of Education program focused on CRP, taught by the author of this article, and participated in a decolonizing process. These two participants were chosen because they demonstrate the beliefs of teachers as a result of participating and not participating in a decolonizing process. The second data source consists of narratives from my former, all-White pre-service and in-service teachers. These teacher narratives were extracted from critical responses and learning logs from three courses taught at a university in Nova Scotia focused on the sociology of education, inclusive practices, and CRP (at a graduate level). The stories of the pre-service and in-service students’ learning logs and reflections represent their changing beliefs as they decolonized their thinking through course materials and discussions,

which is the topic and purpose of this study. All stories presented in this study are from White educators, which is significant as most educators in Nova Scotia are White. Invitations to participate were sent to all students, and narratives were taken from those who accepted. There was an abundance of stories to choose from, all of which had the same theme: the unknowing of racism in Canada and in Nova Scotia. The third data source was a document analysis. The analysis of provincial reports and policies provided a history of events that outline the actions that the Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development (EECD) took when incorporating what they define as culturally and linguistically responsive teaching.

Ethical considerations

This study's research procedures and collection of narratives began after permission was granted by the university's research ethics board. For the larger instrumental case study, ethics approval was granted by the school district. All possible safeguards were employed to protect the confidentiality of participants. This included the use of pseudonyms. All policy documents analyzed for this study are public, and therefore ethics approval was not required for retrieval.

FINDINGS AND DISCUSSION

We don't know: Nova Scotia education students and teachers

Anti-racist practices and CRP are the foundations of the university courses I teach. My course content includes the history of Black Nova Scotians and the Indigenous People of Nova Scotia – the Mi'kmaw First Nations. After learning about slavery in Canada and specifically in Nova Scotia, the phrase "I had no idea about this" is commonly heard. "Betty," a 1st-year education student, confirmed as such through her learning reflection:

My previous knowledge of the history of the slave trade and the role Nova Scotia had in it was very limited and almost non-existent ... That, mixed with growing up in a rural, predominantly white area, has led me to some very inaccurate assumptions about African Nova Scotian history. (Inclusive Practices 1, Critical Response, 2021)

Although the history of Black people in Nova Scotia goes back 400 years, this is not knowledge that pre-service teachers have grasped. Imagine a school system where teachers, school administrators, and system leaders are not aware of the history and injustices that have occurred for Black people in the very place they live. This lack of knowledge cannot lead to the level of critical consciousness described by Ladson-Billings (1995a) that

is required of educators in order to possess the knowledge, skills, and attitudes needed to be culturally relevant.

If teachers are receiving little information about the history and culture of Black people in the provinces where they teach, where are they getting their information? Teachers are entering the field of education with assumptions and unconscious biases about Black children. Betty, before taking a course focused on decolonizing her thinking, would have been one of those teachers perpetuating systemic practices. Another of those teachers would have been 1st-year education student “Lynn.” After gaining an understanding of the history of Black people in Nova Scotia, she admitted,

An assumption I made was that African Nova Scotian ancestors were not educated in the same way my white ancestors were (which I am very sorry for), [the learning I received] opened my eyes and proved to me that they [Black people] were educated, there was midwives, leaders, and teachers. (Inclusive Practices 1, Critical Response, 2021)

Black children deserve teachers that view them as capable, brilliant, and successful. Whether conscious or not, deficit thinking, as shown above, is what many educators in Nova Scotia hold as they start and move throughout their careers. Black children continue to suffer because teachers have not internalized learning about race and culture. “Tommy,” another 1st-year education student, explained his colour blindness like this:

This idea of colour-blindness really stuck with me. I like to think I don’t see race when I encounter people. However, from reading ... and reflecting within, it is apparent that I am also finding it difficult to address my unconscious beliefs. My heart and head are in the right place, and I am continuously trying to learn. This learning is brief in what has been a lifetime of receiving and processing racist biases that I am only just becoming aware [of]. (Sociology of Education, Learning Reflection, 2020)

It is not only pre-service teachers that have the potential danger of carrying these belief systems into the classroom. “Sharon,” a veteran teacher working on her third master’s degree, disclosed,

When I began my studies in the education program, we were taught the fundamentals of subject matter, inclusion, curriculum, how to create lessons, the philosophies, ideologies, and theories of what education was, and how to deliver it. I do not recall acknowledging students’ individual experiences, backgrounds, and cultures when teaching the outcomes. (Culturally Relevant Pedagogy, Critical Response, 2020)

The narratives above illustrate the Eurocentric focus of public schools and institutions of higher education. They also highlight the lack of cultural and critical competence many are left with because of their schooling.

What does race have to do with it?

“Patricia,” a senior director from a larger study (Mackey, 2021), was helping lead the implementation of CRP for her district. Throughout her 31 years with her district, Patricia served as teacher, administrator, and central office consultant and coordinator. Throughout her years as an educator, Patricia worked tirelessly to meet the needs of the students she served. Before the implementation efforts of CRP in her district, Patricia was not given the opportunity to participate in the decolonizing process to confront critical issues of race and instead relied on practices she believed to be effective. This was evident when asked to describe CRP. Patricia stated, “When I’m thinking of culturally relevant pedagogy, it fits really well with my way of thinking, because it starts with the relationship, and then you go from there” (Director Interview, January 8, 2018). Patricia was clarifying for herself that CRP would not result in changing the way that she thought about educating students throughout her career.

I kind of feel that cultural relevant pedagogy is kind of one of those latest things. But I just see it with all my experiences, and all the things I’ve done in education, that it’s the latest thing that connects to a whole lot of other things that I’ve done. (Director Interview, January 8, 2018)

Patricia’s perspective about CRP made it difficult for her to understand the need to address racism. This lack of understanding for Patricia, and other teachers who have not gone through the decolonizing process, meant issues that caused inequity in public schools would not be addressed through their efforts to implement CRP.

Patricia’s analysis of the effects of racism on the district’s African Nova Scotian learners and the need to address systemic racism is circumvented by talking about all learners:

Because we could sit and admire that gap as much as we want, and we have for many, many years, right? And we said, “Look at this gap! Oh, my goodness! Our African Nova Scotian learners, why aren’t they doing so well?” Why are they ... you know? And, to me, it’s not ... okay, we have to have a strategy for African Nova Scotian learners? No. We have to have a strategy for every student. (Director Interview, January 8, 2018)

This response is surface level and implies that the solution for the academic achievement of African Nova Scotian students is just good pedagogy in general. Patricia’s negation of race and systemic issues when implementing CRP reminded me of what Geneva Gay (2000) forewarned:

that the limiting of one's perspective to ignore the effects of systemic racism is part of the disease itself. This is the problem with implementing CRP without confronting the critical questions around race: The denial of systemic racism halts the whole process. One cannot decolonize their belief systems if they do not recognize those parts that have been colonized. Educational leaders and policymakers also need to understand that they cannot use the term "CRP" without naming for whom and why they are implementing it. Without naming Black people, CRP becomes a "one-size-fits-all for addressing issues of racism, especially in the diversity policies of large institutions" (Walcott, 2018, p. 90). The one-size-fits-all model pushes the needs of Black students to the back of the line.

First, we must know better to do better

When educators have the opportunity to decolonize their thinking, there is promise for practices in schools to be decolonized. After studying CRP, "Sharon," a Master of Education student, admitted,

I was naïve, as a new teacher. What I have come to know is that my teaching needed to reflect the students in front of me, the community they lived in, and the school environment that, for many parents, may or may not have [been] a good experience. (Culturally Relevant Pedagogy, Critical Response, 2020).

More benefits of the decolonizing process can be found in Tommy's story. Tommy described his learning and change of beliefs about students in this way: "I understand this isn't a quick fix, I am conscious of this, and it is through continuous reflection and learning I will do better and improve as a human towards treating all humans with equity" (Sociology of Education, learning reflection, 2020). Tommy's thinking is an example of what Kafele (2021) has described: "Equity is a reflection of the educators' humanity toward the students they serve" (p. 79). It is the reflection of humanity that is the target of learning for teachers before the implementation of CRP.

After completing his 1st year in a Master of Education program with a focus on CRP, "Cory," a research participant in my larger study (Mackey, 2021), and 13-year veteran teacher, through reflection on his learning, recognized the importance of time and opportunity that is required for the decolonizing process. Through the Master of Education program, he was given time to reflect on his beliefs and educational practices. For Cory, this time and opportunity clarified where he had to make changes in his thinking and practice:

When I think about my own past, I can identify times in my life when I really worked from like, a savior perspective ... over the last couple of

years, through the [Master of Education] program, it's really helped me to start interrogating why I'm doing this, and how I feel about doing this, and being critically self-reflective. (Cohort Teacher Interview, June 30, 2018)

Cory gained an understanding that the first step towards being culturally relevant was to recognize the need to decolonize his own thinking.

The way teachers approach and teach Black children is entangled with what they believe is the capability of the child. Before expecting teachers to provide culturally relevant education through a list of strategies and procedures, they first must be exposed to the current realities for Black students in public schools, where ingrained colonized thinking and systemic racialized practices continue.

Deficit thinking can be turned into asset thinking. Teachers need to be given opportunity to examine their positions in society based on their race, culture, and social status. How much easier would it be to change the state of public education for Black children if teachers were provided time to enter the process of decolonizing? There is hope. Through design and intentionality, efforts to implement CRP, starting with the decolonizing process, can be successful. Take, for example, "Candice," a mature 1st-year pre-service student:

Ten years ago, I would have been a really different teacher that possibly could have made assumptions about students, and that is a very challenging thought ... I also know that I am still learning myself and that I have a long way to go ... I need to remember to not push my own norms on my class and [not] ever make a kid feel like their culture, and their norms, are wrong. (Sociology of Education, Critical Response, 2020)

At this point, Candice was just a few months into her education program. Candice's learning, though deeply reflective, is just the beginning. She must be given every opportunity to reflect on her beliefs, while at the same time learning culturally relevant instructional practices to ensure the success of her future students.

The Nova Scotia story continued: The inclusion of culturally responsive teaching

In 2017, an action the EECD took to address the long-standing call to tackle the disparities and injustices for Black and other non-White students in Nova Scotian schools (Black Learners Advisory Committee [BLAC], 1994; Lee, 2009) was to introduce the concepts of *culturally and linguistically responsive teaching* to its regional school leadership teams. This introduction was provided by an invited scholar from the West Coast of

the United States (Peddle, 2018; Syme, 2018). In October 2018, the EECD's invited scholar provided a 1-day workshop to all educators in the province. In July 2018, the term "culturally responsive" was added to the Nova Scotia Teaching Standards. According to the Nova Scotia inclusion policy (EECD, 2020a), culturally and linguistically responsive teaching is defined as "teaching practices that connect students' social, cultural, family, and linguistic backgrounds to what they are learning and their sense of belonging" (p. 4). This definition is also used for the provincial expectations for teachers. The term "culturally responsive" appears in the Nova Scotia Teaching Standards (EECD, 2018) 18 times. There are six standards. In the description of the first four standards – engaging students, knowing your subject, assessment, and learning environment – the following teacher expectations are listed:

[Teachers will] provide culturally-responsive, engaging learning experiences that enable students to achieve the learning outcomes ... respond to diverse student learning needs through culturally-responsive teaching and individualized program planning ... tailor assessment to meet the needs of students through culturally-responsive assessment practices and program planning ... [and] provide culturally-responsive and student-centered responses to differences in student behaviour associated with culture, language, and life experience. (EECD, 2018, p. 2)

It is important to note in the passage above that the EECD connects "culturally responsive" with terms designated for special education. For example, the following terms used in the Nova Scotia Teaching Standards are described and defined in the Special Education Policy (Nova Scotia Department of Education, 2008): "program planning" and "individualized program plans." In the subsections below, I will describe how the processes of individual program planning have been disadvantageous to Black students in Nova Scotia.

Individual program planning

The terms designated for special education that are associated with CRP in the Nova Scotia Teaching Standards are *individualized program planning* and *program planning*. According to the Special Education Policy of Nova Scotia (Nova Scotia Department of Education, 2008), individual programming, also known as an individual program plan (IPP), "will be developed and implemented for every student for whom the provincial outcomes are not applicable and/or attainable" (p. 32). The use of CRP for teachers to "respond to diverse student learning needs through culturally-responsive teaching and individualized program planning" (EECD, 2018, p. 2) is problematic. It may lead teachers to believe that the

purpose of CRP is to work with diverse students, a term also used to describe non-White students. The implication is that non-White students have diverse learning needs and cannot meet provincial grade level benchmarks because the outcomes are not attainable.

Overrepresentation of Black students on IPPs

According to the Special Education Policy (Nova Scotia Department of Education, 2008), the program planning process has eight stages to identify and assess the learning progress of students. The last three stages of the process are to develop, monitor, and review IPPs. Connecting these processes with the concept of teachers being culturally responsive perpetuates systemic racism. The EECD (2016), in a review of students with IPPs in Nova Scotia, stated that “African Nova Scotian students who self-identified were 1.5 times more likely to have an IPP in at least one subject or programming area than non-African Nova Scotian students” (p. 5). This acknowledgement, first reported in the BLAC Report (1994), was not a surprise to those in the Black communities. The BLAC Report also stated that the lack of culturally responsive teaching approaches was a factor contributing to Black students being placed on IPPs.

Student behaviour

Another problematic area written into the Nova Scotia Teaching Standards is the statement that teachers will “provide culturally-responsive and student-centered responses to differences in student behaviour associated with culture, language, and life experience” (EECD, 2018, p. 2). In the literature, when student behaviour is referenced, it is because the behaviour exhibited by the student is perceived as problematic. Once a child is labeled as having problematic behaviour, they are also labeled with one or more of the following: “poor impulse control, motivation and concentration; the inability to cooperate and anticipate consequences; low empathy and self-esteem; ‘language delay’; and deficiencies in ‘emotional literacy’” (MacLure et al., 2012, p. 448). When students do not react to the delivery method of instruction or the content of the curriculum in what is perceived as a reasonable way – from the Eurocentric standpoint – they are deemed to be discipline problems (Delpit, 2006; Irving, 2006). When student behaviour and cultural characteristics of non-White children are connected, “deficit thinking can exacerbate misunderstandings of these cultural characteristics” (Ford et al., 2001, p. 53). These misunderstandings have led to misconceptions of the abilities of Black children.

When teachers expect their students to work, behave, think, and speak in a manner that matches the teachers' cultural norms, cultural collisions happen (Mallea & Young, 1984). A cultural collision results when students do not respond to instruction and expectations that are outside of students' cultural norms and they are subsequently labelled as incapable of academic success, defiant, and disengaged in learning (Dei et al., 2000; Fitchett et al., 2012).

The need for systemic change

Until the problem of systemic racism is prioritized, language changes in policies to promote CRP will just be words on the page, absent of actions. As noted in my in-service teacher's stories, systemic racism and changes in policies have not led to the understanding of CRP, decolonizing, or systemic racism. A teacher cannot be expected to meet expectations they were not taught. An instructional leader cannot hold a teacher accountable for something they may not understand. Even so, teachers are evaluated on the attributes, knowledge, and skills listed in the Nova Scotia Teaching Standards (EECD, 2018), which include being culturally responsive. Under the skills listed, the policy currently states that a teacher "provides culturally responsive teaching that reflects the diverse cultures, languages, life experiences, and backgrounds of students" (EECD, 2018, p. 7). Under the category of "knowledge," it states a teacher "knows how to provide culturally-responsive teaching that includes integrating ethnic and cultural content, assessment practices, and instructional resources" (EECD, 2018, p. 8). For a teacher to accomplish this well, they will need guidance. Guiding teachers is the primary role of the instructional leader. The question then arises, who prepares the instructional leader to be culturally responsive? Ministries and districts of education "need to acknowledge that structural racism is at the root of the educational experiences and outcomes of Black students" (Gardner-Neblet et al., 2023, p. 443). Actions to assist educators and educational leaders must be built into the system to eradicate structural racism.

Implications and next steps

The findings of this article suggest three actions for school districts to consider when implementing CRP for the purpose of improving educational environments and academic success for Black learners.

Develop critical consciousness

Decolonizing thinking is a necessary requirement to address and confront systemic racism to move forward in creating equitable learning spaces for Black learners. If school districts are serious about implementing CRP,

then space and opportunity need to be created for educators and district school leaders to understand the culture and history of their students who have been historically marginalized due to systemic racism. Educators must examine their biases and the impact their practices have on Black learners. Educators throughout school districts must develop a critical consciousness regarding the ongoing impacts of systemic racism on the lives of Black students for CRP to be realized.

Develop cultural competence

When implementing CRP to address inequities in achievement levels for Black students, teachers and educational leaders need to come to an understanding that it is a process and not a program. To truly have an effect, educators need to develop the three components set out by Ladson-Billings (1995a): be dedicated to student success, develop cultural competence, and have a critical and sociopolitical mindset. Only when educators have opportunities to develop these mindsets can they be incorporated into instruction for the students.

Develop strategic partnerships

Creating a partnership between university faculties of education and school districts would be beneficial to both. Pre-service and in-service teachers would have the opportunity to work with practitioners with an expertise in CRP at the university who could provide deep, ongoing professional learning, with no cost to a school district. Because of distance learning platforms, geographic proximity to a university is no longer an obstacle. Universities can provide the necessary time for learning that is required, something which school districts are usually unable to offer (Seller & Hannay, 2000). Another benefit is that universities are not bounded by the same time restrictions and funding requirements as school districts, so school district–university partnerships can offer a plethora of opportunities for school districts to develop deep learning for their teachers (Mackey, 2020). For the partnership to be beneficial to the university’s faculty and the district, the faculty would need to work in collaboration with teachers and teacher leaders to provide pre-service teachers with voices from the field, and in-service teachers with professional learning, to aid in the decolonizing process and the implementation of CRP.

CONCLUSION

As school districts across North America attempt to implement CRP to address the negative differences between the percentages of Black students and all other students meeting state and provincial outcomes, the

decolonizing process is a necessary first step. Having CRP embedded into provincial policy is an effective way to hold educators and educational leaders accountable. However, one cannot be held accountable for a practice they have not learned. Educators charged with teaching Black children cannot be expected to arrive in schools possessing the requisite knowledge, skills, and attitudes of a culturally relevant educator without beginning the process of decolonizing their thinking. The learning narratives of my 1st-year education students, in-service Master of Education students, and other research participants reflecting on their personal decolonizing journeys are testimony to the reality of the belief systems of educators. The stories presented in this article exemplify the need for educators to have opportunities to understand their own culture and its impact on others. This cannot happen without confronting critical issues of race.

This research has drawn upon the narratives of pre-service and in-service teachers to describe the lack of knowledge about race, racism, and the history of African Nova Scotian peoples among educators. This article also describes a method to stop the perpetuation of systemic racism through decolonizing. This can only be done through confronting critical issues of racism in education. In the areas of equity, decolonizing, and cultural and critical consciousness, it is a lack of understanding and an unwillingness to confront critical issues of race that halt efforts to properly transform educational centres to address practices and policies that hinder academic success for many Black learners. The implementation of CRP is a method to address these issues when decolonizing steps are imbedded in the process.

The recommended steps provided from this study can be accomplished by adding the needed deep professional learning for educators throughout a school district. Prior to filling any school administration roles, leadership candidates can be provided with the necessary space, time, and anti-racist learning necessary for the decolonizing process. With this understanding, instructional leaders will be able to lead and support school staff through a decolonizing process and monitor their actions. With assistance from university partnerships, this can be done easily within the time and space required. As stated by Edmonds (1979),

It seems to me, therefore, that what is left of this discussion are three declarative statements: (a) We can, whenever and wherever we choose, successfully teach all children whose schooling is of interest to us; (b) We already know more than we need to do that; and (c) Whether or not we do it must finally depend on how we feel about the fact that we haven't so far. (p. 23)

The state of education for Black students will not change unless school districts choose to make the inequity in schools a priority and confront issues of systemic racism. We already have the mechanisms to do so.

NOTES

1. I employ the lowercase “w” for the terms “white supremacy” and “white power” to not give them power.

REFERENCES

- Absolon, K. (2019). Decolonizing education and educators' decolonizing. *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice*, 7(1), 9–28. <https://doi.org/10.48336/IJUFBE8541>
- Banks-Wallace, J. (2002). Talk that talk: Storytelling and analysis rooted in African American oral tradition. *Qualitative Health Research*, 12(3), 410–426. <https://doi.org/10.1177/104973202129119892>
- Bartley, A. (2020). *The Ku Klux Klan in Canada: A century of promoting racism and hate in the peaceable kingdom*. James Lorimer & Company.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Battiste, M., Bell, L., & Findlay, L. M. (2002). Decolonizing education in Canadian universities: An interdisciplinary, international, Indigenous research project. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 82–85. <https://doi.org/10.14288/cjne.v26i2.195923>
- Bishop, R., O'Sullivan, D., & Berryman, M. (2010). *Scaling up education reform: Addressing the politics of disparity*. NZCER Press.
- Black Learners Advisory Committee. (1994). *BLAC report on education: Vol. 1. Redressing inequity –empowering Black learners*. <https://www.ednet.ns.ca/acs/files-acs/docs/blacreportoneducationvol1-3.pdf>
- Boyd, D., & Arnold, M. L. (2000). Teachers' beliefs, antiracism and moral education: Problems of intersection. *Journal of Moral Education*, 29(1), 23–45. <https://doi.org/10.1080/030572400102916>
- Dei, G. J. S. (1999). The denial of difference: Refraining anti-racist praxis. *Race Ethnicity and Education*, 2(1), 17–38. <https://doi.org/10.1080/1361332990020103>
- Dei, G. J. S. (2005). Critical issues in anti-racist research methodologies: An introduction. In G. J. S. Dei & G. S. Johal (Eds.), *Critical issues in anti-racist research methodologies* (pp. 1–28). Peter Lang.
- Dei, G. J. S., & Howell Rutherford, C. (2023). Educating against anti-Black/anti-African Canadian Racism. In A. A. Abdi (Ed.), *Social justice education in Canada: Select perspectives* (pp. 31–48). Canadian Scholars.
- Dei, G. J. S., James, I. M., Karumanchery, L. L., James-Wilson, S., & Zine, J. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Canadian Scholars.
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom* (2nd ed.). The New Press.
- St. Denis, V., & Schick, C. (2003). What makes anti-racist pedagogy in teacher education difficult? Three popular ideological assumptions. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(1), 55–69. <https://doi.org/10.11575/ajer.v49i1.54959>

- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf
- Fitchett, P. G., Starker, T. V., & Salyers, B. (2012). Examining culturally responsive teaching self-efficacy in a preservice social studies education course. *Urban Education*, 47(3), 585-611. <https://doi.org/10.1177/0042085912436568>
- Ford, D. Y., Harris, J. J., III, Tyson, C. A., & Trotman, M. F. (2001). Beyond deficit thinking: Providing access for gifted African American students. *Roeper Review*, 24(2), 52-58. <https://doi.org/10.1080/02783190209554129>
- Garcia-Huidobro, J. C., Nannemann, A., Bacon, C. K., & Thompson, K. (2017). Evolution in educational change: A literature review of the historical core of the *Journal of educational change*. *Journal of Educational Change*, 18(3), 263-293. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9298-8>
- Gardner-Neblett, N., Iruka, I. U., & Humphries, M. (2023). Dismantling the Black-White achievement gap paradigm: Why and how we need to focus instead on systemic change. *Journal of Education*, 203(2), 433-441. <https://doi.org/10.1177/00220574211031958>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Hilliard, A. G., III (1978). Equal educational opportunity and quality education. *Anthropology & Education Quarterly*, 9(2), 110-126. <https://doi.org/10.1525/aeq.1978.9.2.04x0735g>
- Irving, M. A. (2006). Practicing what we teach: Experiences with reflective practice and critical engagement. In J. Landsman & C. W. Lewis (Eds.), *White teachers / diverse classrooms: A guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and eliminating racism* (pp. 195-202). Stylus Publishing.
- James, C. E., & Parekh, G. (2021). Fixed trajectories: Race, schooling, and graduation from a Southern Ontario university. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(4), 67-84. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v51i4.189081>
- Kafele, B. K. (2021). *The equity & social justice education 50: Critical questions for improving opportunities and outcomes for Black students*. ASCD.
- Ladson-Billings, G. (1995a). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Ladson-Billings, G. (1995b). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Ladson-Billings, G. (1995c). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lee, E. (2009). *Reality check: A review of key program areas in the BLAC Report for their effectiveness in enhancing the educational opportunities and achievement of African Nova Scotian learners*. Enidleen Consultants. <https://www.ednet.ns.ca/docs/realitycheckfinalreportforweb.pdf>
- Lynch, I., Swartz, S., & Isaacs, D. (2017). Anti-racist moral education: A review of approaches, impact and theoretical underpinnings from 2000 to 2015. *Journal of Moral Education*, 46(2), 129-144. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1273825>
- Philip, C. S. (2018, March 27). What Canadians really think of the 'cultural mosaic.' *Inside Policy*. <https://www.macdonaldlaurier.ca/what-canadians-really-think-of-the-cultural-mosaic-philip-carl-salzman-for-inside-policy/>

- Mackey, W. (2018). Diversity, adversity, and determination: Making a difference for African Nova Scotian students. In S. E. Singer & M. J. Harkins (Eds.), *Educators on diversity, social justice, and schooling: A reader* (pp. 39–57). Canadian Scholars.
- Mackey, W. (2020). *Intricacies of deep change in system transformation: The case of culturally relevant pedagogy* [Unpublished doctoral dissertation]. St. Francis Xavier University.
- Mackey, W. (2021). Culturally relevant pedagogy – A diffusion model for district-wide change to address systemic racism. In *Education*, 27(1), 61–80. <https://doi.org/10.37119/ojs2021.v27i1.498>
- MacLure, M., Jones, L., Holmes, R., & MacRae, C. (2012). Becoming a problem: Behaviour and reputation in the early years classroom. *British Educational Research Journal*, 38(3), 447–471. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.552709>
- Mallea, J. R., & Young, J. C. (1984). *Cultural diversity and Canadian education: Issues and innovations*. Carleton University Press.
- Marcoux, J., & Nicholson, K. (2020, July 23). Deadly force: Fatal encounters with police in Canada: 2000–2017. CBC. <https://newsinteractives.cbc.ca/longform-custom/deadly-force>
- Maynard, R. (2017). *Policing Black lives: State violence in Canada from slavery to the present*. Fernwood Publishing.
- McCray, C. R., & Beachum, F. D. (2014). Counteracting plutocracies: Increasing autonomy and accountability through culturally relevant leadership. *School Leadership & Management*, 34(4), 392–413. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.943171>
- Milner, H. R. (2006). But good intentions are not enough: Theoretical and philosophical relevance in teaching students of color. In J. Landsman & C. W. Lewis (Eds.), *White teachers / diverse classrooms: A guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and eliminating racism* (pp. 79–90). Stylus Publishing.
- Nieto, S. (1998). Cultural difference and educational change in a sociopolitical context. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (Vol. 2, pp. 418–439). Kluwer Academic Publishers.
- Nova Scotia Department of Education. (2008). Special education policy. <https://www.ednet.ns.ca/docs/specialeducationpolicyen.pdf>
- Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development. (2016). *Individual program plan (IPP) review: Themes and recommendations*. <https://www.ednet.ns.ca/docs/individualprogramplanreview.pdf>
- Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development. (2018). *Nova Scotia teaching standards: Excellence in teaching and learning: Comprehensive guide*. <https://www.ednet.ns.ca/psp/files-psp/docs/nsteachingstandardsen.pdf>
- Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development. (2020a). *Inclusive education policy*. <https://www.ednet.ns.ca/docs/inclusiveeducationpolicyen.pdf>
- Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development. (2020b). *Disaggregated results*. <https://plans.ednet.ns.ca/disaggregated-results>
- Peddle, S. (2018, October 19). Speaker revs up teachers at PD day in Halifax. Saltwire. <https://www.saltwire.com/nova-scotia/news/speaker-revs-up-teachers-at-pd-day-in-halifax-251577/>
- Seller, W., & Hannay, L. (2000). Inside–outside change facilitation: Structural and cultural considerations. In N. Bascia & A. Hargreaves (Eds.), *The sharp edge of educational change: Teaching, leading and the realities of reform* (pp. 217–236). Routledge.
- Sensoy, O., & DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education* (2nd ed.). Teachers College Press.

- Sher, J. (1983). *White hoods: Canada's Ku Klux Klan*. New Star Books.
- Simmons, M. (2023). On decolonial thought and writing Black life. In A. A. Abdi (Ed.), *Social justice education in Canada: Select perspectives* (pp. 49–60). Canadian Scholars.
- Simpson, J. S., James, C. E., & Mack, J. (2011). Multiculturalism, colonialism, and racialization: Conceptual starting points. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 33(4), 285–305. <https://doi.org/10.1080/10714413.2011.597637>
- Smith, T. W. (1899). *Collections of the Nova Scotia Historical Society*: Vol. 10. *The slave in Canada*. Nova Scotia Printing Company.
- Stanfield, J. H., II (2008). The gospel of feel-good sociology: Race relations as pseudoscience and the decline in the relevance of American academic sociology in the twenty-first century. In T. Zuberi & E. Bonilla-Silva (Eds.), *White logic, White methods: Racism and methodology* (pp. 271–282). Rowman & Littlefield.
- Statistics Canada. (2019, February 27). *Diversity of the Black population in Canada: An overview*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2019002-eng.htm>
- Syme, P. (2018). We don't need a raft, we have each other. *The Teacher: Nova Scotia Teachers Union*, 57(2), 6.
- Thobani, S. (2007). *Exalted subjects: Studies in the making of race and nation in Canada*. University of Toronto Press.
- Thompson, A. (1997). For: Anti-racist education. *Curriculum Inquiry*, 27(1), 7–44. <https://doi.org/10.1080/03626784.1997.11075479>
- Tuhiwai Smith, L. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.
- Walcott, R. (2018). Against social justice and the limits of diversity: Or Black people and freedom. In E. Tuck & K. W. Yang (Eds.), *Toward what justice? Describing diverse dreams of justice in education* (pp. 85–100). Routledge.
- Wortley, S. (2019). *Halifax, Nova Scotia: Street checks report*. Nova Scotia Human Rights Commission. https://humanrights.novascotia.ca/sites/default/files/editor-uploads/halifax_street_checks_report_march_2019_0.pdf
- Wright, R. S. (2022, January). An African Nova Scotian community calling in: Agency, accountability, representation and self-determination [Conference session]. MacEachen Institute for Public Policy and Governance, Dalhousie University, Halifax, NS, Canada. <https://www.youtube.com/watch?v=qgTFS84jFA>

WENDY MACKEY is an associate professor in culturally relevant pedagogy and leadership at St. Francis Xavier University, Nova Scotia. Prior to moving to higher education, Wendy served in several roles, including senior diversity advisor for her school district, school supervisor, school principal, school vice principal, and music teacher. wmackey@stfx.ca

WENDY MACKEY est professeure agrégée en pédagogie sensible et adaptée à la culture et en leadership à l'Université St Francis Xavier, en Nouvelle-Écosse. Avant de se tourner vers l'enseignement supérieur, Wendy a occupé plusieurs fonctions, notamment conseillère principale en matière de diversité dans son district scolaire, superviseure scolaire, directrice d'école, directrice adjointe et enseignante de musique. wmackey@stfx.ca

ONTARIO SECONDARY TEACHER COMFORT WITH SEXUAL VIOLENCE PREVENTION EDUCATION

SALSABEL ALMANSSORI *University of Windsor*

ABSTRACT. This study inquires into teachers' self-identified comfort in teaching about and preventing sexual violence. A Likert-scale survey was used to collect data from 105 secondary teachers from one public school board in Ontario. Findings suggest that participants tend to be more comfortable with teaching about consent and respectful relationships than gender-based and sexual violence, and more comfortable with intervening in more overt and culturally recognizable sexual violence incidents than those that are subtle. Participants overwhelmingly poorly rated the quality of sexual violence education received both pre-service and in-service. Level of comfort, job insecurity, and level of knowledge were all frequently rated as moderate to extreme barriers to teaching about sexual violence. Implications for sexual violence prevention education are discussed.

AISANCE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE EN ONTARIO AVEC L'ÉDUCATION À LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE SEXUELLE

RÉSUMÉ. Cette étude examine le degré d'aisance que les enseignants déclarent ressentir lorsqu'ils enseignent et préviennent la violence sexuelle. Un sondage a été employé pour recueillir des données auprès de 105 enseignants du secondaire provenant d'une commission scolaire publique en Ontario. Les résultats suggèrent que les participants se sentent généralement plus à l'aise d'enseigner le consentement et les relations respectueuses que la violence fondée sur le genre et la violence sexuelle, et qu'ils sont plus à l'aise d'intervenir dans des incidents de violence sexuelle manifestes et culturellement reconnaissables que dans ceux qui sont subtils. Le niveau d'aisance, l'insécurité d'emploi et le niveau de connaissances ont tous été fréquemment évalués comme des obstacles modérés à extrêmes à l'enseignement sur la violence sexuelle.

Those who work in the field of sexual violence in postsecondary and community contexts have long called for K-12 education to join them in taking on the challenge of violence prevention. Research shows that schools are central places for addressing sexual violence and spaces in which it occurs. Sexual violence prevention stakeholders in higher education call on elementary and secondary schools to educate students early and in “subtle and nuanced ways” (Clarke-Vivier & Stearns, 2019, p. 64). Others point out that students often call for teachers to recognize sexual violence and to construct purposeful lessons addressing it (Larkin et al., 2017; Stein, 1995; Vanner & Almanssori, 2021). For its part, the Ontario Health and Physical Education curriculum (MOE, 2015, 2019), which is the focus of the present article, addresses primary prevention by outlining mandatory expectations for students to learn about sexual consent. These curriculum documents address consent in a *scaffolded* way, which means that the curricular content builds upon concepts and understandings introduced in previous years such that what students learn about consent in Grade 5 builds upon the lessons of Grade 4 in age-appropriate ways. Consent is also a thematic thread woven across the documents, approached variously via concepts such as bodily autonomy, human reproduction, and healthy relationships. Nevertheless, teachers encounter significant barriers in implementing such lessons. Indeed, beyond Health and Physical Education, Vanner (2021) has found that although many opportunities exist in the Ontario curriculum to teach about gender-based violence, critical engagement with complex concepts is often limited to upper-year secondary school courses that are optional rather than required.

Conducted in 2021, the purpose of the present investigation was to gain insight into teachers’ perceptions of their comfort levels in teaching about sexual violence prevention education. The research was guided by the following question: How comfortable are teachers with teaching about and addressing sexual violence prevention in schools? Situated within a feminist lens, this research understands sexual violence as 1) gendered (Conroy & Cotter, 2017) and based in power and control (Brownmiller, 1975; Johnson & Colpitts, 2013); 2) an insidious phenomenon that is often reproduced by systemic, social, and discursive structures (Almanssori & Stanley, 2021) as well as supported through individual behaviours (Gavey, 2005, 2019); and 3) an occurrence that happens along a continuum that encompasses various, interrelated forms (Kelly, 1987; Stout, 1991). Sexual violence prevention is approached here through the

nomological framework put forward by McMahon and Banyard (2012). Based on their study of peer groups on campus, they considered bystander opportunities to prevent sexual violence. Prevention is split up into three categories: primary prevention, or before occurrences of sexual violence; secondary intervention, or during an occurrence; and tertiary intervention, or after an occurrence. The authors classify education, such as teaching about consent and gender norms, as a proactive prevention opportunity (McMahon & Banyard, 2012). The strength of the framework comes from conceptualizing sexual violence as a continuum (Kelly, 1987; Stout, 1991), whereby all occurrences of sexual violence are connected, causing harm and perpetuating cultures in which sexual violence becomes frequent and normalized.

The concept of the continuum is best understood in relation to cultural recognition, or the degree to which sexually violent behaviours are considered appropriate or inappropriate within a particular culture and its institutions; frequency is also a salient factor, or how often specific incidences of sexual violence occur in such a cultural context (McMahon et al., 2011; Stout, 1991). The high end of the continuum includes behaviours that are high in cultural recognition and low in frequency, such as rape, while the middle of the continuum encompasses behaviours that are sometimes recognizable and somewhat frequent, such as date or marital rape (McMahon et al., 2011; Stout, 1991). The low end of the continuum includes behaviours that are low in cultural recognition but high in frequency, such as inappropriate touching, victim blaming, or rape jokes; these incidences tend to be a normalized part of everyday life and least likely to provoke proactive bystander intervention (McMahon et al., 2011; Stout, 1991).

The research that is the focus of the present article took place in Ontario, a province that has seen heated debates in sex education, and particularly during election times. Such debate has held substantial implications for curricular policy decisions and public debates. New elementary and secondary Health and Physical Education curricula were implemented in Ontario first in 2015 and then again in 2019, after many iterations of parent consultations and changes in provincial leadership. The 2019 curriculum showed little change from the 2015 version (Jones, 2019). Although consent was a consistent, scaffolded thread throughout the 2015 curriculum, only 58% of students aged 13–17 reported having learned about sexual violence (Larkin et al., 2017). Meanwhile, 61% reported learning about communicating about sex. Findings from the survey also showed that nearly 1 in 4 students wanted to learn more about these topics (Larkin et al., 2017). More research is needed to paint a picture of how

(and whether) the new curriculum (of 2019) has changed the state of sex education and sexual violence prevention in Ontario schools.

LITERATURE REVIEW

Community models of sexual violence prevention point out that all students are impacted when schools fall short in addressing sexual violence (McMahon & Banyard, 2012). However, researchers have consistently found, and Canadian statistics corroborate, that women, girls, and non-binary individuals, especially those who are Black, Indigenous, and racialized, are often the most vulnerable to victimization (Conroy & Cotter, 2017). Harm along the continuum of sexual violence is often multiplied for individuals at the intersections of race, class, ability, and other social locations; for example, Black girls who are poor are at increased risk of experiencing sexual violence and less likely to report or seek help due to fear of victim blaming (Litchmore, 2021).

One of the key barriers to sexual violence prevention in schools is the inadequacy of sex education training that teachers receive. Over forty years ago, Herold and Benson (1979) surveyed Ontario teachers and found that most reported inadequate teacher training in sex education as one of the key barriers in its effective implementation. A 1999 study of Bachelor of Education (BEd) programs across Canada revealed that only 15.5% of teacher education programs provided compulsory training in sex education while 26.2% offered optional sex education courses, however only a third of teacher candidates took such courses (McKay & Barrett, 1999). More recent research attests to the continued absence of teacher training in sex education (Almanssori, 2022; Cohen et al., 2012; Ninomiya, 2010). A recent metanalysis found that teacher training and professional development was a significant factor in adequately addressing sex education in schools (Walker et al., 2020). Also found to be important was institutional support from educational leaders such as principals and school staff, in addition to education stakeholders' promoting the importance of sex education in the broader community (Walker et al., 2020).

The absence of teacher training in sex education exacerbates discomfort in teaching to challenging topics such as sexual violence. According to Barr et al. (2014), the inadequacy of teacher training leads teachers to avoid addressing curriculum topics that are controversial, even if they feel that these subjects are important to cover. Moreover, the scholarly literature on teacher sex education training tends to focus narrowly on biological processes such as puberty and how to prevent teenage pregnancies, sexually

transmitted diseases, and other negative consequences of sex (e.g., Barr et al., 2014; Clayton et al., 2018). At the time of the present study, there was little actual research that addresses the role that teachers play in sexual violence prevention (Levin & Hammock, 2020).

Students wish to learn about consent and sexual violence. Meaney et al. (2009) found that students highly rated the importance of learning about sexual coercion and sexual assault, personal safety, sexual decision-making in dating, and communicating about sex. While 72% of students indicated that they should begin to learn about sexual violence in elementary school, 63% reported having begun to learn about it in secondary school (Meaney et al., 2009). Similarly, in a 2011 report by the American Association of University Women, among the ideas students offered for reducing experiences of sexual harassment was having designated staff speak to and hold in-class discussions (Hill & Kearn, 2011). In a recent Canadian study focused on South Asian secondary students, Meherali and colleagues (2021) found that sexual violence is among the topics students reported as missing from sex education. For example, one student in their study said that he felt teachers in his school were not trained to talk about sexual health (Meherali et al., 2021). Students wanted to learn about sexual health and sexual violence in schools; however, opportunities were scarce.

In addition to a lack of preparedness on the part of teachers, the literature points to a lack or inappropriateness of sexual violence intervention. American girls interviewed by Berman et al. (2000) reported little to no consequences for sexual harassment in school, even when it was reported to teachers. Some expressed that when girls fought back, teachers would reprimand them instead of the boys. There was an “overwhelming perception that schools do little to discourage or even discuss this behavior” (Berman et al., 2000, p. 42). Similarly, Rahimi and Liston’s (2009) findings led them to conclude that many teachers saw cases of verbal harassment as compliments by boys who did not mean harm. Studies like these highlight that teachers fail to intervene in cases of sexual violence and may even contribute to further harm. Teachers often hold the view that girls are ‘gatekeepers’ of sexual experience (Chambers et al., 2004; Rahimi & Liston, 2009), a belief that provides fuel for victim blaming discourses (Almanssori & Stanley, 2021). For example, Rahimi and Liston contend that “teachers may let harassment of so-called bad girls be perpetuated in their classrooms to attempt a kind of moral policing of the sexuality of young women” (p. 529). Victim blaming discourses shift accountability away from perpetrators as well as erase community accountability (McMahon & Banyard, 2012). Ollis (2014) similarly found that teacher understandings of gender-based violence are often

“positioned in discourses of individual pathology and causal factors such as poor communication skills or misuse of alcohol” (p. 711). Such understandings are at odds with those of feminist research, which contends that sexual violence is a cultural problem that occurs within systemic contexts of oppression.

While some teachers seek to address issues of sexual violence through their teaching, they can also face pushback from students, parents, and administrators, as well as school and school board policies (Dadvand & Cahill, 2021; Eisenberg et al., 2013). According to Eisenberg et al. (2013), such “barriers may affect how much classroom time they spend on a given topic or other aspects of how they teach the topic, versus whether they teach specific topics” (p. 340). This team of researchers found that while the majority of health teachers reported that sexual violence should be taught, a much smaller percentage reported actually teaching it. Eisenberg et al. (2013) ultimately point to the need for “additional teacher training specific to sexual violence, mandated reporting, and managing disclosure of personal information,” concluding that it “may make teachers more comfortable with the possibility of their students reporting sexual violence” (p. 341). In line with tertiary level prevention (McMahon & Banyard, 2012), scholarship supports the need for disclosure training and robust responses to disclosures as key aspects of transformative sexual violence prevention efforts (Fehler-Cabral & Campbell, 2013).

Although the research discussed thus far demonstrates that teachers feel discomfort and unprepared to address sexual violence in the classroom, male teachers in particular have been shown to be resistant to discourses around violence prevention. Ollis (2014) found that male teachers tended to be uncomfortable with the terms ‘gender-based violence’ and ‘violence against women,’ but comfortable with the less charged term ‘respectful relationships’. The first two terms, while more politically charged, actually address the gendered context in which violence occurs whereas this context is totally occluded in ‘respectful relationships’. Further, and consistent with these results, while most men and boys do not condone sexual violence, many excuse or justify it in various circumstances (Feltey et al., 1991, p. 246; Flood, 2010). This research is particularly alarming given that the majority of specialist health education teachers in Ontario, who are tasked with teaching sex education in grades nine to twelve, are men (Hoffman, 2017). Though writing more than three decades ago, the statement (on the part of Feltey et al., 1991) that education geared toward men and boys about the sexual oppression of women is necessary for effective prevention education is just as, or more, true today in 2023 as it was in 1991.

In short, the literature on the roles teachers can play in sexual violence prevention, even though scant, paints a picture of scarcity: scarcity of sex education training, flawed teacher understandings of sexual violence, and institutional barriers to and personal discomfort with teaching about and addressing this important topic. Perhaps most alarming is research which suggests that teachers can reproduce victim blaming discourses. Thus, the need for the study that is the focus of the present article.

METHODS

Following Research Ethics Board approval from the author's home university, participants were recruited through an email that was sent from one Ontario teacher union to all of its members, who were all occasional and permanent secondary school teachers. The elementary teacher union refused to participate in the research. Recruitment took place in 2021 and ceased after a period of time had passed and no more incoming surveys were obtained.

The survey was created by the author and contained 24 five-point Likert scale questions that assessed the following four broad themes: 1) teacher comfort levels with teaching about various topics related to gender-based and sexual violence; 2) teacher attitudes toward sexual violence; 3) teacher understandings of sexual violence; and 4) teacher perceptions of barriers and facilitators of teaching about and addressing its prevention. The survey was researcher-developed as no similar survey was found in the existing literature. As Gay et al. (2011) explain, "at times, constructing your own instrument will be necessary, especially if your research topic and concepts are original or relatively unresearched" (p. 153).

Participants first responded to demographic questions (viz., gender, highest level of education, employment status, years of teaching practice, and teaching grade level). As stated, the survey, designed using the nomological framework of sexual violence prevention (McMahon & Banyard, 2012) as well as the continuum of sexual violence (Kelly, 1987; Stout, 1991), consisted of six categories of inquiry, with three to six questions per category. The precise categories were: level of agreement with what should be taught in school; level of comfort teaching specific topics; level of comfort intervening when witnessing sexual violence incidences throughout the continuum; level of agreement with sexual violence as gendered; quality of sexual violence prevention education received; and degree of perceived barriers to teaching about consent and sexual violence. Frequency tables were produced, and then percentages were calculated and interpreted in light of existing literature. Frequencies

and percentages are a form of descriptive data analysis. A frequency table shows the distribution of observations based on the options in a variable. Frequency tables are helpful to understand which options occur more or less often in the dataset. Because Likert scale data is ordinal, it is argued that both descriptive and inferential statistics tell limited stories about the data (Sullivan & Artino, 2013). To address this limitation, scores of 4 and 5 (for example, agree and strongly agree, respectively) were not treated as inherently different; the same was true for scores of 1 and 2 (for example, strongly disagree and agree, respectively). They each indicated agreement with the statement presented. This is because with ordinal data, Likert response intervals are not intrinsically equal between successive points on the scale. Findings were further contextualized through feminist understandings of sexual violence prevention.

FINDINGS

One hundred and five ($n = 105$) secondary teachers from a local school board in Ontario voluntarily participated by filling out the anonymous survey. Table 1 represents the demographic make-up of the sample of secondary school teachers.

TABLE 1. Participant Demographic Information.

	Total (N=105)	Percentage (%)
Gender		
Man	28	27
Woman	77	73
Highest Level of Education		
Bachelor of Education (BEd)	91	87
Master's Degree	14	13
Employment Status		
Full-Time	88	84
Part-Time	17	16
Years of Teaching Practice		
1-10	59	56
11-20	27	26
21-30	14	13
31+	5	5

Teaching Grade Level		
Special Education (9-12)	9	9
9, 10	59	56
11, 12	28	27
9-12	9	9

The majority of those who completed the survey were women (73%); men were in the minority (27%). This split, though, is representative of the teaching profession in Ontario, where 75% of all registered teachers in 2020 were women (Ontario College of Teachers, 2020). Most participants had a BEd degree as their highest level of education and most were employed full time. The majority of participants (56%) had 1-10 years of teaching experience. Just over half of participants taught grades nine and ten during the time they filled out the survey, while 27% taught grades eleven and twelve. Given that secondary school sex education is taught primarily in the mandatory Grade 9 health and physical education course (Almanssori, 2022), this demographic information makes it likely that participants were among those who were tasked with providing education on sex and consent.

Level of Agreement about Sex Education Topics that Should Be Taught in School

While most participants either somewhat agreed (42%) or strongly agreed (46%) that respectful relationships should be taught about in school, they were marginally less likely to agree (somewhat agree: 29%; strongly agree, 39%) that teachers should be responsible for teaching about gender-based violence in school. Still, they were even less likely to somewhat agree (29%) and strongly agree (19%) that teachers should be responsible for teaching about sexual violence in school. In fact, 47% of participants either somewhat or strongly disagreed that teachers should be responsible for teaching about sexual violence in school, as compared to 29% for gender-based violence, and 10% for respectful relationships.

Level of Comfort in Teaching Specific Topics

The majority of participants reported being extremely comfortable (91%) teaching about respectful relationships in school, with only 9% reporting that they were somewhat comfortable with doing so. Most participants also reported being either somewhat comfortable (58%) or extremely comfortable (29%) with teaching about sexual consent in school. The responses were more varied for gender-based violence, with 35% of

participants responding they were somewhat comfortable and only 10% responding they were extremely comfortable with teaching the topic. 32% were somewhat uncomfortable, 16% were extremely uncomfortable, and 7% indicated they were neither uncomfortable or comfortable with teaching about gender-based violence. A minority of participants were somewhat (28%) or extremely comfortable (2%) with teaching about sexual violence in schools; 44% were somewhat uncomfortable, 19% were extremely uncomfortable, and 8% were neither uncomfortable nor comfortable.

Level of Comfort in Intervening when Witnessing Sexual Violence

For this category of inquiry, questions were designed along the sexual violence continuum (Kelly, 1987; Stout, 1991; McMahon & Banyard, 2012). The questions assessed the degree of comfort participants felt with intervening at the low, middle, or high ends of the continuum (See Appendix 1), and whether in the hallways or in the classroom. Participants were provided with a definition of the continuum before they began filling out the six questions in this category. Table 2 represents the frequency of responses by question and level of comfort response.

TABLE 2. Perceived Level of Comfort Intervening when Witnessing Sexual Violence (N=105).

	Extremely un- comfortable	Somewhat un- comfortable	Neither un- comfortable nor comfortable	Somewhat comfortable	Extremely comfortable
How comfortable are you with intervening when witnessing sexual violence at the <i>low end of the continuum in the classroom?</i>	3	5	17	44	36
How comfortable are you with intervening when witnessing sexual violence at the <i>low end of the continuum in the hallways?</i>	12	26	8	38	21
How comfortable are you with intervening when witnessing sexual	3	6	15	41	40

violence at the <i>middle of the</i> continuum in the <i>classroom?</i>					
How comfortable are you with intervening when witnessing sexual violence at the <i>middle of the</i> continuum in the <i>hallways?</i>	8	5	9	45	38
How comfortable are you with intervening when witnessing sexual violence at the <i>high end of the</i> continuum in the <i>classroom?</i>	-	-	14	24	67
How comfortable are you with intervening when witnessing sexual violence at the <i>high end of the</i> continuum in the <i>hallways?</i>	-	-	14	40	51

Participants were more likely to report being somewhat or extremely comfortable with intervening when witnessing sexual violence at the low end of the continuum, with greater comfort doing so in the classroom versus in the hallways. They were also more likely to report being somewhat or extremely comfortable with intervening when witnessing sexual violence in the middle of the continuum, with similar rates of responses in the classroom versus in the hallways. At the high end of the continuum, participant responses shifted markedly, with no one reporting being somewhat nor extremely uncomfortable with intervening, whether in the classroom or in the hallways; most participants reported being somewhat or extremely comfortable with intervening when witnessing sexual violence at the high end of the continuum and in both contexts (see: Table 2).

Frequency of Interventions when Witnessing Sexual Violence

Just as the last category, this category was also designed along with the continuum of sexual violence (Kelly, 1987; Stout, 1991; McMahon &

Banyard, 2012; see Appendix 1). Questions assessed the frequency of interventions participants reported experiencing at the low, middle, or high end of the continuum. When asked how frequently they have intervened when witnessing sexual violence at the low end of the continuum, 3% of participants said never, 41% said rarely, 34% said sometimes, 10% often, and 12% said very often. When asked how frequently they have intervened when witnessing sexual violence at the middle of the continuum, 2% of participants said never, 17% said rarely, 49% said sometimes, 30% often, and 3% said very often. When asked how frequently they have intervened when witnessing sexual violence at the high end of the continuum, 2% of participants said never, 7% said rarely, 56% said sometimes, 31% often, and 4% said very often.

Level of Agreement with Sexual Violence as Gendered

Participants were asked four questions along this category of inquiry, as displayed in Table 3 accompanied by results along the scale.

TABLE 3. Level of Agreement with Sexual Violence as Gendered (N=105).

	Strongly disagree	Somewhat disagree	Neither agree nor disagree	Somewhat agree	Strongly agree
Do you agree that sexual violence is a gendered phenomenon?	2	47	6	40	10
Do you agree that girls and women are more likely to experience sexual violence than boys and men?	3	40	7	44	11
Do you agree that non-binary individuals are more likely to experience sexual violence than binary individuals?	16	40	20	24	5
Do you agree that masculinity impacts sexual violence perpetration?	20	48	6	21	10

A large percentage of participants responded that they somewhat disagreed that sexual violence was a gendered phenomenon (45%), that girls and women are more likely to experience it than boys and men (38%), that

non-binary individuals are more likely to experience it than binary individuals (38%), and that masculinity impacts sexual violence perpetration (46%). Also, a large percentage of participants rated somewhat agree when asked if sexual violence was a gendered phenomenon (38%), if girls and women are more likely to experience sexual violence than boys and men (42%), if non-binary individuals are more likely to experience such violence than binary individuals (23%), and if masculinity impacts the perpetration of sexual violence (20%). A considerable percentage of teachers strongly disagreed that non-binary individuals are more likely to experience sexual violence (15%) and that masculinity impacts sexual violence perpetration (19%).

Quality of Sexual Violence Prevention Education Received

Participants were asked to rate the quality of sexual violence education prevention they received prior to becoming a teacher and while on the job as either: poor, fair, good, very good, or excellent. Strikingly, all of the participants rated their sexual violence prevention education received prior to becoming a teacher as poor (93%) or fair (7%), while none scored it as good, very good, or excellent. Similarly, 89% rated the quality of sexual violence prevention training they received in service as poor, while the remaining 11% of responses were fair.

Barriers to Teaching about Consent and Sexual Violence

In this category of inquiry, participants were asked to rate three items – their level of comfort, their insecurity in their role, and their level of knowledge – as: not a barrier, a small barrier, a moderate barrier, a severe barrier, or an extreme barrier to successfully teaching about consent and sexual violence in their roles as teachers (see Table 4). The most often rated as severe (37%) or extreme barrier (23%) was their own level of knowledge, followed by their insecurity in their role (29% rated it a severe barrier and 23% rated it an extreme barrier), and then their level of comfort (19% rated it a severe barrier and 4% rated it an extreme barrier).

TABLE 4. Barriers to Teaching about Consent and Sexual Violence (N=105).

	Not a barrier	Minor barrier	Moderate barrier	Severe barrier	Extreme barrier
Rate the degree to which your level of comfort is a barrier to successfully teaching about consent and sexual violence in your role as a teacher.	22	29	30	20	4

Rate the degree to which your insecurity in your role is a barrier to successfully teaching about consent and sexual violence in your role as a teacher.	4	18	29	30	24
Rate the degree to which your level of knowledge and understanding is a barrier successfully teaching about consent and sexual violence in your role as a teacher.	4	14	24	39	24

Notably, all three categories were rated at least as a moderate barrier by most participants. Very few participants responded that their insecurity in their role (4%) or their level of knowledge (4%) was not a barrier at all, meaning that most perceived them as at least minor barriers.

DISCUSSION

The findings were analyzed using the feminist theoretical tools of the continuum of sexual violence (Kelly, 1987; Stout, 1991) and a nomological framework of sexual violence prevention (McMahon & Banyard, 2012). Overall, the findings point to barriers to teacher engagement with sexual violence prevention at primary, secondary, and tertiary levels of prevention. Although Rahimi and Liston (2009) found that most teachers agreed that sexual violence should be taught in school, the present study's findings point to a different pattern. Participants were more likely to agree that respectful relationships should be taught in school, rather than gender-based violence and sexual violence, pointing to a need to educate teachers on the importance of their roles in prevention and social change. As noted previously, this need was also pointed out by Walker et al. (2020) in their systemic review of the literature.

Along the same lines, findings indicate that participants were more comfortable with teaching about respectful relationships and sexual consent than they were with teaching about gender-based violence and sexual violence. These results contradict findings from two Canadian studies, which indicated that most teachers felt somewhat comfortable with teaching about coercion and sexual assault (Cohen et al., 2004; Ninomiya, 2010). Another study that supports findings presented in this article found that teachers are “uncomfortable in discussing sexual topics openly with young people” (Wight & Biston, 2003, p. 529) and that they struggle to contend with “the appropriateness of the content and underlying values of their sex education” (p. 529). Responses of low

comfort in teaching about gender-based and sexual violence may also reflect cultural shifts in understanding and responding to sexual violence as a result of social movements such as #MeToo (Almanssori & Stanley, 2021).

The finding that most participants felt increased discomfort with intervening at the low end and middle of the continuum than they did in the high end of the continuum reflects research which shows that people in the general population tend to feel discomfort with intervening when witnessing behaviours that are not widely recognized as constituting sexual violence (McMahon & Banyard, 2012). Participants not only felt increased comfort, they also reported greater frequency of intervention at the middle and high ends of the continuum, a finding that can be explained by research which shows that teachers do not recognize behaviours at the low end of the continuum as inappropriate or as violating (Rahimi & Liston, 2009). Teachers were more likely to report comfort in addressing sexual violence in their classrooms than they did in the hallways, which may point to the bystander effect (McMahon & Banyard, 2012), for example they may feel that incidents outside of their own classrooms lie beyond their scope of control or responsibility (e.g., that another staff member will handle it).

Previous research has demonstrated that gender transformative approaches to sex education (Ubillos-Landa et al., 2021) and sexual violence prevention (Bhana, 2013; Pérez-Martínez et al., 2021) are most impactful in creating self-perpetuating social change. The first step of such an approach is stakeholder understanding that sexual violence is a gendered phenomenon, experienced more often by girls, women, and non-binary individuals (Conroy & Cotter, 2017), perpetrated and supported most frequently by men and boys (Feltey, 1991; McCloskey & Rafael, 2005; Davies et al., 2012), and sustained through the norms and power relations of hegemonic masculinity (Klein, 2006). Given these points, it is concerning that the present study's results indicate that a considerable percentage of participants responded they somewhat or strongly disagree that sexual violence is a gendered phenomenon. They were especially likely to disagree that non-binary individuals experience sexual violence at higher rates and that masculinity impacts sexual violence perpetration. Again, these findings point to the need for robust in-service education on the gendered context of sexual violence.

Such training can increase teachers' willingness and confidence in teaching about various sex education topics, especially those that are deemed contentious (Cohen et al., 2012). However, it is precisely the kind

of training that tends to be absent or lacking (Almanssori, 2022), thus supporting findings from elsewhere and from this study as well that participants overwhelmingly rated the quality of sexual violence prevention education they received, both pre-service and in-service, as poor. In line with this, middle school teachers in Charmaraman and colleagues' (2013) study reported receiving more in-service education on bullying than they did on sexual harassment, and tended to understand sexual harassment as something that occurs between adults rather than amongst peers in school; this is in spite of decades of research which shows that peer-to-peer sexual violence, especially that at the low end of the continuum, occurs frequently in the context of school (Conroy, 2013; Espelage & Holt, 2006). Teacher education's focus on bullying rather than sexual harassment, both in initial teacher training and in professional development, may also explain results from various points in the survey that point to teacher discomfort and flawed understandings of sexual violence, such as not viewing it as a gendered phenomenon.

Of interest to this research was to examine the degree to which teachers perceived the three factors as barriers to teaching about consent and sexual violence, namely, level of comfort, job insecurity, and level of knowledge. The findings that most participants rated each of the factors as moderate to extreme barriers reflect previous research (Lokanc-Diluzio et al., 2007; Eisenberg et al., 2013). To combat such barriers, teachers in Dadvand and Cahill's (2021) Australian study provided the following suggestions: "committed leadership, collaborative organisational culture, ongoing in-house professional learning, compassionate collegial relationships and proactive programme provision" (p. 299).

Among the limitations of the present investigation is the small sample size as well as that recruitment was limited to one school board. Another limitation is the use of a researcher-created survey, instead of an established measure with high validity and reliability, though such a measure currently does not exist. Any measure, nonetheless, should be informed by feminist understandings of sexual violence, incorporating knowledge about the continuum of violence, rape culture, institutional responsibility, and so on. Future researchers should build on the findings of this study by investigating larger sample sizes, designing a more robust measure (based on feminist theories), as well as conducting in-depth, qualitative research on teacher (dis)comfort with sexual violence prevention education. Researchers should also inquire into the perspectives of teachers from different school boards, including the French and Catholic school boards, which may express more conservative views on topics associated with sexual health and gender equality. One of

the implications of this research is the need for pre-service and in-service training related specifically to sexual violence prevention education. Teacher discomfort in teaching about and intervening to prevent sexual violence is a great impediment to eliminating sexual violence in schools and societies. Although feminist understandings of sexual violence tie the phenomenon to broader issues of consent and respectful relationships, teaching these topics is itself a form of proactive sexual violence prevention (McMahon & Banyard, 2012), and there is a need to arm teachers with the tools to be comfortable, whether addressing at the primary, secondary, or tertiary level; in other words, before (preventing violence), during (noticing and intervening), and after (supporting survivors) an incident of sexual violence.

CONCLUSION

This study points to the need for pre-service teacher education and professional development for teachers to increase their knowledge, comfort, and confidence in being key stakeholders in sexual violence prevention. The findings suggest that teachers may feel greater comfort in intervening when witnessing sexual violence at the middle or high end of the continuum than at the low end of the continuum, reflecting previous research from the general population that shows that people tend not to intervene when witnessing subtle, less recognizable incidences of sexual violence. Also echoing previous scholarship is the finding that participants overwhelmingly rated their pre-service and in-service educational experiences in sexual violence prevention as poor and frequently rated level of knowledge, comfort, and insecurity in their roles as at least moderate barriers to teaching about sexual violence. Moreover, teachers felt more comfortable with teaching about respectful relationships and consent than they did about gender-based and sexual violence, pointing to the lack of educational opportunities related to the latter two topics, as well as the necessity of engaging teachers in understanding the importance of practical strategies for sexual violence prevention in schools.

Given the findings, I recommend that teacher education curricula make explicit the connections between education on respectful relationships and consent and education on gender-based and sexual violence. Prevention education should recognize that healthy sexuality and relationships are not separate concepts from victimization. As Perry (2008) explains, “the fields of sexual health promotion and primary sexual violence prevention are clearly complementary”, adding that both critique harmful gender and sexual norms so as to provide a basis for expansive notions of sexuality. Moreover, teacher training should use the concept of

the sexual violence continuum (Kelly, 1987) to give teachers access to a language that defines harmful acts more broadly, rather than focusing only on sexual assault or rape; such training would also have the effect of inviting teachers to think about the connections between subtler forms of harm and overt harm. Action-oriented learning, such as discussing case studies (e.g., does this situation constitute sexual violence?) or role-playing challenging scenarios (e.g., what would you do if a student said a rape joke in class?), would also help teachers develop the skills and confidence to intervene when witnessing incidents of sexual violence.

Although this study sought to assess teacher comfort, the term *comfort* is of course contested and encompasses various complexities involved in engaging teachers in sexual violence prevention. To assess comfort is arguably a first step, best followed by action-oriented research that involves educational opportunities for teachers, followed by ongoing work to arm stakeholders at various institutional levels of schooling with research-driven prevention tools (e.g., teachers, supporting staff, administrators, teacher consultants, superintendents). Increasing teacher comfort in sexual violence prevention must be complemented by curricular transformation, particularly given that emerging research has pointed out the shortage of critical, feminist discourses in even the newest Ontario curricula (Vanner, 2021), this in addition to the lack of institutional support for teachers or broader education campaigns for parents and families.

REFERENCES

- Almanssori, S. (2022). A feminist inquiry into Canadian pre-service teacher narratives on sex education and sexual violence prevention. *Gender and Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2101195>
- Almanssori, S., & Stanley, M. (2021). Public pedagogy on sexual violence: A feminist discourse analysis of YouTube vlogs after #MeToo. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 18(4), 361-384. <https://doi.org/10.1080/15505170.2021.1895382>
- Barr, E. M., Goldfarb, E. S., Russell, S., Seabert, D., Wallen, M., & Wilson, K. L. (2014). Improving sexuality education: the development of teacher-preparation standards. *Journal of School Health*, 84(6), 396-415. <https://doi.org/10.1111/josh.12156>
- Berman, H., McKenna, K., Arnold, C. T., Taylor, G., & MacQuarrie, B. (2000). Sexual harassment: Everyday violence in the lives of girls and women. *Advances in Nursing Science*, 22(4), 32-46. <https://doi.org/10.1097/00012272-200006000-00004>
- Bhana, D. (2013). Gender violence in and around schools: Time to get to zero. *African Safety Promotion: A Journal of Injury and Violence Prevention*, 11(2), 38-47. <https://www.ajol.info/index.php/asp/article/view/136091>

- Brownmiller, S. (1975). *Against Our Will: Men, Women, and Rape*. Simon & Schuster.
- Chambers, D., Tincknell, E., & Loon, J. V. (2004). Peer regulation of teenage sexual identities. *Gender and Education*, 16(3), 397-415. <https://doi.org/10.1080/09540250042000251515>
- Charmaraman, L., Jones, A. E., Stein, N., & Espelage, D. L. (2013). Is it bullying or sexual harassment? Knowledge, attitudes, and professional development experiences of middle school staff. *Journal of School Health*, 83(6), 438-444. <https://doi.org/10.1111/josh.12048>
- Clarke-Vivier, S., & Stearns, C. (2019). MeToo and the problematic valor of truth: Sexual violence, consent, and ambivalence in public pedagogy. *Journal of Curriculum Theorizing*, 34(3). <https://doi.org/10.63997/jct.v34i3.827>
- Clayton, H. B., Brener, N. D., Barrios, L. C., Jayne, P. E., & Everett Jones, S. (2018). Professional development on sexual health education is associated with coverage of sexual health topics. *Pedagogy in Health Promotion*, 4(2), 115-124. <https://doi.org/10.1177/2373379917718562>
- Cohen, J. N., Byers, E. S., Sears, H. A., & Weaver, A. D. (2004). Sexual health education: Attitudes, knowledge, and comfort of teachers in New Brunswick schools. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 13(1), 1.
- Cohen, J. N., Byers, E. S., & Sears, H. A. (2012). Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education. *Sex Education*, 12(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.615606>
- Conroy, N. E. (2013). Rethinking adolescent peer sexual harassment: Contributions of feminist theory. *Journal of School Violence*, 12(4), 340-356. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.813391>
- Conroy, S., & Cotter, A. (2017). Self-reported sexual assault in Canada, 2014. *Juristat: Canadian Centre for Justice Statistics*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2017001/article/14842-eng.htm>
- Dadvand, B., & Cahill, H. (2021). Structures for care and silenced topics: Accomplishing gender-based violence prevention education in a primary school. *Pedagogy, Culture and Society*, 29(2): 299-313. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1732449>
- Davies, M., Gilston, J., & Rogers, P. (2012). Examining the relationship between male rape myth acceptance, female rape myth acceptance, victim blame, homophobia, gender roles, and ambivalent sexism. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(14), 2807-2823. <https://doi.org/10.1177/0886260512438281>
- Eisenberg, M. E., Madsen, N., Oliphant, J. A., & Sieving, R. E. (2013). Barriers to providing the sexuality education that teachers believe students need. *Journal of School Health*, 83(5), 335-342. <https://doi.org/10.1111/josh.12036>
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2006). Dating violence & sexual harassment across the bully-victim continuum among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 799-811. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9109-7>
- Fehler-Cabral, G., & Campbell, R. (2013). Adolescent sexual assault disclosure: The impact of peers, families, and schools. *American Journal of Community Psychology*, 52(1-2), 73-83. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9577-3>
- Feltey, K. M., Ainslie, J. J., & Geib, A. (1991). Sexual coercion attitudes among high school students: The influence of gender and rape education. *Youth & Society*, 23(2), 229-250. <https://doi.org/10.1177/0044118x91023002004>
- Flood, M. (2010). Where men stand: Men's roles in ending violence against women. *White Ribbon Prevention Research Series No. 2*. White Ribbon Foundation.

<https://www.whiteribbon.org.au/wp-content/uploads/2016/10/WR-PR-Series-Flood-Report-No-2-Nov-2010-full-report-final.pdf>

Gavey, N. (2005). *Just sex? The cultural scaffolding of rape*. Routledge.

Gavey, N. (2019). *Just sex? The cultural scaffolding of rape* (2nd ed.). Routledge.

Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson Education, Inc.

Herold, E. S., & Benson, R. M. (1979). Problems of teaching sex education—a survey of Ontario secondary schools. *Family Coordinator*, 28(2), 199-203. <https://doi.org/10.2307/581675>

Hill, C., & Kearn, H. (2011). Crossing the line: Sexual harassment at school. American Association of University Women (AAUW). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525785.pdf>

Hoffman, J. (2017, December). A changing profession. *Ontario College of Teachers: Professionally Speaking*. <https://professionallyspeaking.oct.ca/2017-12/2017-12-Feature-Story-3-PS.asp>

Johnson, H., & Colpitts, E. (2013). Fact sheet: Violence against women in Canada. Ottawa: Canadian Research Institute for the Advancement of Women (CRIAW/ICREF).

Jones, A. (2019, August). Ontario government releases new sex-ed curriculum, similar to scrapped version. *Global News*. <https://globalnews.ca/news/5792416/ontario-new-sex-ed-curriculum/>

Kelly, L. (1987). The continuum of sexual violence. In J. Hanmer & M. Maynard (Eds.), *Women, violence and social control* (pp. 46-60). Palgrave Macmillan.

Klein, J. (2006). An invisible problem: Everyday violence against girls in schools. *Theoretical Criminology*, 10(2), 147-177. <https://doi.org/10.1177/1362480606063136>

Larkin, J., Flicker, S., Flynn, S., Layne, C., Schwartz, A., Travers, R., & Guta, A. (2017). The Ontario sexual health education update: perspectives from the Toronto teen survey (TTS) youth. *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1-24.

Levin, D. S., & Hammock, A. C. (2020). School context and content in Canadian sex education. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 29(3), 323-338. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2019-0046>

Litchmore, R. V. (2021). "She's very known in the school": Black girls, race, gender, and sexual violence in Ontario schools. *Qualitative Psychology*, 9(3), 232 - 250. <https://doi.org/10.1037/qup0000221>

Lokanc-Diluzio, W., Cobb, H., Harrison, R., & Nelson, A. (2007). Building capacity to talk, teach, and tackle sexual health. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 16(3/4), 135-143.

McCloskey, K. A., & Raphael, D. N. (2005). Adult perpetrator gender asymmetries in child sexual assault victim selection: Results from the 2000 national incident-based reporting system. *Journal of Child Sexual Abuse*, 14(4), 1-24. https://doi.org/10.1300/j070v14n04_01

McKay, A., & Barrett, M. (1999). Pre-service sexual health education training of elementary, secondary, and physical health education teachers in Canadian faculties of education. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 8(2), 91.

McMahon, S., Postmus, J. L., & Koenick, R. A. (2011). Conceptualizing the engaging bystander approach to sexual violence prevention on college campuses. *Journal of College Student Development*, 52(1), 115-130. <https://doi.org/10.1353/csd.2011.0002>

McMahon, S., & Banyard, V. L. (2012). When can I help? A conceptual framework for the prevention of sexual violence through bystander intervention. *Trauma, Violence, & Abuse*, 13(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/1524838011426015>

- Meaney, G. J., Rye, B. J., Wood, E., & Solovieva, E. (2009). Satisfaction with school-based sexual health education in a sample of university students recently graduated from Ontario high schools. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 18(3), 107-125.
- Meherali, S., Salami, B., Okeke-Ihejirika, P., Vallianatos, H., & Stevens, G. (2021). Barriers to and facilitators of South Asian immigrant adolescents' access to sexual and reproductive health services in Canada: A qualitative study. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 1-10. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2020-0056>
- Ministry of Education. (2015). The Ontario Curriculum Grades 9-12: Health and Physical Education. Ontario Ministry of Education. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/health9to12.pdf>
- Ministry of Education. (2019). The Ontario Curriculum Grades 1-8: Health and Physical Education. Ontario Ministry of Education. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/2019-health-physical-education-grades-1to8.pdf>
- Ninomiya, M. M. (2010). Sexual health education in Newfoundland and Labrador schools: Junior high school teachers' experiences, coverage of topics, comfort levels and views about professional practice. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 19(1-2), 15-26.
- Ollis, D. (2014). The role of teachers in delivering education about respectful relationships: exploring teacher and student perspectives. *Health Education Research*, 29(4), 702-713. <https://doi.org/10.1093/her/cyu032>
- Pérez-Martínez, V., Marcos-Marcos, J., Cerdán-Torregrosa, A., Briones-Vozmediano, E., Sanz-Barbero, B., Davó-Blanes, M., Daoud, N., Edwards, C., Salazar, M., La Parra-Casado, D., & Vives-Cases, C. (2021). Positive Masculinities and gender-based violence educational interventions among young people: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(2), 468-486. <https://doi.org/10.1177/15248380211030242>
- Perry, B. (2008). Hooking up with healthy sexuality: The lessons boys learn (and don't learn) about sexuality, and why a sex-positive rape prevention paradigm can benefit everyone involved. In J. Valenti & J. Freedman (Eds.), *Yes means yes! Visions of female sexual power and a world without rape* (pp. 193-208). Seal Press.
- Rahimi, R., & Liston, D. D. (2009). What does she expect when she dresses like that? Teacher interpretation of emerging adolescent female sexuality. *Educational Studies*, 45(6), 512-533. <https://doi.org/10.1080/00131940903311362>
- Stein, N. (1995). Sexual harassment in school: The public performance of gendered violence. *Harvard Educational Review*, 65(2), 145-163. <https://doi.org/10.17763/haer.65.2.7080h5t354300557>
- Stout, K. D. (1991). A continuum of male controls and violence against women: A teaching model. *Journal of Social Work Education*, 27(3), 305-319. <https://doi.org/10.1080/10437797.1991.10672203>
- Sullivan, G. M., & Artino Jr, A. R. (2013). Analyzing and interpreting data from Likert-type scales. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(4), 541-542. <https://doi.org/10.4300/jgme-5-4-18>
- Ubillos-Landa, S., Goiburu-Moreno, E., Puente-Martínez, A., & Pizarro-Ruiz, J. P. (2021). Sexism's influence in sex education programs: An empirical study. *Revista de Psicodidáctica*, 26, 123-131. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.01.001>
- Vanner, C. (2021). Education about gender-based violence: Opportunities and obstacles in the Ontario secondary school curriculum. *Gender and Education*, 33(7), 889-905. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1884193>

Vanner, C., & Almanssori, S. (2021). "The whole truth": Student perspectives on how Canadian teachers should teach about gender-based violence. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(5), 767-786. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.2007987>

Walker, R., Drakeley, S., Welch, R., Leahy, D., & Boyle, J. (2021). Teachers' perspectives of sexual and reproductive health education in primary and secondary schools: A systematic review of qualitative studies. *Sex Education*, 21(6), 627-644. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1843013>

Wight, D., & Buston, K. (2003). Meeting needs but not changing goals: evaluation of in-service teacher training for sex education. *Oxford Review of Education*, 29(4), 521-543, [doi:10.1080/0305498032000153061](https://doi.org/10.1080/0305498032000153061)

APPENDIX I

In this survey, sexual violence is understood as a continuum which encompasses commonly accepted behaviours (in a given culture) such as sexist and rape jokes (low end), somewhat commonly accepted behaviours such as sexual harassment, coercion and date rape (middle end), and less accepted behaviours such as stranger rape (high end).

DR. SALSABEL ALMANSSORI is an Adjunct Assistant Professor at the University of Windsor. Her research examines how technological innovation contributes to violence and inequity while also enabling resistance to systemic harm, and how schools can respond through courageous leadership. Alongside traditional interview and survey methods, she leads research programs using participatory, arts-based, and digital methodologies. Her work and advocacy inform educational leadership and policy on accountable and equitable responses to violence in schools. almans@uwindsor.ca

DR. SALSABEL ALMANSSORI est professeure adjointe auxiliaire à l'Université de Windsor. Ses recherches examinent comment l'innovation technologique contribue à la violence et aux inégalités tout en permettant la résistance aux préjuges systémiques, et comment les écoles peuvent y répondre grâce à un leadership courageux. En plus des méthodes traditionnelles d'entrevue et de sondage, elle dirige des programmes de recherche utilisant des méthodologies participatives, artistiques et numériques. Ses travaux et actions de sensibilisation éclairent le leadership éducatif et les politiques visant des réponses responsables et équitables à la violence en milieu scolaire. almans@uwindsor.ca

LES TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS QUÉBÉCOIS : À L'INTERSECTION DE DEUX RÉGIMES-TEMPS?

PASCALE BOURGEOIS *Université du Québec à Montréal*

MAURICE TARDIF *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article confronte les thèses de Rosa (2013) sur la construction de l'identité dans la modernité tardive aux trajectoires professionnelles des enseignants en début de carrière. Nos résultats suggèrent la persistance d'un modèle de carrière traditionnel, envisagé sur le long terme, aux côtés de trajectoires plus instables, marquées par la contingence et l'ouverture à d'autres perspectives professionnelles. Ces résultats s'expliqueraient possiblement par la persistance, jusqu'à présent, du régime-temps industriel de la modernité classique dans le milieu scolaire québécois, de même que par la nécessité d'inscrire l'acte d'éduquer dans la durée. Des distinctions relativement au genre des participants sont également discutées.

THE PROFESSIONAL TRAJECTORIES OF NEW QUEBEC TEACHERS: AT THE INTERSECTION OF TWO REGIME-TIMES?

ABSTRACT. This article aims to contrast Rosa's (2013) theses on identity construction in late modernity with the professional commitment of early-career teachers. Our results suggest the persistence of a traditional, long-term career model alongside more unstable trajectories marked by contingency and openness to other professional perspectives. These results may be explained by the persistence of the industrial regime-time of classical modernity in the Quebec school environment, as well as by the need to inscribe the act of educating in the long term. Distinctions with regard to the gender of the participants are also discussed.

Depuis une quinzaine d'années, le Québec, comme d'autres régions du monde, fait face à une pénurie d'enseignants qualifiés et à un taux élevé de décrochage professionnel. Selon diverses études, de 25 % à 50 % des enseignants quitteraient la profession au cours des cinq premières années (Karsenti et al., 2013; Jeanson, 2014; Létourneau, 2014; Tardif et al.,

2021). La situation est préoccupante pour plusieurs raisons. D'abord, le roulement élevé de personnel entraîne des conséquences importantes : coûts financiers et humains liés à la formation, perte d'expertise, difficultés propres à l'insertion professionnelle des enseignants, etc. (Jeanson, 2014). Ensuite, la pénurie de personnel qualifié et le décrochage professionnel nuisent à la qualité de l'enseignement et aux apprentissages des élèves, puisqu'un temps d'adaptation est nécessaire aux nouveaux enseignants pour développer et maîtriser leurs compétences professionnelles (DeAngelis et al., 2013; Leroux et Mukamurera, 2013; Synar et Maiden, 2012). Enfin, la précarité du travail enseignant se répercute sur la qualité des relations éducatives et sur la cohésion de l'équipe-école, pourtant déterminantes pour instaurer et maintenir un climat favorable à la persévérance scolaire (Karsenti et al., 2013; Tardif et al., 2021).

Au cours des dernières décennies, ces préoccupations ont fait l'objet d'une abondante documentation internationale (OCDE, 2005, 2013, 2018). Au Québec, la recherche a pu identifier plusieurs facteurs pouvant nuire à l'attrait de la profession et à la rétention des professionnels de l'enseignement comme le choc de la réalité, qui renvoie à l'écart entre la formation initiale, les attentes et la réalité du milieu (Cattonar, 2008; Jeanson, 2014; Mukamurera et al., 2008; Tardif et al., 2021), ou encore la précarité et les conditions d'insertion professionnelle souvent difficiles (Mukamurera et al., 2008; Tardif et al., 2021).

La dimension temporelle du métier, notamment celle de l'engagement dans et envers la profession, demeure l'un des points aveugles de la recherche francophone sur la profession enseignante (Rayou et Véran, 2017)¹. Pourtant, selon ces mêmes auteurs, la perte d'attractivité de l'enseignement, la pénurie d'enseignants qualifiés et un haut taux d'attrition pourraient, en partie, « participer de modalités contemporaines d'engagement qui ne sont plus 'pour la vie' » et esquisser « un nouveau paysage dans le rapport au métier, aux élèves, à leurs familles et à l'institution » (p. 45). Dans un contexte de mondialisation marqué par la mobilité nationale et internationale (Karsenti et al., 2008), et par la triple accélération sociale qui caractérise la modernité tardive (Rosa, 2013), le changement professionnel semble non seulement valorisé, mais tend à devenir la norme chez plusieurs catégories de travailleurs, alors que les carrières uniques, longues et linéaires se raréfient et sont moins valorisées (Buchanan, 2010; Johnson et Birkeland, 2003; Karsenti et al., 2008; Rosa, 2013).

Dès lors, qu'en est-il de l'enseignement? Le changement professionnel est-il désormais la norme? Par-delà les difficultés qui poussent les enseignants

à déserter, la profession enseignante est-elle, en partie, en proie à cette tendance à la mobilité? Autrement dit, sommes-nous appelés à voir de moins en moins d'individus passer leur carrière entière à enseigner?

Pour analyser ce phénomène complexe, nous proposons d'invoquer la pensée du sociologue et philosophe Hartmut Rosa, et plus précisément ses réflexions sur les nouveaux modes de construction identitaire induits par l'accélération sociale dans la modernité tardive (2013). Ces travaux permettent de nous distinguer des typologies utilisées dans les recherches existantes, en mobilisant le concept de *situativisme* pour analyser les trajectoires professionnelles des nouveaux enseignants.

Dans un premier temps, nous présenterons le cadre conceptuel rosatien, de manière à faire ressortir les particularités du mode de construction identitaire situatif dans la modernité tardive. Par la suite, ce cadre tiendra lieu d'éclairage dans notre analyse des trajectoires professionnelles de quatorze nouveaux enseignants québécois. Finalement, cet article vise à effectuer une première exploration des trajectoires des enseignants québécois en début de carrière, afin d'entrevoir si elles procèdent d'un rapport à soi situatif, à savoir marqué par la contingence, l'expérimentation et l'imprévisibilité, comme le suggèrent les thèses de Rosa (2013), ou si elles s'inscrivent toujours dans un modèle de carrière traditionnel, qui situe le choix de l'enseignement dans un projet de vie sur le long terme.

Cadre conceptuel

Selon Rosa, la modernisation des sociétés occidentales, à partir du XIXe siècle et surtout au XXe, se caractérise par un processus d'individualisation lié à la dynamisation des conditions sociales : l'identité n'est plus imposée de l'extérieur (selon un rang social déterminé à la naissance), mais elle est choisie, transformant l'individu en un projet réflexif, à construire dans un avenir planifiable. Autrement dit, l'horizon est suffisamment ouvert pour rompre avec la reproduction de la tradition, mais suffisamment stable pour pouvoir s'y projeter sur le long terme. L'individu moderne trouverait sa place dans le monde, en fondant une famille, en faisant le choix d'un métier, d'une communauté religieuse et d'une orientation politique. Une fois définie, cette identité est rarement remise en question. Bien qu'elle puisse être révisée, ce serait davantage pour corriger d'éventuelles erreurs (on s'est trompé sur soi) dans la perspective de se rapprocher d'une identité qui serait authentiquement sienne, que dans la perspective de devenir autre. Ainsi, dans la modernité classique, le changement de profession, le divorce, la conversion religieuse ou encore le changement d'orientation

politique sont certes possibles, mais demeurent exceptionnels, et sont « l'indice d'un projet identitaire avorté, ou tout au moins compromis » (Rosa, 2013, p. 281). Sur le plan professionnel, le modèle d'une identité réussie est donc celui d'une carrière « pour la vie », comparable au contrat de mariage (« jusqu'à ce que la mort vous sépare »), même si, dans les faits, ces conditions d'emploi sont loin d'être la norme (Rosa, 2013, p. 282). En somme, l'identité stable a priori serait progressivement remplacée par une identité stable a posteriori, laquelle dominerait dans le régime-temps industriel de la modernité classique².

Or, l'accélération sociale dans la modernité tardive (des années 1990 à aujourd'hui) conduirait à l'émergence d'un nouveau régime-temps, axé sur la flexibilité et sur l'adaptabilité dans un monde en continual changement. Comme l'observe Rosa (2013) à la suite de Schulze (1997), l'identité désormais fragmentée s'inscrirait moins dans la durée, mais dépendrait plutôt d'un mode d'action « électif », en fonction des contextes à la fois multiples et changeants (Rosa, 2013, p. 304). En ce sens, l'identité serait davantage « situative » et s'exprimerait plus justement à l'aide d'un indice temporel :

[O]n n'est plus boulanger, conservateur ou catholique en soi, mais toujours 'à un moment donné' et pour un présent à la durée imprévisible, mais qui tend constamment à se réduire. On était quelqu'un d'autre, et l'on sera (peut-être) encore quelqu'un d'autre (Rosa, 2013, p. 285).

Ainsi, les projets personnels seraient plus ouverts et fondés sur l'expérimentation (une vie bonne signifierait par ailleurs une vie bien remplie en termes d'expériences variées), ou encore marqués par la contingence, leur conférant un caractère presque accidentel. Avec l'augmentation des possibilités et du degré de contingence, la révision de l'identité paraîtrait plus facile. Tout cela conduirait à des formes d'engagement plus souples, dont la durée serait déterminée au cas par cas, nécessitant des adaptations constantes, et forçant l'individu à maintenir ses horizons ouverts. L'investissement dans un emploi, un milieu ou auprès de gens deviendrait plus difficile face aux exigences d'accélération, d'adaptabilité et de flexibilité. En outre, on assisterait à la « perte de la prédictibilité de l'évolution biographique » et l'identité serait désormais moins stable, plus transitoire et se transformerait selon un rythme intragénérationnel (Rosa, 2013, p. 284). À ce titre, le « *soi comme projet orienté vers la stabilité* » paraîtrait donc « anachronique et voué à l'échec, tandis que les formes d'identités flexibles et disposées au changement » seraient « systématiquement favorisées » (Rosa, 2013, p. 297).

Visée de la recherche

Dans quelle mesure ces idées permettent-elles de rendre compte, en partie, de la trajectoire des nouveaux enseignants? Le choix de l'enseignement procède-t-il désormais de ce mode d'action plus électif que vocationnel? Les enseignants s'engagent-ils dans une carrière dans la perspective de construire une identité à long terme, ou est-ce que l'enseignement correspond à un moment précis de leur vie, qu'ils envisagent sinon comme temporaire, du moins comme situationnel, contingent, gardant leurs horizons ouverts à d'autres possibles? L'objectif de cet article est d'effectuer une première exploration des trajectoires des enseignants québécois en début de carrière, afin d'entrevoir si elles procèdent désormais d'un rapport à soi situationnel, comme le suggère l'analyse de Rosa (2013), ou si elles s'insèrent plutôt dans un projet de vie qui s'inscrit dans la durée.

Avant toute chose, il est nécessaire d'apporter certaines précisions. En effet, il serait difficile d'appréhender les transformations dans l'engagement professionnel des enseignants sans tenir compte, un minimum, de l'histoire du travail enseignant. À cet effet, Johnson et Birkeland (2003), de même que Tardif (2013), rappellent que l'enseignement au sein de l'école obligatoire a été, depuis le milieu du XIXe siècle, un travail temporaire, souvent de courte durée, investi par une minorité d'hommes en transition vers un autre métier (leur « vrai » travail), ou, jusque dans les années 1960, très majoritairement par des femmes célibataires dont l'accès au mariage et à la maternité marquaient la fin de la carrière. Historiquement, le travail enseignant a été peu valorisé, mal payé et a offert peu de protection. En fait, au Québec, ce n'est qu'à partir des années 1960 que l'enseignement a offert aux femmes laïques la possibilité de faire carrière (Lessard et Tardif, 1996), tandis que la professionnalisation du travail enseignant, notamment la formation universitaire, a contribué à en stabiliser les conditions (Tardif et Morales-Perlaza, 2019). L'engagement durable dans le métier enseignant, envisagé comme la carrière d'une vie, renvoie donc, dans les faits, à une très courte et très récente période dans l'histoire du métier.

Malgré sa relative nouveauté, l'on peut néanmoins se demander si un tel engagement est toujours la norme aujourd'hui, étant donné les bouleversements dans notre rapport au temps qui, selon Rosa (2013), affectent la construction identitaire. En effet, dans l'éventualité de profondes transformations dans l'engagement professionnel des enseignants, de sérieuses questions devront être posées en ce qui concerne la formation professionnelle, tout autant que la nature et les conditions

de l'acte d'éduquer. Nous espérons que cette première exploration fournira des repères sur les manifestations possibles de ces transformations dans les trajectoires d'enseignants québécois en début de carrière.

MÉTHODOLOGIE

Cet article est le fruit d'une étude à visée heuristique effectuée dans le cadre d'un modeste stage doctoral au sein du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), entre mai et août 2021, auprès du professeur Maurice Tardif de l'Université de Montréal. Il s'inscrit par ailleurs dans un projet doctoral plus large où la co-auteure s'intéresse aux transformations des modèles de la transmission dans le contexte des bouleversements temporels modernes.

Cette étude s'appuie sur des données secondaires issues d'une recherche longitudinale basée principalement sur des entrevues annuelles menées entre 2013 et 2019 auprès de 54 enseignants québécois ayant débuté leur carrière dans les cinq années précédant la recherche (Tardif et al., 2021). Notre étude a retenu les transcriptions de la première entrevue, qui portait sur le déroulement de la carrière selon les étapes typiques des trajectoires des nouveaux enseignants : le choix de l'enseignement, la formation, l'insertion professionnelle, le présent et l'avenir anticipé³.

Dans une perspective d'exploration, nous avons procédé à une sélection aléatoire de 14 enseignants en début de carrière, parmi les 54 enseignants ayant participé à la recherche⁴. Notre étude s'est appuyée sur les verbatims de cette première entrevue, lesquels avaient déjà été anonymisés. Chaque participant était identifié par un numéro auquel nous nous référerons pour le citer (ex : Part. 4). Un tableau en annexe présente le genre des participants, leur âge, leur formation, leur statut professionnel et les niveaux enseignés à l'an 1 de la recherche. Étant donné les limites de notre étude, seul le genre a été pris en considération dans notre analyse.

Nous pouvons néanmoins souligner que notre échantillon comporte une proportion égale de femmes et d'hommes, âgés de 24 à 44 ans, et que 6 des 14 participants, soit près de 43 % de notre échantillon, sont des enseignants formés en éducation physique. Cela s'explique par la forte proportion d'enseignants d'éducation physique (26 %, soit 14/54) ayant participé à l'étude de laquelle sont tirées nos données. Nous savons que « les enseignants qui travaillent en EPS [Éducation physique et à la santé] possèdent, comme sous-groupe, des caractéristiques qui les distinguent assez clairement de la masse des autres enseignants et qui leur confèrent une identité professionnelle spécifique » (Tardif et al., 2021, p. 34). De

manière générale, toutefois, leurs motifs à s'engager en enseignement convergent avec ceux des autres enseignants (Tardif et al., 2021).

En raison de l'instabilité qui caractérise les premières années d'enseignement, il ne nous est pas possible d'établir une corrélation avec les disciplines et les niveaux enseignés par nos participants, puisque l'enseignement est dispensé dans des disciplines et des niveaux pour lesquels ils n'ont pas été formés. Dans les faits, ils enseignent du préscolaire au primaire, en passant par le secondaire et la formation générale des adultes. Nous pouvons néanmoins noter que les enseignants en éducation physique (6/14) ont été formés pour enseigner au préscolaire-primaire et au secondaire, alors que les autres ont été formés pour enseigner au préscolaire-primaire (3/14) ou au secondaire (2/14) seulement. Deux de nos participants ont été formés à l'extérieur du Québec pour des niveaux inconnus et le dernier n'a jamais été formé en enseignement. Enfin, soulignons que tous les participants, à l'exception de celui qui a obtenu sa permanence, étaient à contrat au moment de leur première entrevue.

Nous avons analysé les témoignages de ces 14 enseignants à partir de quatre thèmes tirés du canevas de cette première entrevue, soit : 1) les motivations de leur choix de carrière, 2) les conditions et leur expérience de début de carrière, 3) la signification donnée à la profession et 4) leurs perspectives professionnelles (à court, moyen et long terme). Les éléments de réponse permettant d'établir des liens avec notre cadre théorique ont été colligés dans un tableau suivant ce découpage thématique. La section qui suit en présente les résultats. Puisqu'elles entretiennent un lien étroit avec l'engagement professionnel, la signification donnée à la profession et les perspectives professionnelles ont été réunies en une seule catégorie nommée « engagement professionnel ».

RÉSULTATS

Motivations dans le choix de carrière

Le choix de carrière des participants a été analysé pour en dégager le caractère traditionnel ou situatif. Le choix traditionnel correspond aux trajectoires habituelles, partagées par plusieurs générations d'enseignants. Au Québec, elles sont éclairées par les recherches de Lessard et Tardif à la fin des années 1980, celles de Tardif et ses collaborateurs au début des années 1990, puis de 2003 à 2005, ainsi que celle de Jobin et Tardif en 2012. À l'international, Tardif et al. (2021, p. 36) mentionnent les études suivantes : Avgousti, 2017; Hellsten et Prytula, 2011; Kyriacou et

Coulthard, 2000; OCDE, 2005, 2015; Richardson et Watt, 2006 ; Sinclair, 2008. Nous reconnaissons que « les motifs à l'origine du choix de la carrière enseignante peuvent varier d'un pays à l'autre et d'une période historique à l'autre » (Tardif et al., 2021, p. 24). Ces études montrent néanmoins que le choix de l'enseignement est traditionnellement influencé par des valeurs altruistes, un intérêt pour l'enseignement d'une matière, un amour des enfants, et un désir de contribuer à leur développement. Il revêt un caractère vocationnel et il s'inscrit dans un projet de vie sur le long terme. Le choix plus situatif renvoie aux trajectoires professionnelles qui prennent un aspect accidentel ou expérimental caractéristique des bouleversements temporels de la modernité tardive (Rosa, 2013). Ces choix de carrière sont davantage contextuels et s'inscrivent dans un projet de vie plus instable, au caractère imprévisible ou révisable. Il recoupe ce qu'Argentin (2013) nomme contingency dans la motivation du choix de l'enseignement.

Parmi les quatorze trajectoires analysées, une proportion égale d'enseignants se situe dans l'une et l'autre de ces catégories. Ainsi, l'on retrouve autant de participants pour qui « Ça remonte à très loin [...] Toute mon enfance et mon adolescence, c'était ça mon plan de match. C'était de devenir enseignant » (Part. 7) ou qui affirment avoir « toujours été passionnée par l'enseignement » (Part. 50), que de participants dont le choix de l'enseignement est contextuel, accidentel ou expérimental : « C'était spontané. Je me suis dit... 'Regarde, au pire je suis encore jeune'. Je me suis dit que si je n'aime pas ça, je vais pouvoir changer de voie. Donc allez, on va l'essayer ! » (Part. 8), ou qui reconnaissent s'être « un peu lancé là-dedans en disant 'On va voir ce que ça donne' » (Part. 26).

Il est intéressant de noter que les participants dont le choix de carrière s'inscrit dans un modèle traditionnel sont essentiellement des femmes (6/7 contre un homme : Part. 7), quoique la proportion de femmes dont le choix de carrière est davantage situatif est tout de même de 3/7 contre 4/7 pour les hommes. Ces résultats convergent vers ceux de la recherche dont nos données sont issues, qui suggèrent que les femmes sont plus nombreuses (28 % contre 17 % pour les hommes) à avoir choisi l'enseignement pour répondre à un « élan naturel », par vocation (Tardif et al., 2021, p. 30), ou plus généralement pour des raisons altruistes et intrinsèques (Tardif et al., 2021, p. 185).

Conditions et expérience de début de carrière

À l'exception du Participant 50, qui a toujours obtenu des contrats à 100 % et a acquis sa permanence après deux ans d'enseignement

seulement, tous les participants ont rapporté un début de carrière caractérisé par la précarité et l'instabilité : suppléance, contrats à durée indéterminée, changements fréquents d'école (donc de collègues, d'élèves, d'environnement), de niveaux, de matière, comme en témoigne le Participant 6 :

Au début, c'était vraiment de la suppléance, trois périodes dans la même journée. Mais après ça, il y eu des contrats d'une semaine en mathématiques, en français. Au début c'était au secondaire seulement : 1-2 dans une école et 3-4-5 dans une autre, dans presque toutes les matières possibles, pour lesquelles je n'ai aucune formation et plus ou moins de connaissances. Puis j'ai fait de la suppléance au primaire et aux adultes...

Le Participant 7 brosse un portrait sombre des années d'insertion professionnelle, qu'il associe au taux élevé d'attrition chez les jeunes enseignants :

Après ça, la perspective d'avenir c'est que dans les prochains dix ans, ça va être encore ça : de la suppléance, des petits contrats et des restants. Si tu as un contrat à 100 %, tu es chanceux. Tu ne choisis pas ton école, tu ne choisis pas ta clientèle et tu es supposé être content avec ça [...] Dans ce sens-là, je trouve ça très plate de notre métier [...] je n'ai aucune surprise quand je vois le taux d'abandon après cinq ans. Je regarde mes cinq premières années, je ne comprends pas que je sois encore motivé à enseigner.

À bien des égards, le contexte de l'insertion professionnelle revêt des caractéristiques semblables à celles du nouveau régime-temps décrit par Rosa (2013) : instabilité, changements continuels. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, cette période est envisagée comme un obstacle temporaire à surmonter en vue d'atteindre une plus grande stabilité, et non comme un mode de vie à embrasser en permanence.

Engagement professionnel

Sans surprise, ce sont les participants dont le choix de l'enseignement suit un modèle plus traditionnel qui ont généralement une identité plus fixe et souhaitent rester dans la profession ou exercer un travail connexe (conseiller pédagogique, orthopédagogue, directeur). Pour eux, l'enseignement est « un choix de vie » par lequel ils se définissent (Part. 7), ou une « passion » étroitement liée à leur « personnalité » (Part. 9).

Inversement, ceux qui ont choisi l'enseignement pour des raisons contextuelles, accidentelles ou expérimentales présentent une identité plus

ambigüe, marquée par des contradictions et des incertitudes. Ils se montrent plus ouverts à changer de métier ou peinent à se projeter dans l'avenir. Par exemple, le Participant 2 affirme : « Est-ce que je considère autre chose que l'enseignement? Oui. Définitivement », alors que le Participant 26 préfère se garder « une porte de sortie ». Pour le Participant 11, il est « primordial dans une vie personnelle de pouvoir toujours se remettre en question, de pouvoir toujours se dire : 'Je peux faire autre chose. J'ai d'autres passions, j'ai d'autres intérêts' ». Dans cet esprit, le changement est envisagé positivement : « Comme j'ai dit tout à l'heure, j'aime le changement, j'aime me donner des défis professionnels donc ça va de soi que dans dix ans, je vais encore vouloir me donner des défis professionnels » (Part. 11). C'est également le cas du Participant 8 :

Je pense qu'il y a tout le temps de la remise en question dans chaque domaine, même si tu aimes ça. Tu sais, des fois, tu veux d'autres défis. Toujours faire les mêmes choses, à un moment donné, quand tu es dans la même école pendant plusieurs années, des fois tu veux un autre défi.

Aussi, envisage-t-il un poste de direction, tout en se montrant intéressé à connaître les autres emplois (sans lien avec l'éducation) auxquels l'ouvre sa formation : « J'ai plein de projets. Je ne me ferme pas la porte non plus » (Part. 8).

Ici encore, parmi les participants de notre étude, ce sont majoritairement les femmes (7/8) pour qui l'enseignement est un projet de vie, contre un homme seulement (Part. 3). Inversement, les hommes (4/6 contre 2/6 pour les femmes) sont plus nombreux à garder leurs horizons ouverts. Les différences que nous observons entre les hommes et les femmes seront abordées dans la discussion.

DISCUSSION

L'entrée dans la profession

Suivant nos résultats, l'expérience d'une identité situative et d'un mode d'action électif renvoie plus spécifiquement à la période d'entrée dans la profession, caractérisée par la suppléance, les contrats de courte durée, le changement continual d'école, d'élèves, de niveau, de discipline, de collègues, etc. En effet, au Québec, depuis les années 1980, le travail enseignant se déroule « sur un fond de précarité qui touche le plus souvent la population professionnelle en insertion » (Moscoso et al., 2021, p. 123). Les emplois « réservés aux débutants » correspondent souvent à des « embauches à la dernière minute », et comportent des « tâches très lourdes

et pas toujours liées à leur formation » (Gingras et Mukamurera, 2008 : cités dans Moscoso et al., 2021, p. 123). Cette réalité exige des enseignants une grande flexibilité et une énorme capacité d'adaptation, notamment lorsqu'ils doivent enseigner des matières pour lesquelles ils n'ont pas été formés, ou encore auprès de publics particuliers avec lesquels ils ne sont pas familiers (adaptation scolaire, élèves ayant des handicaps, des troubles physiques ou mentaux, etc.). Dans le même esprit, les conditions d'insertion professionnelle des enseignants rendent difficile leur investissement à plus long terme dans une école et une communauté, une autre caractéristique du régime-temps de la modernité tardive, selon Rosa (2013). La succession des suppléances et des brefs contrats, d'une école à l'autre, n'est pas sans rappeler l'expérience du *drift*, que Rosa emprunte à Sennett (2000), soit cette « dérive de lieu en lieu, de job en job » à laquelle l'individu se trouve souvent contraint dans la modernité tardive (Rosa, 2013, p. 298).

Si, comme le rapporte Rosa (2013), Gergen invite à découvrir dans ce situativisme le plaisir de se laisser porter, en acceptant de concentrer ses efforts dans l'accomplissement du « maximum de ses potentialités dans l'instant » (p. 299), il semble que, pour ces enseignants en début de carrière, il soit plutôt envisagé comme une source de stress, de frustrations et d'épuisement, en plus de constituer un frein à l'accomplissement de leurs potentialités professionnelles. Le Participant 9, par exemple, témoigne des difficultés liées à la précarité des premières années : « [J]e trouve ça dur parce qu'à chaque année, tu es dans cette inquiétude : 'Est-ce que je vais avoir quelque chose, est-ce que je ne vais pas avoir quelque chose?' ».

Le statut de remplaçant, qui constitue souvent l'essentiel des premières expériences enseignantes (suppléance, contrats de courte durée), nuit à l'exercice de la pleine autonomie professionnelle de ces nouveaux enseignants, forcés de se mettre dans « les souliers d'un autre » qui va éventuellement revenir reprendre son poste après un congé de maladie ou de maternité (Part. 42). Les changements continuels de milieux et de publics sont aussi un frein à l'investissement et au réinvestissement des ressources et des compétences qu'ils développent. Ainsi, il leur semble que tout est toujours à recommencer : la planification, la création de supports pédagogiques, le développement de liens avec les élèves et l'équipe-école, etc., ce qui est vu comme une « perte de temps » (Part. 12) et une source de découragement (Part. 42). Pour plusieurs, il s'agit surtout de garder la tête hors de l'eau pendant ces années difficiles et d'éviter de se projeter dans l'avenir pour conserver leur motivation : « Je ne vais pas me projeter dans cinq ans. Je vais prendre qu'est-ce que j'ai et c'est avec cette attitude-

là que je ne me suis jamais remis en question. J'y vais au jour le jour » (Part. 8).

Certes, cette grande diversité d'expériences est vue comme une source d'apprentissages précieux et de défis à relever, mais, plus modestement, la précarité du début est surtout vécue comme un passage obligé que l'on accepte de traverser avec la promesse d'atteindre, au terme de ces longues années d'insertion professionnelle (de cinq à dix ans), la sacro-sainte permanence. En effet, nombreux sont ceux qui affirment qu'ils ne resteraient pas dans l'enseignement si la situation devait perdurer : « Je ne tiendrais pas la route pendant cinq ans » (Part. 8); « Si on m'avait dit 'il ne reste que de la suppléance pour les dix prochaines années', je change de profession, c'est sûr et certain » (Part. 7).

Ainsi, bien que le contexte particulier de l'insertion professionnelle de ces jeunes enseignants rende leur « vision à long terme [...] passablement floue », absorbés qu'ils sont par les exigences de l'immédiat et la nécessité pour certains de « survivre jusqu'au prochain contrat » (Tardif et al., 2021, p. 211), plus de la moitié des participants (8/14) témoignent néanmoins d'une volonté de s'engager dans la profession sur le long terme. Ce dont ils rêvent, et ce qui les motive à persévérer, c'est l'idée d'avoir leur classe, la possibilité de créer des liens forts avec leurs élèves, leurs collègues, la direction, de pouvoir s'investir à long terme dans une école pour y faire une différence, et de pouvoir réinvestir le fruit de leurs efforts (leurs planifications, par exemple; les activités créées au fil des contrats, leur expérience) dans un contexte plus stable. Le Participant 4 confie :

J'aimerais ça avoir un poste vraiment rapidement. Ça c'est certain et c'est ça qu'on veut tous un peu. C'est difficile les premières années. Tu es constamment en train de changer de milieu, changer d'école. À chaque fois, c'est un nouveau fonctionnement dans l'école, un nouveau type de clientèle et tout. Donc, ce que j'aimerais, c'est d'être capable de me trouver un poste que j'aime rapidement. Un poste... d'avoir ma classe.

Ces résultats contredisent la thèse de Rosa (2013) selon laquelle « l'idée d'un projet identitaire visant la durée ou le long terme » est abandonnée « sous la contrainte de la société de l'accélération » (p. 292). Pour la moitié des participants, le processus d'individualisation correspond encore à celui de la modernité classique : certains disent avoir trouvé leur voie (Part. 9 et Part. 50) ou bien découvert qu'ils ont ça en eux (Part. 7). L'enseignement constitue une véritable passion (pour une discipline, pour le métier ou encore, très souvent, pour le travail avec les enfants) et possède un caractère fortement vocationnel (Part. 9, Part. 13, Part. 50). Plus de la moitié des participants (8/14) se projettent dans l'enseignement ou un

domaine connexe sur le long terme (devenir directeur, conseiller pédagogique, orthopédagogue, se former en adaptation scolaire, ouvrir et diriger une école, faire une maîtrise). En outre, ils se montrent motivés à différer leur satisfaction immédiate (en passant à travers la précarité du début) pour la réalisation du modèle biographique auquel ils souscrivent : être enseignant. Certains se définissent d'ailleurs essentiellement par le statut d'enseignant : « C'est mon métier. Si je rencontre un inconnu, puis il me dit : 'tu es qui toi?', bien ça va faire partie de ma description de dire que je suis enseignant » (Part. 7). L'enseignement occupe une grande place dans leur vie, et le défi réside surtout dans l'équilibre à atteindre entre le travail et la vie sociale/familiale.

La carrière enseignante : un choix révisable?

Pour l'autre moitié des participants, toutefois, le choix d'enseigner relève de la contingence. Ne sachant pas dans quel programme s'inscrire, l'un d'eux affirme s'être levé un matin en se disant « pourquoi pas l'essayer! » (Part. 8). Un autre attribue son orientation professionnelle au fruit du hasard, à un « coup de tête » : « C'est peut-être le hasard... Je me laisse beaucoup porter par les choses » (Part. 3). Un autre encore avoue n'avoir jamais eu l'intention de devenir enseignant : il s'agissait d'un prétexte pour lui permettre de voyager (Part. 11). Dans ces cas, l'enseignement résulte d'un choix fondé sur l'expérimentation, et la durée de cette expérience est, dans cette perspective, plus difficilement prévisible, ce qui correspond davantage aux analyses de Rosa (2013). Cela s'observe notamment dans l'incapacité des Participants 11 et 42 à se projeter dans l'avenir : « Je ne me vois pas dans dix ans. Je ne me vois pas nulle part » (Part. 11); « Je ne pourrais pas te dire vers où cela se dirige. J'ai déjà envisagé de peut-être ne plus faire cela à un moment donné. En fait, je ne sais pas » (Part. 42), ou encore, chez le Participant 8 qui se dit : « Au pire, si je n'aime pas ça, je vais pouvoir changer de voie ».

D'ailleurs, certains expriment clairement avoir d'autres intérêts et d'autres passions qui pourraient les amener vers d'autres parcours professionnels : « Je suis prête à aller chercher un certificat en gestion ou autre chose un peu plus tard, mais c'est à voir. J'aime enseigner, mais j'aime aussi la gestion » (Part. 2); « J'ai d'autres passions, j'ai d'autres intérêts » (Part. 11). Plus qu'avant, sans doute, il est possible de revenir aux études ou de faire autre chose, à tout âge. Dans cette perspective, quitter l'enseignement n'est pas nécessairement envisagé comme un abandon de la profession, comme le souligne le Participant 42, mais correspond davantage à un besoin d'évoluer :

Bien, moi je ne le vois pas comme un abandon. On est en constante évolution et ce qui correspond à mes besoins d'aujourd'hui, ce n'est pas nécessairement ce qui va correspondre à mes besoins dans dix ou vingt ans. Je me laisse la souplesse d'évoluer. Je ne suis pas sûr que j'aie le goût d'enseigner nécessairement toute ma vie.

Inversement, pour le Participant 6, qui a quitté l'enseignement, la porte demeure ouverte pour un retour éventuel dans la profession : « J'ai trop aimé pour dire que c'était juste une période dans ma vie. Si je vois une possibilité de retourner et que le contexte s'y prête... je vais peut-être le faire ». L'on retrouve ici les caractéristiques de l'identité situative de la modernité tardive telle que la décrit Rosa (2013) : « rapport à soi ouvert, expérimental, fragmenté et avant tout transitoire » (p. 276). Toutefois, le caractère révisable du choix de l'enseignement ne signifie pas que la profession soit de moindre importance pour ces enseignants, comme en témoigne le Participant 42 : « il reste que je le fais par conviction, ce métier-là. Ce n'est pas juste un gagne-pain. C'est sûr que c'est bien important pour moi. C'est quelque chose qui a du sens pour moi ». Par ailleurs, la contingence peut parfois donner lieu à la découverte d'une passion. C'est, par exemple, ce que ressentent les Participants 3 et 11, qui comptent bien poursuivre leur carrière enseignante sur le long terme, ou encore le Participant 8, qui considère qu'enseigner est devenu « une extension de [sa] personnalité ».

Les différences selon le genre des participants

Les travaux de Tardif et al. (2021) soulignent le fait que les femmes ont aujourd'hui beaucoup plus de choix de carrière que par le passé. Cette ouverture à de nouvelles options professionnelles pourrait avoir une incidence sur le caractère révisable de leur choix professionnel. Cependant, selon les études consultées par Tardif et al. (2021), les femmes sont non seulement plus nombreuses que les hommes à choisir l'enseignement, mais elles sont aussi plus nombreuses à faire ce choix pour des raisons altruistes et intrinsèques, ce qui pourrait expliquer qu'elles semblent plus enclines à s'y engager sur le long terme. Après tout, « les valeurs intrinsèques et altruistes sont déterminantes dans le choix d'enseigner et sont également liées à la satisfaction professionnelle » (Argentin, 2013, p. 274) [notre traduction].

Qui plus est, le choix de l'enseignement par une majorité de femmes dans les pays occidentaux pourrait être renforcé par certains traits de personnalité typiquement féminins et étroitement liés aux métiers du *care*, tels que l'enseignement. Plusieurs études d'envergure suggèrent que les

femmes se montrent particulièrement attentionnées (*nurturance*), sensibles aux émotions (*concerned with feelings*) et altruistes, comparativement aux hommes (Costa et al., 2001; Falk et Hermle, 2018; Schmitt et al., 2009). Les travaux de Muller et al. (2009 : cités dans Argentin, 2013) suggèrent d'ailleurs que les femmes se montrent généralement plus intéressées que les hommes par la dimension relationnelle de l'enseignement. À cela peuvent s'ajouter des raisons extrinsèques, notamment les conditions de travail qui offrent aux femmes une certaine flexibilité dans la conciliation travail-famille, quoique ces raisons soient également évoquées par les hommes, mais surtout dans la perspective de pouvoir occuper un deuxième emploi (Argentin, 2013⁶).

Inversement, l'enseignement constitue, depuis le XIX^e siècle, un métier transitoire et temporaire pour la minorité d'hommes qui s'y investit (Johnson et Birkeland, 2003; Tardif 2013). Nos résultats pourraient ainsi refléter une continuité des modèles de carrière plutôt qu'une rupture liée à un nouveau régime-temps. De façon générale, les hommes ne s'investissent pas dans l'enseignement pour les mêmes raisons que les femmes (Argentin, 2013). Dans les régions du monde où les hommes enseignent en plus grand nombre (Afrique subsaharienne, Asie du Sud-Est, etc.), leur choix relève souvent de la nécessité : « pour survivre financièrement ou tout simplement parce qu'il n'y a pas d'autres débouchés » (Tardif et al., 2021, p. 24). Les hommes se montrent aussi plus nombreux à se tourner vers l'enseignement par revers de fortune (*fallback career*) (Argentin, 2013). La recherche menée par Tardif et al. (2021) met clairement en évidence l'importance du genre dans le choix de l'enseignement : « pour les femmes, les expériences antérieures avec des enfants (63 % contre 17 %) et le plaisir de travailler avec des enfants ou des jeunes (56 % contre 26 %) les démarquent nettement des hommes » (Tardif et al., 2021, p. 29). Tel que mentionné plus haut, les hommes ayant participé à l'étude de Tardif et al. (2021) sont également moins nombreux que les femmes à considérer l'enseignement comme un « élan naturel » ou une vocation (17 % contre 28 %), ce qui pourrait expliquer leur engagement apparemment moins profond dans la profession (Tardif et al., 2021, p. 30). Enfin, la recherche d'Argentin (2013), menée en Italie à partir d'un sondage effectué auprès de 3 369 enseignants, présente des résultats similaires :

Le choix d'enseigner semble être davantage une voie à long terme pour les femmes, en fonction de leurs valeurs personnelles et de leur intérêt pour les valeurs intrinsèques et altruistes de l'enseignement. Les hommes, en revanche, montrent un modèle de choix plus adaptable : le

hasard et les changements de carrière ont joué un rôle important dans leur décision d'aboutir en enseignement (p. 271) [notre traduction].

À ce titre, les hommes présentent, eux aussi, certains traits de personnalité qui pourraient, en partie, expliquer leur plus grande ouverture à la mobilité professionnelle : la prise de risque (*risk taking*), la recherche de sensations fortes (*excitement seeking*) ou encore l'audace (*adventurous*) (Costa et al., 2001). Ces caractéristiques ne sont pas étrangères au désir de relever de nouveaux défis et de vivre de nouvelles expériences comme évoqué plus haut. En ce sens, il est possible que ces différences d'engagement résultent moins d'un changement dans le mode de construction de l'identité que de différences entre les hommes et les femmes. Évidemment, notre échantillon de quatorze participants ne nous permet pas de tirer de conclusions satisfaisantes à cet égard.

La carrière enseignante : à la jonction de deux régimes-temps?

Au terme de ces analyses, deux autres hypothèses sont susceptibles d'expliquer la persistance d'un modèle de carrière plus traditionnel : 1) la persistance d'un régime-temps industriel associé à la modernité classique dans la sphère scolaire, et 2) la nature et les conditions de l'acte éducatif, qui impliquent, par essence, une certaine stabilité et un certain engagement dans la durée.

Suivant Rosa (2013), si la modernité classique conduit à une temporalisation du travail, dans la perspective de favoriser la croissance économique, par la mise en place de structures temporelles fortement balisées (horaires préétablis et découpés en quarts de travail, régulation du nombre d'heures de travail rémunéré, des temps de pause et des congés, etc.), c'est aussi pour répondre aux exigences de croissance économique de la modernité tardive qu'une tendance à la détemporalisation frappe aujourd'hui le monde du travail : horaires flexibles en fonction d'échéances à rencontrer, salaire en fonction des tâches plutôt que des heures travaillées, brouillage des frontières entre la vie professionnelle et personnelle, etc.

Or, l'institution scolaire, au Québec du moins, est encore largement organisée selon le régime-temps industriel de la modernité classique sur lequel sont calquées ses structures temporelles : le même cadre horaire prédéterminé, la même conception mécanique de son découpage, les mêmes alternances entre travail et détente (Sue, 1993). L'école québécoise est, pour le moment, encore assez imperméable au processus de détemporalisation qui affecte de nombreux milieux de travail. Au-delà des

distinctions de genre évoquées plus haut, il s'agit d'une autre explication possible au fait que l'identité professionnelle des participants à cette étude s'envisage toujours, pour une large part, selon le modèle traditionnel, soit dans la perspective d'exercer un métier stable, selon l'horaire classique correspondant au calendrier scolaire (au Québec, 180 jours d'école, des vacances estivales, des semaines de 32 heures rémunérées où alternent les périodes d'enseignement en classe et les pauses pour la récréation et l'heure du dîner).

Dans la perspective où « l'histoire montre que la représentation particulière qu'une société se fait de l'éducation [...] est en relation directe avec son temps social dominant, temps considéré comme le plus producteur de la société, celui qui définit son économie » (Sue, 1993, p. 66), il n'est pas impensable que la prééminence d'un nouveau régime-temps dans la modernité tardive, marquée par l'accélération, la globalisation et les technologies numériques (Decuyper et Vanden Broeck, 2020), conduise progressivement à une remise en question voire à l'éclatement de la forme scolaire telle que nous la connaissons, ce qui ne manquerait pas d'affecter la construction identitaire et les trajectoires professionnelles des enseignants. La tendance à l'individualisation de l'enseignement, aidée par la technologisation de ce dernier (cours en ligne, logiciels d'apprentissage, intelligence artificielle), pourrait conduire à des formes scolaires plus flexibles et plus diversifiées, à une temporalité scolaire plus souple et, de ce fait, à un plus grand situativisme dans la profession enseignante : l'on pourrait, par exemple, se retrouver à enseigner dans un contexte particulier, sans toutefois en faire une carrière et se définir essentiellement par ce statut. Un récent rapport de l'OCDE (2018) dénonce d'ailleurs la lenteur des changements que permet le modèle scolaire actuel par rapport à l'exigence de croissance et d'innovation induite par la vitesse des transformations de la société : « Le modèle industriel de la scolarisation rend le changement beaucoup trop lent dans un monde en rapide évolution » (p. 6).

Il demeure que l'acte d'éduquer exige, dans sa nature même, un engagement dans le temps : éduquer implique d'accompagner le développement d'un jeune dans la durée, et peut difficilement se réaliser à l'intérieur de rapports interchangeables, éphémères et de courte durée. Les enseignants interrogés se plaignent d'ailleurs de leur difficulté à exercer leur travail lorsqu'ils n'ont pas le temps de tisser des liens avec leurs élèves, avec l'équipe-école et plus largement avec la communauté, ou encore, lorsqu'ils n'ont pas la chance de suivre leurs élèves pour voir le fruit de leurs apprentissages.

À ce titre, notons qu'au Québec, l'obtention d'un brevet d'enseignement passe encore largement par la formation initiale offerte dans les universités, une formation de quatre ans qui nécessite un investissement (financier et en temps) substantiel. Cette contrainte peut devenir une raison extrinsèque de persévéérer dans la profession, pour optimiser cet investissement, comme le soulignent Mathou et al. (2023). Paradoxalement, en Angleterre, là où les modalités de formation et d'embauche ont subi d'importantes réformes à partir des années 1980, il semble que les enseignants ayant été formés et œuvrant dans les écoles qui embrassent davantage les valeurs de flexibilité, d'adaptabilité et de changement caractéristiques du nouveau régime-temps (telles que les écoles des *Multi-Academies-Trusts*), font l'expérience d'une plus grande stabilité au sein de ces établissements. L'insertion professionnelle serait favorisée par l'adoption de pratiques et le partage de supports standardisés qui permettent aux nouveaux enseignants de développer un sentiment de compétence et d'appartenance professionnelles dès leurs premières années de travail, en plus de favoriser leur rétention au sein de ces établissements.

Ainsi, est-il possible que la résistance de nos institutions au changement de régime-temps contribue, ironiquement, à exercer sur les nouveaux enseignants une pression en matière de flexibilité et d'adaptabilité difficile à soutenir dans les premières années d'instabilité qui caractérisent leur insertion professionnelle? Des changements structurels (processus de formation et d'embauche) répondant aux impératifs de flexibilité et d'adaptabilité du régime-temps de la modernité tardive pourraient-ils, à l'inverse, favoriser une insertion professionnelle plus réussie, en fournissant un cadre structurant et davantage de stabilité aux nouveaux enseignants, comme cela semble être le cas en Angleterre? Au Québec, l'apparition récente de nouvelles formations accélérées (maîtrise qualifiante de deux ans, formation accélérée d'un an) aura certainement des répercussions sur l'insertion et les trajectoires professionnelles des nouveaux enseignants. Des études permettant de comparer les différents contextes de formation, d'embauche et d'insertion professionnelle sont à mener afin d'apprécier leurs effets sur l'engagement dans et envers la profession enseignante.

Un tableau incomplet

À la lumière de cette modeste recherche, plusieurs questions subsistent. Premièrement, notre analyse demeure incomplète, puisqu'elle n'inclut pas les témoignages d'enseignants ayant effectivement quitté la profession, de manière à en connaître les motivations. Pourquoi ces enseignants ont-ils

fait le choix d'un changement de carrière? Ce choix procède-t-il de la tendance à la mobilité professionnelle caractéristique de notre époque, que Rosa associe à un mode d'action électif dans la construction d'une identité situative, ou s'explique-t-il par d'autres facteurs? Par ailleurs, un nombre croissant d'enseignants débutants n'en sont pas pour autant à leur début de carrière d'un point de vue biographique : le choix de l'enseignement correspond plutôt à une reconversion, à un changement professionnel; en France, on parle d'une proportion qui passe de 18,8 % en 2011 à 28,3 % en 2018 (Garcia, 2021). Pour obtenir un portrait plus juste de la situation, il nous faudrait également inclure les témoignages de ces enseignants qui se sont reconvertis.

Deuxièmement, notre cadre d'analyse demeure très large et ne nous permet pas de rendre compte des spécificités des contextes à l'intérieur desquels s'effectue le travail enseignant dans différents pays. Nous avons brièvement évoqué le contexte anglais, mais nous pensons aussi au contexte scolaire états-unien, qui présente des spécificités susceptibles d'expliquer les différences notables entre les trajectoires professionnelles des enseignants par rapport à celles de leurs homologues français lorsqu'on compare leur taux de décrochage professionnel respectif : plus de 50 % au cours des cinq à sept premières années chez les États-uniens (Feeny Jonson, 2008 : cité dans De Stercke et al., 2011) contre moins de 5 % chez les Français (Karsenti et al., 2013). Des recherches comparatives plus ciblées, ancrées dans les réalités propres à chaque système éducatif, seraient nécessaires pour mieux comprendre l'incidence des contextes nationaux sur les trajectoires professionnelles des enseignants.

CONCLUSION

Cet article s'est penché sur l'engagement professionnel des enseignants québécois en début de carrière, en lien avec la dimension temporelle de la profession. Dans un contexte d'accélération sociale, marqué par des trajectoires professionnelles plus éclatées, nous avons examiné si l'enseignement suivait cette tendance à la mobilité. Pour ce faire, nous avons analysé les trajectoires de 14 enseignants à la lumière des réflexions d'Hartmut Rosa (2013) sur les modes de construction identitaire dans la modernité tardive.

Notre analyse met en lumière la coexistence d'un modèle de carrière traditionnel et d'un modèle plus situatif. La prédominance des femmes dans le premier, ainsi que leur surreprésentation parmi ceux qui envisagent un engagement à long terme, pourraient s'expliquer par des

motivations généralement altruistes et intrinsèques à enseigner, renforcées par des traits de personnalité liés aux métiers du care (attention, sensibilité, altruisme). À l'inverse, chez les hommes – minoritaires dans la profession – le choix de l'enseignement reste souvent perçu comme transitoire. La prise de risque, la recherche de sensations fortes et l'audace qui caractérisent plus généralement les hommes pourraient également expliquer qu'ils soient plus nombreux à maintenir leurs horizons professionnels ouverts. En conséquence, nos résultats pourraient indiquer une continuité dans les trajectoires professionnelles des enseignants davantage qu'une rupture associée à l'apparition d'un nouveau régime-temps.

Dans la grande majorité des cas, les exigences d'adaptation et de flexibilité associées au régime-temps de la modernité tardive décrit par Rosa (2013) sont vécues dans les années d'insertion professionnelle (précarité, suppléance, contrats de courte durée) et sont généralement envisagées comme un obstacle à surmonter plutôt que comme un mode de vie à embrasser. Cela pourrait s'expliquer par la persistance du régime-temps industriel de la modernité classique dans la sphère scolaire, qui résiste jusqu'à présent aux pressions du nouveau régime-temps de la modernité tardive, de même que par la dimension temporelle inhérente à l'acte d'éduquer : celui-ci implique un engagement dans le temps, ce dont les nouveaux enseignants sont bien conscients.

Enfin, il reste à voir si la tendance à l'ouverture et à la mobilité ira en s'intensifiant, dans la perspective où l'organisation temporelle de l'institution scolaire risque de se transformer, possiblement radicalement, sous la pression du nouveau régime-temps de la modernité tardive. Si le modèle traditionnel se maintient, on observe toutefois l'émergence de trajectoires professionnelles marquées par la contingence et l'imprévisibilité, et un désir de dépasser les cadres temporels du modèle scolaire actuel (OCDE, 2018). Une telle éventualité pose de sérieuses questions pour la profession enseignante, que ce soit pour la formation qu'elle exige comme pour la nature et les conditions de l'acte d'éduquer. Sur ce point, ironiquement, seul le temps nous le dira.

NOTES

1. Dans la littérature anglophone, soulignons les travaux de Wilkins et al. (2020), puis ceux de Mathou et al. (2023) qui suggèrent des transformations dans l'engagement professionnel des enseignants dans le contexte de transformations du marché du travail dans la modernité tardive (politiques néolibérales, régime de marché, dérégulation).
2. Le concept de *régime-temps* renvoie ici à la manière dont une société donnée rationalise le temps afin d'organiser ses différentes activités.

3. Pour une description exhaustive de cette recherche et des méthodologies utilisées, consulter : Tardif et al. (2021).
4. Nous avons jugé ce nombre suffisant pour permettre des comparaisons intéressantes, tout en demeurant réaliste au regard des contraintes dans la réalisation de cette étude, qui a été menée de manière indépendante par la co-auteure de cet article en collaboration avec le professeur Tardif durant l'été 2021.
5. Les auteurs renvoient ici à plusieurs études : Avgousti, 2017; Hellsten et Prytula, 2011; Kyriacou et Coulthard, 2000; OCDE, 2005, 2015; Richardson et Watt, 2006; Sinclair, 2008, etc.
6. Argentin (2013) réfère ici aux travaux de Lillo (2010) et au Rapport de l'OCDE de 2005 *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*.

RÉFÉRENCES

- Argentin, G. (2013). Male routes to a teaching career: Motivations, market constraints and gender inequalities. *Journal Review of Sociology*, 23(2), 271-289.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211. <https://doi.org/10.1080/02188791003721952>
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presses de l'Université Laval.
- Costa, P. T., Terracciano, A. et McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322-331.
- DeAngelis, K. J., Wall, A. F. et Che, J. (2013). The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers' career intentions and decisions. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 338-355. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487113488945>
- Decuypere, M. et Vanden Broeck, P. (2020). Time and educational (re-)forms – Inquiring the temporal dimension of education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(6), 602-612.
- De Stercke, J., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2011). Insertion professionnelle des enseignants débutants : du rôle des directions. *DESTÉ – UMONS*, 1-14.
- Falk, A. et Hermle, J. (2018). Relationship of gender differences in preferences to economic development and gender equality. *Science*, 362(6 412), 1-6.
- Garcia, S. (2021, 29 juin). *Quand les enseignants claquent la porte*. La Vie des idées. <https://laviedesidees.fr/Quand-les-enseignants-claquent-la-porte.html>
- Gergen, K. (2000). The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life. Basic Books.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Jeanson, C. (2014). *Insertion ou désertion professionnelle : étude de trajectoires professionnelles de jeunes enseignantes et enseignants québécois* [mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec] CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/aa2bb9f2-84ce-485d-a409-d7187ec950af>

- Jobin, V. et Tardif, M. (2012, 10 mai). *La professionnalisation de la formation des enseignants au Québec : une enquête auprès des étudiants en enseignement* [communication orale]. Congrès de l'ACFAS, Montréal. <https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/activites/38733>
- Johnson, S. et Birkeland, S. (2003, septembre). Pursuing 'a sense of success': New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008, novembre). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession?* Résultats d'une enquête pancanadienne. Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI).
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990 – Histoire, structure, système*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Létourneau, E. (2014, 14 mai). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Dans « La démographie de demain : innovations, intersections et collaborations ». Congrès de l'Acfas, Université Concordia, Montréal, QC, Canada. http://www.ciqss.umontreal.ca/docs/colloques/2014_acFas/esther%20l%C3%A9tourneau.pdf
- Mathou, C., Sarazin, M. et Dumay, X. (2023). Reshaped teachers' careers? New patterns and the fragmentation of the teaching profession. *British Journal of Sociology of Education*, 44(3), 397-417, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2023.2167703>
- Moscoso, J., Casavant, G. et Tardif, M. (2021). Les premières années dans le métier : conditions de travail et l'expérience lors de l'insertion dans la profession. Dans M. Tardif, C. Borges, et D. Tremblay-Gagnon (dir.), *Devenir enseignant et enseignante au Québec aujourd'hui. Du choix initial aux premières années dans le métier*. (p. 117-143). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Presses de l'Université Laval.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : les indicateurs de l'OCDE*. <https://doi.org/10.1787/eag-2013-fr>.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2018). *Regards sur l'éducation 2018 : les indicateurs de l'OCDE*. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr>.
- Rayou, P. et Véran, J.-P. (2017, avril). Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? Introduction. Les enseignants débutants, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 37-46. <https://doi.org/10.4000/ries.5777>
- Rosa, H. (2013). Accélération. Une critique sociale du temps. Éditions La Découverte.
- Schmitt, D., Realo, A., Voracek, M. et Allik, J. (2009). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in big five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 168-182.

- Sennett, R. (2000). *Le travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité*. Albin Michel.
- Sue, R. (1993). La sociologie des temps sociaux : une voie de recherche en éducation. *Revue française de pédagogie*, 104, 61-72.
- Synar, E. et Maiden, J. (2012). A comprehensive model for estimating the financial impact of teacher turnover. *Journal of Education Finance*, 38(2), 130-144.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (2021). *Enseigner aujourd'hui. Du choix de la carrière aux premières années dans le métier*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, M. et Morales-Perlaza, A. (2019). L'évolution du savoir professionnel des enseignants au Québec et en Ontario : une analyse sociologique néowébérienne. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1) (p. 1-20). <http://mje.mcgill.ca/article/view/9558>
- Wilkins, C., Gobby, B. et A. Keddie. 2020. "The Neo-Performative Teacher: School Reform, Entrepreneurialism and the Pursuit of Educational Equity." *British Journal of Educational Studies* 69 (1): 27-45. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1739621>

ANNEXE

TABLEAU 1. *Profil des participants*

Participant	Sexe	Âge en 2014	Formation complétée (baccalauréat)	Statut en 2014	Niveaux enseignés en 2014
Participant 2	F	27	Éducation physique	À contrat	Primaire
Participant 3	M	30	Éducation physique	À contrat	Préscolaire-primaire-secondaire
Participant 4	F	32	Préscolaire-primaire	À contrat	Préscolaire-primaire
Participant 6	M	33	Communication et études cinématographiques, génie	À contrat	Secondaire
Participant 7	M	32	Éducation physique	À contrat	Secondaire
Participant 8	M	24	Éducation physique	À contrat	Primaire
Participant 9	F	44	Enseignement, maîtrise en lettres modernes	À contrat	Préscolaire
Participant 11	M	34	Art, éducation physique	Permanent	Primaire
Participant 12	M	27	Éducation physique	À contrat	Primaire
Participant 13	F	26	Préscolaire-primaire	À contrat	Préscolaire-primaire
Participant 22	F	34	Sciences de l'éducation, français, langue et littérature	À contrat	Primaire
Participant 26	F	25	Préscolaire-primaire	À contrat	Primaire-secondaire
Participant 42	M	31	Adaptation scolaire au secondaire	À contrat	Formation générale des adultes
Participant 50	F	26	Enseignement secondaire - Univers social	À contrat	Secondaire

PASCALE BOURGEOIS EST chargée de cours et doctorante en fondements de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses intérêts de recherche portent sur l'histoire des idées en éducation, l'analyse des discours et politiques en éducation et les questions relatives à la tradition, l'autorité et la culture dans la modernité. bourgeois.pascale@uqam.ca

MAURICE TARDIF est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal où il enseigne l'histoire des idées éducatives et directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Maurice Tardif est l'auteur d'une trentaine d'ouvrages consacrés à l'enseignement, à l'histoire sociale de la profession enseignante et à la formation des enseignants. En 2010, il a obtenu le prix Marcel-Vincent de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) pour sa contribution au développement des sciences sociales au Canada français. Il est membre de la Société royale du Canada et de l'Académie des sciences sociales. Il est régulièrement invité à titre de professeur et chercheur dans diverses universités d'Europe et d'Amérique latine [In Memoriam].

PASCALE BOURGEOIS is a course lecturer and a doctoral candidate studying the foundations of education in the Faculty of educational sciences at the Université du Québec à Montréal. She is also a member of the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Her research interests focus on the history of ideas in education, the analysis of discourses and policies in education, and questions relative to tradition, authority, and culture in modernity. bourgeois.pascale@ugam.ca

MAURICE TARDIF is a full professor in the Faculty of educational sciences at the Université de Montréal where he teaches the history of educational ideas and is the director of the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Maurice Tardif is the author of some thirty books devoted to teaching, to the social history of the education profession, and to teacher training. In 2010, he obtained the Marcel-Vincent award from the Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) for his contribution to the development of social sciences in French Canada. He is a member of the Royal Society of Canada and the Académie des sciences sociales. He is a regular guest lecturer and researcher at various universities in Europe and Latin America. [In Memoriam].

VERS UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DE L'ANCRAGE CONCEPTUEL DU « BIEN-ÊTRE AU TRAVAIL CHEZ LES ENSEIGNANT·E·S » : UNE REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE

CATERINA MAMPRIN *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. L'étude du bien-être chez les enseignant·e·s a connu une grande popularité au cours des dernières années. Or, la polysémie du terme « bien-être » peut constituer un obstacle, notamment dans la comparaison des résultats de recherche. L'objectif de cette revue de littérature critique est d'ancrer le concept de bien-être au travail chez les enseignant·e·s dans les discussions conceptuelles contemporaines. Après un tour d'horizon des tendances actuelles, nous analysons treize définitions du bien-être employées pour étudier ce phénomène auprès d'enseignant·e·s. Cette revue non exhaustive nous permet d'illustrer trois types de définitions. À l'issue de cet exercice, nous relevons les différences entre le « bien-être », le « bien-être au travail » et le « bien-être au travail chez les enseignant·e·s ».

TOWARD A BETTER UNDERSTANDING OF THE CONCEPTUAL FOUNDATION OF "TEACHER WELL-BEING AT WORK": A CRITICAL REVIEW OF THE LITERATURE

ABSTRACT. The study of teacher well-being has become very popular in recent years. However, the polysemy of the term "well-being" can be an obstacle, especially when comparing research results. The purpose of this critical literature review is to ground the concept of teacher well-being in contemporary conceptual discussions. After an overview of current trends, we analyze thirteen definitions of well-being used to study this phenomenon among teachers. This non-exhaustive review allows us to exemplify three types of definitions. At the end of this exercise, we note the differences between "well-being", "well-being at work" and "teachers' well-being".

Si les difficultés ou le « mal-être » vécus par certain·e·s enseignant·e·s sont documentés et persistent depuis plusieurs décennies (Fernet et al., 2017; García-Carmona et al., 2019; Herman et al., 2018; Maranda et al., 2014; Yin et al., 2019), la situation pandémique a exacerbé certaines problématiques et a agi comme un porte-voix pour les enseignant·e·s. À

l'automne 2020, en réponse à un sondage rapide mené par la Fédération canadienne de l'enseignement (FCE), ce sont 69 % des répondant·e·s qui disaient s'inquiéter à propos de leur santé mentale. En réponse à cette crise mondiale, plusieurs équipes de recherche ont étudié le bien-être des enseignant·e·s en vue de soutenir ces travailleur·euse·s dans cette période difficile (p. ex. Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes [FCE], 2020; Kotowski et al., 2022).

Alors que les recherches abordant le concept de bien-être se sont multipliées depuis le début des années 2000, notamment en raison de l'avènement de la psychologie positive (Hascher et Waber, 2021; Mamprin, 2021), la pandémie a agi comme accélérateur. Dans ce contexte, un effort considérable a été réalisé durant les dernières années afin d'établir les frontières de ce vocable et faire valoir sa couleur scientifique. Néanmoins, la polysémie du terme et le nombre impressionnant de définitions qui peuvent lui être associées dans la littérature rendent la comparaison des résultats difficiles entre les travaux (Dreer et Gouasé, 2022; Granziera et al., 2021).

L'objectif cette revue de littérature critique, tirée de la thèse intitulée *Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les personnes enseignantes* (Mamprin, 2021), est de cerner ce que représente le bien-être au travail et de situer les discussions conceptuelles contemporaines qui alimentent les travaux sur cette thématique. Afin d'atteindre cet objectif, nous aborderons trois principaux aspects de l'étude du bien-être au travail. D'abord, nous brosserons un bref portrait de ses concepts « cousins », pour reprendre l'expression de Voyer et Boyer (2001). Ensuite, nous décrirons sa représentation dans les travaux actuels. Pour ce faire, nous revisiterons le concept dans une perspective générale, c'est-à-dire qui n'est pas spécifique d'un contexte de vie particulier, ce qui nous permettra de nous positionner au vu des travaux publiés sur cette thématique en contexte enseignant. Finalement, nous ferons état des types de définitions qui sont habituellement retrouvées dans les travaux portant spécifiquement sur le bien-être au travail chez les enseignant·e·s. Cette revue de littérature critique est guidée par les principes identifiés dans le texte de Jesson et Lacey (2006). En suivant ces indications, le présent article permettra d'exposer les principales théories actuelles guidant le champ de recherche, en plus de juxtaposer les idées des principaux·ales chercheur·euse·s dans le domaine. Par ailleurs, cet article permettra aussi d'identifier les forces, les faiblesses et les défis qui caractérisent les principaux travaux sur le bien-être au travail chez les enseignant·e·s.

LE BIEN-ÊTRE DANS TOUTES SES EXPRESSIONS

Avant d’entrer dans la polysémie même du concept de bien-être, il est pertinent de relever que plusieurs termes peuvent être confondus avec celui-ci, tels que la qualité de vie, la santé mentale, le bonheur, la satisfaction de vie, le bien-être psychologique, la qualité de l’emploi, l’utilité expérimentée et l’engagement au travail (Bryson et al., 2014; Lafortune et al., 2011; Voyer et Boyer, 2001). Dans une analyse conceptuelle comparative, Voyer et Boyer (2001) délimitent les concepts suivants : le moral, la qualité de vie, la satisfaction dans la vie, le bien-être subjectif, le bonheur, la santé mentale et le bien-être psychologique. Ces auteurs émettent des hypothèses quant aux disparités conceptuelles retrouvées dans la littérature. Celles-ci pourraient être dues, entre autres, à une mauvaise connaissance conceptuelle, à l’inadéquation des outils existants ou à une mauvaise correspondance entre le concept à l’étude et le phénomène observé (Voyer et Boyer, 2001).

En plus de ces différents concepts, une déclinaison de « types » de bien-être peut être relevée dans les travaux abordant ce thème en contexte de travail, ajoutant ainsi à la diversité des conceptions. Dagenais-Desmarais (2010) en recense quelques-uns et évoque, entre autres, le bien-être affectif, le bien-être émotionnel, le bien-être psychologique et le bien-être subjectif. Plusieurs autres appellations dérivées sont également présentes dans les travaux de recherche (p. ex. le bien-être déclaratif et le bien-être expérientiel; Ilies et al., 2017). Si certaines de ces expressions sont associées à des courants de recherche particuliers (p. ex. bien-être psychologique, bien-être subjectif), ce n’est toutefois pas le cas de toutes les dénominations, comme le rappelle Dagenais-Desmarais (2010). Nous en discuterons plus amplement dans la section « Cadre de référence : bien-être, hédonisme et eudémonisme ».

Afin de mieux saisir les disparités conceptuelles inhérentes au bien-être au travail chez les enseignant·e·s, des pistes peuvent être identifiées dans les textes sur le « bien-être » lorsqu’il n’est pas adapté à un contexte particulier.

L’ÉTUDE DU BIEN-ÊTRE RELANCÉE PAR LA PSYCHOLOGIE POSITIVE

Dans les dernières années, un engouement pour l’étude du concept de bien-être était bien perceptible. L’avènement de la psychologie positive peut certainement constituer l’une des raisons de cet intérêt marqué. Ainsi, dans une tentative de comprendre de façon plus complète l’être humain, plusieurs auteurs ont contribué à l’amorce de ce courant de recherche (Fredrickson, 2001; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Les études issues de la psychologie positive tendent vers l’épanouissement de l’individu, entre autres, par l’amélioration de sa qualité de vie. Celles-ci

sont complémentaires aux recherches ciblant seulement les aspects potentiellement pathologiques (Park et al., 2004; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). En ce sens, ce courant permettrait d'avoir une vision plus équilibrée de l'être humain en comprenant la souffrance, la joie, mais également les interactions entre ces deux sphères (Seligman et al., 2005).

Le courant de la psychologie positive est né en réaction aux orientations prises par la psychologie après la Deuxième Guerre mondiale, qui mettaient l'accent sur la guérison des troubles mentaux. Cette orientation s'appuie sur plusieurs travaux comme ceux de Maslow, Rogers, Erikson et Vailant, soulignant l'apport du courant humaniste (Bohart et Greening, 2001; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). La psychologie positive ne s'arrête pas seulement aux faiblesses, mais s'attarde à la consolidation des forces. Cette précision est effectuée afin d'aider les individus à s'épanouir (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Dans le même ordre d'idées, ce courant préconise la prévention et la prise en considération de l'environnement pour y arriver. En outre, les expériences subjectives positives peuvent aider l'individu à s'épanouir (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000).

Dès lors, le développement du bien-être peut être considéré comme l'une des visées de la psychologie positive (Wood et Johnson, 2016). Ainsi, l'identification de facteurs influents et le développement et l'évaluation d'interventions favorisant le développement du bien-être ont une importance particulière pour cette approche (Wood et Johnson, 2016). Seligman (2012), parfois considéré comme le père de la psychologie positive (Watts et al., 2017), a formulé une conception du bien-être, mesurable en cinq principaux éléments, soit les émotions positives, l'engagement, les relations sociales, le sens et l'utilité et l'accomplissement. Les différentes dimensions de cette conception, mieux connue sous l'acronyme PERMA,¹ sont parfois identifiés comme les cinq piliers de la psychologie positive (Seligman, 2012). Or, si plusieurs chercheur·euse·s se rallient à cette conception, les échanges entre Goodman et al. (2018) et Seligman (2018) mettent en évidence que la définition du bien-être et ses composantes demeurent sujettes à débats. Des bonifications à ce modèle sont également proposées (PERMA-H; PERMA-V, etc.; Green et al., 2021).

La psychologie positive évolue rapidement depuis son lancement et ses retombées sont vastes (Rusk et Waters, 2013). Sa portée suscite également des disparités, car il n'est pas simple d'en délimiter les « frontières ». Pour illustrer cet élément, nous pouvons faire référence aux travaux de Mollen et al. (2006), qui ont fait l'exercice de comparer huit définitions de la

psychologie positive en mettant en exergue les ressemblances et les dissemblances de ces conceptions. Ils ont constaté certains points communs aux définitions répertoriées, comme la prise en considération des forces de caractère et l'objectif de favoriser l'épanouissement de l'individu, mais les propositions demeuraient variées.

Certaines critiques ont été adressées à la psychologie positive, notamment en ce qui concerne le fait qu'elle soit centrée sur les aspects positifs et omette les aspects négatifs (Wong, 2011). Afin de répondre à ces critiques, Peterson (2006) tend davantage vers une visée double qui peut « guérir » le pire et « construire » le meilleur. C'est également l'avis de Huta (2017) et Wong (2011), qui mentionnent qu'il ne s'agit pas d'éviter le négatif, car les éléments qui représentent des défis dans la vie des individus peuvent constituer des leviers afin de développer le bien-être. Wong (2011) souligne un autre élément à prendre en considération dans l'étude du bien-être : l'historique de ce concept dénote une fondation solide préexistante à l'avènement de la psychologie positive. Toujours selon cet auteur, les fondements de ce concept en font sa force et les chercheur·euse·s continuent d'élargir la portée de ce vocable. Alors que l'étude du bien-être peut être associée à la psychologie positive, plusieurs chercheur·euse·s continuent d'explorer ce concept sans nécessairement revendiquer leur affiliation à cette dernière.

En effet, tandis que le bien-être a été revisité dans les dernières années par certain·e·s chercheur·euse·s s'inscrivant dans le courant de la psychologie positive (Lambert et al., 2015; Mitchell et al., 2010; Seligman, 2012), ses fondements plus anciens peuvent être associés aux travaux de plusieurs philosophes. Étant donné qu'ils sont toujours utilisés dans les travaux actuels, nous présentons ces points de vue à titre de leviers afin de comprendre les diverses propositions de définition du bien-être.

CADRE DE RÉFÉRENCE : BIEN-ÊTRE, EUDÉMONISME ET HÉDONISME

La littérature sur le bien-être est majoritairement sous-tendue par deux courants philosophiques : l'eudémonisme et l'hédonisme (Deci et Ryan, 2008; Diener, 2009; Huta et Waterman, 2014; Joshanloo, 2016, 2019; Laguardia et Ryan, 2000; Lam, 2019; Lambert et al., 2015; Mitchell et al., 2010). L'origine de ces deux conceptions diffère et peut entraîner des disparités épistémologiques, théoriques et méthodologiques (Creusier, 2013; Huta et Waterman, 2014; Laguardia et Ryan, 2000; Ryff, 1989). Alors que le terme *bien-être* est commun à ces deux approches, il importe de saisir l'origine, l'orientation, mais aussi les éléments qui singularisent ces deux perspectives.

Eudémonisme

La tradition de recherche eudémonique peut être associée aux travaux de plusieurs philosophes : Aristote, le plus fréquemment nommé, mais aussi Platon, Zénon de Citium, Marc Aurèle et Kant (Huta, 2015; Ryff et Singer, 2008). Cette perspective conçoit le bien-être comme étant l’agencement positif de plusieurs composantes de la vie de l’individu plutôt qu’une addition entre des facteurs positifs et négatifs (Creusier, 2013), ce qui peut, dans une certaine mesure, le distinguer des conceptions hédonistes que nous aborderons dans la section suivante. Il s’agit d’un courant où la pensée est basée sur les besoins de l’individu et où l’on considère que celui-ci fait des actions pour s’épanouir (Laguardia et Ryan, 2000). Les composantes des définitions peuvent, entre autres, faire référence à des éléments comportementaux, psychologiques et physiologiques (Cowen, 1994). Cela dit, les conceptions diffèrent d’un auteur à un autre et les définitions associées au concept sont équivoques (Proctor et Tweed, 2016). Huta et Waterman (2014, p. 1435) soutiennent également cette affirmation et identifient douze catégories pouvant regrouper les composantes des définitions principalement eudémoniques du bien-être. Ces dernières sont issues d’une analyse des travaux de chercheur·euse·s phares dans le domaine, soit : Waterman, Ryff, Keyes, Fowers, Ryan et Deci, Seligman, Vittersø, Bauer, Steger, Huta et Delle Fave². Les catégories identifiées sont les suivantes :

1. la croissance personnelle, la réalisation personnelle, l’actualisation personnelle, le développement du potentiel, le plein fonctionnement (*full functioning*), la maturation;
2. le sens, l’utilité, la perspective à long terme, le désir de contribuer à un contexte plus large;
3. l’authenticité, l’identité, l’expression personnelle, l’autonomie, les objectifs constitutifs, l’intégrité;
4. l’excellence, les vertus, la mobilisation du meilleur de soi-même, les attentes et les standards élevés, les forces personnelles (*signature strengths*);
5. les relations réciproques (*relatedness*), les relations positives, le bien-être social;
6. les compétences, le contrôle de l’environnement;
7. l’engagement, l’intérêt, l’expérience optimale (*flow*);
8. la sensibilité, la contemplation, la pleine conscience;
9. l’acceptation, l’acceptation de soi;

10. les efforts, l’engagement dans les défis;
11. la santé physique;
12. le bien-être subjectif³ (Huta et Waterman, 2014, p. 1435).

Ces exemples peuvent mettre en lumière la diversité des constituantes associées aux conceptions eudémoniques du bien-être. Henderson et Knight (2012) évoquent que, d’une certaine façon, cette perspective s’intéresse davantage à *pourquoi* les individus éprouvent du bien-être plutôt que *sont-ils* dans un état de bien-être. Par ailleurs, la perspective eudémonique peut être associée à l’appellation « bien-être psychologique » (Chen et al., 2013; Dagenais-Desmarais, 2010; Delle Fave et al., 2011; Joshanloo, 2019; Samman, 2007). D’autres chercheur·euse·s, comme Vittersø (2016), y font plutôt référence avec l’expression « bien-être eudémonique ».

Certaines limites sont associées à la perspective eudémonique et, parfois, celles-ci sont mises en lumière pour « privilégier » l’approche hédonique (Raibley, 2012). Il est important de souligner que les divergences entre ces deux courants d’étude du bien-être ont fait couler beaucoup d’encre. Plusieurs sont d’avis que les conceptions eudémoniques du bien-être manquent d’unité (Huta et Waterman, 2014; Kashdan et al., 2008). D’autres soulignent le manque d’universalité des composantes du bien-être qui peuvent, par exemple, varier selon la culture (Creusier, 2013; Delle Fave et al., 2011) ou qui ne correspondent pas aux caractéristiques individuelles (Raibley, 2012). De plus, le courant eudémonique utilise davantage des fondements théoriques afin de conceptualiser le bien-être, ce qui rend difficile l’application de cette approche en contexte empirique (Creusier, 2013; Ryff, 1989).

En somme, malgré les divergences dans la conception du bien-être, le courant eudémonique est toujours mobilisé dans les travaux actuels. De la même façon, le courant hédonique est également bien présent dans la littérature scientifique abordant la question du bien-être.

Hédonisme

La perspective hédonique peut être associée aux travaux des philosophes Aristippe de Cyrène, Épicure, Bentham, Locke et Hobbes (Huta, 2015; Waterman, 2008). Dans cette tradition de recherche sur le bien-être, le concept peut être perçu comme subjectif, c'est-à-dire relatif à la perception des individus sur leur état (Creusier, 2013). Par ailleurs, plusieurs auteurs associent le courant hédonique à l’expression « bien-être subjectif »⁴ (Deci et Ryan, 2008; Delle Fave et al., 2011; Joshanloo, 2019; Samman, 2007). En ce sens, le bien-être peut être perçu comme étant « orienté vers la

recherche de plaisirs et la satisfaction des désirs » (Creusier, 2013, p. 3). Huta (2015) souligne que l'accent est mis sur la personne, le moment présent, les éléments tangibles, les besoins et les désirs. Dans le même ordre d'idées, Diener et al. (1985) insistent sur la centralité de la subjectivité et de l'expérience de l'individu pour comprendre le bien-être. Toujours selon ces auteur·trice·s, si certaines conditions peuvent améliorer le bien-être subjectif, telles que la santé ou le confort, celui-ci n'est pas complètement tributaire de ces éléments (Diener et al., 1985).

Huta et Waterman (2014) reprennent également les principaux éléments qui composent les définitions hédoniques des douze auteur·trice·s à l'étude (Waterman, Ryff, Keyes, Fowers, Ryan et Deci, Seligman, Vittersø, Bauer, Steger, Huta et Delle Fave). Bien que ceux-ci s'inscrivent davantage dans une perspective eudémique, certain·e·s se sont prononcé·e·s au regard des deux postures. En ce sens, il est possible d'observer dans cette synthèse que le plaisir, la satisfaction de vie, le bonheur, le faible niveau de détresse, le confort et la relaxation sont des composantes relativement communes aux conceptions retenues pour cette comparaison.

En plus de ces trois composantes, le bien-être hédonique se développe d'une part en assouvisant ses désirs et, en contrepartie, en évitant les sanctions négatives. Comme mentionné, le bien-être hédonique est atteint lorsque les facteurs positifs sont plus nombreux que les négatifs (Diener et al., 1985). Pour opérationnaliser ce phénomène, les chercheur·euse·s peuvent créer des indicateurs et les associer à des affects positifs, négatifs ainsi qu'à la satisfaction générale des individus (Diener et al., 1985). Certains sont d'avis que le bien-être subjectif est stable dans le temps, mais que plusieurs variables peuvent le modifier sur une plus ou moins longue période, telles que les composantes cognitives, comportementales et sociales (Lent, 2004). Néanmoins, plusieurs le voient plutôt dans une perspective à court terme, si bien que la mesure développée par Diener et al., (1985), la *Satisfaction with life scale*, est parfois utilisée pour des mesures répétées sur une certaine période (p. ex. voir le *Temporal satisfaction with life scale*; Pavot et al., 1998). Une critique adressée au courant hédonique du bien-être concerne la difficulté à identifier clairement ses dimensions. En effet, cette conceptualisation, qui repose sur une addition de facteurs positifs et négatifs tout en intégrant la satisfaction globale de vie des individus, peut complexifier son évaluation (Lent, 2004).

Après avoir abordé ces deux courants de recherche sur le bien-être, il est possible de percevoir certains points de divergence sur les conceptualisations proposées. Celles-ci sont notamment soulignées par Huta et Waterman (2014), Joshanloo (2016, 2019) ainsi que Kashdan et al. (2008). En premier lieu, l'objet de recherche diffère dans ces deux

conceptions. D'un côté, la tradition eudémonique perçoit le bien-être comme étant liée, entre autres, à la réalisation personnelle (Ryff et Keyes, 1995). D'un autre côté, la tradition hédonique est davantage liée à la satisfaction des désirs et à la recherche de plaisirs (Creusier, 2013). En second lieu, l'eudémonisme conceptualise le bien-être de façon plus théorique, ce qui explique que les dimensions peuvent être perçues comme étant externes aux caractéristiques de l'individu ou au contexte culturel dans lequel celui-ci évolue (Delle Fave, 2011; Raibley, 2012). Du point de vue hédonique, la démarche est plus empirique et donne aux individus une latitude quant à leur perception personnelle (Creusier, 2013). Huta et Waterman (2014) évoquent ce dernier point en faisant état d'une asymétrie dans les mesures des composantes des deux approches, asymétrie qui peut complexifier l'étude empirique de ces conceptions et leur comparaison.

Ainsi, selon ces deux traditions de recherche, le bien-être est perçu de façon différente, et ce, à plus d'un titre. Cela dit, certain·e·s chercheur·euse·s sont d'avis qu'il y a une certaine convergence entre les deux approches, soit dans leurs principales conceptualisations, dans une perspective empirique, ou encore dans l'expérience du bien-être (Chen et al., 2013; Deci et Ryan, 2008; Huta et Waterman, 2014; Joshanloo, 2016). Certain·e·s auteur·rice·s comme Joshanloo (2019) ou Huta et Ryan (2010) soulignent que le développement du bien-être psychologique (perspective eudémonique) pourrait avoir une influence sur le développement du bien-être subjectif (perspective hédonique). Cela dit, Joshanloo (2019) conclut que le contraire est moins convaincant. Sous un autre angle, certain·e·s chercheur·euse·s tendent également à diminuer l'écart conceptuel entre ces deux approches. Par exemple, Mitchell et al. (2010) s'interrogent sur la pertinence d'avoir scindé la littérature majoritairement selon deux grandes approches et, en s'appuyant sur les travaux de Kashdan et al. (2008), de Keyes et al., 2002 et ceux de Ryan et Deci (2001), ils soulignent que plusieurs théoricien·ne·s ne perçoivent pas ces deux approches comme « mutuellement exclusives » (Mitchell et al., 2010, p. 31). Afin d'illustrer leurs propos, les auteur·trice·s abordent le continuum de santé mentale proposé par Keyes (2005), qui comprend trois facteurs : le bien-être émotionnel (perspective hédonique), le bien-être psychologique (perspective eudémonique) et le bien-être social.

En ce sens, plusieurs chercheur·euse·s reconnaissent l'apport de chacune de ces deux traditions de recherche pour comprendre le bien-être et en concluent qu'elles devraient être simultanément considérées dans les travaux (Henderson et Knight, 2012; Huta, 2015; Kashdan et al., 2008). Pour certains, l'alliance entre le bien-être hédonique et le bien-être

eudémonique pourrait résulter d'un bien-être plus général (Huta et Ryan, 2010). Pour Kashdan et al. (2008), mettre l'accent sur l'une ou l'autre de ces approches peut priver le·la chercheur·euse d'un point de vue complet sur l'état de bien-être. S'il existe d'autres perspectives philosophiques qui ont façonné l'étude du bien-être (p. ex. perfectionnisme, la théorie de la satisfaction des désirs, la théorie de la liste objective, etc.; Fletcher, 2016), peu ont été transposées dans des disciplines comme la psychologie ou l'éducation au même titre que l'eudémonisme et l'hédonisme. Néanmoins, en fonction du contexte dans lequel le bien-être est étudié, d'autres perspectives peuvent compléter son étude, notamment en ajoutant une perspective spirituelle (*chaironic well-being*; Lomas et al., 2021; Wong, 2021).

À la lumière de ces précisions, le bien-être ne peut donc être défini de façon consensuelle : des différences de perspectives philosophiques ressortent de la littérature et il est possible de saisir comment celles-ci structurent en profondeur les débats sur ce concept. Bien que les perspectives hédoniques et eudémoniques soient particulièrement employées dans l'étude du bien-être, d'autres façons de le conceptualiser sont également présentes, ce qui ajoute à la diversité des conceptions retrouvées dans la littérature (Lambert et al., 2015). Si ces différents angles d'approche teintent les définitions « générales » du bien-être, c'est-à-dire lorsque ce concept n'est pas contextualisé à un environnement de vie particulier, elles influencent également les conceptions du bien-être adapté aux milieux de travail et en particulier à l'enseignement.

QU'EN EST-IL DU BIEN-ÊTRE CHEZ LES ENSEIGNANT·E·S?

L'intérêt concernant le bien-être, l'épanouissement et le fonctionnement optimal est également bien présent dans la littérature associée à la psychologie organisationnelle (Dagenais-Desmarais, 2010). Pour certain·e·s auteur·trice·s, cela se traduit par l'accent mis sur la qualité de vie au travail plutôt que sur les gains matériels (Diener et al., 2002). Après l'amorce de la psychologie positive, des groupes de recherche ont ciblé précisément le développement du bien-être au travail (Robertson et Cooper, 2010). Si nous avons fait état des disparités dans la conception « générale » du bien-être dans les sections précédentes, d'autres éléments peuvent également alimenter les différences associées aux définitions de ce vocable lorsqu'il est adapté au contexte de travail.

Certains chercheur·euse·s sont d'avis que le bien-être au travail doit être abordé sous un angle particulier, compte tenu des spécificités du contexte (p. ex. Dagenais-Desmarais, 2010; Warr, 2003). Cette affirmation est en cohérence avec l'idée soutenue par Ryff et al. (2021) qui soutiennent que

le bien-être est hautement contextuel. C'est donc dans cette perspective qu'Harter et ses collaborateurs (2003) concluent que les conceptions du bien-être, lorsqu'elles ne sont pas adaptées à un contexte de travail, sont trop génériques pour représenter le vécu d'employé·e·s ou de travailleur·euse·s. Ces constats sont également soutenus par Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) et repris par Biétry et Creusier (2013). Ces derniers soulignent les observations de Gilbert et al. (2011) qui, dans la validation d'un instrument de mesure de la santé psychologique générale auprès de travailleur·euse·s (Massé et al., 1998), ont obtenu des résultats qui mettaient en exergue des différences attribuables au contexte. Cela dit, plusieurs chercheur·euse·s mobilisent toujours des définitions qui ne prennent pas en considération les caractéristiques de l'emploi (Biétry et Creusier, 2013).

En ce qui concerne les définitions du bien-être au travail, les courants hédoniques et eudémoniques sont toujours bien sentis dans les recherches, comme l'évoquent Biétry et Creusier (2013) ou Dagenais-Desmarais (2010). Certain·e·s auteur·trice·s élaborent ou empruntent des conceptions du bien-être au travail qui s'inscrivent tant dans le courant eudémonique (p. ex. Oades et Dulagil, 2017) qu'hédonique (p. ex. Bakker et Oerlemans, 2011; Bryson et al., 2014). Des résultats de recherche laissent également présager des retombées différentes selon l'orientation hédonique ou eudémonique des mesures, notamment sur la satisfaction au travail, sur l'engagement ou encore sur la rétention des travailleur·euse·s (Turban et Yan, 2016).

Quelques modèles prenant en considération les deux approches sont aussi proposés, à l'instar de celui de Biétry et Creusier (2013), qui allie ces deux traditions pour la complémentarité des conceptions ou de celui de Dagenais-Desmarais (2010; Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012) qui, malgré une forte connotation eudémonique, a tout de même mobilisé des fondements hédoniques⁵ (p. ex. par la prise en considération de la satisfaction au travail et des affects positifs) dans les items de l'outil de mesure proposé. Bien que cette intégration des traditions de recherche hédonique et eudémonique puisse être attrayante, cette alliance doit être effectuée avec minutie afin d'intégrer tous les éléments relatifs au bien-être et d'éviter les décalages dus au manque d'appuis empiriques ou théoriques solides (Lent, 2004).

Caractéristiques inhérentes à l'enseignement

En plus des précisions relatives au cadre du travail, certain·e·s chercheur·euse·s emploient des définitions propres au milieu enseignant. Donnons, en guise d'exemple, le *bien-être pédagogique* de Soini et al. (2010),

le bien-être occupationnel des enseignant·e·s de Klusmann et al. (2008), l'ajout de dimensions propres au contexte enseignant de Goyette (2014) ou encore la définition composée de Lafortune et al. (2011), ciblant autant des caractéristiques du bien-être en contexte de travail que des spécificités relatives à l'enseignement. Néanmoins, comme le suggèrent Spilt et al. (2011), les recherches menées sur le bien-être des enseignant·e·s ciblent essentiellement le stress et l'épuisement professionnel. À la suite de l'étude de 30 articles sur le sujet, Hall-Kenyon et al. (2014) notent que la littérature sur le bien-être chez les enseignant·e·s du préscolaire est grandement fragmentée. L'équipe de recherche mentionne une grande variété dans les outils de collecte de données; seulement trois études recensées ont utilisé le même instrument de mesure. Les constats sont semblables pour les définitions du bien-être. Bien qu'hétérogènes, les conceptions de ce vocable pouvaient majoritairement être associées à l'une des deux grandes catégories que constituent l'hédonisme et l'eudémonisme. Hall-Kenyon et al. (2014) évoquent tout de même une plus forte fréquence des définitions à connotation hédoniques.

MÉTHODOLOGIE : IDENTIFICATION DE DÉFINITIONS POUR ILLUSTRER LA DIVERSITÉ DANS LES CONCEPTIONS

Au vu de l'objectif de cet article, il serait vain de dresser un portrait exhaustif de l'ensemble des définitions du bien-être dans la littérature scientifique chez les enseignant·e·s. Étudier le bien-être chez les enseignant·e·s impliquera de faire un choix conceptuel qui, s'il peut être discutable, contribuera nécessairement à en éprouver la solidité empirique. Après avoir réfléchi à la robustesse du cadre conceptuel proposé par les différent·e·s auteur·trice·s, l'enjeu est principalement d'être cohérent·e (p. ex. arrimage entre la définition proposée et les outils de mesure) et transparent dans la posture adoptée. Au demeurant, en cohérence avec la revue de littérature critique que nous proposons, nous avons colligé quelques définitions se retrouvant dans la littérature afin d'illustrer notre réflexion.

En vue de constituer le corpus, nous avons révisé 30 publications (15 en anglais et 15 en français) ayant le plus haut rang (pertinence) selon le logiciel de recherche *Publish or Perish* (Harzing, 2016; version macOS GUI). Ce programme est conçu pour récupérer et analyser les citations académiques en fonction de différentes métriques (p. ex. le nombre de citations, l'indice h; Harzing, 2016). Alors que la recherche avec ce logiciel peut être effectuée dans plusieurs bases de données, nous avons sélectionné *Google Scholar*, car cette dernière nous permettait d'effectuer une recherche équivalente en français et en anglais. La recherche documentaire a été effectuée avec les mots-clés suivants : « ("wellbeing" OR

"well-being") AND teacher » en anglais et « ("bien-être" OR "bien-être") AND enseignant » en français. Cette démarche a été réalisée en janvier 2021.

Nous avons retenu les articles révisés par les pairs qui abordaient le bien-être chez la population enseignante. Pour cet exercice, nous avons exclu les articles professionnels et les articles qui étudiaient le bien-être par des concepts associés comme le stress au travail ou encore l'épuisement professionnel. Si plus de la moitié des articles ne proposaient pas de définition du bien-être (en dépit de l'importance de ce concept dans l'étude), nous avons retenu douze définitions pour mettre en évidence les divergences dans les conceptions du bien-être.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

À la lumière des douze textes à l'étude, il est possible de percevoir l'hétérogénéité des conceptions du bien-être chez les enseignant·e·s. Nous en tirons principalement trois constats. Le premier concerne la diversité des expressions qui peuvent qualifier le bien-être. Le Tableau 1 reprend les expressions utilisées dans les textes consultés pour cette revue non exhaustive.

TABLEAU 1. *Expressions référant au concept de bien-être chez une population enseignante*

Appellation en français	Terme original en anglais (s'il y a lieu)	Référence(s)
Bien-être	Well-being	Colomeischi (2015) Pretsch et al. (2012)
Bien-être au travail	-	Lafortune et al. (2011)
Bien-être psychologique	Psychological well-being	McInerney et al. (2018)
Bien-être occupationnel	Occupational well-being	Van Horn et al. (2004)
Bien-être occupationnel des enseignant·e·s	Teachers' occupational well-being	Aldrup et al. (2018); Soini et al. (2010)
Bien-être pédagogique des enseignant·e·s	Pedagogical well-being	Soini et al. (2010)
Bien-être des enseignant·e·s	Teacher wellbeing / Teacher's well-being	Acton et Glasgow (2015); Collie et al. (2015)
Bien-être professionnel des enseignant·e·s	Teachers' professional well-being	Yildirim (2014)
PERMA	PERMA	Seligman (2012); Goyette (2014, 2016); Goyette et Martineau (2018)

Notre deuxième constat concerne la présence d'éléments tantôt associés à l'eudémonisme (p. ex. le sens, les aspirations professionnelles), tantôt à l'hédonisme (p. ex. la satisfaction au travail ou encore les émotions positives). Par ailleurs, d'autres propositions, qui découlent de démarches empiriques ou théoriques, ne correspondent pas à ces perspectives (p. ex. Soini et al., 2010).

Notre troisième constat est relatif à l'adaptation du concept de bien-être au regard du contexte enseignant. Alors que certaines études utilisent des modèles « généraux » du bien-être qui ne précisent pas le contexte de travail de l'enseignant·e (p. ex. Colomeischi, 2015), d'autres tirent plutôt parti des conceptions associées au travail (p. ex. Van Horn et al., 2004). Dans le même ordre d'idées, certain·e·s ajoutent des éléments propres à des définitions du bien-être au travail afin de mieux convenir au contexte enseignant (p. ex. McInerney et al., 2018; Soini et al., 2010) ou encore formulent des définitions adaptées à ce contexte (p. ex. Yildirim, 2014). Afin de résumer les différentes façons de conceptualiser le bien-être que nous avons relevées dans la littérature, nous proposons la Figure 1.

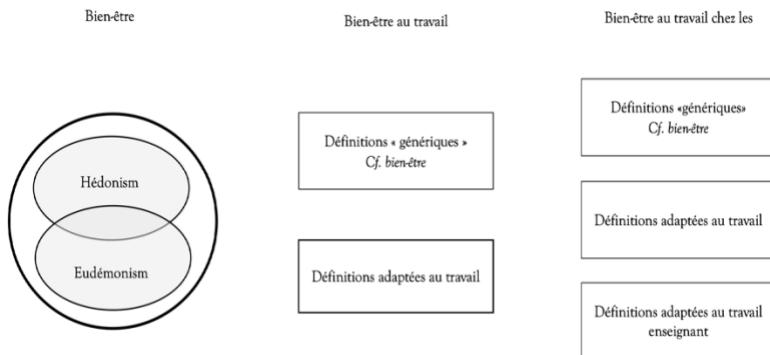


FIGURE 1. *Représentation des conceptualisations du bien-être chez les enseignant.e.s*

Comme mentionné, au regard des définitions employées pour aborder le « bien-être au travail chez les enseignant·e·s », nous dégageons trois principaux cas de figure. Ces derniers s'arriment aux tendances relatives avec l'étude du « bien-être » et du « bien-être au travail » dégagées précédemment :

1. **Les définitions « génériques » du bien-être** : nous incluons dans la section *bien-être* les définitions qui ne sont pas, de prime abord, adaptées au contexte enseignant. Ainsi, cette catégorie comprend la perspective eudémone, la perspective hédonique et les conceptions qui allient des éléments des deux courants. Les autres définitions du bien-être qui ne sont pas associées à ces deux courants spécifiques sont aussi incluses. Des exemples de définitions pouvant être associées à cette catégories sont reprises dans le Tableau 2.

TABLEAU 2. Exemples de définitions génériques

Auteur·trice·s	Expression utilisée	Définition commentée
Colomeischi (2015, p. 48)	Bien-être	Cette autrice définit le bien-être en s'appuyant sur les travaux de Diener et al. (2005), qui s'ancrent dans une perspective hédonique, et ceux de Ryff (2005), qui sont plutôt associés au courant eudémonique. Bien que l'outil de mesure utilisé soit celui mis au point par Ryff et Keyes (1995), le bien-être est défini par l'évaluation cognitive et affective sur sa vie (Diener et al., 2005). La chercheuse ajoute que le bien-être est un concept dynamique qui inclut des aspects subjectifs, sociaux et psychologiques, en plus de prendre en considération les comportements associés à la santé (Ryff, 2005).
Goyette (2014) Goyette (2016) Goyette et Martineau (2018)	Bien-être (modèle PERMA)	En s'appuyant principalement sur les travaux de Seligman (2011), Goyette et ses collègues (Goyette, 2014, 2016; Goyette et Martineau, 2018) décrivent le bien-être selon cinq principales composantes (les émotions positives, l'engagement, les relations positives, le sens et l'accomplissement). Ces auteur·rice·s s'appuient également sur les vertus et les forces de caractère proposées par Peterson et Seligman (2004). Une attention particulière est apportée au sens du métier chez les enseignant·e·s.

2. **Les définitions du bien-être adaptées au contexte de travail :** certaines conceptions du bien-être sont adaptées au travail, sans directement préciser le contexte enseignant. Deux exemples sont présentés dans le Tableau 3. En plus de cette spécification, il est possible d'inférer que certains fondements eudémoniques sont présents dans la définition de Van Horn et al. (2004), puisque ces chercheur·euse·s s'appuient notamment sur les travaux de Ryff (1989).

TABLEAU 3. Exemples de définitions adaptées au travail

Auteur·trice·s	Expression utilisée	Définition commentée
Janovská et al., (2016)	Bien-être subjectif (<i>subjective well-being</i>)	Les auteur·trice·s proposent une définition en s'appuyant sur une revue de littérature. Bien qu'ils·elles adoptent l'expression « bien-être subjectif », qui peut renvoyer à une perspective hédonique, ils·elles abordent également la perspective eudémonique, notamment en citant les travaux de Keyes (2006) et de Ryff et Keyes (1995). Quant à la perspective hédonique, les auteur·trice·s mobilisent plus particulièrement la notion de satisfaction de vie. Cette dernière est ensuite mise en lien avec la perspective de satisfaction de vie au travail, en s'appuyant sur les travaux de Warr (2003). Ces auteur·rice·s s'appuient sur les conceptions de Ryff (1989) et de Warr (1994) et testent la force de cet arrimage. D'un côté, la définition proposée par Ryff (1989; Ryff et Keyes, 1995) est générale, mais ces auteur·rice·s ont précisé certains aspects du contexte de travail à l'aide de la conceptualisation de Warr (1987, 1994). L'équipe de recherche définit le bien-être comme une évaluation positive de plusieurs aspects de l'emploi en incluant des dimensions : affective, professionnelle, sociale, cognitive et psychosomatique.
Van Horn et al. (2004, p. 366)	Bien-être occupationnel (<i>occupational well-being</i>)	

3. **Les définitions du bien-être adaptées à l'enseignement :** certaines définitions sont formulées pour le contexte enseignant en intégrant des éléments propres à la réalité de ces travailleur·euse·s (p. ex. relations avec les élèves). Des exemples sont repris dans le Tableau 4.

TABLEAU 4. Exemples de définitions adaptées au contexte enseignant

Auteur·trice·s	Expression utilisée	Définition commentée
Soini et al. (2010, p. 737-738)	Bien-être pédagogique des enseignant·e·s/ Bien-être occupationnel des enseignant·e·s	Pour ces autrices, le bien-être pédagogique des enseignant·e·s se construit par des processus interactifs à l'école dans un environnement éducatif multiniveau, pas seulement avec les élèves, mais également avec les collègues, les familles et les autres membres de la communauté scolaire. Le bien-être pédagogique fait partie du bien-être occupationnel des enseignant·e·s. Ce dernier englobe plusieurs autres éléments notamment (p. ex. le leadership dans l'école, la charge de travail ou les ressources).
Yildirim (2014, p. 154-155)	Bien-être professionnel des enseignant·e·s (<i>teachers' professional well-being</i>)	À la suite d'une revue de littérature, Yildirim (2014) souligne que le bien-être professionnel des enseignant·e·s est composé de la satisfaction au travail, d'un sentiment d'autoefficacité au travail, d'aspirations professionnelles, de motivation et d'autorité.

Si toutes ces définitions sont employées pour comprendre le bien-être chez une population enseignante, il est possible d'observer une grande variabilité entre les propositions, mais aussi dans les phénomènes à l'étude. Alors que des définitions spécifiques du contexte enseignant peuvent être intéressantes pour s'approcher du vécu singulier de ces travailleur·euses (p. ex. Soini et al., 2010; Yildirim, 2014), il peut être difficile de rattacher certaines conceptions aux grandes tendances générales de l'étude du bien-être.

De plus, rappelons que le bien-être est considéré comme hautement contextuel (Ryff et al., 2021), donc le choix de la définition doit être réalisé en cohérence avec le phénomène à l'étude tout en considérant, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre de référence, la valeur du jumelage de certaines approches (p. ex. hédonique et eudémonique). Pour ce faire, il est alors pertinent de comprendre les fondements qui peuvent teinter les définitions du bien-être au travail chez les enseignant·e·s, notamment pour assurer une adéquation entre ces dernières et les moyens mis en œuvre pour collecter et analyser les données. Qui plus est, certaines représentations du « bien-être au travail chez les enseignant·e·s » se réfèrent à des fondements conceptuels ou empiriques plus ou moins importants. Ainsi, le choix d'une définition ancrée dans les courants actuels peut permettre l'identification de points de convergence ou de divergence entre

les avancées de l'étude du « bien-être » (général), du « bien-être au travail » et du « bien-être au travail chez les enseignant·e·s ». Nous rappelons que l'objectif de cet exercice n'est pas de proposer une définition, mais bien de faire un état des lieux des fondements conceptuels du bien-être afin de cerner ce que représente ce vocable pour situer les discussions actuelles qui alimentent les travaux sur cette thématique.

CONCLUSION

Au vu d'un engouement certain pour les recherches explorant le bien-être au travail chez les enseignant·e·s, il est opportun de revenir sur les leviers théoriques dont nous disposons afin de mieux comprendre ce phénomène, ayant potentiellement des significations multiples (Granziera et al., 2021). Cet article visait à examiner les fondements conceptuels du bien-être afin de clarifier la signification de ce terme et de situer les débats actuels qui nourrissent les recherches sur cette thématique. Ainsi, après avoir fait état de ses fondements découlant notamment de l'eudémonisme et de l'hédonisme et en ayant remis en perspective quelques exemples de définitions utilisées dans les recherches menées auprès des enseignant·e·s, nous avons formulé un constat en trois parties. En effet, nous avons constaté que certain·e·s chercheur·euse·s emploient des définitions génériques, alors que d'autres utilisent des définitions adaptées au travail, voire des définitions spécifiques pour les enseignant·e·s.

Si les tentatives de clarifications conceptuelles sont nombreuses (p. ex. Huta, 2015; Lambert et al., 2015), peu de chercheur·euse·s ont réalisé un véritable travail de transposition de ces courants de pensée dans le contexte enseignant. Cela dit, cet article comporte plusieurs limites, dont l'analyse d'un corpus de texte restreint. Sans prétendre à l'exhaustivité, cette réflexion constitue un premier pas afin de situer le concept du bien-être au travail chez les enseignant·e·s, mais montre également le besoin de se pencher sur la question des composantes de ce dernier. À de nombreux égards, la situation de travail des enseignant·e·s est particulière, notamment vis-à-vis du contexte social, qui peut avoir une incidence sur plusieurs composantes de ce concept (p. ex. Mamprin, 2021; Mamprin, 2019; Soini et al., 2010), mais aussi en matière de santé psychologique. Un exemple pourrait être le taux élevé d'épuisement professionnel au sein de cette communauté de travailleur·euse·s (García-Arroyo et al., 2019; Ghazizadeh et Jahedizadeh, 2015). Il apparaît alors qu'un travail de clarification conceptuelle de plus grande envergure doit être entrepris afin de mieux saisir les tenants et les aboutissants du concept de bien-être en enseignement tout en considérant les avancées réalisées dans un contexte plus général. À l'issue d'une telle réflexion, il serait alors possible d'orienter les recherches futures vers l'adoption d'une façon de concevoir

le bien-être intégrative ou encore ciblée qui permettrait de mieux rendre compte de l'expérience des enseignant·e·s et de préciser l'aide qui devrait leur être offerte. Pour l'heure, nous insistons sur l'importance d'une approche cohérente dans l'étude du bien-être, en veillant notamment à assurer une adéquation entre la conception théorique adoptée, les termes employés, les outils de mesure sélectionnés et l'interprétation des résultats dans les articles de recherche.

NOTES

1. L'acronyme perma provient des initiales anglaises des termes composant ces cinq dimensions : « *positive emotions* », « *engagement* », « *relationships* », « *meaning* » et « *accomplishment* ».
2. Nous invitons le·la lecteur·trice à consulter le texte de Huta et Waterman, 2014 afin de prendre connaissance des textes spécifiques inclus dans cette revue.
3. Bien que cette appellation puisse parfois faire référence à la conception hédonique du bien-être, nous conservons les termes employés par Huta et Waterman (2014). Cette composante se retrouve dans les travaux de Bauer (cité dans Huta et Waterman, 2014).
4. Deci et Ryan (2008) spécifient que l'appellation « bien-être subjectif » a principalement été associé au courant hédonique du bien-être après la parution du livre *Well-being: The Foundation of Hedonic Psychology*, collectif dirigé par Kahneman, Diener et Schwartz (1999).
5. Pour Dagenais-Desmarais (2010), des états hédoniques seraient indissociablement rattachés aux composantes eudémoniques proposées dans sa définition du bien-être.

RÉFÉRENCES

- Acton, R. et Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian journal of teacher education*, 40(8), 99-114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. et Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Bakker, A. B. et Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. Dans G. M. Spreitzer et K. S. Cameron (dir.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*, 178-189. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.001.0001>
- Biétry, F. et Creusier, J. (2013). Proposition d'une échelle de mesure positive du bien-être au travail (EPBET). *Revue de gestion des ressources humaines*, 1 (1), 23-41. <https://doi.org/10.3917/grhu.087.0023>
- Bohart, A. C. et Greening, T. (2001). Humanistic psychology and positive psychology. *American Psychologist*, 56(1), 81-82.

- Bryson, A., Forth, J. et Stokes, L. (2014). Does worker wellbeing affect workplace performance. UK Government Department of Business Innovation and Skills.
- Chen, F. F., Jing, Y., Hayes, A. et Lee, J. M. (2013). Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1033-1068. <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs10902-012-9367-x>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. et Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756. <https://doi.org/10.1177%2F0734282915587990>
- Colomeischi, A. A. (2015). Predictors for wellbeing: Emotional factors and expectancy for success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (190), 48-53.
- Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22(2), 149-179.
- Creusier, J. (2013). Clarification conceptuelle du bien-être au travail. Actes des congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines. <http://www.e-rh.org/dz-agrh-reference-rh/2013-creusier.pdf>
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3916/Dagenais-Desmarais_Veronique_2010_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 659-684. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9285-3>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D. et Wissing, M. P. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100(2), 185-207. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9632-5>
- Diener, E. (2009). Conclusion: Future directions in measuring well-being. Dans E. Diener (dir.), *assessing well-being. Social indicators research series* (vol. 39, p. 267-274). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-1_13
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49 (1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Lucas, R. E. et Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *Handbook of Positive Psychology*, 2, 63-73.
- Dreer, B. et Gouasé, N. (2022). Interventions fostering well-being of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education*, 48(5), 587-605. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290>
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V. et Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143. <https://doi.org/10.1080/030569032000159787>
- Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes (2020). Étude sur la pandémie : Sondage éclair sur la santé mentale du personnel enseignant. <https://www.educationsolidarite.org/wp-content/uploads/2021/02/etude-sur-la-pandemie-sondage-eclair-sur-la-sante-mentale-du-personnel.pdf>

Fernet, C., Chanal, J. et Guay, F. (2017). What fuels the fire: Job- or task-specific motivation (or both)? On the hierarchical and multidimensional nature of teacher motivation in relation to job burnout. *Work & Stress*, 31(2), 145-163. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1303758>

Fletcher, G. (2016). *Routledge Handbook of Philosophy of Well-Being*. Routledge.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

García-Arroyo, J. A., Osca Segovia, A. et Peiró, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: The role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health*, 34(6), 733-753. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>

García-Carmona, M., Marín, M. D. et Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>

Ghanizadeh, A. et Jahedizadeh, S. (2015). Teacher burnout: A review of sources and ramifications. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 6(1), 24-39. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/15162>

Gilbert, M. H., Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61(4), 195-203. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2011.09.001>

Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B. et Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 321-332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>

Goyette, N. (2014). Cultiver le bien-être lors de la formation initiale pour prévenir la détresse psychologique des enseignants en insertion professionnelle : de nouvelles perspectives à l'horizon. *Formation et profession. Revue scientifique et internationale en éducation*, 22(1), 72-74.

Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 39(4).

Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19.

Granziera, H., Collie, R. et Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. Dans C. F. Mansfield (dir.), *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact* (pp. 229-244). Springer.

Green, S., Jarden, A., Leach, C. (2021). Coaching for Workplace Wellbeing. Dans W. A.

Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L. et Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153-162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>

Harter, J. K., Schmidt, F. L. et Keyes, C. L. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. Dans C. L. M. Keyes et J. Haidt (dir.), *Flourishing: Positive Psychology and The Life Well-Lived* (p. 205-224). American Psychological Association

Harzing (2016). *Publish or Perish* [Computer software]. <https://harzing.com/resources/publish-or-perish>

- Hascher, T. et Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational research review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Henderson, L. W. et Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 196-221. <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30052305>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E. et Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177%2F1098300717732066>
- Huta, V. (2015). An overview of hedonic and eudaimonic well-being concepts. Dans L. Reinecke et M. B. Oliver (éd.), *Handbook of media use and well-being* (p. 14-33). Routledge.
- Huta, V. (2017). Meta-Positive-Psychology. Dans M. White, G. Slemp et A. Murray (dir.), *Future Directions in Well-Being* (p. 175-180). Springer.
- Huta, V. et Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies*, 11, 735-762. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4>
- Huta, V. et Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425-1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Ilies, R., Wagner, D., Wilson, K., Ceja, L., Johnson, M., DeRue, S. et Ilgen, D. (2017). Flow at work and basic psychological needs: Effects on well-being. *Applied Psychology*, 66(1), 3-24. <https://doi.org/10.1111/apps.12075>
- Janovská, A., Orosová, O., & Janovský, J. (2017). Head teacher's social support, personality variables and subjective well-being of Slovak primary teachers. *Orbis scholae*, 10(3), 71-87. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.11>
- Jesson, J. K. et Lacey, F. M. (2006). How to do (or not to do) a critical literature review. *Pharmacy Education*, 6(2), 139-148.
- Joshanloo, M. (2016). Revisiting the empirical distinction between hedonic and eudaimonic aspects of well-being using exploratory structural equation modeling. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2023-2036. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9683-z>
- Joshanloo, M. (2019). Investigating the relationships between subjective well-being and psychological well-being over two decades. *Emotion*, 19(1), 183-187. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/emo0000414>
- Kahneman, D., Diener, E. et Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: Foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R. et King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 219-233. <https://doi.org/10.1080/17439760802303044>
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715.

- Kotowski, Susan S. E., Davis, Kermit K. G. et, and Barratt, C.lare L. (2022). Teachers feeling the burden of covid-19: Impact on well-being, stress, and burnout. *Work*, 71(2), 407-415.
- Lafortune, L., Lafortune, D. et Marion, C. (2011). Le bien-être dans la profession enseignante, une analyse de pratiques en équipe de collègues. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 227-250). Les Presses de l'Université du Québec.
- Laguardia, J. G. et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lam, B.-H. (2019). *Social Support, Well-Being, and Teacher Development*. Springer.
- Lambert, L., Passmore, H. A. et Holder, M. D. (2015). Foundational frameworks of positive psychology: Mapping well-being orientations. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 56(3), 311-321. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cap0000033>
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lomas, T., Case, B., Cratty, F. J. et VanderWheele, T. (2021). A global history of happiness. *International Journal of Wellbeing*, 11(4). <https://doi.org/10.5502/ijw.v11i4.1457>
- Mamprin, C. (2019). Entre partage de vécus, soutien social et bien-être au travail: L'expérience d'un groupe de parole mené auprès d'enseignants. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 145-167. <https://doi.org/10.7202/1067553ar>
- Mamprin, C. (2021). *Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus, <http://hdl.handle.net/1866/25995>
- Maranda, M.-F., Viviers, S. et Deslauriers, J.-S. (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail : contribution d'une recherche-action en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Béclair, S. et Battaglini, M. A. (1998). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique : L'ÉMMBEP. *Canadian Journal of Public Health*, 89(5), 352-357.
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H. et Morin, A. J. S. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145-158.
- Mitchell, J., Vella-Brodrick, D. et Klein, B. (2010). Positive psychology and the internet: A mental health opportunity. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 6(2), 30-41. <https://psycnet.apa.org/doi/10.7790/ejap.v6i2.230>
- Mollen, D., Ethington, L. L. et Ridley, C. R. (2006). Positive psychology: Considerations and implications for counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 34(2), 304-312. <https://doi.org/10.1177/0011000005283522>
- Oades, L. G. et Dulagil, A. (2017). Workplace and organizational well-being. Dans L. G. Oades, M. F. Steger, A. Delle Fave et J. Passmore (dir.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Positivity and Strengths-Based Approaches at Work* (p. 248-271). Wiley Blackwell.
- Park, N., Peterson, C. et Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
- Pavot, W., Diener, E. et Suh, E. (1998). The temporal satisfaction with life scale. *Journal of personality Assessment*, 70(2), 340-354. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa7002_11
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.

- Pretsch, J., Flunger, B. et Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15, 321-336. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9180-8>
- Proctor, C. et Tweed, R. (2016). *Measuring eudaimonic well-being*. Dans J. Vittersø (dir.), *Handbook Of Of Eudaimonic Well-Being* (p. 277-294). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_18
- Raibley, J. R. (2012). Happiness is not well-being. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1105-1129. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9309-z>
- Robertson, I. T. et Cooper, C. L. (2010). Full engagement: The integration of employee engagement and psychological well-being. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(4), 324-336.
- Rusk, R. D. et Waters, L. E. (2013). Tracing the size, reach, impact, and breadth of positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 8(3), 207-221. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.777766>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. et Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D. et Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.
- Ryff, C. D., Boylan, J. M. et Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and hedonic well-being. Dans M. T. Lee, L. D. Kubzanski et T. J. VanderWeele (dir.), *Measuring well-being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities* (p. 92-135). Oxford University Press.
- Samman, E. (2007). Psychological and subjective well-being: A proposal for internationally comparable indicators. *Oxford Development Studies*, 35(4), 459-486.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. et Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Smith, I., Boniwell et S. Green (dir.). *Positive psychology coaching in the workplace*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79952-6_11
- Soini, T., Pyhältö, K. et Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 16(6), 735-751. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. et Thijs, J. T. (2011, 2011//). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

- Turban, D. B. et Yan, W. (2016). Relationship of eudaimonia and hedonia with work outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 31(6), 1006-1020. <https://doi.org/10.1108/JMP-07-2015-0271>
- Van Horn, J. E., Taris, W. T., Schaufeli, W. B. et Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365-375
- Vittersø, J. (dir.). (2016). *Handbook of Eudaimonic Well-Being*. Springer
- Voyer, P. et Boyer, R. (2001). Le bien-être psychologique et ses concepts cousins, une analyse conceptuelle comparative. *Santé mentale au Québec*, 26(1), 274-296.
- Warr, P. (2003). Well-being and the workplace. Dans D. Kahneman, E. Diener et N. Schwarz (dir.), *Well-being: Foundations of hedonic psychology* (p. 392-412). Russell Sage Foundation.
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 234-252. <https://doi.org/10.1080/17439760802303002>
- Watts, R. E. et Ergünér-Tekinalp, B. (2017). Positive psychology: A neo-Adlerian perspective. *The Journal of individual psychology*, 73(4), 328-337. <https://doi.org/10.1353/jip.2017.0027>
- Wong, P. T. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 52(2), 69-81. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0022511>
- Wong, P. T. (2021). Meaning in life. Dans A. C. Michalos (dir.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (p. 1-6). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5>
- Wood, A. M. et Johnson, J. (2016). *The Wiley Handbook of Positive Clinical Psychology*. John Wiley & Sons.
- Yildirim, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691>
- Yin, H., Huang, S. et Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>

CATERINA MAMPRIN est professeure adjointe à l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche, ancrés en psychopédagogie, portent principalement sur le bien-être et l'étude des relations interpersonnelles en milieu scolaire. En adoptant une approche systémique, elle s'intéresse également à l'expérience des enseignant.e.s en lien avec l'inclusion d'élèves ayant des parcours diversifiés. caterina.mamprin@umontreal.ca

CATERINA MAMPRIN is Assistant Professor at Université de Montréal. Her research interests, rooted in educational psychology, focus primarily on well-being and the study of interpersonal relationships in educational settings. Adopting a systemic approach, she also explores teachers' experience with the inclusion of students with diverse learning trajectories. caterina.mamprin@umontreal.ca

MONTREAL JEWISH DAY SCHOOL TEACHERS' REAL-TIME EXPERIENCES DURING COVID-19 ONLINE DISTANCE LEARNING

LAUREN THURBER *McGill University*

DR. SIVANE HIRSCH *Université Laval*

DEVORAH FELDMAN *Limmud Centre*

ABSTRACT. During the Covid-19 pandemic, Montreal Jewish Day Schools shifted to online distance learning. This study follows eight elementary and high school teachers in real-time through observations and group interviews. Applying a Community of Inquiry framework, we unpack the social, conceptual, and pedagogical elements of this pedagogical shift to understand its three “modes”: survival, transition, and innovation, distinguished by stability and connectivity. Peer-to-peer and student-teacher connectivity was mostly underdeveloped and fostered feelings of disappointment and frustration. Teachers varied in their engagement with specific Judaic traditions within their online classrooms and relied on school-wide resources to sustain Jewish identity connectivity for students. The ever-changing timeline of the shifts in conjunction with personally- and community- attributed pressures contributed to teachers’ experiences of anxiety.

LES EXPÉRIENCES EN TEMPS RÉEL DES ENSEIGNANT·E·S DES ÉCOLES JUIVES DE MONTRÉAL DURANT L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE EN LIGNE PENDANT LA COVID-19

RÉSUMÉ. Durant la pandémie de la COVID-19, les écoles juives de Montréal ont adopté l’enseignement en ligne. Cette étude suit en temps réel huit enseignant·e·s du primaire et du secondaire au moyen d’observations et d’entretiens de groupe. En mobilisant le cadre de la Communauté d’enquête, nous analysons les dimensions sociales, conceptuelles et pédagogiques de ce virage selon trois « modes » : survie, transition et innovation, qui se distinguent par leur stabilité et leur niveau de connectivité. Les enseignant·e·s ont adapté leur recours aux traditions juives et se sont appuyées sur les ressources scolaires pour soutenir la continuité de l’identité juive. La connectivité entre les enseignant·e·s et leurs élèves demeurait limitée, et l’évolution constante des changements contribuait à générer de l’anxiété.

On Friday, March 13, 2020, Montreal elementary and high schools closed in response to the Covid-19 pandemic. By the following Monday morning, the Jewish Day Schools were introducing online platforms for at-home distance learning. Covid-19 measures would end up lasting until the end of the school year, directly affecting teachers and communities as short-term adjustments became long term solutions. The pedagogical shift went beyond changing schedules and curricular priorities to transforming teachers' professional roles. At the onset of quarantine, it was thought that at-home online distance learning would be transitory: only two weeks, which stretched into four weeks, then two months. Finally, the Quebec government and Ministry of Education decided to remain online for the duration of the school year. Amid such a crisis, the experiences of teachers at 'street-level' deserve specific narration. Using a Community of Inquiry framework (Akyol & Garrison, 2008; Garrison, 2017), this research asks if a common pedagogical goal between Jewish Day Schools was established despite fluctuating government mandates. As a methodology, Community of Inquiry relies on group dialogue and reflection to document and understand both individual experiences and shared experiences. It is important to note that in the context of this research, the Community of Inquiry approach is conceptually separate from that of *community*, which we define as a sense of belonging to the Montreal Jewish Community. A sense of identity as belonging to *this* community is one that students and teachers may or may not connect with, given the many Jewish sub-communities. These sub-communities are expressed through differences in specific religious denominations, represented in different schools.

Our initial interest was in widening the scope of an ongoing research project on documentation of pedagogical support to Hassidic children and their parents in their homeschooling curriculum (Hirsch, et al., 2020). However, it rapidly became clear that the online distance learning proposed by the Jewish day schools during the pandemic was of a different nature from this homeschooling set-up, especially from teachers' points of view and we shifted course to document processes happening in Jewish day schools in Montreal.

In the specific context of the Jewish Day School system, the pre-existing community dynamic is important. The religious identity of each school has an important role in establishing and strengthening Jewish identity (Hirsch, 2019). Despite differences in religious denomination, Jewish day schools build—and rely—on shared values; maintaining students' sense of belonging within the Montreal Jewish Community, a composite and pluralistic identity, is a key aspect of the mission of each school (Hirsch, 2016). How does a pre-established sense of community impact online

distance learning in social, conceptual and pedagogical ways? Though individual classrooms and teachers navigated changes during the pandemic, it was a community as a whole that shifted their concept of schooling, and perhaps their group identity dynamic along with it. The present article represents one aspect of the larger research project, wherein students and parents were engaged to reflect on the shift they experienced. In this article, we focus on teachers' pedagogical shifts mid-crisis, which we look at through three transitional modes: survival, transition and innovation. By following the experiences of teachers in real time, we can understand what it might mean to be at the forefront of rapid pedagogical change. Understanding these experiences may help to better prepare schools to respond within a global digital world in which viral outbreak preparation becomes the new normal.

LITERATURE REVIEW

This research seeks to describe pedagogical shifts from traditional instruction to online distance learning. We use the term 'online distance learning' although it implies a very different reality than the one usually described by this concept. When planning for online distance learning, teachers tend to carefully pre-plan how to establish a sense of community for a group of learners coming together for the first time through digital platforms (Lohr & Haley, 2018; Majeski, Stover & Valais, 2018; Fisher & Tucker, 2004). In the case of the present research, the school and class groups were already established; moreover, learners also had community identities established through their shared connection to their specific Jewish communities.

A Community of Inquiry (CoI) framework is frequently used in research on online distance learning and e-learning (Garrison, 2017) because both share the pedagogical goal of establishing a learning community while pursuing common academic objectives (Bektashi, 2018). CoI models consider the connectivity of participants at the intersection of conceptual, social and pedagogical needs (Bektashi, 2018; Garrison & Arbaugh, 2007). Akyol and Garrison (2008) locate CoI at the centre of three "presences": *conceptual* presence, or the ability of learners to construct learning through critical dialogue and reflection; *social* presence, or the ability of learners to experience connectivity with their learning community; and *teaching* presence, or the intentional design of instruction for meaningful learning (Bektashi, 2018; Garrison & Arbaugh, 2007). We build on CoI language of connectivity to understand teacher decision making (Flock, 2020) within layered communities shifting to this learning model mid-crisis, using CoI's language of "connectivity" to analyze teachers' experiences

within the multiple communities to which they belong, unpacking their feelings of connection or disconnection. We inquire into teachers' sense of whether they were able to establish connectivity *with* their students, *among* their students, and *between* their students and their Jewish communities.

METHODOLOGY

For this study, three schools within the Montreal Jewish Day School system participated. Each school has a unique identity in terms of religious lifestyle. We have looked at these identities in past research (Hirsch, 2019), emphasizing the differences and similarities between these schools in terms of the place religious aspects occupy in school days and among the families populating them (Table 1). Despite differences between each school group's associated Jewish community connection, essential elements for implementation of online distance learning were shared, including: (1) supportive administrative structures (Aldhafeeri & Khan, 2016; Kreijns, Van Acker, Vermeulen & Van Buuren, 2014) and (2) community-building incorporated into the curriculum as a pedagogical goal (Lohr & Haley, 2018; Majeski, Stover & Valais, 2018; Fisher & Tucker, 2004).

While the first school (School A) serves families that are mainly *shomer shabbat*¹, the second one (School B) welcomes families that are fairly observant and largely attached to the Sephardic² tradition. School C is less observant. In School A, a modern orthodox school, the administration considers religious life to be a part of family life, so little time is given to formally teach religious practices such as prayer and *kabbalat shabbat*³. The school concentrates instead on practicing these within the school curriculum. The two other schools see religious rituals as integral to their curriculum, ensuring that the children will become functional members of the Jewish community. All three schools follow the Jewish calendar, presenting in detail the different holidays and Jewish history in Hebrew. The Jewish studies curriculum, unique to each school, is paired with bilingual secular studies that support a shared educational mission to prepare students for the modern Quebec and global society, incorporating digital technologies across both secular and religious studies. Prior to the shift to the Covid-19 online distance learning, all three schools infused technology into the classrooms to varying degrees to support the Quebec curriculum.

TABLE 1. *Profiles of participating schools, displaying religious identities*

A	Modern orthodox	Part of the school's daily life and defines its community	Students are mainly shomer shabbat
B	Sephardic Tradition/Modern Orthodox	Religious rituals at school	Students' homes are more or less observant
C	Communal, conservative	Religious rituals at school	Students' homes are more or less observant

The focus of this study was on describing the lived experiences of teachers through this rapid pedagogical shift. A total of eight teachers accepted our invitation to participate, either through direct communication or recommendation through the school's administrative team. It was our intent to seek a group of participants within each school who would show a range in age, comfort with educational technologies, language of instruction (English, French, and Hebrew), and grade level of students.

Information regarding comfort with technology was gathered during an initial group interview with each school group. A low comfort with technology was marked by confessions of significant anxiety or nervousness around the transition to online distance learning with minimal self-reporting of classroom integration of educational technologies. A medium comfort level was characterized by frequent personal use of technology with some integration of educational technologies in the classroom and an acknowledgement of their significance in online distance learning. A high comfort level was marked by teachers who self-reported as being resources to their teaching peers in integrating educational technologies into the classroom or as resources during the transition to online distance learning platforms, including Google Meet and Zoom.

Under the Quebec Education Program, grade level is organized by 'cycles', with each cycle composed of two grade levels (e.g., Cycle One incorporates grades one and two). Teachers within each cycle may teach one or both grade levels, however curricula across levels are similar. The Montreal Jewish Day schools (which we also call 'mainstream' Jewish schools) organize themselves tri-lingually; each grade level class interacts with three separate teachers each day (Hirsch, 2019). Thus, teachers usually teach at least two different grade levels. The following tables synthesize the profiles

of the teacher participants, first by school (Table 2), then by shared characteristics (Table 3). Throughout the text, teachers will be mentioned by an alphabetic code (e.g., “Teacher A”), as opposed to name or pseudonym; the naming system reflects initial order of speaking in the transcripts and has no association to their school group.

TABLE 2. Teacher profiles by school

	School A	School B	School C
Total Number of Teacher Participants	3	3	2
Age	Under 40: 2 Over 40: 1	Under 40: 1 Over 40: 2	Under 40: 2 Over 40: 0
Comfort with Technology	Low: 0 Medium: 2 High: 1	Low: 1 Medium: 2 High: 0	Low: 0 Medium: 1 High: 1
Language of Instruction	English: 1 French: 1 Hebrew: 1	English: 0 French: 2 Hebrew: 1	English: 1 French: 1 Hebrew: 0
Grade Level Taught	Kindergarten: 1 Cycle 1: 1 Cycle 2: 1 Cycle 3: 1 High School: 0 Resource/Special Education: 1	Kindergarten: 1 Cycle 1: 1 Cycle 2: 0 Cycle 3: 1 High School: 1 Resource/Special Education: 0	Kindergarten: 0 Cycle 1: 1 Cycle 2: 0 Cycle 3: 1 High School: 0 Resource/Special Education: 0

TABLE 3. Teacher participants in the sample, grouped by shared characteristics.

	Characteristics (n=8)
Age	Under 40: 5 Over 40: 3

Comfort with Technology	Low: 1 Medium: 5 High: 2
Language of Instruction	English: 2 French: 4 Hebrew: 2
Grade Level Taught	Kindergarten: 2 Cycle 1: 3 Cycle 2: 1 Cycle 3: 3 High School: 1 Resource: 1

To address the urgency of capturing this experience in real-time while adhering to the health and safety restrictions in place, each school group participated in a three-part group interview via Zoom. *Part one* encompassed an initial introduction to gather background on each teacher, to evoke their initial response to the shift, and to share the details of each school's unique plan for online distance learning. *Part two* had the purpose of discussing their transition mid-shift, several weeks in. So that we could experience their lived teaching realities first-hand, the teachers also accepted our participation in virtual teaching observations through the digital platform their school had chosen for online distance learning (live Zoom, live Google Meet, or post-class Zoom recordings). *Part three* mixed the school groups for the purpose of an end-of-year reflection and summary of experiences. Participants were divided into two groups based on availability and comfort with technology, purposefully mixing participants of different schools together. In this group interview, participants were invited to converse freely with each other in addition to responding to the prompts provided. In this way, our participants engaged in a research *community*, as defined by the Community of Inquiry framework. In this research, we will refer to this sort of community as a *group* to distinguish it from our use of the term "community" to define a sense of cultural belonging.

FINDINGS

Teachers' pedagogical decisions were tied to the uncertainty of the political landscape. It became customary for teachers to hear about educational

changes at the same time as the general public by tuning into daily news briefings by the Quebec government. In acknowledging inequities among families in Quebec, the government mandated that no schoolwork would be required during the pandemic. Jewish schools, among other private schools that made a transition to online learning, were permitted to continue but with the understanding that all work would be optional for students. Over the course of the 14-week online distance learning period, teachers experienced three definable shifts in their teaching regarding their specific pedagogical goals, which we present as three distinct “modes”: survival, transition, and innovation.

Survival Mode

This initial phase, dubbed ‘survival mode’ by the teachers, encompassed the three-weeks of the initial transition to online learning from March to the Passover break. This period of time exemplified the tension between the theory of planning a shift to online distance learning and the reality of shifting without warning, amid a crisis. Survival mode was characterized by: 1) teachers prioritizing the socio-emotional well-being of students in crisis and 2) establishing basic expectations within the new platforms, while also 3) finding space for their own mental health needs. Approximately one week before the mandated school shut down on March 13, 2020, the Association of Jewish Day Schools began discussing options as sister schools abroad faced closure due to the spread of the virus. Servicing overlapping communities among the mainstream Jewish Day schools in Montreal appeared to produce similar plans among schools to use video conferencing tools. At no point was it discussed that the mainstream Jewish schools would temporarily stop instruction. This differed from Quebec’s public schools, which experienced government-mandated closure. On Friday, March 13th, students were told to bring essential items home, while teachers and administration collaborated to envision new online learning schedules. The online distance model began on Monday for School A and Tuesday for schools B and C, giving teachers and administrators approximately 48 hours, including *Shabbat*⁴, to redefine their teaching, learn the appropriate technological tools and determine how to explain it all to their young students. All eight teachers described feeling anxious during this time, but all noted a sense of support from their administration and/or co-teachers.

For the initial two-week closure, School A pursued asynchronous learning through Google Drive with a daily class Zoom meeting, while Schools B and C partially replicated their daily schedule through Google Meet. Bearing community responsibility, all three schools acted in such a way as

to ensure all families and teaching staff were suited with a functioning device. In some cases, administrative teams delivered school-property tablets and computers to families at home. Adhering to curricular or academic expectations was, for the most part, placed on the backburner, barring some specific cases where the pre-existing curriculum supported the socio-emotional well-being of students. The priority for the teachers was to plan for trauma-informed teaching⁵. All eight teachers acknowledged the students' high stress levels. They described the students' feelings of uncertainty; that "it was a scary time for them", according to one participant. Many teachers explained that their goal was to make their students as "comfortable" as possible. In lieu of academic material, teachers focused on replicating the classroom as a social space on the video conferencing platforms. Class time involved discussions, games and activities. During this phase, School A's schedule allotted one live Zoom class per day (amounting to approximately 1-2 classes per language per week) which was reserved exclusively for class bonding activities that would reduce students' feelings of social isolation.

Those with younger students, in Kindergarten and Cycle One, tended to focus on positive interactions, with limited negative moments of behaviour intervention. This reality was somewhat at odds with the second defining aspect of the survival mode phase: establishing classroom expectations. One teacher described how she attempted to balance trauma-informed teaching with clear classroom management in her Cycle One class, gently reminding her young, sensitive students that being on mute was not a punishment. She shared that she had had students in tears and felt it was because they did not initially understand her expectations. Contrastingly, teachers in Cycle 3 and high school noted the ease of platform transition for their students, who were significantly more independent from parents than their younger siblings. Teachers and schools had to make decisions about whether adhering to strict expectations was a benefit or detriment to students in a crisis. Additionally, teachers and schools had to determine what the expectations were in this new context, interpreting the core values of respect and *derekh eretz*⁶ as they appear on video conferencing platforms of Zoom and Google Meet, while planning for the privacy and digital safety of students. Teachers of older grade levels expressed that little needed to be done to assist students to become accustomed to video conferencing, however discussions surrounding respect were important. Teachers differed in their expectations regarding key elements of video conferencing: video on or off, chat on or off, self-mute on or off, eye contact or not, etc.

Teacher B: So, I discuss with them that they have to behave nice, they have to sit properly, respectfully, not to chat, to say nice words. We have to go over rules because, otherwise, there's no respect between them. So that was the biggest challenge for me is those chat things that they're doing between them.

Researcher: The chat on the side?

Teacher B: Yes, 'cause sometimes it's really not nice. So, I ask them not to do it and be respectful the way I am so please stop.

Teacher A: Did you block the chatting? Like I...

Teacher B: You know what? With today, all is blocked. I blocked it.

Teacher C: My son in high school told me yesterday that fifty kids from other schools joined into his Zoom. At twenty minutes, the teacher had to stop the class.

Researcher: Where did it come from? How did they get there?

Teacher C: With the codes! Everybody gives to each other the Zoom's number and they're joining everybody's classes.

Teacher B: Oh, my G-d! That's terrible.

The expectations were being repeatedly revised during this phase as teachers grappled with the removal of significant privacy barriers; they had virtual access to students' homes and students had access to theirs. Teachers expressed feelings of vulnerability, particularly because more than just their students were now privy to their teaching.

Teacher H: We are exposing ourselves to parents and that is stressful...We changed our jobs completely, literally in two days...At the beginning, we were not sleeping, we were all stressed, barely eating, just chaos. And to hear any complaints, that I found humiliating because what else do you want us to do when there's chaos going on in the world?

The teachers were grappling with raw anxieties and focusing on reaching the end of this temporary shift, assuming that within weeks the crisis would be over and all would return to classes as normal. Many teachers were simultaneously burdened with responsibilities at home during the Covid crisis, including caretaking of family members or organizing their own children's homeschooling. School administrations recognized the toll this was taking on the teachers and stepped in to support them. Most teachers spoke of administrative support in the form of increasing their comfort with the new technology, alleviating some, but not all, of their vulnerability.

As teachers quickly grew in their comfort with technology, more elements of academic curriculum were being re-integrated into the online distance

learning. The Quebec government had mandated at this time that no new material should be assessed, informing the pedagogical goals of the secular subject teachers and discouraging the introduction of new material. For most of the eight teachers, their curriculum consisted mainly of reviewing material, with priority set on student comfort. The Judaic Studies teachers, however, were faced with the reality that Passover, a Jewish high holiday, was upon them, Covid-19 crisis or no crisis. The Judaic Studies curriculum cannot let any high holiday pass by without addressing it in the classroom, and thus these teachers implemented much of their Passover curriculum, which ended up having a positive impact on the students' emotional health at this time.

Transition to a New Routine

The second mode, 'transition to a new routine', was signaled by the Passover break, a two-week period allowing for rest and reflection on the part of teachers and administrators alike. Home and school being a two-way street, schools were under pressure from families to find sustainable schedule options as it became clear that the Covid-19 quarantine in Montreal would continue beyond Passover. In response, Schools A and C settled on a mostly synchronous model through Zoom, with a shortened school day followed by optional "office hours": scheduled time for students to join their teacher's Zoom with questions about the assigned work.

At this point, teachers had come to accept this new reality and began to plan for it, though still experiencing the ongoing anxiety of uncertainty. Families were putting pressure on school administrators to ensure schedules were academically robust but, at the same time, not overwhelming. Upon returning to digital classes after the Passover break, all three schools committed to modifications of their educational plans as the circumstances surrounding the pandemic's realities took on a more permanent feel.

The Quebec government's daily Covid-19 announcements were creating an environment of uncertainty, as their changing educational recommendations became increasingly confounding to teachers. At this time, public schools were now permitted to forward review-only learning material to students at home, with the recommendation that teachers send students the government-created website of digital teaching resources (Gouvernement du Québec, 2020). No new learning was prescribed, and all exams were cancelled. However, there was no government-led commitment to a timeline for return to in-person learning. In the meantime, teachers within the Jewish private system had been steps ahead

of the government's learning plan. Due to community resources, they had already spent one month reviewing material and successfully introducing video conferencing and educational technology platforms to students. Teachers expressed pride in their accomplishments in contrast to the public system, which was subject to government limitations, trying to achieve a balanced position between the reality of their community resources and the expectations of the government and teaching unions. And thus, this phase was defined by pedagogical uncertainty; teachers focused on increasing student engagement while cautiously moving forward in curriculum. Teachers were becoming more comfortable with technology, but they expressed significant fears of the class not being "as good as normal". Though participants explained that they felt pressure from families, several teacher participants identified themselves as the largest source of pressure.

In terms of expectations, each school had settled into their own standards. School A's teachers were mostly satisfied with the administration's attempts to send mass communication to parents regarding behavioural expectations. School B had arranged for administrators to sit in on classes to aid teachers with classroom management issues, a problem arising from the limits of screen sharing using Google Meet. School C mandated all teachers to record their lessons and post them for absent students. Teacher H explained that this was also a strategy to enforce behavioural expectations.

As already indicated, older students had a higher level of comfort with technology. During this second phase, there were nevertheless gradual improvements for elementary students. Teacher A explained that her Grade One students could use interactive whiteboards to show Math thinking. Her instructional time usually involved supporting students through technical difficulties as their digital competency progressed slowly. Teachers began sharing with one another about new technologies they were trying. As the positive messaging and support from some parents increased, teachers' experimentation with digital teaching also increased. By the end of this phase, we began witnessing a birth in pedagogical innovation as teachers' comfort with technology grew and a sense of community support was felt. However, attempts at innovation in a time of inconsistent government protocols brought with it an inflation of planning time as teachers had to think through new and changing obstacles.

Innovation Mode

The third mode, "innovation mode" as described by Teacher F, coincided with the Quebec government mandate on May 14, 2020 that schools on the island of Montreal would remain closed for the duration of the school year. Anxiety appeared to lessen as the teachers committed to a single plan for the duration of the year (approximately five weeks), developing routines with which they felt most comfortable. Teacher C noted that her planning time began to decrease because she finally 'knew where [she was] heading'. After experiencing some successes, teachers were growing in their hopes to limit the learning gaps as much as possible. As Teacher G expressed, they may have had fewer class hours but they no longer had to spend time getting students dressed and undressed for recess. Several teachers also voiced that their students, of necessity, had developed many executive function skills that promoted efficiency of learning.

Like the previous phase, teachers listed their own expectations as the greatest source of pressure. And yet, they had deep levels of empathy for their own limitations, the difficulties facing their students' families, and the challenges for children in sustaining their motivation. As the summer weather began, tensions appeared, while focus on academic achievement nevertheless climbed. Younger students, who were continuing to receive support from families, were more successful in sustaining attention and upholding attendance records, but teachers encountered limitations in achieving curriculum standards. Teacher C, a kindergarten teacher, lamented that her curriculum had become entirely social-emotional in scope, even as it was 'impossible to do peer-to-peer interaction on Zoom'. Teacher A expressed difficulty in differentiating her reading support to an entire class despite attempting to translate learning centers into the Zoom platform. Contrastingly, teachers in the older grades, who initially experienced an easier transition to digital learning with their students, now faced the greatest challenges to success: absenteeism. They felt that the government's removal of assessment expectations was the largest factor in reduced engagement for their students and their parents, as assessment played a significant role in ensuring their children's presence in the on-line classrooms. Teacher D, a Cycle 3 teacher, noted that her greatest challenge was in determining how to replace the gaps in her curriculum that were formerly filled with government-mandated exams. Struggling against a lack of student accountability combined with enticingly warm weather, a treat to be thoroughly enjoyed after living through a Montreal winter—and a Covid winter at that, these teachers expressed pedagogical innovation in making learning fun so that students would *choose* to attend

their suddenly optional classes. All teachers in Cycle 3 and high school felt that those students who did attend class achieved the full curriculum.

DISCUSSION

Though Internet connectivity was a consistent nuisance to teachers, their main concern was their connectivity with and among their students. In this study, the learning groups had, in all but one case, been learning together physically in the classroom for nearly seven months. To what extent was this classroom connectivity sustained during this Covid-19 online shift? The dynamics of connectivity (as envisioned by teachers) can be described as follows: (1) peer-to-peer connectivity: the social connections students display towards each other, for instance through a classroom culture, (2) student-teacher connectivity: how close or distant teachers felt in relation to their students, which can be shown through student contact, presence and engagement, and (3) Jewish identity connectivity: how teachers felt students were maintaining connections to the Jewish traditions and values as promoted by each school's religious and community profiles. The changing levels of connectivity impacted teachers' emotional experiences and pedagogical choices. They leaned on the video conferencing platforms of Zoom and Google Meet, in addition to email, social media and educational technologies, to promote these connections, often with frustrating limits.

Peer-to-Peer Connectivity

In the initial shift, teachers prioritized the creation of social spaces when using Zoom and Google Meet. The extent to which students were able to engage with the planned activities as a social experience varied greatly by the age of the students. Younger students, those in Kindergarten and Cycle 1, did not appear to orient themselves to their peers online and very rarely engaged their peers in conversation. When they acknowledged something about their peers, such as moments they witnessed in their peer's video feed, they directed their comment instead to the teacher. Despite the curriculum for this age level promoting high amounts of social engagement, Teacher B stated it was "impossible to do peer-to-peer interaction on Zoom." Younger students were often preoccupied by the phenomenon of seeing themselves mirrored on the screen and would frequently make silly faces or noises, unaware of the larger audience. When they logged on, they were most excited to share news and ideas directly with the teacher.

The older students, in Cycle 2 and up, were more oriented to each other through structured group activities. When teachers directed discussions or

competitions, these students displayed an awareness of the ideas and performance of their peers. According to the teachers, this mirrored their normal interaction in the physical classroom. These students were also much more likely to unmute and speak directly to another student on the video platform than their younger counterparts, however the interaction was much more likely to happen if directed by the teacher.

The "trickling in" of students to the video conference classroom did not necessarily foster an environment for natural peer conversation, though.

Teacher B: We're supposed to give them at least the first five minutes, ten minutes to do chat with each other, to see how they're doing and then start the class. But not all the time it's happening 'cause some kids come in very late and you can't wait, how long are you going to wait? You have to start the learning so that's the biggest... so all I do is I do it at the beginning of class and at the end of class because I have to see everybody.

As age increased, students relied more on social media to communicate with each other. Cycle 2 students would use the chat embedded in Zoom and Meet. In some instances, the embedded chat encouraged negative peer interactions and was therefore blocked by the teacher, allowing only teacher-directed chat functions. Teachers explained that their oldest students would mostly use their own student-created groups on social media platforms to chat or communicate with each other. Teacher F, a high school teacher, leaned into the use of social media. At the onset of the quarantine, she made a class WhatsApp group to discuss questions, thoughts and emotions. Though she had thought the students would be reticent to communicate with her in the group, she found it was not a problem for them and that many students engaged with this chat group to form social connections. The students who relied most on teacher interaction during Zoom class appeared to teachers as the students most likely to be left out of those peer groups, and elementary teachers expressed frustration that they could not remedy the situation from a distance.

Overall, when asked, many teachers felt that there was not a strong sense of classroom connection during this time.

Student-Teacher Connectivity

Teachers' attempts at connecting with their students relied heavily on their previously established relationships. Attendance and engagement during lessons was their best way to determine the strength of this connection from a distance. Though teachers shared moments of emailing, calling or socially-distant-visiting students who were not logging onto the live classes, they did not feel that these represented as strong a connectivity as

meaningful moments during the live online classes. This form of connectivity can also be understood through differences in student age level. For younger students, teachers relied on parental involvement, which ensured higher attendance levels, but it also meant most out-of-class communication was parent-initiated or parent-focused. Additionally, teachers admitted that they tended to communicate more with parents with whom they had a strong previously-established relationship. Teachers for the older grades relied less on parent support due to the higher independence of the students. They were more likely to email or contact the students directly, but there were also higher levels of absenteeism in the older grades as time passed and accountability for grades was removed.

During the live classes, students' use of body language could be a challenge for student-teacher connectivity. With a limited view of the student, it was difficult for both the teacher and ourselves as researchers to tell who was actually engaged with the lesson. In this learning environment, eye contact is not always an indicator of attention, particularly if students are using multiple screens or devices. Students, particularly in the older grades, were more likely to turn off their video feed. Additionally, the mute function, though limiting distractions, created a sense of isolation for teachers when they were reading a book or screen sharing. All teachers used the one-to-one Socratic method throughout their lessons to check-in on student engagement. This resulted in temporary increases in engagement, but less so for older grades due to lack of accountability. For the younger grades, accountability appeared to take a stronger form in disappointment-avoidance and wanting to please their teacher. Unfortunately, though, by going one at a time through class sizes of over 20, teachers frequently did not catch off-task behaviours in a timely fashion. The adjustment to inferring from new forms of body language was initially very jarring for teachers, but by the end of the school year they felt that having all students visible on screen was potentially an improvement to live classroom teaching. Small-group teaching, such as the Resource classes in School A or the office hours scheduled in Schools A and C, appeared to foster high levels of student-teacher connectivity.

Teachers' largest frustration was in differentiating instruction. It was challenging to reach students who were struggling or had a lack of tools at home. It was also frustrating for teachers to know that advanced students were bored, but teachers did not feel empowered to make significant changes to engage them.

Teacher C: You know your students, you know who needs extra attention. In a classroom setting, I can be there to support in an instant, but through a screen, it can take half a class to realize she's not with me.

However, there were certain students who displayed an increase in connectivity during online teaching. Teachers noted students who surprised them: students with learning difficulties, behavioural difficulties or anxiety. Many of these students participated more than usual. According to the teachers, they felt it was due to an increased sense of comfort and reduction of distractions from being in their own space. Teacher A, the resource teacher, felt that the reduction of workload and increased clarity provided by a clear and condensed learning schedule promoted the success of the students.

As time passed, and connectivity was less consistent than in the traditional, in-person classroom, seven teachers experienced disappointment and sadness. Absenteeism was the biggest cause of these feelings, but it was also due to their constant comparison to the way things were before the pandemic. Teacher G, however, did not display this same disappointment. Her case was quite unique as she was unable to rely on previously established relationships with the students because she had taken over a parental leave position just three weeks prior to the quarantine. Having nothing to compare to or base her class culture on, she was forced to establish connectivity with her students over Zoom. She felt she was able to establish a "family" online by opening herself up to her students, including inviting her own children to the live classes and reaching the personal interests of her students. She felt pressure to perform, and quickly. Despite their shorter time together, her students were clearly engaged and showed connectivity with her during our observations.

Jewish Identity Connectivity

Each of the Montreal Jewish Day schools has a mission to foster the Jewish identity of their students, and each successfully balances that safe space for Judaism within the context of contemporary Quebec (Hirsch, 2019). The transition to online distance learning threatened to disperse that safe space into the home space. Though parents choose to send their children to a school that reflects their religious and linguistic associations, their home practice, though, does not always adhere to the school's expectations. Despite this seeming challenge, Jewish identity was used as an emotional support strategy to unite physically distant children through uncertain times. Such connectivity to Judaism was not always driven by the teachers. During the first phase of the shift, Judaic Studies teachers recognized that the Passover curriculum brought comfort to the students, but also that it

was their duty to ensure students were prepared to meet religious expectations during the holiday. Model Seders⁷ and group activities brought students together to share in these identity-supporting virtual moments. To support a shared Zionist framework, Schools A and C relied on volunteers from Israel that the students were familiar with from the school year. These young adults would Zoom in from Israel to play games and lead activities with the students.

Initially, expectations for behaviour and dress had to be explicitly decided upon by each school based on their religious frameworks. This was meant to ensure that the video conference platforms would serve as Jewish spaces. Some teachers vocalized that they “let go” of asking their male students to wear *kippahs* and felt less responsible for specific religious traditions with the students at a distance, symptomatic of the teachers’ struggles for connectivity with their students. Usually, a consistent space for morning prayers is critical to the schools’ religious identities (Hirsch, 2019). However, during the shift to online learning, this responsibility was transferred to the parents. For their part, secular teachers did not feel that they acted to develop Jewish content, which was in line with their usual teaching practice. Instead, their focus was on social connectivity, a defining characteristic of monoethnic communities. Bringing students who “grew up together” into shared digital social spaces acted as a reminder of community. Schools supported this community-oriented focus with virtual assemblies and school-wide events marking important days in the Jewish calendar.

Previously private activities were thrust into the social space to ensure students felt a continued connection to their school, and thus, their Jewish identity. School C collaborated with families to organize an offline Car Parade to celebrate a holiday, while School A created a social media competition to encourage students to submit videos of their morning prayers. One participant expressed that supporting their students’ identities during a crisis brought them “strength and happiness”. By using a combination of offline and online strategies, including social media and shared digital spaces, students’ sense of community-belonging and respect for the Jewish calendar endured the shift to online distance learning, which worked to maintain a general sense of Jewish connectivity.

CONCLUSION

By following eight Montreal Jewish Day School teachers in real time throughout their experiences during the Covid-19 quarantine and its impact on schooling, this study has sought to describe the uniqueness of

the transition to online distance learning during a time of crisis⁸. Throughout the experience, teachers recounted high levels of anxiety, frustration and disappointment. And yet, they also communicated a feeling of support from their school administrations and a sense of pride in their accomplishments. The support and sense of mutual pride likely stem from the unique community model of the schools. The school community exists within the larger pluralistic Jewish community of Montreal, which itself held shared, unifying goals in this time of crisis. Teachers felt part of this community network that was trying to survive a common obstacle. An acknowledgement of the limitations placed upon teachers and families created an internalized contradiction in teachers: of both frustration and empathy.

Teachers were asked to make the transition to online distance learning with minimal training and consistently adapted their programming to the ever-changing mandates of the government. Through each mode of the shift (we examined three phases in this article), teachers integrated pedagogical choices that prioritized students' social needs to sustain their sense of belonging within their Jewish community and adapt that feeling to this new platform. These attempts left teachers feeling less than satisfied with the level of connectivity to and among peers. The transition to online classrooms was not a natural experience for teachers and students, particularly those in Kindergarten and Cycle One. Additionally, teachers faced frustration and confusion in addressing the conceptual aspects of their online learning communities. Only with the creation of a firm timeline for the duration of online distance learning did teachers truly start to feel as if they could give themselves permission to plan. While managing real anxiety, then, teachers nevertheless managed to partially translate their curriculum to online spheres and support the emotional well-being of their students.

Throughout the shift, the connection to shared Jewish values was mostly sustained and relied upon to foster community during a difficult transition, but this was achieved mostly at the school level, less directed by teachers themselves. Our findings build on prior research (Hirsch, 2016; Hirsch, 2019; Hirsch et al., 2020) confirming that Montreal Jewish Day schools sustain a sense of Jewish community belonging through the creation of Jewish environments, along social, conceptual and pedagogical axes. The method of sustaining community through establishing a Jewish environment was reinterpreted for online learning environments during the Covid-19 shift. Prior to the shift, the community network between Jewish Day Schools functioned to sustain a shared Montreal Jewish community, defined pluralistically. During distance-learning, when the

physical unity of school groups dissolved, the overarching sense of community belonging was nevertheless retained as a common goal.

NOTES

1. Describing families as shomer shabbat means they are observant of the Jewish Sabbath and keep a Kosher diet, which restricts the meals they can eat (for example, they do not eat pork) or the way they are prepared (mainly separating dairy and meat).
2. The *Sephardic* tradition refers to Jewish religious and cultural practices rooted in the historical communities of Jews from the Iberian Peninsula and their descendants, particularly those from North Africa and the Middle East.
3. Kabbalat Shabbat is the ensemble of rituals that celebrate the welcoming of the Sabbath, starting on Friday afternoon, before nightfall. Jewish primary day schools all have a specific activity to mark this: teachers may read a story to the students, sing with them the traditional songs, light candles, etc.
4. Although not all teachers in the Jewish day schools are practicing Judaism, some do. For those who are 'Shomer Shabbat', i.e., who respect the strict rules of the Sabbath, this means they do not drive, work, or use electricity from Friday eve to Saturday eve.
5. Trauma-informed teaching is based on the neurological reality that children cannot learn if they do not feel safe or cared for in their school environment (Aupperle et al., 2012). It is defined as a collection of strategies that respond to students' sense of stress, safety, and care (Minahan, 2019).
6. Derech eretz is defined as "the ways of the land", meaning the way one acts in the wider world. It is used here to refer to a desired mode of behaviour that is respectful of others and of things.
7. The Seder is the traditional Passover meal, during which family members and guests read together from the *Haggadah* which tells the story of the Exodus of the Hebrew people from Egypt. Singing and other activities are a part of the celebration. A model Seder in this context is an educational activity in which students act out a Seder with their peers.
8. This study only reflects a portion of the collected data. Further understanding of the shift to online distance learning and its impact on community can be obtained by analyzing the perspectives of parents and students, and by comparing their reactions to the transitions with the teachers' experiences.

REFERENCES

- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(1), 3-22.
- Aldhafeeri, F. M., & Khan, B. H. (2016). Teachers' and students' views on e-learning readiness in Kuwait's secondary public schools. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(2), 202-235. <https://doi.org/10.1177/0047239516646747>

- Aupperle, R. L., Melrose, A. J., Stein, M. B., & Paulus, M. P. (2012). Executive function and PTSD: Disengaging from trauma. *Neuropharmacology*, 62(2), 686-694.
- Bektashi, L. (2018). Community of Inquiry Framework in online learning: Use of technology. In Robert Power (Ed.) *Technology and the Curriculum: Summer 2018*. Pressbooks.
- Fiock, H. (2020). Designing a Community of Inquiry in Online Courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21 (1), 135-153. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.3985>
- Fisher, M., & Tucker, D. (2004). Games online: Social icebreakers that orient students to synchronous protocol and team formation. *Journal of Educational Technology Systems*, 32(4), 419-428. <https://doi.org/10.2190/DTWH-2LX8-5G5V-C24X>
- Garrison, D. R. (2017). E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice (3rd Edition). London: Routledge.
- Garrison, D. & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.04.001>
- Gouvernement du Québec, Éducation et Enseignement Supérieur. (2020). École Ouverte. <https://www.ecoleouverte.ca>. Accessed July 2, 2020.
- Hirsch, S. (2016). L'articulation des identités plurielles à travers l'éducation : l'exemple de quatre écoles juives à Montréal. *Eurostudia*, 11(1), 1-18.
- Hirsch, S. (2019). Diversity within and around Jewish elementary schools in Montreal. *Religion & Education*, (46)2, 176-190. <https://doi.org/10.1080/15507394.2018.1541691>
- Hirsch, S., Karol-Anne, T. A., & Ouellet, K. (2020). Homeschooling in the community. An analysis of Limmud Center's pedagogical tools. Retrieved July 2, 2020, from https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/protege/docs/GSC4394/O0002447299_Limmud_Centre_Report_VF_ANG_.pdf
- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M., & Van Buuren, H. (2014). Community of inquiry: Social presence revisited. *E-Learning and Digital Media*, 11(1), 5-18. <https://doi.org/10.2304/elea.2014.11.1.5>
- Lohr, K. D., & Haley, K. J. (2018). Using biographical prompts to build community in an online graduate course: An adult learning perspective. *Adult Learning*, 29(1), 11-19. <https://doi.org/10.1177/1045159517735597>
- Majeski, R. A., Stover, M., & Valais, T. (2018). The community of inquiry and emotional presence. *Adult Learning*, 29(2), 53-61. <https://doi.org/10.1177/1045159518758696>
- Minahan, J. (2019). Trauma-informed teaching strategies. *Educational Leadership*, 77(2), 30-35.

LAUREN THURBER is a researcher and former K-6 educator specializing in student-centered assessment, pedagogical innovation, and digital learning. She holds an MA in Education & Society from McGill University and an MA in Public Policy and Public Administration from Concordia University. Her work explores personalized and gradeless learning, inclusive classroom practices, and teacher identity. She currently applies her expertise in education and evidence-based research to social policy.

SIVANE HIRSCH is a professor in the Department of Teaching and Learning Studies at the Faculty of Education, Université Laval. Her research examines the teaching of ethics, religion, and citizenship education in plural societies, with particular attention to sensitive topics, ethnocultural and religious diversity, and Jewish education in Quebec. She has led and collaborated on multiple SSHRC-funded projects addressing inclusion, racism, and cultural representation in schools. Her recent work includes analyses of teachers' practices within the *Culture et citoyenneté québécoise* program and studies of home-based learning in Hasidic communities. Sivane.Hirsch@fse.ulaval.ca

DEVORAH FELDMAN is an educator and researcher specializing in alternative education models and Jewish education. She is the founder and CEO of the Limmud Centre in Montreal and collaborates with academic researchers to study community-based learning within Hasidic contexts. Most recently, she presented with Sivane Hirsch on “*Homeschooling within a Hasidic Community in Montreal: Documenting Social and Pedagogical Innovation*” for the Canadian Association for the Sociology of Education (CASE) and the Canadian Sociological Association (CSA) Sociology of Education Research Cluster. Her work bridges practical educational leadership and research, contributing insights into culturally responsive pedagogy, student engagement, and adaptation of curricula in faith-based contexts.

LAUREN THURBER est chercheuse et ancienne enseignante du primaire (K–6), spécialisée dans l'évaluation centrée sur l'élève, l'innovation pédagogique et l'apprentissage numérique. Elle détient une maîtrise en Éducation et société de l'Université McGill et une maîtrise en Politiques publiques et administration publique de l'Université Concordia. Ses travaux portent sur l'apprentissage personnalisé et sans notes, les pratiques inclusives en classe et l'identité professionnelle des enseignants. Elle applique actuellement son expertise en éducation et en recherche fondée sur des données probantes au domaine des politiques sociales.

SIVANE HIRSCH est professeure titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses travaux portent sur l'enseignement de l'éthique, de la culture religieuse et de la citoyenneté en contexte pluraliste, ainsi que sur les thèmes sensibles et la diversité ethnoculturelle et religieuse à l'école. Elle collabore à plusieurs projets subventionnés par le CRSH portant sur l'inclusion, le racisme et la représentation culturelle en milieu scolaire. Ses recherches récentes explorent les pratiques enseignantes dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise* et l'apprentissage à domicile au sein des communautés hassidiques. Sivane.Hirsch@fse.ulaval.ca

DEVORAH FELDMAN est éducatrice et chercheuse spécialisée dans les modèles d'enseignement alternatifs et l'éducation juive. Fondatrice et directrice générale du Limmud Centre à Montréal, elle collabore avec des chercheurs universitaires pour étudier l'apprentissage communautaire au sein des communautés

hassidiques. Récemment, elle a présenté avec Sivane Hirsch sur le thème « *Homeschooling within a Hasidic Community in Montreal: Documenting Social and Pedagogical Innovation* » pour l'Association canadienne de sociologie de l'éducation (CASE) et le Sociology of Education Research Cluster de la Canadian Sociological Association (CSA). Son travail relie leadership éducatif et recherche, apportant des perspectives sur la pédagogie culturellement adaptée, l'engagement des élèves et l'adaptation des programmes scolaires en contexte confessionnel.

A PRE-SERVICE TEACHER'S VIEW ON EMERGENCY REMOTE EDUCATION IN RURAL NOVA SCOTIA: A SCOPING REVIEW OF LITERATURE ON DIGITAL EQUITY AS ILLUMINATED BY COVID-19

MEAGAN KETTLEY, JENNIFER MITTON *St. Francis Xavier University*

ABSTRACT. This article presents a scoping review of literature on the impact of emergency remote education in low-income rural settings to contextualize the experiences in rural Nova Scotia during the COVID-19 pandemic. The initial literature reviewed included 37 articles across Western nations, the majority subscribing to an investigative methodology with participant interviewing, field observations, and in-depth reviews of literature as the most common sources of data collection. Due to the unprecedented nature of COVID-19, little is known about this topic. This review provides insights into the experiences of emergency remote education in low-income rural communities from the perspective of students, pre- and in-service teachers, and rural education stakeholders, and suggests a need for integrating pandemic-informed rural pedagogy into teacher education programs.

LE POINT DE VUE D'UNE ENSEIGNANTE EN FORMATION INITIALE SUR L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE, EN CAS D'URGENCE, DANS LES RÉGIONS RURALES DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE : UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE SUR L'ÉQUITÉ NUMÉRIQUE À LA LUMIÈRE DE LA COVID-19

RÉSUMÉ. Cet article présente une revue de la littérature portant sur l'impact de l'enseignement à distance d'urgence dans les milieux ruraux à faible revenu, afin de contextualiser les expériences vécues dans les régions rurales de la Nouvelle-Écosse pendant la pandémie de COVID-19. La littérature examinée comprenait 37 articles provenant de pays occidentaux, dont la majorité adoptait une méthodologie d'enquête reposant sur des entrevues, des observations du terrain et des analyses littéraires comme principales sources de collecte de données. Cette revue offre un aperçu des expériences de l'enseignement à distance d'urgence dans ces communautés, adopte plusieurs points de vue et souligne la nécessité d'intégrer une pédagogie rurale éclairée par la pandémie dans les programmes de formation à l'enseignement.

Little is known about the academic impact of the unprecedented shift towards emergency remote education that resulted from COVID-19's suspension of public gatherings in spring 2020. To understand this phenomenon from the standpoint of rural Nova Scotia (NS), this scoping review will examine what is evident in both the literature that pre-existed and has since emerged from the pandemic: COVID-19 not only illuminated but amplified the conditions of inequality for students who experience rural poverty. One way to begin understanding how great this impact may be is by investigating the experience of emergency remote education from the perspective of pre-service teachers. For context, at the time of writing, one of the authors of this article was a pre-service teacher who grew up in rural NS and returned to this setting for their 2020–2021 placement, where they bore witness to some of the concerns to be described in this article. It is with this reflexivity that we acknowledge the future of rural education as heavily reliant on pre-service teachers' preparedness to teach in post-pandemic conditions, which is tied to their understanding of rural poverty and the conditions that circumstance it. This review will focus on learners in low-income rural communities, with some discussion of intersections with students' racialized identities.

Understanding the impact of poverty in rural NS

Poverty across NS is not evenly distributed; rates of child poverty are highest in marginally rural locations (Corbett, 2014; Frank et al., 2020). Rural poverty is distinct from urban poverty, particularly when considering the lack of amenities and public infrastructure in rural communities (e.g., libraries, shopping centers, public transport; Dolan, 2016; Nelson, 2007; Looker & Bollman, 2020). Understanding rural poverty as separate from urban poverty needs to be an area of focus in educational research in Canada, including in NS (Bennett, 2013; Corbett, 2014; Looker & Bollman, 2020; Smith & Peller, 2020; Corbett & Gereluk, 2020). Yet, little is known about those experiencing rural poverty generally, despite growing concerns amidst a background of COVID-19.

In 1989, the House of Commons passed a motion that sought to eliminate child poverty in Canada by the year 2000; at the time this motion was passed, the child poverty rate for children living in NS was 24.4%, or 56,960 children, calculated using the Census Family Low-Income Measure (CFLIM-AT), a relative measure of poverty that compares income nationally (Frank et al., 2020). While all other provinces saw a decrease in their rates, the number of NS children living in poverty increased by the year 2000 to 27.8%, and only marginally declined to 24.6% in 2018, meaning that 1 in 4 children in NS are living in poverty (Frank et al.,

2020). Similarly, using the Market Basket Measure (MBM), an absolute measure, Frank et al. (2020) further revealed that NS has the highest rate of child poverty in Canada (14.8%). The number of individuals living in poverty is anticipated to have increased since the onset of the pandemic; recent data shows that, with the closure of schools and childcare centres, many parents of young children had to stay home from work, regardless of whether they could afford to or not, a matter especially true for low-income single mothers (Bansak & Starr, 2021; Grooms & Childs, 2021; Kast et al., 2021).

SEARCH RESULTS: DESCRIPTIVE OVERVIEW

This review conceptualizes emergency remote education herein as the educational response to the initial COVID-19 public lockdown in the spring of 2020. Although this review uses the terms “at-home” and “online learning” interchangeably with the term “emergency remote education,” the latter is a more appropriate and accurate description of the educational shift that took place during that initial lockdown (Literat, 2021). Wherever possible, this review will contextualize discussions about online education to the spring of 2020. Additionally, we lend our understanding of *rurality* from Looker and Bollman’s (2020) use of the term as a “spatial concept” (p. 23). As such, rurality is situated in population density, or “distance-to-density,” and its makeup of socioeconomic status (Bollman, 2021, p. 249; Looker & Bollman, 2020).

A literature search was conducted with the keywords “online learning,” OR “remote education,” AND “COVID-19,” AND “poverty,” OR “low-income,” AND “rural,” AND “teacher education” using such online research databases as: ProQuest Research Library (ProQuest, including Education Resources Information Center [ERIC]), SAGE Journals Online, and Taylor & Francis Journals Online. The search was limited to these databases to ensure that the primary literature and secondary literature presented were relevant to education-related research. The initial searches were limited to English language peer-reviewed articles published between January 1, 2020, and April 30, 2021 (a 1-year-4-month time period) to yield results relevant to the COVID-19 pandemic. However, due to the limiting circumstances of the pandemic’s timeframe, a secondary search was conducted using the same databases, but with new and/or altered keywords: “Nova Scotia,” AND “rural education,” AND “poverty,” OR “low-income.” This secondary search was expanded to consider publications between January 1, 2010, and December 31, 2020 (a 10-year period). This allowed for investigation of a broader understanding of rural poverty and education, as it stood prior to the pandemic.

A total of 52 articles were identified using these search methods, with 37 remaining once titles and abstracts were reviewed to determine if they were appropriate for further consideration. For example, articles that focused on emergency remote education in urban contexts were excluded. Additionally, in an effort to seek information that closely reflected the conditions of rural NS, literature was excluded if it did not fit within the Western context (i.e., North America, Great Britain, Australasia). Special consideration was given to research done within Canada, specifically the Atlantic provinces, with a focus on NS.

These search parameters resulted in a range of qualitative and quantitative methodological orientations: 12 qualitative (generic qualitative / interpretive or case study), 1 mixed method, 5 quantitative (descriptive and/or correlational), and 12 literature reviews and reflective papers. Of the 37 studies reviewed, the majority subscribed to an investigative methodology with participant interviewing, field observations, and/or in-depth reviews of literature as the most common sources of data collection. Most of the studies were completed in the United States (15) and Canada (16), with the remainder conducted in Great Britain (2), Australia (2), Austria (1), and New Zealand (1). Few studies looked at the impact of rural poverty in NS on primary and secondary education; as such, this review expanded its search to include pre-service teachers' perceptions of rural poverty in other parts of Canada, and also included pre- and in-service teachers' perceptions of rural poverty in the United States in an attempt to support a comprehensive look at the conditions of rural poverty. Wherever possible, the primary focus of this work was directed towards research done within Canada.

To contextualize the 37 studies and their findings, the following table (see Table 1) identifies primary and secondary themes related to the matter of online learning in low-income rural communities. It also points to the presence of pandemic-specific studies in relation to educational research. Following the table, a review of the more salient themes is presented: pre-service teachers' understanding of rural poverty; racialized identities; home environment; conditions for digital equity; returning to in-person learning; and post-pandemic teacher education and professional development. These themes have strong overlapping issues, with some of the same studies appearing in multiple sections.

TABLE 1. *Thematic overview of articles' primary and secondary findings*

Theme	... as a primary focus		... as a secondary focus	
(Post-Pandemic) Teacher Education Programs & Personal Development	GBR	Ellis et al. (2020)	NZL	Starkey et al. (2021)
	USA	Grooms and Childs (2021)	CAN	Cherubini (2020)
	CAN	Van Nuland et al. (2020)	AUT	Kast et al. (2021)
	USA	Alonso (2020)	USA	Hall et al. (2020)
	CAN	Hill et al. (2020)	USA	Quezada et al. (2021)
	USA	Kaden (2020)	USA	Quinn et al. (2022)
	AUS	Howard et al. (2021)	CAN	Power et al. (2020)
	USA	Trust and Whalen (2021)		
	USA	Panther et al. (2021)		
(Concern for and Creating Conditions for) Digital Equity	NZL	Starkey et al. (2021)	CAN	Cherubini (2020)
	USA	Literat (2021)	GBR	Cahoon et al. (2021)
	USA	Bacher-Hicks et al. (2021)	AUS	Howard et al. (2021)
	USA	Dolan (2016)	CAN	Hill et al. (2020)
	AUT	Kast et al. (2021)	USA	Quezada et al. (2021)
	USA	Hall et al. (2020)	USA	Kaden (2020)
	USA	Bansak and Starr (2021)	CAN	Van Nuland et al. (2020)
	USA	Grooms and Childs (2021)	USA	Quinn et al. (2022)
			CAN	Goodnough and Mulcahy (2011)
			AUS	Boylan and McSwan (1998)
(Pre-Service Teachers' Understanding of) Rural Poverty	USA	Nelson (2007)	USA	Dolan (2016)
	CAN	Goodnough and Mulcahy (2011)	USA	Parolin (2021)
	CAN	Frank et al. (2020)	USA	Alonso (2020)
	CAN	Hellsten et al. (2011)	CAN	Parker (2017)
	USA	Kaden (2020)	USA	Hall et al. (2020)
	USA	Quinn et al. (2022)	CAN	Bennett (2013)
	GBR	Cahoon et al. (2021)	CAN	Looker and Bollman (2020)
	USA	Fontichiaro and Stephens (2021)	CAN	Stelmach (2020)

	CAN	Peterson et al. (2018)	CAN	Corbett and Gereluk (2020)
	CAN	Corbett (2020)		
	AUS	Boylan and McSwan (1998)		
	CAN	Murphy et al. (2020)		
	CAN	Gereluk et al. (2020)		
	CAN	Smith and Peller (2020)		
(Intersections with Students') Racialized Identities	CAN	Cherubini (2020)	USA	Literat (2021)
	USA	Parolin (2021)	USA	Bansak and Starr (2021)
	USA	Alonso (2020)	CAN	Frank et al. (2020)
	CAN	Peterson et al. (2018)	CAN	Hill et al. (2020)
	AUT	Kast et al. (2021)	USA	Quezada et al. (2021)
	CAN	Power et al. (2020)	USA	Fontichiaro and Stephens (2021)
	USA	Grooms and Childs (2021)	CAN	Hellsten et al. (2011)
	CAN	Scott and Louie (2020)		
(Intersections with Students') Home Environments	USA	Literat (2021)	USA	Parolin (2021)
	USA	Bansak and Starr (2021)	CAN	Parker (2017)
	USA	Bacher-Hicks et al. (2021)	CAN	Frank et al. (2020)
	AUT	Kast et al. (2021)	USA	Quezada et al. (2021)
	GBR	Cahoon et al. (2021)		
	USA	Fontichiaro and Stephens (2021)		
	USA	Grooms and Childs (2021)		
	CAN	Schiff et al. (2020)		
(Concerns for) Returning to In-Person Learning	CAN	Hill et al. (2020)	CAN	Cherubini (2020)
	AUS	Howard et al. (2021)	USA	Quezada et al. (2021)
			USA	Literat (2021)
			USA	Trust and Whalen (2021)
			USA	Panther et al. (2021)

Pre-service teachers' understanding of rural poverty

A small cluster of educational research has focused on the formation of teacher identities in rural contexts within Canada (Goodnough &

Mulcahy, 2011; Hellsten et al., 2011; Corbett, 2014; Smith & Peller, 2020; Bennett, 2013; Gereluk et al., 2020; Looker & Bollman, 2020). The results are marginally consistent in that perceived preparedness to teach in specific school communities is connected to pre-service teachers' experiences at their practicum school placements (Goodnough & Mulcahy, 2011; Hellsten et al., 2011; Murphy et al., 2020; Smith & Peller, 2020). For example, Goodnough and Mulcahy (2011) found that the placement of pre-service teachers in rural and remote schools is necessary for recruitment, for it provides invaluable first-hand experience that addresses preconceived biases about rural education, and prepares teachers for its realities; seeing that several programs do not place pre-service teachers in these areas, scholars have made recommendations for teacher education programs to adopt this practice (Alonso, 2020; Boylan & McSwan, 1998; Hellsten et al., 2011; Hill et al., 2020; Peterson et al., 2018). Despite the recognized need, the inability to recruit and retain teachers in rural settings remains significant (Looker & Bollman, 2020), a challenge which Smith and Peller (2020) have discussed in relation to the problem of transporting teachers to rural areas for their practicum placements when teacher education programs are primarily urban, resulting in a lack of practicum training within rural settings. Moreover, consistent across multiple studies (Goodnough & Mulcahy, 2011; Hellsten et al., 2011), when we consider those teachers who are actually placed in remote settings, they often have poor experiences, most attributed to the lack of rural-specific pedagogy in their teacher education programs (Kaden, 2020; Hellsten et al., 2011). For example, Hellsten et al. (2011) reported that participants expressed several unexpected challenges during their 1st year teaching in rural and/or northern Saskatchewan schools, including feelings of isolation (social, geographical, professional, etc.) and lack of acceptance from community members. Such a finding is consistent across this body of research.

Teacher education programs beyond Canada and across Western contexts accord primary importance to diversity and the inclusion of culturally responsive pedagogy as a means of leveraging students' backgrounds to enhance their learning. Yet, according to our review, few teacher education programs offer rural-specific strategies (Corbett, 2014; Hellsten et al., 2011; Hill et al., 2020). Related to this finding, both Goodnough and Mulcahy (2011) and Murphy et al.'s (2020) studies have highlighted the benefits of introducing rural-specific contexts into teacher education. Goodnough and Mulcahy observed teacher candidates who both lived and taught in rural communities during their practicum, and though their time was brief, those participants reported positive experiences, claiming

the practicum to have formed a new interest in living and beginning their career in a rural community, as well as influenced their likes, dislikes, and misconceptions about teaching in rural communities in general. Murphy et al.'s inquiry of 1st-year teachers' experiences in rural settings produced similar results, finding that there were various benefits to rural placements for pre-service teachers, including an increased sense of belonging to a community and improved relationships with students and their families as a result of their connection and investment in the community.

However, Murphy et al. (2020) returned to identifying an important gap in teacher education, of not preparing new teachers for the diverse experience of children and families in rural communities, and, along with this, questioning whether teacher education is recognizing the need to differentiate rural schools and education from urban contexts. These findings are telling of the need for teacher education programs to adopt rural-specific contexts in order to reflect the diverse classrooms and communities in which they are preparing their pre-service teachers for.

Few studies have emerged to address how this need will now extend into post-pandemic teacher education programs in rural contexts (Hill et al., 2020; Alonso, 2020; Cherubini, 2020). On a positive note, Hill et al. (2020) reported the need to address teachers as both researchers and community leaders, suggesting that in-service teachers should be included in the formation of teacher programs moving forward so as to tackle the anticipated educational shift that COVID-19 has likely caused. However, we found no research that included the need to implement rural-centred pedagogies into post-pandemic teacher education programs, even though in-service teachers were faced with rural-specific challenges, such as geographical isolation from education resources (Alonso, 2020). The lack of research specifically addressing pre-service teachers' understanding of rural poverty is an increasing concern for education, especially as the rates of rural poverty increased with the pandemic's economic collapse (Cherubini, 2020; Ellis et al., 2020; Frank et al., 2020).

Intersections with students' racialized identities

In response to the pandemic, a number of studies explored the impact of rural poverty on students of racialized backgrounds (Cherubini, 2020; Parolin, 2021; Literat, 2021; Grooms & Childs, 2021; Kast et al., 2021; Scott & Louie, 2020). Much attention in the literature is given to the lack of infrastructure and support related to the necessary technology needed to sustain at-home learning (Bacher-Hicks et al., 2021; Literat, 2021; Power et al., 2020). In the context of Canada, much of this concern is directed towards Indigenous youth. For instance, according to Scott and

Louie (2020), 1 in 4 of Canada's Indigenous population is under the age of 15, and 60% of Indigenous people live in rural areas of a "small population centre" (p. 114). On average, those who live on reserves have lower levels of technological skills "due in part to the systemic barriers to accessing technology" for Indigenous communities (Cherubini, 2020, p. 1). In addition to a lack of resources, Indigenous people are more likely to be affected by poverty and health-related issues, and during the peak of the COVID-19 outbreak, suffered higher rates of infection than the general population, severely impacting their ability to actively participate in education (Power et al., 2020).

The bulk of studies reviewed focused upon African American and Hispanic students, as they experienced greater health-related risks in the face of the pandemic (Bacher-Hicks et al., 2021). In the United States, African American and Hispanic children are twice as likely to experience poverty; as of April 2020, 17% of all African American and Hispanic children experienced poverty and food insecurity (Parolin, 2021). Bacher-Hicks et al. (2021), according to their analysis of high frequency internet search data, found African American students in rural areas reported lower increases in searches of online learning resources. In a similar study, Bansak and Starr (2021) found that African American and Hispanic parents spent less time helping their children with their at-home learning than White and non-Hispanic parents, which was credited to a variety of factors, such as the scarcity of parental time, potential language barriers between parents and online instructors / teachers, and varying levels of parental education. The additional influences of rural poverty – such as food insufficiency (Parolin, 2021), lack of adequate internet and technological resources (Literat, 2021), and poor infrastructure within the home, school, and community (Cherubini, 2020; Power et al., 2020) – are all compound factors contributing to the disparities in education that racialized learners experience.

Intersections with students' home environments

Several studies, both pre-existing and post-pandemic, have focused upon the home environments of low-income rural students (Literat, 2021; Bacher-Hicks et al., 2021; Fontichiaro & Stephens, 2021; Cahoon et al., 2021; Bennett, 2013; Stelmach, 2020). Scholars are troubled with the lack of infrastructure in rural North American contexts supporting the implementation of broadband connectivity, and available funding to provide equal opportunities for technology across all students (Dolan, 2016; Hall et al., 2020; Kaden, 2020; Parolin, 2021; Looker & Bollman, 2020). Children in low-income households were less likely to have access

to digital resources during the height of the pandemic, which isolated students in low-income rural households both academically and socially (Bacher-Hicks et al., 2021; Bansak & Starr, 2021; Cahoon et al., 2021). Even for students in low-income rural households who reported having sufficient internet connection, a variety of other digital concerns came into account. For example, some students reported that having to share one computer with several siblings made at-home learning nearly impossible (Literat, 2021). Other student accounts included reports of not having access to a computer at all and having to complete their learning from their smartphone, which often did not easily support commonly used platforms at the onset of the pandemic (Bacher-Hicks et al., 2021; Fontichiaro & Stephens, 2021). Additionally, rural homelessness amongst children and youth prevented students from participating in emergency online learning (Schiff et al., 2020).

Emergency remote education also illuminated other concerns for educators. Literat (2021) emphasized the concern for providing instruction through video conferencing, from a socioemotional perspective; for example, in analyzing student-made videos through the online platform Tik Tok, she noted that the “cameras on” approach forced students to share their home environments with their classmates, which sometimes led to classmates learning of abusive home lives and economic disparities, thus further isolating them socially from their peers. Relatedly, Fontichiaro and Stephens (2021) noted two negative consequences to the cameras on approach: one being that parents would weigh in negatively on what their children were being taught (i.e., things that may conflict with parental views being scrutinized), and, conversely, teachers would weigh in on students’ home life, where, in some cases, teachers were seen to be commenting on students’ political / cultural beliefs, and, coincidentally, the parenting of their students. As part of this discussion, scholars argued that the pandemic’s economic consequences on the home environments of low-income rural students significantly impacted their socioemotional well-being, resulting in an inability to sufficiently participate in at-home learning regardless of access to technology (Cahoon et al., 2021; Hall et al., 2020; Kaden, 2020; Starkey et al., 2021; Trust & Whalen, 2021). In addition to scholars’ having made recommendations for improved funding and infrastructure to provide students with the resources needed to learn from home, both Literat (2021) and Trust and Whalen (2021) made suggestions for the adoption of a pedagogy of care, calling educators’ attention to the vulnerability and socioemotional well-being of low-income students who could not sufficiently learn under the conditions of the pandemic.

Concerns for, and creating conditions for, digital equity

The concept of accessing educational technology is multifaceted; as technology in education advances, how the term “digital divide” is defined becomes more complex. The term “digital equity” is a more appropriate term to address this phenomenon, especially in light of the pandemic, for it concerns the need for fair and equal access to technology and broadband connectivity as well as the need for an acquired literacy and skillset to use these educational tools proficiently (Dolan, 2016). To address the complexity of digital equity in rural communities, and the depth of the pandemic’s impact on these communities, we must reemphasize rurality as a spatial concept. Definitions of rurality are often complicated by the idea of “digital deserts,” conditions under which experiences differ adversely from more privileged rural settings (rural areas in close proximity to urban centers, higher income status, etc.). Additionally, recognizing that roughly 60% of Canada’s Indigenous population live in rural areas, with the majority of this sector living on reserve (Scott & Louie, 2020), we include this population in the discussion of digital deserts due in part to the “systemic barriers related to accessing technology” within many Indigenous reserves and communities (Cherubini, 2020, p. 1). We acknowledge this in our efforts to recognize that there may not have been a universal experience of lockdown across rural communities (Looker & Bollman, 2020; Alonso, 2020; Cherubini, 2020; Scott & Louie, 2020).

Digital equity was a common thread in the literature reviewed, for it intertwines with the themes (and sub-themes) of understanding rural poverty and returning to in-person learning. In consideration of rural poverty, numerous studies have concerned themselves with the lack of infrastructure supporting adequate broadband connectivity (Bansak & Starr, 2021; Cahoon et al., 2021; Frank et al., 2020; Looker & Bollman, 2020). Other scholars have emphasized the need for funding that provides students with their own educational technology (Nelson, 2007; Quezada et al., 2021). Conversely, Hall et al. (2020) suggested that, while providing students with technology is a necessary step forward, it is not enough to close the digital divide. Nonetheless, much of the literature, which has been previously reiterated, points to the need for improved government support for low-income rural communities and households, in both teaching and providing technological resources.

In this regard, some action has and is being taken in NS: The Internet for Nova Scotia Initiative promises to deliver internet to 87,000 homes and businesses, having completed 41,000 of the total since January 2021 (Office of the Auditor General of Nova Scotia, 2021). Additionally, the

Nova Scotia Education Minister announced in the fall of 2020 that \$21.5 million would be invested into supplying schools with Chromebooks, as well as upgrades to Wi-Fi servers and routers, across the province (Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development, 2020). However, though this may support low-income students as they return to in-person learning, the concern then becomes of access within the household, especially during emergency remote education. Accounting for those in low-income contexts, Starkey et al. (2021) noted the stark differences between rural and urban school pandemic responses, and saw academic advantages for high-income homes in urban environments, and disadvantages for low-income homes in rural environments, credited to each home's level of "tech" (p. 2). This concern has received much attention in educational research, and as we continue to navigate the aftermath of emergency remote education, numerous scholars have taken note of how this will likely be shown to have negatively impacted students' return to in-person delivery (Bansak & Starr, 2021; Cahoon et al., 2021; Cherubini, 2020; Fontichiaro & Stephens, 2021; Hall et al., 2020; Howard et al., 2021).

Concerns for returning to in-person learning

Given (in light of the recent pandemic) the newly emerging post-pandemic education, there exists little research exploring the impact of emergency remote education on students' return to in-person delivery. Scholars have made predictions about the adverse effects on students' academic achievements, as well as their social, emotional, and physical well-being. Explanations for the anticipated impact of emergency remote education have varied across the literature review. The bulk of studies, predictably, estimated that rural students of low-income status will have been negatively impacted, as academic gaps across students will have widened more than normal in the coming school years (Bacher-Hicks et al., 2021; Panther et al., 2021; Parolin, 2021). Bansak and Starr (2021) and Cahoon et al. (2021) predicted that parental involvement will be an important indicator of how severely students in low-income rural communities will have been affected by emergency remote education, concluding that the education level and socioeconomic status of parents / guardians will have dictated how able they were to support their child in completing online learning. Additional arguments have suggested that institutional support of teachers and technology-oriented professional development will tell of how students will have been impacted by emergency remote education (Kaden, 2020; Trust & Whalen, 2021). For example, when studying teachers' perceptions of both individual and institutional readiness to teach online, Howard et al. (2021) reported that teachers of low-income

communities had negative perceptions of how students received online learning, citing limited professional development and time to prepare and transition as the cause. Starkey et al. (2021) reported mixed levels (ranging from low to high) of teachers' perceived preparedness to shift to online learning, with professional and institutional support identified at all levels, suggesting stark differences between rural and urban school leaders' responses to those in low-income / low-tech homes.

Adding greater complexity to the theme of teacher preparedness is the idea of supporting students of adverse experiences during times of crisis. Various scholars have drawn attention to the lack of professional development aimed at teaching to racialized and low-income students in at-home learning settings, suggesting that teachers were insensitive to the disadvantages these students faced when learning from home (Cherubini, 2020; Literat, 2021; Kast et al., 2021; Quezada et al., 2021; Trust & Whalen, 2021; Van Nuland et al., 2020). Additionally, Grooms and Childs (2021) reported participants felt as though the decision-making and policies surrounding emergency remote education did not meet the needs of racialized and low-income students.

Regardless of race, access to adequate internet and educational technology were more commonly cited explanations for the anticipated academic disadvantages of students who experience rural poverty. According to Kaden (2020), a large majority of students in remote communities could not be reached via email or phone, and, of these students, some were learners who were experiencing homelessness and/or poverty. As such, teachers were unable to assess and monitor their learning, making preparations for the return to in-person delivery that much more challenging. Similarly, Bacher-Hicks et al. (2021), Grooms and Childs (2021), and Starkey et al. (2021) indicated that, though the demand for online learning materials had increased in both low- and high-income households, the demand was significantly greater in high-income homes, which will inevitably contribute to the growing academic gap.

Post-pandemic teacher education and personal development

Some scholars have credited the pandemic as an “eye-opening” experience for pre-service teachers, with certain responses to teacher education programs being cited as “innovation” (Ellis et al., 2020, p. 559). According to Panther et al. (2021), pre-service teachers felt that emergency remote education during practicum evolved their understandings of (a) the purpose of education, (b) beliefs about education, (c) curriculum, (d) instruction, (e) assessment, and (f) classroom community (p. 8). Additionally, the pandemic exposed teacher candidates to the huge

amount of emotional work that is required of teachers (Alonso, 2020; Kaden, 2020), and amplified the aspects of education systems that help or hinder learning.

In response to the pandemic, scholars suggested that many pre-existing recommendations to teacher education programs are more crucial now in the aftermath of emergency remote education in rural communities than ever before. The most common of these suggestions was the inclusion of rural-specific pedagogy and professional development in teacher education programs (Fontichiaro & Stephens, 2021; Kaden, 2020; Peterson et al., 2018; Gereluk et al., 2020; Murphy et al., 2020; Danyluk et al., 2020), with some studies pointing to the need for professional development on digital literacy in rural contexts (Alonso, 2020; Cherubini, 2020; Ellis et al., 2020). Hall et al. (2020) made recommendations for teacher education programs to adopt training in digital literacy for pre-service teachers to actively work toward closing the digital divide amongst students; the same recommendations were made years prior by Dolan (2016) while investigating the disconnect between students' access to technology at home and their access and use of technology in school. Goodnough and Mulcahy (2011) and Hellsten et al. (2011) have argued for the inclusion of rural-specific pedagogy as a way to better prepare pre-service teachers for the diverse experiences in low-income rural communities. Correspondingly, Kast et al. (2021) and Quezada et al. (2021) understood that the pandemic would exacerbate the number of students who experience poverty, and thus they have made similar recommendations for adopting pedagogies that reflect the specific social and cultural experiences of these communities considering the pandemic.

Though most of the literature reviewed reported negative perceptions of emergency remote education, some research has suggested that this format may contain some benefits for students who experience poverty, such as flexible schedules to accommodate those who work to support their families and newfound independence in schoolwork (Bansak & Starr, 2021). However, most studies, even those in which these positives were discussed, have also pointed out that online learning is only successful when teachers and institutions have adequate preparation time, a crucial element which was not available to them during the pandemic (Bacher-Hicks et al., 2021; Fontichiaro & Stephens, 2021; Howard et al., 2021; Literat, 2021; Trust & Whalen, 2021). As suggested by Kaden (2020), "new teachers must be prepared in their teacher education programs to serve the rapidly growing number of online students and have the pedagogy skills for the blended learning models of the future" (p. 12), yet online learning cannot be seen as the sole remedy to equity concerns in

accessing education. As such, a commonality amongst the reviewed literature was the call for institutions to develop emergency response plans to prepare future education systems if something of COVID-19's magnitude happens again.

IMPLICATIONS FOR FUTURE PRACTICE & RESEARCH

With the consequences of the COVID-19 pandemic still unfolding, we cannot say for certain what impact emergency remote education will have on the development of teacher identities in rural communities, nor can we confidently speak to its long-term effects on students who experience rural poverty. However, given the brief contemporary contextualization of rural poverty and education we have offered in this article, based on our review, we suggest that the future of rural education is reliant on the study of the pandemic in the context of teacher education and policy. As we navigate a post-COVID-19 world, we believe rural school systems, educators (both present and future), stakeholders in teacher education, and education policymakers should value this type of research, and we present this review as a recognition of the areas that we believe call for further inquiry. It is with this understanding that we present the following implications for future practice and research.

Implications for practice

The pandemic has illuminated various avenues that concern future practice. The following list identifies some (research supported) implications for practice that may help remedy the impact of emergency remote education for students in low-income rural communities:

1. Improvements to welfare systems and rural infrastructure (Cherubini, 2020; Frank et al., 2020; Kaden, 2020; Parolin, 2021; Starkey et al., 2021; Van Nuland et al., 2020; Scott & Louie, 2020; Looker & Bollman, 2020).
2. Building of enduring professional communities online and/or in schools for rural educators (Grooms & Childs, 2021; Hellsten et al., 2011; Hill et al., 2020; Quinn, 2022; Murphy et al., 2020; Gereluk et al., 2020).
3. Greater integration of digital literacy and awareness of digital equity in teacher education programs (Ellis et al., 2020; Hall et al., 2020; Quinn, 2022).

4. Improvements to teacher education and professional development in the pedagogy of care for at-risk students in times of crises (Fontichiaro & Stephens, 2021; Grooms & Childs, 2021; Literat, 2021; Trust & Whalen, 2021).
5. Implementing emergency response plans to prevent future disruptions in learning (Bacher-Hicks et al., 2021; Panther et al., 2021).

Implications for research

The completion of this review highlighted gaps in research across several areas. More specifically, these gaps pointed to the need for a post-pandemic investigation into teacher education, including their integration of rural pedagogy. Substantial, ongoing research is needed to fully understand the complexities of post-pandemic rural education.

Rural pedagogy in teacher education

Suggestions for the improvement of rural education depend on the implementation of rural pedagogy in teacher education programs. The recommendations varied between studies, with some suggesting rural practicum placements (Goodnough & Mulcahy, 2011; Murphy et al., 2020), or specific courses on rural education (Hellsten et al., 2011; Peterson et al., 2018), both of which have the primary goal of improving teacher education's ability to reflect diverse classrooms. While these studies are, most certainly, valuable to our understanding of the cultivation of rural teacher identities in teacher education programs, an updated investigation is overdue. Additionally, given the infrequency of longitudinal studies on this topic of research, there is a need for further investigation of such recommendations and the results they yield. It has been noted (Ellis et al., 2020) that the pandemic will undoubtedly impact teacher education, as the response to emergency remote education resulted in a perceived overall improvement to the quality of teacher education, including online instruction and the development of placements at virtual schools. However, what this means for the inclusion of rural pedagogy in teacher education is undetermined, which, in part, may be explained by the little research done on this topic pre-pandemic.

Pandemic-informed teacher education

A considerable gap in current literature is an investigation of how to equip pre-service teachers to combat certain challenges in rural education that have since evolved in the face of the pandemic. Though there is a present surge in the literature on post-pandemic professional development for in-

service teachers to include topics such as digital literacy and rural education, and their intersections with poverty and race (Cherubini, 2020; Kast et al., 2021; Panther et al., 2021; Quezada et al., 2021), with the absence of similar research done for pre-service teachers, little is known of what can be accomplished in teacher education programs should the same teachings be offered. Indeed, present educators will play an important role in our approach to post-pandemic rural education; however, it is of equal importance that teacher education programs enhance their instruction of rural pedagogy to include the consequences of the pandemic on rural poverty in the context of education. As such, deepening scholarship on this perspective will prove to be formative for post-pandemic rural education.

CONCLUDING COMMENTS

It is evident in the literature reviewed that not only has the pandemic illuminated discrepancies in education, but it has exacerbated the many inequalities present. Given the developing nature of emergency remote education's outcomes, numerous avenues exist for further research. While this review does not offer explicit direction for remedying the pandemic's impact on low-income rural communities, we believe it has highlighted a gap in understanding the potential of rural-specific instruction in teacher education to benefit post-pandemic education in said communities. As such, we have attempted to outline the reoccurring trends (and sub-trends) in the literature, of which many intersect with one another (e.g., conditions where race, home environment, and digital equity open dialogue for improvements to public infrastructure), and we believe that this may be cause for deeper investigation of emergency remote education in rural settings. As well, we believe that the study of in-service teachers' experiences with emergency remote education in rural settings may be telling of what can be done in teacher education post-pandemic. Fundamentally, rural school systems – including pre- and in-service teachers, administrators, stakeholders in teacher education, and education policymakers – need to understand the severity of the living and learning conditions for low-income rural students in face of the pandemic and its aftermath. This review has attempted to draw attention to these experiences to support the development of future teacher education programs in integrating pandemic-informed rural pedagogy.

REFERENCES

- Alonso, L. (2020). Teacher education in the borderlands: Examining the intersections of being a teacher candidate and essential worker in the age of COVID-19. *Issues in Teacher Education*, 29(1/2), 35-44. <https://www.itejournal.org/wp-content/pdfs-issues/fall-2020/07alonso.pdf>
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., & Mulhern, C. (2021). Inequality in household adaptation to schooling shocks: COVID-induced online learning engagement in real time. *Journal of Public Economics*, 193(2021), Article 104345. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104345>
- Bansak, C., & Starr, M. (2021). COVID-19 shocks to education supply: How 200,000 U.S. households dealt with the sudden shift to distance learning. *Review of Economics of the Household*, 19(1), 63-90. <https://doi.org/10.1007/s11150-020-09540-9>
- Bennett, P. W. (2013). *The Last Stand: Schools, communities and the future of rural Nova Scotia*. Fernwood Publishing.
- Bollman, R. D. (2021). COVID-19 and the differential impacts on the rural and urban economies. *The Journal of Rural and Community Development*, 16(4), 246-298. <https://journals.brandonu.ca/jrcd/article/view/2063>
- Boylan, C., & McSwan, D. (1998). Long-staying rural teachers: Who are they? *Australia Journal of Education*, 42(1), 49-65. <https://doi.org/10.1177/000494419804200104>
- Cahoon, A., McGill, S., & Simms, V. (2021). Understanding home education in the context of COVID-19 lockdown. *Irish Educational Studies*, 40(2), 443-455. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1921010>
- Cherubini, L. (2020). Education in the post-pandemic era: Indigenous children and youth. *International Indigenous Policy Journal*, 11(3), Article 10679. <https://doi.org/10.18584/iipj.2020.11.3.10679>
- Corbett, M. (2014). Toward a geography of rural education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 37(3). <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1412>
- Corbett, M. (2020). Place-based education: A critical appraisal from a rural perspective. In M. Corbett & D. Gereluk (Eds.), *Rural teacher education: Connecting land and people* (pp. 279-298). Springer.
- Corbett, M., & Gereluk, D. (2020). Introduction: Why rural matters in Canadian education. In M. Corbett & D. Gereluk (Eds.), *Rural teacher education: Connecting land and people* (pp. 3-17). Springer.
- Danyluk, P. J., Burns, A., Scott, D. (2020). Becoming a teacher in a rural or remote community: The experiences of educational assistants. In M. Corbett & D. Gereluk (Eds.), *Rural teacher education: Connecting land and people* (pp. 183-202). Springer.
- Dolan, J. (2016). Splicing the divide: A review of research on the evolving digital divide among K-12 students. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 16-37. <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1103147>
- Ellis, V., Steadman, S., & Mao, Q. (2020). 'Come to a screeching halt': Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation? *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 559-572. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821186>
- Fontichiaro, K., & Stephens, W. S. (2021). Blurring the boundaries between home and school: How videoconference-based schooling places American education's cultural values at risk during COVID-19. *Journal of Children and Media*, 15(1), 96-100. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1860101>

- Frank, L., Fisher, L., Saulnier, C. (2020). 2020 report card on child and family poverty in Nova Scotia: Willful neglect? Canadian Centre for Policy Alternatives | Nova Scotia. <https://www.policyalternatives.ca/wp-content/uploads/attachments/Childpovertyreportcard2020.pdf>
- Gereluk, D., Dressler, R., Eaton, S. E., & Becker, S. (2020). "Growing our own teachers": Rural individuals becoming certified teachers. In M. Corbett & D. Gereluk (Eds.), *Rural teacher education: Connecting land and people* (pp. 137–154). Springer.
- Goodnough, K., & Mulcahy, D. (2011). Developing teacher candidate identity in the context of a rural internship. *Teaching Education*, 22(2), 199–216. <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.539680>
- Grooms, A. A., & Childs, J. (2021). "We need to do better by kids": Changing routines in U.S. schools in response to COVID-19 school closures. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 26(2), 135–156. <https://doi.org/10.1080/10824669.2021.1906251>
- Hall, J., Roman, C., Jovel-Arias, C., & Young, C. (2020). Pre-service teachers examine digital equity amidst schools' COVID-19 responses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 435–442. <https://doi.org/10.70725/469279mlzrm>
- Hellsten, L. M., McIntyre, L. J., & Prytula, M. P. (2011). Teaching in rural Saskatchewan: First year teachers identify challenges and make recommendations. *Rural Educator*, 32(3), 11–21.
- Hill, C., Rosehart, P., St. Helene, J., & Sadhra, S. (2020). What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 565–575. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1797439>
- Howard, S. K., Tondeur, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2021). Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online learning in secondary education. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 141–158. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1839543>
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), Article 165. <https://doi.org/10.3390/educsci10060165>
- Kast, J., Linder, K.-T., Gutschik, A., & Schwab, S. (2021). Austrian teachers' attitudes and self-efficacy beliefs regarding at-risk students during home learning due to COVID-19. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 114–126. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872849>
- Literat, I. (2021). "Teachers act like we're robots": TikTok as a window into youth experiences of online learning during COVID-19. *AREA Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2332858421995537>
- Looker, E. D., & Bollman, R. D. (2020). Setting the stage: Overview of data on teachers and students in rural and urban Canada. In M. Corbett & D. Gereluk (Eds.), *Rural teacher education: Connecting land and people* (pp. 21–74). Springer.
- Murphy, M. S., Driedger-Enns, L., & Huber, J. (2020). Rural schools as sites for ongoing teacher education: Co-making relational inquiry spaces between a principal and a beginning teacher. In M. Corbett & D. Gereluk (Eds.), *Rural teacher education: Connecting land and people* (pp. 171–183). Springer.
- Nelson, M. K. (2007). Ongoing challenges in the understanding of rural poverty. *Journal of Poverty*, 10(4), 89–108. https://doi.org/10.1300/J134v10n04_05
- Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development. (2020, November 23). *New computers, technology for students* [Press release]. <https://news.novascotia.ca/en/2020/11/23/new-computers-technology-students>

- Office of the Auditor General of Nova Scotia. (2021). *Report of the auditor general to the Nova Scotia house of assembly: Internet for Nova Scotia*. <https://oag-ns.ca/sites/default/files/publications/2021InternetFullWeb.pdf>
- Panther, L., Allee-Herndon, K. A., Perrotta, K., & Cannon, S. (2021). I can tell you stories: Teacher education during educational disruption. *The Teacher Educator*, 56(3), 327-345. <https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1918302>
- Parker, D. (2017). The impact of professional development on poverty, schooling, and literacy practices: Teacher narratives and reformation of mindset. *Cogent Education*, 4(1), Article 1279381. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1279381>
- Parolin, Z. (2021). What the COVID-19 pandemic reveals about racial differences in child welfare and child well-being: An introduction to the special issue. *Race and Social Problems*, 13, 1-5. <https://doi.org/10.1007/s12552-021-09319-2>
- Peterson, S. S., McIntyre, L., & Heppner, D. (2018). Northern rural and Indigenous teachers' experiences and perceptions of rural teaching and teacher education. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(3), 189-205.
- Power, T., Wilson, D., Best, O., Brockie, T., Bourque-Bearskin, L., Millender, E., & Lowe, J. (2020). COVID-19 and Indigenous Peoples: An imperative for action. *Journal of Clinical Nursing*, 29(15/16), 2737-2741. <https://doi.org/10.1111/jocn.15320>
- Quezada, R. L., Buczynski, S., Medina, R. A., Stoltz, S., Fabionar, J., & Jez, R. (2021). Editors' introduction: Envisioning teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 48(2), 3-6. <https://www.jstor.org/stable/27094726>
- Quinn, F., Charteris, J., Adlington, R., Rizk, N., Fletcher, P., & Parkes, M. (2022). The potential of online technologies in meeting PLD needs of rural teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(1), 69-83. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1849538>
- Schiff, R., Buccieri, K., Schiff, J. W., Kauppi, C., & Riva, M. (2020). COVID-19 and pandemic planning in the context of rural and remote homelessness. *Canadian Journal of Public Health*, 111(6), 967-970. <https://doi.org/10.17269/s41997-020-00415-1>
- Scott, D., & Louie, D. (2020). Reconsidering rural education in the light of Canada's Indigenous reality. In M. Corbett & D. Gereluk (Eds.), *Rural teacher education: Connecting land and people* (pp. 113-133). Springer.
- Smith, C. W., & Peller, P. (2020). "You can't get there from here": Mapping access to Canada's teacher education programs. In M. Corbett & D. Gereluk (Eds.), *Rural teacher education: Connecting land and people* (pp. 75-98). Springer.
- Starkey, L., Shonfeld, M., Prestridge, S., & Cervera, M. G. (2021). Special issue: COVID-19 and the role of technology and pedagogy on school education during a pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1866838>
- Stelmach, B. (2020). Rural, secondary school parents' discourses about feeling in community in their children's schools: Insights to shape teachers' and principals' questions. In M. Corbett & D. Gereluk (Eds.), *Rural teacher education: Connecting land and people* (pp. 203-224). Springer.
- Trust, T., & Whalen, J. (2021). Emergency remote teaching with technology during the COVID-19 pandemic: Using the whole teacher lens to examine educator's experiences and insights. *Educational Media International*, 58(2), 145-160. <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930479>
- Van Nuland, S., Mandzuk, D., Tucker Petrick, K., & Cooper, T. (2020). COVID-19 and its effects on teacher education in Ontario: A complex adaptive systems perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 442-451. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803050>

MEAGAN KETTLEY is a practicing teacher with over 4 years of classroom experience. She graduated from St. Francis Xavier University, Nova Scotia, in 2022 with the University Gold Medal for Bachelor of Education, where she assisted several education research projects. Her research interests focus on early career teachers and equity studies in education, with a particular passion for reading development and literacy. Meagan currently teaches 8th-grade language arts at Harold Peterson Middle School in Oromocto, New Brunswick.

meagan.kettley@nbed.nb.ca

JENNIFER MITTON, PhD, is a professor of secondary literacy and qualitative research methods in the Faculty of Education at St. Francis Xavier University in Nova Scotia. Prior to university teaching, she taught in secondary schools in New Brunswick, Nova Scotia, and Turkey. Her research interests include adolescent literacies, pre-service teachers and early career teachers, and teacher pedagogy related to culturally responsive beliefs and instruction.

jmitton@stfx.ca

MEAGAN KETTLEY est enseignante et compte plus de quatre ans d'expérience en classe. Elle a obtenu en 2022 un baccalauréat en éducation à l'Université St Francis Xavier, en Nouvelle-Écosse, pour lequel elle a reçu la médaille d'or de l'université. Durant ses études, elle a participé à plusieurs projets de recherche en éducation. Ses intérêts de recherche portent sur les personnes enseignantes en début de carrière ainsi que sur les études en équité en éducation, avec une passion particulière pour le développement de la lecture et de la littératie. Meagan enseigne présentement les arts langagiers en 8e année à la « Harold Peterson Middle School, » à Oromocto, au Nouveau-Brunswick.

meagan.kettley@nbed.nb.ca

JENNIFER MITTON, PhD, est professeure en littératie secondaire et en méthodologie de recherche qualitative à la Faculté d'éducation de l'Université St Francis Xavier, en Nouvelle-Écosse. Avant d'enseigner à l'université, elle a enseigné dans des écoles secondaires au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse et en Turquie. Ses intérêts de recherche portent sur la littératie chez les adolescents, les personnes enseignantes en formation et en début de carrière, ainsi que sur la pédagogie enseignante liée aux croyances et aux pratiques culturellement pertinentes. jmitton@stfx.ca

SUPERVISION DE STAGE À DISTANCE EN ENSEIGNEMENT : MOBILISER LA PRÉSENCE COGNITIVE À L'AIDE DU NUMÉRIQUE

MATTHIEU PETIT, JULIE BABIN et MARIE-ÈVE DESROCHERS *Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ. Dans les programmes de formation à l'enseignement, la supervision de stage peut se réaliser en ligne, tout en favorisant une présence à distance grâce aux dispositifs numériques, de nos jours incontournables. Or, comment les personnes superviseuses universitaires (PSU) ajustent-elles leurs pratiques au service de la présence cognitive avec des cohortes de stagiaires en enseignement supervisé·e·s à l'aide du numérique? Quelques réponses émergent d'entretiens réalisés auprès de PSU du Québec. L'analyse thématique de leurs propos, notamment appuyée sur des indicateurs de présence cognitive, témoigne du fait que la médiatisation de la supervision peut favoriser la collaboration entre pairs, accentuer le rôle de médiateur des PSU (vers de plus hauts niveaux de cognition) et ouvrir des voies parallèles de soutien socioaffectif.

SUPERVISING TEACHING INTERNSHIPS AT A DISTANCE: MOBILIZING COGNITIVE PRESENCE USING DIGITAL TECHNOLOGY

ABSTRACT. In teacher training programs, internship supervision can be done online, while promoting a remote presence thanks to digital devices, which are now essential. However, how do university supervisors (US) adjust their practices to ensure a cognitive presence that supports trainees supervised via digital technology? A few answers emerge from interviews conducted with US in Quebec. The thematic analysis of their remarks, based on indicators of cognitive presence, indicate that the mediatization of supervision can promote collaboration between peers, accentuate the mediating role of US (towards higher levels of cognition), and open up parallel avenues of socio-emotional support.

Compte tenu de l'étalement du territoire, les jeunes des régions rurales et semi-rurales du Canada doivent généralement réaliser leur formation universitaire en milieu urbain (à moins d'opter pour une formation offerte à distance), mais peuvent tout de même souhaiter effectuer un stage dans leur région d'origine. D'autres choisissent d'explorer des contextes différents en stage, dans une autre province que la leur ou à l'international (Gilliland et al., 2020). Ainsi, à l'instar d'autres programmes universitaires à travers le Canada, des programmes de formation en enseignement du Québec prévoient des modalités d'accompagnement à distance pour les stages, modalités qui se sont multipliées, voire démocratisées depuis la pandémie de COVID-19 (Marcum-Dietrich et al., 2021; Quinn et Paretti, 2021).

Dans une large majorité d'établissements universitaires, la formation pratique en enseignement prévoit l'encadrement d'une cohorte de stagiaires (environ 12-15) par une personne superviseure (PSU); celle-ci représente l'université et accompagne, en collaboration avec la personne enseignante associée (PEA), le développement des compétences des stagiaires, notamment en se rendant dans les multiples milieux scolaires où se déroulent les stages. Dans le cas des stages en région éloignée ou à l'international, la supervision représente des coûts importants pour les universités (Grable et al., 2008). De plus, les longs déplacements des PSU nuisent à la qualité de l'accompagnement des stagiaires, notamment en raison de la fatigue liée à la conduite automobile et au manque de temps considérant la question du trajet du retour (Nault et Nault, 2001). Ainsi, même avant la pandémie de COVID-19, des modalités de supervision à distance s'étaient graduellement implantées au sein des programmes de formation à l'enseignement.

La supervision de stage à distance s'effectue avec les mêmes intentions que celle en présentiel (Hamel, 2012), mais engage des modifications aux fonctions des PSU (Dionne et al., 2021). L'accès de plus en plus large à une multiplicité d'outils numériques de qualité permet par ailleurs une supervision multidimensionnelle (Pellerin, 2010) : en plus de placer les stagiaires dans des situations propices au développement de leurs compétences professionnelles, le recours au numérique pour la supervision de stage permet en effet de compenser, entre autres limites, la quantité souvent réduite de traces conservées de l'activité de la personne stagiaire en contexte d'encadrement en présentiel (Alger et Kopcha, 2009; Petit et al., 2019). Les établissements universitaires expriment néanmoins une préoccupation pour la persévérance des personnes étudiant·e·s dans les programmes d'études se donnant à distance (Traver et al., 2014), entre autres en raison du sentiment d'isolement des personnes à distance.

(Poellhuber et al., 2013). Cet enjeu est particulièrement important dans les programmes de formation à la profession enseignante¹. Dans ce contexte, les PSU œuvrant à distance cherchent divers moyens d'exploiter le numérique (Petit, 2021) pour nourrir un sentiment de présence au sein de leur cohorte de stagiaires et ce, malgré la distance.

PROBLÉMATIQUE

Tout comme Ferrier-Kerr (2009), nous avons mis en lumière dans des publications antérieures (Petit et al., 2021; 2022), le rôle important joué par les PSU dans la formation en alternance entre milieu universitaire et milieu de pratique. Dans les situations de supervision de stage à distance, lorsqu'elles accompagnent des stagiaires dans leur développement professionnel (Boudreau, 2009), ces personnes ont à s'appuyer sur une ingénierie pédagogique qui tient compte des enjeux liés au numérique (Charnet, 2019). De nombreux outils s'avèrent disponibles (Conn et al., 2009) : captation audio ou vidéo, webconférence, forum de discussion, journal de bord, blogue, portfolio numérique, etc. D'ailleurs, ces outils ne cessent d'évoluer, plaçant régulièrement les PSU face à de nouvelles fonctions, adaptées selon leurs usages du numérique (Dionne et al., 2021).

Au-delà des ressources numériques à utiliser, les PSU ont aussi à considérer les questions pédagogiques, organisationnelles et éthiques d'un accompagnement à distance (Petit, 2015). Pour assurer la qualité de ce dernier, Jézégou (2010) juge la « présence à distance » incontournable, et Watanabe Traphagan et al. (2010) voient la présence perçue comme un concept soutenant de manière pertinente la réflexion sur les dispositifs d'apprentissage. Certains de nos travaux parus dans les dernières années (Petit, 2016; 2022) nous mènent également à penser que le sentiment de présence chez les stagiaires supervisés à distance peut être favorisé lorsque la PSU s'engage en assurant sa disponibilité et une certaine régularité dans ses interactions ainsi que lorsqu'elle établit une relation de confiance.

Par ailleurs, malgré une abondance d'études sur la formation à distance, un nombre limité de travaux concernent spécifiquement la formation en enseignement (Young et Lewis, 2008) et la supervision de stage à distance (Larson et Vontz, 2018; Routier et Otis-Wilborn, 2013). Conséquemment, les publications sur la notion de présence lors de stages supervisés à l'aide du numérique ne sont pas légion (Evain et De Marco, 2020).

Considérant l'urgence de repenser la formation pratique des programmes en enseignement à l'aune des pratiques de supervision à distance (Martínez-Romera et al., 2020), nous avons mis en œuvre, depuis quelques années, une recherche sur le sujet. L'un des volets – traité dans cet article – porte spécifiquement sur la question suivante : lorsque la supervision de stage se fait à distance à l'aide du numérique, comment les PSU ajustent-elles leurs pratiques au service de la présence cognitive au sein de leur cohorte de stagiaires, afin de diminuer l'isolement de celles et ceux qui font le choix d'un stage en région éloignée ou à l'international?

LE MODÈLE THÉORIQUE DE LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PAR L'ENQUÊTE

Pour un groupe de personnes éloignées géographiquement, la présence à distance relève de « la relation qu'ils entretiennent via l'usage d'artéfacts de communication » (Jézégou, 2022, p. 21). Elle permet d'atténuer l'isolement ressenti par les personnes étudiantes suivant leur formation (ou un volet de celle-ci) à distance, à l'aide d'un dispositif numérique. À cet égard, le modèle théorique de la Communauté d'apprentissage par l'enquête² (CAE) de Garrison et al. (1999) est certainement le plus connu. Selon ce modèle, les membres de la CAE peuvent vivre une expérience éducative formatrice en réunissant trois types de présence : enseignante, sociale et cognitive.

Comme l'illustre la figure 1, chaque type de présence se décline en plusieurs dimensions pour lesquelles il existe de nombreux exemples d'indicateurs (Garrison, 2015; 2017; Swan et Richardson, 2017), d'où notre choix pour ce modèle. C'est l'interrelation entre tous les éléments du modèle qui offre une vision de l'expérience éducative en ligne dans son entiereté (Arbaugh et al., 2008).

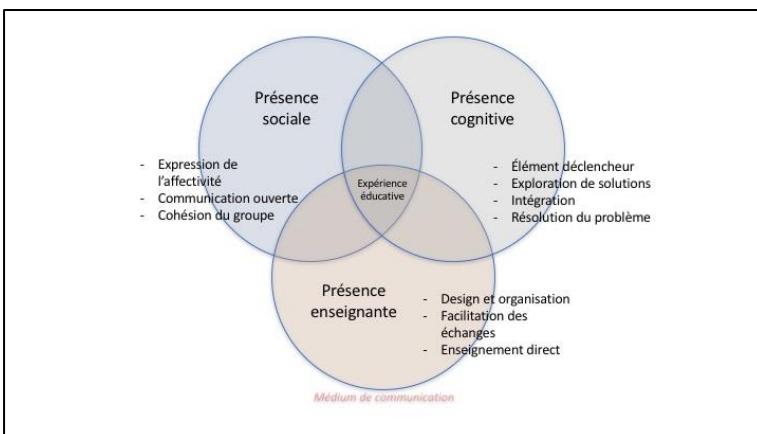


FIGURE I. *Modèle de la Communauté d'apprentissage par l'enquête de Garrison et al. (1999)*

Si nous approfondissons dans cette contribution les manifestations de la présence cognitive, nous interpréterons celles-ci de manière complémentaire aux résultats publiés récemment sur les présences enseignante (Petit et al., 2021) et sociale (Petit, et al., 2022) puisque selon Shea et al. (2010), la présence cognitive serait prévisible par les deux autres types de présences perçues. Cette mise en relation permettra de produire un portrait global de la communauté d'apprentissage par l'enquête telle qu'elle peut être mise en œuvre à distance, en contexte de supervision de stage en enseignement au Québec. Le modèle de Garrison et al. (1999) étant détaillé dans nos précédentes publications issues du même projet ainsi que dans de nombreuses publications depuis les années 2000 (Jézégou, 2022), nous nous limiterons ici à définir la présence cognitive.

La présence cognitive

À priori, les conversations en ligne entre personnes étudiantes ne tendraient pas vers de hauts niveaux de cognition (Shea et al., 2010). Néanmoins, la présence cognitive s'avère un élément clé du modèle de la CAE (Garrison et al., 2010) puisqu'elle relève du degré avec lequel une personne apprenante est capable de construire du sens à partir des situations d'apprentissage et une pensée critique par des échanges soutenus entre les membres de la communauté (Garrison et al., 2001; Ke, 2010). Notons que la personne enseignante (ou superviseure) fait partie des membres de la CAE.

Contrairement aux présences enseignante et sociale, la présence cognitive n'est pas caractérisée par des indicateurs indépendants. Dans le modèle de Garrison et al. (1999), elle est plutôt liée aux quatre phases d'une investigation pratique³. La première phase relève d'un élément déclencheur qui regroupe les moyens mis en œuvre pour déclencher la démarche réflexive des personnes apprenantes, les occasions qui leur sont offertes, les problèmes qui leur sont proposés. Par exemple, il peut s'agir d'une invitation aux stagiaires à partager, sur un forum de discussion, une situation problématique vécue en classe. Ce point de départ mène à une deuxième phase au cours de laquelle de nouvelles connaissances sont proposées de différentes façons, par les membres de la CAE. Les personnes apprenantes doivent ensuite explorer des pistes de solution en fonction des connaissances qui leur sont partagées. Cette troisième phase correspond à l'intégration, par les personnes apprenantes, des connaissances pertinentes, avec le soutien et les interventions des personnes formatrices, dans notre étude, les PSU et PEA. Il s'agit donc d'identifier des solutions selon les enjeux identifiés précédemment. La quatrième et dernière phase, la résolution du problème (ou des problèmes), vise la mise en œuvre de la solution retenue et conclut la démarche. Selon l'exemple donné précédemment, il est alors souhaitable que la personne stagiaire puisse mettre en pratique une ou des pistes de solution ou d'action adaptées à la situation partagée sur le forum de discussion, au sein de la CAE.

Si Garrison et al. (2001) soulignent que l'ordre des phases de présence cognitive peut varier, elles sont idéalement instaurées selon une séquence logique visant à faire progresser les membres d'une CAE d'une phase à l'autre. Pour y arriver, chaque personne formatrice doit soutenir la réalisation d'apprentissages de haut niveau (Lambert et Fisher, 2013), par exemple en proposant des problèmes ou des questions qui font appel à la pensée critique, en offrant des possibilités de réaliser des apprentissages de manière autonome ou en proposant des situations où les membres de la CAE peuvent partager leurs nouvelles connaissances. L'engagement dans la communauté d'apprentissage se révèle ainsi d'une importance capitale pour le développement de la présence cognitive des personnes apprenantes. C'est ce qui a soutenu notre démarche de recherche auprès de personnes supervisant à distance des stagiaires en enseignement.

MÉTHODOLOGIE⁴

Les résultats que nous rapportons dans cet article émanent d'un projet de recherche élaboré dans l'optique de porter un regard mélioratif sur les dispositifs de supervision de stage à distance existants. Le volet descriptif

présenté ici s'appuie sur une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) d'entrevues individuelles semi-dirigées à partir d'un guide d'entretien élaboré dans le cadre d'une étude précédente (Petit, 2016). Ce guide, composé de questions ouvertes permettant notamment aux PSU de témoigner de leur présence cognitive, a fait l'objet d'un premier essai avec une personne volontaire de notre université, essai qui n'a mené à aucune modification majeure. D'une durée d'environ une heure chacune, les entrevues ont été réalisées auprès d'un échantillon de convenance de 11 PSU de six universités québécoises (réparties dans cinq régions administratives différentes) offrant un ou des programmes de formation en enseignement, et des stages en région éloignée ou à l'international supervisés à distance. Malgré quelques points communs (notamment en ce qui a trait aux compétences professionnelles à développer en stage), les institutions prévoient au moment de l'étude des modalités de supervision très variées, en particulier au regard de la supervision de stage à distance : « les [PSU] utilisent différents dispositifs et leurs pratiques varient énormément d'une université à l'autre. De nombreux outils technologiques sont utilisés, tant en synchrone qu'en asynchrone » (Petit et al., 2021, p. 63).

Les PSU retenues – huit femmes et trois hommes – se caractérisaient par leur expérience variée de supervision (3 à 17 ans) et la diversité de leurs conditions de supervision (programme de formation, charge de travail attendue par l'institution, nombre de stagiaires à superviser...). Elles avaient toutes reçu une formation relative à l'accompagnement de stagiaires, qui ne prenait toutefois pas spécifiquement en compte des contextes de supervision à distance.

À partir d'une grille de codage dont les rubriques correspondaient aux trois types de présence et à leurs dimensions respectives (Anderson et al., 2001), une analyse thématique informatisée a été réalisée sur le verbatim des entrevues. Cette grille a fait l'objet d'une validation interjuge (Miles et Huberman, 2003) par trois membres de l'équipe de recherche, laquelle a mis en évidence la nécessité de préciser certaines définitions sur lesquelles se fier pour coder l'information. Cette étape a aussi engendré l'ajout de quelques codes émergents. Dans le cas de la présence cognitive, il s'est avéré nécessaire de distinguer, dans l'élément déclencheur, ce qui relevait de la mobilisation des acteurs du stage autour d'un but commun (incluant les cibles de formation) de ce qui concernait les stratégies afin de déclencher la démarche de présence cognitive au sein de la CAE.

Nos résultats s'inscrivent de surcroît dans une catégorie émergente (perception du but commun), ainsi que dans quatre autres catégories relevant des indicateurs (ou phases) de la présence cognitive au sein de la

communauté d'apprentissage : élément déclencheur, exploration de solutions, intégration et résolution du problème.

RÉSULTATS

Perception du but commun

Lors de stages en enseignement, une utilisation du numérique s'avère possible afin de réunir les stagiaires, la PSU et, dans certains cas, la PEA. Selon les PSU interviewées, la présence cognitive relève de préoccupations communes pour les différents membres de la CAE: la réussite du stage dans les milieux de pratique (identifiée par cinq PSU) et le bon déroulement de la supervision à distance (identifié par six PSU).

Les situations en stage qui font l'objet de discussions au sein de la CAE sont parfois problématiques et nécessitent une recherche de solutions concrètes :

Par exemple, ils sont en train de faire une planification dans la soirée, donc même si je n'étais pas supposé travailler de soirée, je travaille dans la soirée parce que c'est là qu'ils sont en train de faire leur planification, ils ont une question, je peux répondre. (Alain⁵).

Pour le stagiaire, il s'agit parfois d'un besoin de soutien, voire d'un véritable appel à l'aide aux autres membres de la CAE afin de faire face à un défi particulier qui se présente en stage :

L'enseignant associé ou le stagiaire me dit : « Ginette, ça ne va pas. J'aimerais que tu puisses venir demain. » Évidemment, je ne peux pas faire quatre heures de route le lendemain, mon agenda est plein. Par contre, je suis peut-être capable de trouver un petit trou d'une heure entre deux rencontres, je me branche et je suis avec le stagiaire dans sa classe pendant cette heure-là pour aller observer un truc très, très particulier. (Ginette)

Bien qu'ayant souvent davantage l'habitude des modalités en présentiel, les membres de la CAE veillent au bon déroulement à distance de la supervision de stage, notamment en ce qui a trait aux façons d'offrir un soutien et de favoriser un climat propice aux échanges : « C'est sûr que l'écoute, juste de les avoir écoutés, parfois, après ça, on voit les épaules redescendre. Aussi, on voit le sourire revenir. » (Lucie). D'autres éléments de la supervision de stage à distance font l'objet d'« investigations pratiques » afin de favoriser les échanges au sein de la triade, de préciser les rôles de chacun, d'établir des liens significatifs entre les stagiaires et ce, tout en respectant les consignes et les attentes des programmes de formation universitaire.

Élément déclencheur

Lors de cette phase, un problème est identifié et les membres de la CAE expriment de différentes façons leurs premières impressions face à celui-ci. Pour nos PSU, la toute première rencontre avec les stagiaires est souvent faite en présentiel, même dans les cas où la supervision se fait à distance par la suite. Sans attendre le début du stage, un PSU témoigne de ce qui peut être fait afin de révéler un élément déclencheur dès ce moment : « Première journée, première séance de [rencontre obligatoire de cohorte], on fait un genre de *brainstorm*. » (Alain).

En cours de stage, l'émergence d'éléments déclencheurs à la présence cognitive peut aussi se faire en webconférence, soit à distance :

L'outil qu'on utilise nous permet de faire des activités en ateliers, c'est-à-dire que je peux les placer en équipe, où moi je ne suis pas. Moi, je peux me promener d'équipe en équipe pour voir si ça va bien, mais je veux leur laisser l'espace pour qu'ils parlent sans que ce soit moi qui, toujours, sois la modératrice de leurs échanges. (Paule)

Dans le même esprit, sept PSU sur onze ont parlé de la pertinence d'une subdivision de la CAE en petites équipes ou en dyades afin de favoriser la présence cognitive. Lucie raconte une expérience à cet égard :

L'année dernière, on a fait un café-rencontre Skype. Donc, on a mis leurs noms dans un chapeau, [...] puis on les a jumelés et on ne les a pas forcés, mais on leur a fortement suggéré de se rencontrer sur Skype. (Lucie)

Ce jumelage visait à susciter des échanges par webconférence largement centrés sur le stage, partant de l'hypothèse que des stagiaires qui se connaissent moins sont moins susceptibles d'axer la conversation sur des sujets personnels comme le feraient des proches.

L'élément déclencheur semble également reposer sur une utilisation d'autres supports numériques, à commencer par le forum de discussion. Voici différents extraits des témoignages à ce sujet : « Il y a une obligation de répondre à des questions et d'initier des discussions. » (Anne); « Il y a des fois qu'on touche un point sensible [sur le forum] et puis là, les discussions partent. » (Paule); « On faisait un forum d'analyse réflexive collective. » (Ginette). Une autre PSU prend soin de présenter le rôle du forum entre stagiaires dans le développement professionnel, au-delà de la formation universitaire :

Dans l'esprit que je [le] leur vendais, moi, c'était vraiment un département : « Vous êtes un département de français, qui est essaimé un peu dans différentes écoles, mais vous partagez entre vous des questionnements, des intrigues, des éléments ». Puis ça fonctionne très bien. (Jacques)

Sur le forum de discussion, l'élément déclencheur se veut authentique et peut prendre différentes formes : un problème réel, une mise en situation, une question ouverte, une réflexion... « L'étudiant qui m'a posé la question, je lui ai dit de faire une réflexion sur le forum parce que ça pouvait être bénéfique pour l'ensemble. » (Anne). Paule, de son côté, « les encourage à y aller s'ils ont des questions par rapport à leur pratique, par rapport à la matière, par rapport à des réflexions qu'ils ont ». Dans le cas spécifique de stages à l'international, l'élément déclencheur peut aussi porter sur le constat de différences culturelles :

Avec mes étudiants qui étaient allés en Belgique, c'était la question sur la gestion de classe. [...] Là-bas, il y a un respect envers l'enseignant qui n'est pas nécessairement le même au Québec. Donc là, c'était vraiment intéressant de discuter sur la gestion de classe [...] Je leur avais dit d'aller sur Moodle, dans mon forum de discussion. (Anne)

Outre le forum, le journal de bord (prenant parfois la forme d'un blogue) peut également fournir des éléments déclencheurs pertinents et constituer un espace numérique de présence cognitive, notamment lorsqu'il se bâtit de manière collective. Jonathan considère la PSU en partie responsable d'y faire naître des échanges porteurs :

C'est un journal qu'on coconstruit, le superviseur et les étudiantes. [...] Il y a un grand journal de stage pour notre petite collectivité d'apprentissage. On est vraiment une communauté d'apprentissage micro. [...] C'est un travail de mèche. T'sais? Il faut mettre le feu, mais je vais vous dire de quoi, quand le feu pogne, là, en général, ça pogne assez vite. (Jonathan)

Quant à la vidéo d'enseignement des stagiaires, elle est identifiée par la majorité des PSU (7 sur 11) comme une source d'éléments déclencheurs au service de la présence cognitive. Il peut s'agir du visionnement individuel ou en sous-groupes d'une leçon complète pour en dégager des éléments à débattre (à soumettre aux autres), mais les PSU semblent plutôt réunir leur communauté d'apprentissage en ligne autour de clips d'enseignement, en amont de la résolution d'un problème ou pour l'analyse d'une situation :

C'est un peu comme du microenseignement, donc on partage des extraits de captation en lien avec une compétence, une problématique. Moi, la façon dont je l'utilise, c'est que les étudiants vont cibler, par exemple, un dix minutes avec une question. Nous, on va les observer, puis on va en discuter pour enrichir les analyses réflexives. (Anne)

Paule explicite les consignes entourant la sélection de l'extrait à mettre en discussion avec la CAE. Elle demande aux stagiaires de « soumettre le moment filmé qui peut être un moment problématique questionnant » ou

un extrait soupçonné formateur : « il me semble qu'il y a quelque chose que je pourrais faire de mieux... » ou « il y a quelque chose dans cette situation-là qui me dérange ».

Considérant la médiatisation de la supervision, nos PSU témoignent que la phase initiale de présence cognitive se manifeste de différentes façons au sein des cohortes de stage. À l'aide d'outils numériques répondant à diverses intentions pédagogiques, les déclencheurs identifiés prennent la forme de cas ou de situations problèmes à analyser (Jacques et Jonathan), de questions ouvertes (Anne, Lucie, Alain), de rencontre virtuelle avec une personne invitée (Paule) ou de lecture d'une œuvre littéraire traitant de la profession enseignante (Jonathan). Ginette fournit pour sa part ce qu'elle appelle un « canevas » de réflexion afin d'outiller les stagiaires au moment de se pencher individuellement sur des déclencheurs qui peuvent survenir dans le quotidien du stage.

Exploration de solutions

La phase d'exploration de solutions permet aux membres de la CAE de partager librement leurs idées, d'échanger des informations et de possiblement repérer certaines divergences. Quelques indices de cette phase de la présence cognitive ont pu être retracés dans le propos de certaines des PSU interrogées. Notre analyse met en évidence la façon dont elles mettent à profit différents rôles qu'on peut associer à la supervision, soient ceux de médiateur (en facilitant les liens théorie-pratique) et de personne-ressource (Gervais et Desrosiers, 2005), afin de faire discuter les stagiaires de solutions possibles malgré la distance qui les sépare.

Cette recherche d'un contexte favorable à la discussion à distance peut se faire en dyade. Par webconférence, lors de la rétroaction après une observation à distance, Alain dit poser des questions « pour combler le côté pédagogique » et faire parler la personne stagiaire de ce qu'il ne peut pas voir en raison du cadrage de caméra : « Est-ce qu'il y avait des élèves à droite, à gauche pendant que tu faisais ça? ». En décrivant les zones aveugles pour la PSU, il est possible que la personne stagiaire arrive à cerner des pistes de solution de manière autonome.

Paule fournit pour sa part des informations sur sa manière d'explorer des solutions avec sa cohorte. Elle donne notamment des exemples de questions ouvertes sur lesquelles, lors de séminaires à distance, elle demande aux stagiaires de discuter en sous-groupes, dans des salles virtuelles. Par son utilisation de l'analyse collaboratives de vidéos, Ginette témoigne de l'apport du collectif au service d'une exploration de solutions à distance :

La partie « description » appartient à l'étudiant qui apporte l'événement, mais tout ce qui est analyse, tout ce qui est lien théorie-pratique et tout ce qui est pratique que l'on pourrait modifier ou conserver, les autres étudiants étaient appelés à contribuer donc, ça devenait une analyse qui était collective. (Ginette)

Pour Lucie, faire preuve de présence cognitive à distance – même en synchrone – semble générer une certaine impuissance par rapport à ce qu'elle dit pouvoir faire en présence. Elle relate un exemple de défi rencontré par une stagiaire : « on nomme des moyens, mais je ne peux pas être sur place pour mimer avec elle, pour travailler avec elle, pour échanger. » Même si elle tente de pallier cette limite par l'envoi de ressources sur le forum ou par courriel, soit en mode asynchrone, la PSU semble douter des bénéfices réels de ce genre d'intervention :

Lucie : Je peux lui envoyer plein de liens, mais je ne peux pas faire plus qu'elle veut [...] [Quant au forum], je peux aller déposer quelque chose qui mène un peu plus loin. Celles qui le prennent le prennent. Celles qui ne le prennent pas le prennent pas.

Intervieweuse : Déposer quelque chose, est-ce que c'est plutôt une question ou plutôt un commentaire?

Lucie : Ça peut être une question, un commentaire, ça peut être un lien vers un article qu'on a vu.

Jacques, pour sa part, invite ses stagiaires à considérer différentes options lorsqu'il parle de la réponse personnalisée qu'il envoie à leur courriel hebdomadaire, donc en asynchrone : « Je prends un élément, puis je le développe. Je le fais éclater en lien avec ce que je sais de [la personne stagiaire] ». Cette PSU évoque ailleurs la mise en mots des obstacles rencontrés : « Je mets [la personne stagiaire] face à ses défis. Quels sont tes défis, là? ». Cette demande de verbalisation peut susciter la prise de conscience de certaines solutions chez les stagiaires, mais cette retombée demeure en filigrane dans le discours de Jacques.

En mode asynchrone, deux PSU interrogées disent valoriser d'abord les échanges entre stagiaires. Paule se met volontairement en retrait du forum pour offrir à sa cohorte un espace de discussion; elle confie n'intervenir que très peu et surtout au départ :

Je vais poser une ou deux questions, mais je [ne] vais pas répondre à toutes les questions tout de suite. Je vais laisser les étudiants essayer de se répondre entre eux, d'aller plus loin. Des fois, je vais [dire quelque chose comme] « Bon, bien maintenant qu'on sait ça, où vous voulez aller? », mais j'essaie d'être le moins là possible pour leur laisser la place. (Paule)

Fidèle à son rôle de médiation au service de l'exploration de solutions, Paule reconnaît néanmoins une limite pédagogique liée à la mise en page d'un forum, « très linéaire » de son point de vue. Elle considère qu'« après une ou deux réponses, on [ne] peut plus vraiment continuer à construire sur la question qu'on avait posée au départ ». Son constat recoupe celui de recherches effectuées sur l'apprentissage en ligne, qui interrogent l'efficacité du forum (O'Reilly et al., 2007) : un long fil de discussion peut faire dévier la conversation de départ et faire perdre de vue le sujet initial.

Lucie, pour sa part, est consciente que les interventions des stagiaires sur le forum peuvent survenir à la suite d'une recherche de solutions menée par des voies parallèles, comme celle des réseaux sociaux. Si ces échanges sur Facebook (ou autres plateformes du genre) « partent dans tous les sens » et ne portent pas nécessairement sur des enjeux de formation professionnelle, ils peuvent néanmoins contribuer, selon cette PSU, à offrir un soutien socioaffectif aux stagiaires qui y « partagent leur stress, leurs questionnements ». Cependant, les propos de Lucie laissent entrevoir qu'un groupe formé sur un média social ne permet pas nécessairement de réunir la CAE, ou de bien servir la présence cognitive. Il arrive un moment où la participation d'une personne formatrice est souhaitée par les personnes apprenantes : « finalement, il y en a une [étudiante] qui se débrouille, qui se nomme déléguée puis qui nous envoie la question [...] Puis là, bien, on répond à ce moment-là, à tous ». Or, cette réponse est a priori faite en fonction d'un résumé des échanges tenus en amont et non au vu des échanges réels, au sein desquels la présence cognitive de chaque stagiaire serait probablement plus visible et celle de la PSU, plus féconde.

Intégration

L'intégration relève de la synthèse et de l'identification d'une solution grâce à la convergence des idées et des informations partagées. Presque la moitié des PSU rencontrées (5 sur 11) évoquent l'intégration lors de l'entretien semi-dirigé, mais leurs propos sont généralement laconiques. Parmi elles, trois PSU mettent de l'avant leurs interventions visant à susciter chez les stagiaires des liens explicites entre les cours universitaires et le milieu de stage (Alain, Jacques et Lucie), ce que Jacques décrit clairement : « [Mon rôle,] c'est de faire le lien entre sa formation, ses attentes d'étudiante en enseignement et ce qu'elle vit comme expériences ». Lui-même enseignant pendant de nombreuses années, il constate une « différence de culture » entre l'université et l'école, qu'il souhaite apparemment amenuiser comme PSU : « je crois qu'il faut les rapprocher ».

Alain a recours au courriel personnalisé lorsqu'il constate que les stagiaires demeurent « en surface selon les niveaux de réflexion », probablement lorsque leurs commentaires se limitent à des observations de terrain. Alain affirme que dans ces cas, il écrit à la personne concernée : « C'est très intéressant que tu l'abordes, mais tu pourrais aller plus loin ». Dans un cas similaire, Frédérique a déjà suggéré à un étudiant de revoir sa vidéo de stage avant de le rencontrer : « il s'est revu avant qu'on se parle, donc ça a quand même permis... ça a quand même permis au stagiaire de se préparer des questions, d'avoir déjà un bout de la réflexion de fait ». Or, ni l'entretien d'Alain ni celui de Frédérique ne révèlent vraiment comment les deux PSU font preuve de présence cognitive, outre par cette suggestion d'« aller plus loin » ou de « faire un bout de réflexion ». Ces pratiques menant les stagiaires à intégrer leur formation pratique aux apprentissages réalisés en contexte théorique demeurent relativement opaques.

Lucie semble considérer que stimuler l'intégration occupe une grande part dans son rôle de PSU : « j'ai l'impression d'accompagner de la réflexion plutôt que de la pratique ». Dans certaines de ses interventions, elle dit rappeler aux stagiaires un cours suivi à la session précédant le stage :

C'est un cours sur le développement de l'esprit critique. Un cours de développement critique sur la réflexion, sur tout ce qui se passe en éducation. Où est-ce qu'on peut aller chercher de la documentation? Pas juste dans les journaux, pas juste sur les forums, pas juste sur... T'sais? Des faits qui sont appuyés. (Lucie)

L'extrait qui précède lève en partie le voile sur les exigences de Lucie en matière d'intégration des savoirs au sein de sa cohorte, dans la mesure où elle semble s'attendre à ce que les stagiaires appuient leurs observations et leurs questionnements sur des sources crédibles, choisis en faisant preuve d'esprit critique.

Paule exprime également une préoccupation pour les fondements et les connaissances mobilisées. Elle exploite par exemple le moment où les stagiaires élaborent une première version de leur planification globale et la partagent avec leurs pairs : « c'était l'occasion de pouvoir présenter comment ils avaient fait, qu'est-ce qu'ils étaient allés voir comme ressources ». Elle exploite aussi les relations au sein de la CAE puisque les commentaires formulés par les pairs sur ladite planification font par la suite l'objet d'un travail écrit. Si, d'une part, ce « travail de réflexion sur ce que les autres leur avaient apporté » permet potentiellement aux stagiaires de se pencher sur le rôle des membres d'une communauté dans le développement professionnel, il les engage d'autre part dans l'établissement de liens explicites entre des suggestions théoriques et des choix pédagogiques et didactiques concrets. En effet, Paule invite les

stagiaires à expliquer dans leur travail comment il leur a été possible de « réinvesti[r] les commentaires [des pairs] dans leur pratique ».

Résolution du problème

Cette dernière phase concerne la mise en œuvre de la solution identifiée. Tel que mentionné précédemment, les conversations en ligne tendent difficilement vers de hauts niveaux de cognition (Shea et al., 2010). Conséquemment, les PSU n'évoquent presque pas la dernière phase de la présence cognitive lors des entretiens tenus dans le cadre de cette recherche sur la supervision de stage à distance.

Jacques souligne tout de même la mise en œuvre d'une solution, médiatisée à l'aide de la vidéo. Lors d'une supervision à distance, en guise de conclusion, il souhaite que ses stagiaires fournissent une vidéo d'enseignement correspondant aux attentes exprimées :

Ce serait clairement établi. Alors, vous devez envoyer, une semaine avant, votre... Une vidéo, une séance, une leçon enseignée qui correspond à vos attentes de stage et à votre travail de conception parce que ce sont mes attentes de superviseur aussi. Moi, je veux que ça se tienne, je veux que ce soit cohérent. (Jacques)

DISCUSSION

Considérant les pratiques évoquées par les PSU de notre recherche, une organisation de l'alternance (entre les phases pratique et théorique de la formation) reposant sur une utilisation du numérique semble pouvoir se faire au profit d'une présence cognitive et, par le fait même, au profit de la démarche réflexive des stagiaires face aux situations problèmes en enseignement.

Lors de l'analyse de nos données, l'émergence d'une catégorie se situant en amont des quatre phases de l'investigation pratique de la présence cognitive (soit la catégorie du « but commun ») témoigne de l'importance d'un dénominateur commun, voire d'une motivation commune afin que tout le monde participe activement aux échanges au sein de la communauté d'apprentissage en ligne, soit à distance. Au-delà de la réussite du stage (but commun également pour les stages en présentiel), les PSU interviewées souhaitent que la supervision de stage à distance – reposant sur une plus grande utilisation du numérique – se déroule correctement et certaines des problématiques à cet égard sont discutées avec les autres membres de la CAE, mais également au sein de la triade (réunissant stagiaire, personne enseignante associée et personne superviseure universitaire). D'ailleurs, l'étude de Currin et al. (2019) plaide pour des « triades fortes » (notamment par des rapports de

réciprocité et le partage d'expertises) lors de la supervision de stage à distance et souligne l'intérêt d'inclure les personnes qui sont sur le terrain lors d'investigations pratiques se déroulant en ligne.

Pour les PSU, la vidéo se distingue comme l'outil par excellence afin de proposer un élément déclencheur menant à une investigation pratique, que ce soit en présentiel (en séminaire, avant ou après un stage supervisé à distance) ou à distance, alors que les membres de la CAE se réunissent par webconférence ou sur un forum de discussion. Ainsi, que ce soit en synchrone ou pas, l'analyse de vidéos est identifiée comme une pratique permettant la création d'un contexte favorable à la discussion en ligne.

Quant à la phase de recherche de solutions, un dialogue pédagogique avec les stagiaires (par des questions, des relances, des encouragements...) semble nécessaire pour les PSU afin de compenser leur absence physique, que ce soit en synchrone ou en asynchrone. D'ailleurs, le salut de cette mise à distance pour l'investigation pratique tient à une plus grande implication des pairs. Ainsi, lorsque la supervision de stage se fait à distance, l'analyse des situations problèmes s'avère davantage collaborative, et ce, même pendant le stage, lorsque le risque d'isolement chez les stagiaires est plus important. Alors que le format d'un forum de discussion peut s'avérer linéaire, l'utilisation des réseaux sociaux (malgré le faible niveau réflexif des échanges qu'on y retrouve) peut se révéler utile, complémentaire. À l'instar de Habibi et al. (2018), Buatip et al. (2019) soulignent l'importance du rôle des PSU et des PEA afin de relever le niveau réflexif sur les échanges se déroulant sur Facebook; ces auteur·rice·s suggèrent même aux stagiaires d'y « taguer » le nom de leurs formatrices ou formateurs. Dans la même veine, d'autres espaces collaboratifs méritent notre intérêt, notamment ceux permettant l'annotation vidéo.

La phase d'intégration, pour sa part, identifie le maintien de la fonction de médiation de la PSU dans un contexte de formation à distance, peu importe le dispositif numérique utilisé pour l'investigation pratique. Comme médiatrices (voire facilitatrices de liens théorie-pratique), les PSU contribuent à la création de sens chez les stagiaires quant à leur utilisation des outils numériques liés au dispositif du stage. Par exemple, les PSU questionnent et relancent les stagiaires sur des événements survenus en stage, partagés sur le forum de discussion, leur journal de bord, leur portfolio numérique... D'ailleurs, la supervision de stage à l'aide d'outils en ligne faciliterait une cohabitation des fonctions chez les PSU, dont celles d'accompagnement et d'évaluation souvent identifiées comme étant diamétralement opposées (Currin et al., 2019).

Quant à la résolution du problème, dernière phase de la présence cognitive au sein de la CAE, même si elle est pratiquement absente des réponses des PSU interviewées lors de nos entretiens semi-directifs, la vidéo s'impose à nouveau par cette possibilité de donner accès au renouvellement de la pratique des stagiaires, malgré la distance, et ce, au cœur du stage.

CONCLUSION

Certains travaux montrent qu'il serait possible de prédire la présence cognitive en se fondant sur les présences enseignante et sociale perçues (Shea et al., 2010). En d'autres mots, la manifestation de nombreux indicateurs de présences enseignante et sociale au sein de la CAE est annonciatrice d'une forte présence cognitive. Nos résultats sur la présence enseignante témoignent que les PSU accordent une attention particulière à leurs stagiaires qui se trouvent à distance, malgré la surcharge de travail que cela peut représenter (Petit et al., 2021). Cependant, les pratiques de présence enseignante qu'elles évoquent en entrevue tendent encore à reproduire ce qu'elles font en présentiel, au lieu de tirer davantage profit de cette mise à distance, notamment par le potentiel pédagogique de la vidéo qui résonne positivement pour les différentes phases de présence cognitive. Pour la présence sociale, les PSU interviewées soulèvent la multiplicité des canaux de communication avec les stagiaires afin de contrer leur isolement (Petit et al., 2022). En considérant ce rehaussement du soutien sur le plan émotionnel, force est de constater que la présence cognitive se manifeste ailleurs que sur les environnements numériques institutionnels, par une utilisation personnalisée des réseaux sociaux par exemple. De plus, ces résultats témoignent du maintien, grâce au numérique, de la collaboration à distance avec la PEA, d'où l'implication de celle-ci dans les phases initiales de la présence cognitive, tel qu'évoqué par les PSU.

Dans une étude réalisée auprès de 133 stagiaires en enseignement faisant l'objet d'une supervision à distance (Petit, 2022), environ 75 % des personnes participantes avaient une perception positive de la présence cognitive. L'interprétation des résultats de cette étude met toutefois en évidence l'importance du rôle de la PSU au sein de la CAE afin de permettre aux stagiaires de tendre vers de plus hauts niveaux de cognition, comme ceux mobilisés dans les phases d'« intégration » et de « résolution du problème » de la présence cognitive. Ainsi, notre recherche contribue à offrir une meilleure compréhension de ce rôle de la PSU lors d'une supervision de stage à distance, au service de la présence cognitive, jusqu'à l'identification de certaines pratiques favorables.

En ce qui a trait aux limites de notre étude, il faut signaler que notre analyse prend appui sur des pratiques déclarées de PSU qui évoluent dans des contextes variés, selon un cadre de référence bien précis, soit celui de la Communauté d'apprentissage par l'enquête (Garrison et al., 1999). Si l'entretien semi-dirigé donne accès aux pratiques de supervision, le « discours sur » y est moins révélateur des interventions réalisées que ne pourraient l'être des pratiques observées ou un entretien d'autoconfrontation. D'ailleurs, le verbatim que nous avons analysé présente peu de traces concrètes menant à comprendre comment, précisément, les PSU font preuve de présence cognitive, outre par la proposition d'éléments déclencheurs médiatisés, le maintien d'un dialogue pédagogique au service de la médiation à distance et la mise en place d'une démarche d'analyse collaborative (parfois en subdivisant la CAE en sous-équipes). En incluant des pratiques observées, comme une analyse des échanges sur le forum, nous aurions pu avoir des traces plus révélatrices de la façon dont les PSU font preuve de présence cognitive. Ainsi, à l'instar de Mcintyre et Mcintyre (2020), nous croyons que d'autres études sont souhaitables afin de mieux cerner les enjeux d'une supervision de plus en plus virtuelle (Snow et Coker, 2020) et pouvant miser sur l'immédiateté de la rétroaction en stage (Weiss et al., 2020).

NOTES

1. Rappelons l'importante pénurie de main d'œuvre notée sur le marché du travail dans le secteur de l'enseignement (Sirois et al., 2021).
2. En anglais, « *Community of Inquiry* », parfois traduite par « communauté d'apprentissage en ligne ».
3. En anglais, « *practical inquiry* ».
4. Pour plus de détails entourant la collecte et le traitement des données, voir nos publications précédentes (Petit et al., 2021; 2022).
5. Les prénoms des PSU ont été modifiés afin de préserver l'anonymat des personnes répondantes.

RÉFÉRENCES

- Alger, C. et Kopcha, T. J. (2009). eSupervision: A technology framework for the 21st century field experience in teacher education. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 31-46.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. et Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(2), n.p. <https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1875>
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C. et Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument. Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *Internet and Higher Education*, 11(3-4), 133-136. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.06.003>

- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37(1), 121-139. <https://doi.org/10.7202/037656ar>
- Buatip, S., Chaivisuthangkura, P. et Khumwong, P. (2019). Enhancing science teaching competency among pre-service science teachers through blended-mentoring process. *International Journal of Instruction*, 12(3), 289-306. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2019.12318a>
- Charnet, C. (2019). Comment réaliser une formation ou un enseignement numérique à distance? De Boeck. <https://doi.org/10.3917/edpe.219.0182b>
- Conn, S. R., Roberts, R. L. et Powell, B. M. (2009). Attitudes and satisfaction with a hybrid model of counselling supervision. *Educational Technology & Society*, 12(2), 298-306. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.2.298>
- Currin, E., Schroeder, S., Bondy, E. et Castanheira, B. (2019). Tinker, tailor, supervisor, spy: Lessons learned from distant supervision. *Journal of Educational Supervision*, 2(1), 78-97. <https://doi.org/10.31045/jes.2.1.5>
- Dionne, L., Gagnon, C. et Petit, M. (2021). Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. (27), 75-94. <https://revuedeshep.ch/pdf/27/27.Complet.pdf>
- Evain, C. et De Marco, C. (2020). The effect of reflexive feedback on teacher-trainer performance in a distance-learning context. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 13(4), 11-24. <https://doi.org/10.18848/1835-9795/cgp/v13i04/11-24>
- Ferrier-Kerr, J. L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 790-797. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.001>
- Garrison, D. R. (2015). *Thinking Collaboratively. Learning in a Community of Inquiry*. Routledge/Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315740751>
- Garrison, D. R. (2017). *ELearning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice* (3^e éd.). Routledge/Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315667263>
- Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2, 87-105. [https://doi.org/10.1016/s1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/s1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. et Shing Fung, T. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*, 13, 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.002>
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. PUL. <https://doi.org/10.7202/019696ar>
- Gilliland, B., Tanaka, J., Schwartz, B. F. et Diez-Ortega, M. (2020). Multiple dimensions of teacher development on an international practicum. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 23(4), 1-16.
- Grable, C., Hunt, A. et Unruh, E. (2008). Comparing digital to traditional field experience in pre-service teacher education. Dans K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen et D. A. Willis (dir.), *SITE 2008 – Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Proceedings* (p. 400-405). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/27195/>

- Habibi, A., Mukminin, A., Riyanto, Y., Prasojo, L. D., Sulistiyo, U., Sofwan, M. et Saudagar, F. (2018). Building an online community: Student teachers' perceptions on the advantages of using social networking services in a teacher education program. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 46-61. <https://doi.org/10.17718/tojde.382663>
- Hamel, C. (2012). Supervision of pre-service teacher: Using Internet collaborative tools to support their return to their region of origin. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 141-154.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8, 257-274. <https://doi.org/10.3166/ds.8.257-274>
- Jézégou, A. (2022). *La présence à distance en e-Formation. Enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie*. Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.3917/edpe.231.0163b>
- Ke, F. (2010). Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students. *Computers & Education*, 55, 808-820. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.013>
- Lambert, J. L. et Fisher, J. L. (2013). Community of inquiry framework: Establishing community in an online course. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(1), 1-16.
- Larson, L. et Vontz, T. (2018). An alternative pathway to elementary teaching. *Educational Considerations*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2164>
- Marcum-Dietrich, N. I., Stunkard, C., Krauss, Z. et Kerlin, S. (2021). Uncharted waters: Sustaining a meaningful student teaching experience amidst a global pandemic via an online stem curriculum. *Current Issues in Middle Level Education*, 25(2), 6-12. <https://doi.org/10.20429/cimle.2021.250203>
- Martinez-Romera, D., Cebríán-Robles, D. et Pérez-Galán, R. (2020). Practical training of secondary school teachers in Spain: Tutoring and assessment using ICT. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(2), 153-166. <https://doi.org/10.17718/tojde.728148>
- McIntyre, D. J. et McIntyre, C. (2020). The evolution of clinical practice and supervision in the United States. *Journal of Educational Supervision*, 3(1), 5-17. <https://doi.org/10.31045/jes.3.1.2>
- Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Université.
- Nault, T. et Nault, G. (2001). Quand les stages attrapent les TIC. Dans T. Karsenti (dir.), *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires* (p. 145-164). PUQ. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph1rg.13>
- O'Reilly, N. J., Rahinel, R., Foster, M. K. et Patterson, M. (2007). Connecting in megaclasses: The netnographic advantage. *Journal of Marketing Education*, 29(1), 69-84. <https://doi.org/10.1177/0273475307299583>
- Paillet, P. et Muccielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.pail.2016.01>
- Pellerin, G. (2010). *Une étude descriptive d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papirus. <https://umontreal.scholaris.ca/items/8a91a51a-83eb-47b0-aa9e-499e7aab4f0e>
- Petit, M. (2015). Formation à distance et stages en enseignement : considérations pédagogiques, organisationnelles, technologiques et éthiques. Dans L. Thomas et M. Hirschhorn (dir.), *Change and Progress in Canadian Teacher Education: Research on Recent Innovations in Teacher Preparation in Canada* (p. 254-284). ACFE.
- Petit, M. (2016). Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence. *RIPES*, 32(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1041>

- Petit, M. (dir.). (2021). *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*. Éditions JFD.
- Petit, M. (2022). Accompagnement à l'aide du numérique : perception de présence de stagiaires en enseignement supervisés à distance. Dans M. Alexandre et J. Bernatchez (dir.), *La transition « formation en présence - formation à distance » à l'université : enjeux didactiques et enjeux politiques* (p. 39-54). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2ks6wmf.9>
- Petit, M., Babin, J. et Desrochers, M.-È. (2021). Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 57-74. https://revuedeshep.ch/pdf/27/27.04_Petit-Babin-Desrochers
- Petit, M., Babin, J. et Desrochers, M.-È. (2022). Remote Supervision of Teacher Trainee Internships: Using Digital Technology to Increase Social Presence. *Frontiers in Education*, 7, n.p. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1026417>
- Petit, M., Dionne, L. et Brouillet, L. (2019). Supervision de stage à distance : état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 96-118. <https://doi.org/10.7202/1061719ar>
- Poellhuber, B., Racette, N., Fortin, M.-N. et Ferland, A. (2013). La visioconférence Web en formation à distance : une innovation de quasi-présence. Dans *Actes du VII^e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur* (QPES) (p. 260-268). QPES. <https://colloque-pedagogie.org/lesactes/>
- Quinn, L. F. et Paretti, L. (2021). Before teaching content, we must connect. *Educational Research: Theory and Practice*, 32(1), 97-101.
- Routier, W. et Otis-Wilborn, A. (2013). A framework for designing and researching online supervision of teaching. Dans R. McBride et M. Searson (dir.), *SITE 2013 - Society for Information Technology & Teacher Education Conference Proceedings* (p. 991-995). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/48244/>
- Shea, P., Hayes, S., Vickers, J., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., Valchova, A. et Rangan, P. (2010). A re-examination of the community of inquiry framework: Social network and content analysis. *Internet and Higher Education*, 13, 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.11.002>
- Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2021, avril). *Pénuries d'enseignant.e.s : un portrait du phénomène au Québec* [Webinaire]. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Snow, W. H. et Coker, J. K. (2020). Distance counselor education: Past, present, future. *The Professional Counselor*, 10(1), 40-56. <https://doi.org/10.15241/whs.10.1.40>
- Swan, K. et Richardson, J. C. (2017). Social presence and the community framework. Dans A. L. Whiteside, A. Garret Dikkers et K. Swan (dir.), *Social Presence in Online Learning* (p. 64-76). Stylus Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781003447023>
- Traver, A. E., Volchok, E., Bidjerano, T. et Shea, P. (2014). Correlating community college students' perceptions of community of inquiry presences with their completion of blended courses. *Internet and Higher Education*, 20, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.09.001>
- Watanabe Traphagan, T., Chiang, Y.-H. V., Chang, H. M., Wattanawaha, B., Lee, H., Mayrath, M. C., Woo, J., Yoon, H.-J., Jee, M. J. et Resta, P. E. (2010). Cognitive, social and teaching presence in a virtual world and text chat. *Computers & Education*, 55, 923-936. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.003>

Weiss, M. P., Regan, K. S. et Glaser, H. D. (2020). A case study of the development of an eCoach. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1097>

Young, A. et Lewis, C. (2008). Teacher education programs delivered at a distance: An examination of distance student perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 601-609. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.003>

Nous tenons à souligner l'aide financière obtenue du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) pour la réalisation de cette recherche.

MATTHIEU PETIT est professeur titulaire en développement de la formation pratique à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il a été responsable des stages pour différents programmes en enseignement et sa recherche porte tout particulièrement sur l'utilisation du numérique en stage. Il est chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) pour lequel il a été responsable du Pôle de recherche sur les pratiques d'accompagnement en formation initiale et continue. matthieu.petit@usherbrooke.ca

JULIE BABIN agit depuis 2015 comme responsable de recherche pour des membres du corps professoral de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke après avoir complété une maîtrise et un doctorat en didactique. Elle contribue de près à la mise en œuvre et à la diffusion de différents projets subventionnés en éducation et s'implique activement dans la valorisation des postes professionnels en recherche. julie.babin@usherbrooke.ca

MARIE-ÈVE DESROCHERS (M.A.) est conseillère en pédagogie numérique au Service informatique facultaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (FEDU). Elle fait partie de l'équipe de mise en œuvre de l'Espace créatif éduculturel (EC2), le tout nouveau laboratoire créatif de la FEDU. Ses principaux champs d'intérêt touchent le numérique en contexte de formation à l'enseignement, la formation à la créativité et à la culture en éducation, l'évaluation des apprentissages et l'alignement pédagonomérique. Marie-Eve.Desrochers@USherbrooke.ca

MATTHIEU PETIT is a full professor in practical training development at the Faculty of Education of the Université de Sherbrooke. He has been in charge of internships for various teaching programs, and his research focuses particularly on the use of digital technology during internships. He is an associate researcher at the Interuniversity research centre on teacher training and the teaching profession (CRIFPE), where he was responsible for the research hub on mentoring practices in initial and continuing teacher education. matthieu.petit@usherbrooke.ca

JULIE BABIN after completing a master's degree and a Ph.D. in didactics, she has been a research project manager for professors in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke since 2015. She implements and disseminates various funded projects in education and advocates for the valorization of professional research positions that support professors.

julie.babin@usherbrooke.ca

MARIE-ÈVE DESROCHERS is a digital pedagogy advisor for the IT department in the Faculty of Education of the Université de Sherbrooke (FEDU). She is part of the implementation team of the Creative Educultural Space (EC2), FEDU's brand new creative laboratory. Her main areas of interest are digital technology in the context of teacher education, creativity and culture training in education, learning assessment, and digital pedagogical alignment. Marie-Eve.Desrochers@USherbrooke.ca

POINT DE VUE D'ADOLESCENTS CONCERNANT LE PHÉNOMÈNE D'INTIMIDATION LIÉE AU POIDS ET LES STRATÉGIES D'INTERVENTION POTENTIELLEMENT EFFICACES

ANNIE AIMÉ *Université du Québec en Outaouais*

CYNTHIA GAGNON *Clinique Imaiv*

LINE LEBLANC *Université du Québec en Outaouais*

JOSÉE GAGNON, CAROLINE TRUDEAU et ROXANNE LÉONARD
ÉquiLibre

RÉSUMÉ. L'intimidation liée au poids s'observe fréquemment à l'école secondaire. L'objectif de la présente étude est d'explorer le point de vue d'adolescents sur ce phénomène et les stratégies visant à le contrer. Pour ce faire, des entrevues ont été réalisées auprès de 19 jeunes, âgés de 14 à 17 ans. Elles exploraient ce type d'intimidation, les facteurs explicatifs, les conséquences et l'efficacité des stratégies d'intervention. Les jeunes interrogés suggèrent que l'intimidation en lien avec le poids est subtile et qu'elle a d'importantes conséquences. Des stratégies visant à mobiliser les adultes et les pairs envers les jeunes qui subissent l'intimidation et à apporter un soutien émotionnel sont à préconiser, alors que les sanctions et la surveillance sont à éviter.

ADOLESCENTS' POINT OF VIEW ON WEIGHT-BASED BULLYING AND POTENTIALLY EFFECTIVE INTERVENTION STRATEGIES

ABSTRACT. Weight-based bullying is frequently observed among high-school students. The objective of this study was to explore adolescents' point of view on this phenomenon and on the strategies to counter it. To this end, focus group interviews were conducted with 19 adolescents, aged 14 to 17 years old. The interviews explored this specific type of bullying, the explanatory factors, the consequences, and the effectiveness or ineffectiveness of interventions strategies. The adolescents interviewed suggested that weight-based bullying is subtle and has significant consequences. They mentioned that strategies aiming at mobilizing adults and peers toward those who are bullied and at providing them with emotional support should be prioritized. However, sanctions and surveillance should be avoided.

Au Québec, selon la Loi sur l'instruction publique, RLRQ, c. I-13.3, art.13, l'intimidation en général est définie comme :

Tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberespace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, blesser, opprimer ou ostraciser (LIP, article 13, paragraphe 1.1)

Selon cette définition, l'intimidation comporte quatre caractéristiques essentielles. D'abord, l'intimidation implique un caractère intentionnel d'une forme de manifestation agressive de type verbal ou comportemental envers autrui. Elle comporte ensuite un caractère répété. Puis, elle fait référence à un déséquilibre de pouvoir entre la personne qui intimide et celle qui est intimidée (Evans et al., 2014; Fontaine, 2009; Gouvernement du Québec, 2018; Olweus, 2013). Enfin, il existe des différences dans les émotions ressenties entre la personne qui subit et celle qui commet l'intimidation. Alors que celle qui la subit vit de la détresse, celle qui la commet peut ressentir du plaisir ou un certain pouvoir (Juvonen et Graham, 2014).

La conceptualisation de l'intimidation liée au poids reprend les mêmes éléments que la définition générale de l'intimidation, mais en ayant le poids pour cible spécifique. Dans son *Guide de pratique à l'intention des enseignants et des intervenants scolaires des écoles primaires du Québec*, l'Association pour la santé publique du Québec (ASPQ) suggère la définition suivante : « L'intimidation à l'égard du poids vise les personnes ayant un poids différent des standards jugés acceptables et normaux par la société (personnes dont le poids est jugé insuffisant ou présentant de l'embonpoint ou de l'obésité) » (ASPQ, 2020, p. 7). Tout comme les autres formes d'intimidation, elle peut se manifester de manière directe (en personne) ou indirecte (cyberintimidation via un ordinateur ou un téléphone) et être de type verbal, relationnel ou physique (Puhl et Luedicke, 2012; Puhl et al., 2013; Puhl et al., 2013).

AMPLEUR DE LA PROBLÉMATIQUE

L'intimidation liée au poids s'applique le plus souvent à des personnes présentant de l'embonpoint ou de l'obésité et il s'agirait de l'une des formes d'intimidation les plus répandues chez les jeunes (Bucchianeri et al., 2013; Dansereau-Trahan et al., 2014; Eisenberg et al., 2006). Elle est significativement plus fréquemment rapportée que celle par rapport à l'orientation sexuelle, aux compétences scolaires, à l'ethnie, au handicap physique, à la religion et au faible revenu familial (Lessard et Lawrence, 2022; Puhl et al., 2011).

La norme de minceur à laquelle adhère une majorité de jeunes accentue le risque que ceux qui présentent de l'embonpoint ou de l'obésité subissent de l'intimidation, et ce, particulièrement en milieu scolaire (Puhl et King, 2013; Shetgiri et al., 2015; Van Geel et al., 2014). En effet, comparativement aux jeunes ayant un poids considéré comme étant « normal » ou encore comme un « poids santé », ceux présentant de l'obésité sont 60 % plus à risque d'être intimidés par rapport à leur poids (Waasdorp et al., 2018). De plus, ce type d'intimidation tend à se maintenir, voire à augmenter tout au long du parcours scolaire des jeunes, mais aussi à persister à l'âge adulte (Haines et al., 2013; Puhl et King, 2013).

Lampard et ses collègues (2014) ont constaté que l'intimidation par rapport au poids est associée chez les jeunes à une plus faible estime de soi, à plus d'insatisfaction corporelle et des comportements de restrictions alimentaires chez les filles, et à davantage de symptômes dépressifs chez les garçons. En ce sens, une mété-analyse, réalisée par Menzel et al. (2010) avec des articles publiés de 1991 à 2009, a répertorié plusieurs associations entre l'intimidation par rapport au poids et l'insatisfaction corporelle, la restriction alimentaire et les comportements boulimiques.

MANIFESTATIONS DE L'INTIMIDATION LIÉE AU POIDS

Dans une étude de 2011, des adolescents âgés de 14 à 18 ans ont rapporté que l'intimidation liée au poids en milieu scolaire peut prendre plusieurs formes et que les moqueries, les insultes et les taquineries mesquines dirigées envers les personnes présentant de l'embonpoint ou de l'obésité sont particulièrement observables à l'école (Puhl et al., 2011). Notons de plus que les périodes d'activité physique représentent des moments propices aux moqueries dirigées envers les élèves présentant de l'embonpoint ou de l'obésité. Toujours selon les adolescents, l'intimidation liée au poids peut aussi se manifester par de l'exclusion, du rejet, de l'ignorance intentionnelle, des moqueries à la cafétéria, des rumeurs, des menaces, des insultes, du harcèlement ou encore de l'agression physique (Puhl et Luedicke, 2012; Puhl et al. , 2011). Enfin, cette intimidation peut se produire indirectement via un téléphone ou un ordinateur (Puhl et Luedicke, 2012; Puhl, Luedicke et DePierre, 2013; Puhl et al., 2013).

STRATÉGIES PROPOSÉES

Devant la forte prévalence de l'intimidation liée au poids, ses nombreuses manifestations et les associations négatives qu'elle entretient avec différents indicateurs de santé mentale, il importe de s'intéresser aux moyens de la contrer. Au Québec, la loi 56 a donné lieu à l'élaboration de

plusieurs stratégies et programmes ayant pour objectif de contrer l'intimidation dans les écoles. Ceux-ci mobilisent les directions et le personnel des milieux scolaires et sont instaurés au prix de nombreux efforts. Bien que plusieurs stratégies pour contrer l'intimidation aient été proposées, les résultats des programmes visant à réduire et éliminer l'intimidation demeurent assez modestes. Alors que certains chercheurs concluent à une réduction des taux d'intimidation allant de 20 % à 23 % et de victimisation allant de 17 % à 20 % (Ttofi et Farrington, 2011), d'autres affirment observer une stabilité des taux de prévalence et une absence de maintien des effets des programmes dans le temps (Barbero et al., 2012; Cross et al., 2011).

Comme en témoignent les résultats d'une étude conduite aux États-Unis, il semble d'autant plus difficile de contrer l'intimidation en lien avec le poids (Hatzenbuehler et al., 2017). Ainsi, les taux de prévalence de ce type d'intimidation demeurent supérieurs chez les jeunes présentant de l'embonpoint et de l'obésité, en comparaison avec les autres jeunes (Hatzenbuehler et al., 2017). Ces chercheurs concluent que les mesures législatives mises en place depuis 2011 n'ont pas permis de réduire la disparité au regard de l'intimidation liée au poids chez les jeunes présentant de l'obésité.

Malgré tout, la direction et le personnel scolaire doivent à la fois s'assurer que les élèves, notamment ceux qui présentent de l'embonpoint ou de l'obésité, ne se fassent pas intimider (Lessard et Lawrence, 2022). Dans certains cas, un malaise à intervenir face à l'intimidation par rapport au poids pourrait même être ressenti. Ce malaise peut d'ailleurs être renforcé par le fait que, contrairement à d'autres caractéristiques personnelles comme l'ethnie, le genre ou l'orientation sexuelle, le poids est généralement considéré comme modifiable et que les personnes présentant de l'embonpoint sont jugées responsables de leur surcharge pondérale (Escoto et al., 2012; Puhl et al., 2013). De manière conséquente, l'intimidation subie par les jeunes qui présentent de l'embonpoint ou de l'obésité peut paradoxalement être perçue comme une façon de les sensibiliser à l'importance de perdre du poids. Il ressort d'ailleurs à cet effet que les stratégies les plus souvent utilisées pour contrer l'intimidation par rapport au poids semblent plutôt axées sur des méthodes reposant principalement sur les jeunes eux-mêmes, comme chercher à modifier leur poids ou éviter des situations inconfortables telles que les cours d'éducation physique (Puhl et al., 2013).

LE POINT DE VUE DES JEUNES QUANT AUX STRATÉGIES VISANT À CONTRER L'INTIMIDATION LIÉE AU POIDS

À ce jour, peu d'études ont porté sur le point de vue des jeunes en ce qui a trait à ce phénomène et aux stratégies considérées comme efficaces pour le contrer. Pourtant, afin d'assurer l'efficacité des stratégies auprès des jeunes, il importe de connaître leur opinion. Or, le point de vue des jeunes est souvent négligé au profit de l'exploration de celui des enseignants ou des parents (Lafortune, 2014). De plus, l'expérience socioscolaire des jeunes est rarement considérée, et ce, même s'ils sont les principaux acteurs de leur parcours et de leur histoire scolaires (Lafortune, 2014). À cet effet, les groupes focalisés s'avèrent pertinents pour explorer et connaître les perceptions des jeunes (Schelbe et al., 2015). Le recours à un groupe de pairs, partageant un intérêt ou des expériences similaires en lien avec l'intimidation par rapport au poids, peut d'ailleurs faire en sorte que les adolescents puissent être plus confortables et qu'ils puissent même trouver plus facile de s'engager dans les discussions. Ainsi, l'objectif de l'étude actuelle est de mieux comprendre le point de vue des jeunes en ce qui a trait à leurs perceptions de ce qu'est l'intimidation liée au poids et des manières de la contrer à l'école secondaire.

MÉTHODOLOGIE

Participants et procédures

Les participants ont été recrutés parmi les élèves d'une polyvalente de la région de Laval qui présente un indice de défavorisation de 8 sur 10, 10 étant la valeur maximale. Une éducatrice spécialisée de l'école, qui avait préalablement indiqué son intérêt à s'investir dans un projet permettant de mieux comprendre le phénomène de l'intimidation par rapport au poids, s'est rendue dans toutes les classes de 3^e, 4^e et 5^e secondaire afin d'informer les élèves du projet. Lors de ces visites, elle a remis une lettre d'information à tous les élèves présents pour les inviter à partager leur opinion dans le cadre d'une rencontre de groupe incluant un maximum de dix élèves. Les jeunes intéressés pouvaient signer la lettre d'information et la déposer, en toute confidentialité, au bureau de l'éducatrice. Au départ, 55 élèves, âgés de 14 à 17 ans ont indiqué leur intérêt à participer. Chacun d'eux a reçu un formulaire de consentement à signer dans lequel l'étude et les conditions liées à leur participation étaient présentées. Ils ont également reçu une lettre d'information à remettre à leurs parents. Dans celle-ci, les parents étaient informés de la possibilité de communiquer avec l'équipe de recherche pour recevoir plus d'information, pour poser des questions ou pour refuser que leur jeune participe. Aucun parent n'a communiqué avec l'équipe à cet effet.

Pour faire partie de l'échantillon final, les jeunes devaient répondre à trois critères, soit (1) avoir été récemment témoin d'intimidation en lien avec le poids à l'école; (2) être disponible lors de la journée sélectionnée et à l'heure prévue; et (3) confirmer leur intérêt à participer en remettant un formulaire de consentement à la participation signé à l'éducatrice spécialisée dans un délai d'une semaine après l'avoir reçu. L'échantillon final est composé des 19 adolescents qui répondaient aux trois critères de participation, y compris la remise de leur formulaire de consentement signé dans le délai demandé. Ainsi, 36 des jeunes initialement intéressés à participer et ayant reçu un formulaire de consentement ont choisi de ne pas participer sans avoir à fournir de raison. La moyenne d'âge des 19 adolescents participants était de 14,84. Plus précisément, l'échantillon final comprend trois garçons et 16 filles, répartis en deux groupes de discussion en fonction de leur niveau scolaire : un groupe d'élèves de 3^e secondaire (n = 10) et un autre d'élèves de 4^e et 5^e secondaires (n = 9).

Les deux groupes de discussion ont pris place au même moment, chacun étant animé par l'une des autrices (AA et LL) et ayant une durée de 60 minutes. Puisque les rencontres avaient lieu sur l'heure du dîner, un repas était servi aux participants. Aucune autre compensation ne leur a été offerte. L'animation des groupes de discussion reposait sur une grille d'entrevue, préalablement mise au point par l'équipe de recherche et comprenant des questions portant sur les trois thèmes suivants : (1) les similitudes et les différences entre l'intimidation en lien avec le poids et l'intimidation en lien avec d'autres caractéristiques; (2) les raisons soutenant le fait de subir ou de commettre de l'intimidation en lien avec le poids; et (3) les stratégies jugées efficaces et moins efficaces pour éliminer l'intimidation en lien avec le poids à l'école. Le choix des thèmes a reposé sur une analyse de la littérature portant sur les situations d'intimidation en lien avec le poids. Afin de mettre les jeunes à l'aise, les animatrices ont d'abord pris le temps de rappeler les objectifs de l'étude, de définir l'intimidation avec les élèves participants et de leur rappeler les règles de confidentialité liées à leur participation. À tout moment, et de manière à favoriser un approfondissement des idées apportées par les jeunes, des questions spontanées et appropriées au contexte de l'entrevue étaient permises.

Analyses

Une analyse du contenu en trois étapes a été réalisée (Moreau et al., 2004). La première étape était centrée sur la collecte d'informations et consistait principalement à transcrire le contenu des enregistrements sous forme de verbatims et à les intégrer dans le logiciel Dedoose version 8.0.35

(Dedoose, 2018). La seconde étape visait à faire l'analyse des contenus. Cette analyse a été réalisée par deux des autrices (CG et LL). Lors de cette étape, les transcriptions de paroles provenant des verbatims ont été découpées, classées, comparées et confrontées, tout en restant centrées sur les questions clés. Cette étape a permis d'identifier des thèmes et des sous-thèmes, d'en éliminer des « hors sujet » et de détecter les idées nouvelles et inattendues. Enfin, la troisième étape impliquait la synthèse et l'interprétation des résultats. Elle a été réalisée par trois des autrices (AA, CG et LL), de manière consensuelle et en tenant compte de l'objectif de l'étude.

RÉSULTATS

Les entrevues de groupes focalisés ont permis de faire émerger des informations et opinions concernant trois thèmes couverts par les 12 questions incluses dans la grille d'entrevue. Le premier thème porte sur les différences entre l'intimidation liée au poids et l'intimidation en général. Le second relève les motifs qui expliquent pourquoi l'intimidation liée au poids est présente à l'école. Le troisième aborde la question de l'efficacité des stratégies utilisées face à l'intimidation liée au poids.

1. Différences entre l'intimidation liée au poids et l'intimidation en général

Au regard des différences entre l'intimidation liée au poids et l'intimidation en général, deux sous-thèmes ont émergé du discours des adolescents : (1) les particularités de l'intimidation liée au poids et (2) la manière dont l'intimidation liée au poids est vécue.

1.1 Particularités de l'intimidation liée au poids

Selon les adolescents, deux éléments caractérisent l'intimidation liée au poids. En effet, ce type d'intimidation se distingue par (1) son caractère subtil et (2) le fait qu'on s'en prend à l'essence même de la personne, à qui elle est, plutôt qu'à ce qu'elle fait et aux actions qu'elle pose.

En ce qui a trait au caractère subtil de l'intimidation liée au poids, les adolescents mentionnent qu'elle s'exprime et se vit d'une manière détournée. Selon ces derniers, elle serait en effet perpétrée de manière indirecte. Elle serait difficile à observer directement, mais chacun saurait qu'elle existe et elle pourrait être perçue à travers les rumeurs qui sont propagées.

C'est toujours comme très subtil. [...] c'est pas ouvert. En fait là hum on est en train de parler comme ça et là comme quelqu'un passe juste un commentaire [...] c'est sûr que j'en ai déjà vu mais la plupart des fois où

j'ai vu des situations avec le poids et tout c'était vraiment comme très subtil. (Répondante 1 - fille - 3^e secondaire).

Ben moi je pense que oui c'est subtil [...] Par exemple, un groupe de gars sont en train de parler, parler blablabla puis y'a une fille qui passe. Ils vont être comme : « Ah cette fille-là est tellement sèche nanana » mais tellement fort que la fille va entendre. Faque ça c'est, tu t'adresses pas à la personne mais tu fais exprès pour que la personne entende. (Répondante 2 -- fille - 3^e secondaire)

Nous les filles, on est comme, au lieu de parler direct envers la personne on va vers d'autres personnes. On va tout de suite vers une autre personne puis l'autre personne va commencer à parler vers l'autre personne, puis ça va faire comme un genre de rumeur. (Répondante 18 - fille - 4^e secondaire)

Les adolescents mentionnent également que ce type d'intimidation est dirigé vers l'essence même de la personne plutôt que vers les actions qu'elle pose.

Ben moi je pense qu'il y a une différence quelque part parce que quand tu intimides quelqu'un sur son poids c'est comme si tu vas aller chercher la personne qu'elle est alors que quand tu intimides quelqu'un, on va dire, je sais pas, la personne a fait quelque chose, on va dire que la personne a joué au basket mais elle est comme pourrie puis tu vas la niaiser là-dessus. Tu vas comme la chercher là-dessus tu sais comme c'est quelque chose que tu peux changer un peu. (Répondante 5 - fille - 3^e secondaire)

1.2 Manière dont l'intimidation liée au poids affecte les adolescents

En ce qui a trait à la manière dont l'intimidation liée au poids affecte les adolescents, deux notions ressortent : (1) ce type d'intimidation aurait un effet profond sur la personne et (2) il engendrerait des conséquences psychologiques.

Pour parler des effets potentiels profonds de l'intimidation liée au poids, l'une des adolescentes dit : « ton poids, ce que tu es, la personne que tu es, tu te réveilles le matin, c'est ce que tu vois, c'est plus profond je trouve » (Répondante 5 - fille - 3^e secondaire). Non seulement ce type d'intimidation affecterait l'estime de soi de la personne, mais il viendrait aussi exacerber des préoccupations déjà présentes dans une période critique du développement.

Ben c'est ça, je crois que c'est pire [...] à notre âge comme je pense qu'on se préoccupe genre vraiment beaucoup de notre apparence. [...] y'a notre puberté qui vient, notre corps change puis tout et je crois que ça peut vraiment atteindre quelqu'un parce que comme tout le monde s'en soucie. Y'a pas personne qui va dire « ah je m'en fous de mon

apparence ». C'est sûr que tout le monde prend le temps de se regarder avant de sortir alors je pense que c'est quelque chose qui nous interroge vraiment plus. (Répondante 8 – fille – 3^e secondaire)

Selon les adolescents, ce type d'intimidation pourrait engendrer des conséquences importantes. À cet effet, une adolescente affirme : « On peut intervenir aussi auprès des victimes parce que ça peut rester dans leur tête, parce que ça peut faire des séquelles » (Répondante 2 – fille – 3^e secondaire). Certaines conséquences psychologiques ont également été mentionnées, notamment en ce qui a trait à l'image corporelle, l'estime de soi et la santé mentale.

C'est juste qu'à un moment donné ça peut devenir maladif. Quand tu te réveilles, tu te dis que la personne que tu es, genre personne l'aime. Ça peut devenir maladif, tu vas essayer de te changer, de tout faire pour changer. Dès fois, genre, ça va vraiment avoir un impact plus profond sur ta vie, puis mentalement aussi. (Répondante 7 – fille – 3^e secondaire)

2. Motifs derrière l'intimidation liée au poids

Le discours des adolescents fait ressortir cinq motifs qui permettraient d'expliquer la présence d'intimidation liée au poids : (1) la facilité et la vulnérabilité; (2) les normes sociales et développementales; (3) la puissance et le besoin de se sentir supérieur; (4) le manque de confiance; et (5) la résignation.

D'abord, les extraits des entrevues réalisées avec les adolescents suggèrent la possibilité que les jeunes présentant un poids différent de la norme représentent des cibles plus faciles pour l'intimidation. En fait, selon les adolescents, la faiblesse, voire la vulnérabilité, pourrait expliquer le fait d'être victime d'intimidation liée au poids.

Normalement les personnes qui ont genre plus de poids que les autres sont comme à vrai dire plus solitaires. Elles sont comme plus faciles à atteindre [...]. Faut c'est plus facile pour les intimidateurs on va dire de s'en prendre à eux. (Répondant 4 – garçon – 3^e secondaire)

Afin d'expliquer l'intimidation liée au poids, les adolescents ont également souligné la présence de normes sociales véhiculant les standards de beauté attendus. Dans le même sens, les adolescents font ressortir que l'intimidation en lien avec le poids pourrait constituer une forme de comportement valorisé et accepté socialement. Les normes développementales sont aussi nommées par les adolescents comme éléments de réponse aux motifs qui expliquent l'intimidation liée au poids.

Moi je pense que c'est, c'est parce qu'ils suivent pas les standards de beauté à la mode comme les standards de la société, d'Hollywood parce

que la mode c'est les filles avec des gros seins, des grosses fesses. Si t'as pas de fesses, t'es maigre, si t'es trop gros, c'est comme tu suis pas les standards alors ça, ça peut être une raison qui va pousser les gens à t'intimider. (Répondante 3 – fille – 3^e secondaire)

Comme elle dit c'est genre devenu un peu quelque chose à la mode maintenant genre quand tu vois une personne qui est un peu plus corpulente genre ouais tu vas, c'est comme automatiquement, tu vas dire qu'elle est différente, puis genre qu'elle est plus faible comme qu'elle a en quelque sorte pas sa place. Donc là genre les gens c'est devenu comme une habitude et pourtant même s'ils disent rien mais comme dans leur fond de cœur tu vois qui te font sentir genre que t'es pas à ta place. C'est comme une sorte de mode. (Répondante 3 – fille – 3^e secondaire)

La puissance et le besoin de se sentir supérieur représenteraient un autre motif permettant d'expliquer l'intimidation en lien avec le poids. Par exemple, une adolescente dit : « ils se croient supérieurs aux autres » (Répondante 2 – fille – 3^e secondaire) et une autre soutient « qu'ils ont de quoi à prouver à certaines personnes » (Répondante 17 – fille – 5^e secondaire).

Le manque de confiance chez les jeunes qui commettent de l'intimidation en lien avec le poids a aussi été mentionné par les adolescents interrogés. Selon ces derniers, ce type d'intimidation pourrait être effectué dans le but de se protéger afin de ne pas être intimidé à son tour. Il pourrait aussi se manifester à la suite d'insatisfactions corporelles ou d'une insécurité.

Comme si tu es chum avec quelqu'un, le monde vont te suivre puis, tu sais ils vont pas s'en prendre à toi. Vu que tu vas intimider une autre personne, ils vont s'en prendre à elle, toi tu vas être protégé là-dedans. (Répondante 9 – fille – 3^e secondaire)

Les intimidateurs [...] c'est des gens qui n'ont pas confiance en eux puis toute. Faque dans le fond y vont attaquer ceux qui sont genre plus faibles comme on peut dire. Faque ils savent que cette personne-là est pas bien dans sa peau, faque ils font exprès de l'intimider. (Répondante 19 – fille – 5^e secondaire)

Pour certains, la recherche du motif est teintée d'une forme de résignation et d'impuissance devant le phénomène de l'intimidation. Comme si l'intimidation constituait un comportement répondant à un besoin humain et étant par conséquent difficile à expliquer et à contrer.

Je crois que ça va toujours être là peu importe, c'est à vie, c'est la réalité. Peut-être que oui y'a des gens qui vont arrêter, mais je crois toujours qu'il va avoir des gens qui vont continuer à le faire parce que c'est comme nécessaire à leur vie on dirait. (Répondante 19 – fille – 5^e secondaire)

3. Stratégies pour contrer l'intimidation liée au poids

À travers leur discours, les adolescents ont fait ressortir six stratégies qu'ils considèrent efficaces pour contrer l'intimidation liée au poids. Dans un premier temps, il serait important selon eux d'impliquer les adultes.

Y'a un élève qui se faisait intimider dans la classe puis qu'est-ce qu'on avait fait, c'est qu'on avait, le professeur avait sûrement porter plainte, puis on avait fait venir un intervenant. On avait fait sortir l'élève intimidé puis on avait parlé tout le groupe ensemble, puis on s'était fait ramasser là. Ce groupe là on s'est fait ramasser par l'intervenant pour dire vous voyez ce qu'il a fait, ben nanana. (Répondant 6 - garçon - 3^e secondaire)

Le fait d'impliquer les pairs dans les interventions serait aussi considéré comme étant efficace.

Quand les adultes parlent à certains adolescents [...] ils vont dire ok oui on comprend mais ça ne veut pas dire qu'ils ne vont pas recommencer. Mais si les personnes [...] que tu côtoies genre tes camarades, genre tes amis, peut-être que quand ils te parlent, peut-être que là y sont dans la même catégorie d'âge peut-être que là y'aura plus d'impact sur toi. (Répondante 10 - fille - 3^e secondaire)

Ils mentionnent également de favoriser les activités en milieu scolaire qui permettent aux jeunes de se connaître et de se mélanger.

J'ai eu comme un flash. Comme en travail d'équipe, on se place tout le temps avec nos amis et tout mais comme je pense que si mettons on devait travailler avec une personne mettons qu'on connaît pas [...] ça va nous apprendre, ça va nous permettre d'apprendre, d'apprendre à connaître une nouvelle personne là. En fin de compte, quand on va être habitués de travailler avec une nouvelle personne comme quand mettons on va les voir dans les corridors, ah cette personne-là est vraiment gentille, ah celui-là il est vraiment drôle. (Répondante 5 - fille - 3^e secondaire)

Les adolescents interrogés ont aussi fait ressortir l'importance d'opter pour des activités qui permettent de conscientiser et de sensibiliser au phénomène de l'intimidation liée au poids.

Je me dis que peut-être que si [...] y'avait un genre de sortie par groupe, classe ou je ne sais pas, les emmener dans un endroit comme dans un endroit où y peuvent vraiment voir la réalité d'être intimidé. [...] tu passes genre une journée ou quelques heures à l'hôpital. L'hôpital, où tu vois y'a des gens qui ne peuvent plus bouger. Tu les emmènes et tu fais comprendre que genre y'a des gens qui ont essayé de se suicider. Genre tu les emmènes puis tu leur fais comprendre tu vois, si tu continues à intimider, vois-tu c'est que ces jeunes-là [...] ce qui vont faire c'est qui vont faire des tentatives de suicide [...] C'est comme une

manière de leur faire comme prendre un choc. C'est comme si tu continues voilà ce que la personne va être. (Répondante 7 - fille - 3^e secondaire)

Selon les adolescents, il serait par ailleurs pertinent de limiter les occasions où la personne se sent seule.

Ben moi de mon côté ce que j'ai vu qui fonctionnait c'est que faut que t'ailles voir la victime, faut pas que tu la laisses toute seule parce que là c'est sûr que si elle a pu d'amis ça peut amener à des grosses affaires, ça peut amener au suicide [...]. Ben moi c'est ça, en tant que témoin, puis en tant que témoin avec mes autres amis, [...] on a quasiment attaqué l'intimidatrice parce que ça ne se fait pas. (Répondante 11 - fille - 4^e secondaire)

Les jeunes répondants indiquent aussi que le fait de prendre des risques en tentant de s'affirmer en tant que témoin serait une stratégie efficace.

C'est vrai que les témoins peuvent s'affirmer soit à un adulte mais même à l'intimidateur. Que les témoins puissent affirmer le fait que l'intimidateur qu'est-ce qui fait que ça ne se fait pas, que la personne devrait soutenir la victime [...] parce que si tu fais rien puis tu te dis ah c'est pas de mes affaires, ça reste. Moi personnellement je trouve ça un peu plus blessant [...] parce que si tu vois que le monde pourrait t'aider, que le monde voit que t'as des problèmes que t'as besoin d'aide mais qu'ils ne réagissent pas, ça fait juste empirer. (Répondant 15 - garçon - 4^e secondaire)

Le discours des adolescents suggère que les sanctions et la surveillance de la part des intervenants scolaires ne seraient toutefois pas des stratégies efficaces pour contrer l'intimidation liée au poids.

Non, non, ajouter des surveillants pour l'intimidation personnellement je trouve que ça aide pas vraiment parce que au contraire, y'a quelqu'un qui veut arrêter l'intimidation ça pousse encore à le faire. Honnêtement, quand mes parents me disent de pas faire quelque chose, j'ai le goût de le faire encore plus. Ça va pas changer comme de mettre plus que cinq surveillants par exemple dans quatre coins de la pièce. Ça va rien changer. (Répondante 11 - fille - 4^e secondaire)

Ben moi j'ai déjà vu une situation où on enlevait l'élève de la classe, l'intimidateur, on l'enlevait de la classe et le mettait dans une autre puis ça marche pas. (Répondant 6 - garçon - 3^e secondaire)

DISCUSSION

L'étude actuelle visait, à travers une analyse qualitative du discours d'adolescents âgés de 14 à 17 ans, à explorer leur point de vue concernant l'intimidation liée au poids. Les résultats montrent que les jeunes

perçoivent l'intimidation liée au poids comme un phénomène subtil et néfaste. Selon les adolescents interrogés, il semble également que cette forme d'intimidation pourrait s'expliquer par un rapport de force, selon lequel une victime, considérée comme une proie facile, se voit intimidée pour répondre à des besoins de supériorité ou un manque de confiance de la part de celui ou de ceux qui commettent de l'intimidation. L'intimidation liée au poids pourrait par ailleurs être motivée par la notion d'acceptabilité collective au regard d'attitudes péjoratives et de comportements culpabilisants face à l'embonpoint et à l'obésité. Il semble que ces attitudes et comportements soient en quelque sorte encouragés par les normes sociales associées à la minceur et aux standards de beauté. Or, selon le discours de certains adolescents, ces normes seraient difficiles à changer et un certain sentiment d'impuissance quant à l'élimination de l'intimidation en lien avec les poids pourrait s'observer.

La perspective des jeunes interrogés lorsqu'il est question d'expliquer en leurs mots ce qu'est l'intimidation en lien avec le poids évoque plusieurs des éléments reconnus pour définir l'intimidation en général. En effet, leur discours fait état du caractère répétitif et fréquent des comportements d'intimidation en lien avec le poids. Ils identifient par ailleurs un déséquilibre de pouvoir, une certaine intentionnalité du comportement d'intimidation et une détresse observable chez la personne qui subit l'intimidation en lien avec le poids. Conséquemment, il semble que la perception des jeunes face à cette forme d'intimidation concorde avec la définition et les caractéristiques de l'intimidation en général (Evans et al., 2014; Fontaine, 2009; Gouvernement du Québec, 2018; Olweus, 2013). À ce titre, il semble donc que l'intimidation liée au poids puisse être perçue comme aussi importante que toute autre forme d'intimidation.

Bien qu'il semble difficile pour les jeunes d'établir précisément en quoi l'intimidation liée au poids diffère des autres types d'intimidation, ils semblent croire qu'elle ait des effets profonds sur les individus qui la subissent de même que sur leur estime d'eux-mêmes. Les adolescents mentionnent qu'il est blessant d'être visé en raison de son poids, que ce soit directement ou indirectement. Certains jeunes semblent d'ailleurs conscients des séquelles que cette forme d'intimidation peut avoir. À ce registre, les études disponibles présentent des résultats de plus en plus nombreux et clairs à savoir que ses conséquences sont importantes. En effet, sur le plan des séquelles possibles, notons que l'intimidation liée au poids a été associée à des difficultés sociales, telles que le rejet et l'isolement social (Puhl et King, 2013), des difficultés psychologiques, soit des symptômes dépressifs et anxieux, une faible estime de soi et des insatisfactions corporelles (Eisenberg et al., 2006; Lunde et al., 2006; Puhl et King, 2013; Puhl et Luedicke, 2012), et des difficultés scolaires, dont

une moindre performance et de l'absentéisme (Caird et al., 2011; Kruskowski et al., 2009). L'intimidation par rapport au poids peut même être reliée à une diminution de la pratique sportive (Puhl et King, 2013) et à une prise de poids additionnelle chez les enfants en état d'obésité qui en sont victimes (Shetgiri et al., 2015).

L'analyse du discours des participants effectuée pour la présente étude révèle la présence d'un contexte social au sein duquel il importe d'avoir un poids jugé normal ou santé, ce qui peut avoir pour effet d'encourager les comportements d'intimidation en lien avec le poids. Tel que souligné par plusieurs auteurs, un tel contexte social se crée à partir de normes et de biais négatifs à l'égard de l'obésité qui peuvent justifier et perpétuer des comportements d'intimidation inacceptables (Espelage, 2014; Gray et al., 2011; Puhl et King, 2013). En milieu scolaire et tout particulièrement au cours de l'adolescence, la pression environnementale et sociale concernant l'idée qu'un poids santé doive être atteint et maintenu par tous peut s'avérer particulièrement préjudiciable pour les élèves dont le poids se situe dans les catégories d'embonpoint et d'obésité. Non seulement cette pression peut accentuer le risque d'internalisation des idéaux de beauté promus par les médias et les préoccupations en lien avec le poids et la silhouette (Rodgers, 2016; Voelker et al., 2015), mais elle peut également entretenir les fausses croyances présumant que les personnes qui présentent de l'obésité manquent de volonté, qu'elles n'ont pas la motivation nécessaire pour contrôler leur poids et qu'elles sont à blâmer pour leur excès de poids (Rodgers, 2016; Tomiyama et al., 2015).

La présente étude visait aussi à recueillir les opinions des jeunes quant aux manières de contrer l'intimidation liée au poids à l'école secondaire. Dans l'ensemble, les stratégies d'intervention jugées efficaces et suggérées par les jeunes incluent la notion d'aller chercher de l'aide en impliquant des adultes et des pairs, de savoir s'entourer et de pouvoir parler de ce qui est vécu ou observé. En revanche, les adolescents interrogés ne croient pas tellement en l'efficacité de stratégies d'intervention axées sur les sanctions ou une surveillance accrue. Pris dans leur ensemble, ces résultats soutiennent l'idée que l'implication active du personnel de l'école, des parents et des élèves soit nécessaire afin d'enrayer l'intimidation en lien avec le poids (Aimé et al., 2017). Toutefois, l'implication d'autrui serait plus appréciée par les adolescents lorsqu'elle est soutenante plutôt que punitive. Ceci corrobore les résultats d'une étude de Puhl et ses collègues (2013) stipulant que les adolescents qui subissent de l'intimidation en lien avec le poids désirent être soutenus émotionnellement et socialement. Ceux-ci ont besoin de se sentir entourés et d'apprendre des façons de faire face aux situations d'intimidation qu'ils rencontrent, de manière à prévenir les conséquences négatives qu'elles peuvent avoir (Aimé et al.,

2017). En ce sens, des stratégies d'intervention axée sur l'inclusion et l'aide au dévoilement ressortent comme particulièrement souhaitables (Puhl et al., 2013). Par ailleurs, puisque l'adolescence implique un grand besoin d'appartenir à un groupe de personnes qui nous ressemble (Leary et Baumeister, 2017), l'intervention auprès des adolescents pourrait être mieux reçue si elle reconnaissait leur besoin de se différencier des adultes et si elle impliquait du soutien en provenance de pairs. En effet, ceux-ci ont le potentiel d'agir comme des modèles positifs en dénonçant l'intimidation liée au poids.

De plus, lorsque les jeunes qui subissent ou observent de l'intimidation en lien avec le poids se tournent vers un adulte de confiance, il est crucial que cet adulte soit réceptif et en mesure de les aider (Puhl et al., 2013). Ce même adulte doit non seulement savoir comment intervenir, mais il doit également connaître les conséquences possibles de l'intimidation par rapport au poids. Ainsi, l'adulte qui reçoit les confidences de jeunes victimes ou témoins doit être adéquatement formé et avoir conscience de ses propres biais ou préjugés face à l'embonpoint et l'obésité, de manière à ce que son intervention ne soit pas affectée par ceux-ci (Aimé et al., 2017). Il se doit de mettre en place les interventions nécessaires et attendues, d'appliquer les règles et, lorsque possible, d'adapter les enseignements ou les activités qu'il offre pour qu'ils présentent les personnes dont la silhouette est plus large d'une manière plus positive et non péjorative (Gray et al., 2009), voire absente de discrimination et de préjugés.

Les résultats de la présente étude permettent de comprendre l'intimidation en lien avec le poids et les manières de la contrer selon le point de vue des principaux intéressés, soit les jeunes eux-mêmes. Malgré la pertinence de ces résultats, ils doivent être considérés à la lumière de certaines limites. Tout d'abord, notons que l'échantillon à l'étude est très spécifique. Il correspond à des jeunes de 14 à 17 ans, fréquentant une même polyvalente à Laval dont l'indice de défavorisation est de 8 sur 10 (10 étant le score le plus élevé de défavorisation) et s'étant portés volontaires pour participer à l'étude. Les réponses fournies par ces jeunes participants ne peuvent donc pas être généralisées à l'ensemble des adolescents. Deuxièmement, il importe de mentionner que l'échantillon ne compte que trois garçons. Leurs réponses suggèrent des similitudes avec celles des filles, quoique certaines différences puissent être possibles. Il semble important de s'assurer que tant les garçons que les filles puissent exprimer leurs opinions et recommandations lorsqu'il est question de prévenir et contrer ce type d'intimidation. De cette façon, il devient possible de mieux sensibiliser les adolescents, et ce, peu importe le genre auquel ils s'identifient. Enfin, dans le cadre de la présente recherche, les

réponses des jeunes n'ont pas pu être croisées avec celles d'intervenants ou d'enseignants travaillant en milieu scolaire. Or, ces derniers pourraient avoir des points de vue différents, tenant compte des réalités et ressources dont ils disposent dans leur milieu. Partant de ces limites, il semble souhaitable que des recherches futures s'intéressent aux potentielles similitudes et différences de points de vue entre les adolescents, leurs enseignants et leurs parents, et ce, dans plusieurs écoles aux indices de défavorisation variés. Ce faisant, une attention particulière pourrait être accordée à une plus grande représentativité de l'opinion des jeunes qui s'identifient au genre masculin.

En conclusion, il convient de rappeler que les adolescents sont fréquemment témoins d'intimidation en lien avec le poids à l'école et que ce type d'intimidation peut causer une détresse psychologique et sociale tant chez ceux qui l'observent que chez ceux qui la subissent. C'est pourquoi l'opinion des jeunes mérite d'être considérée lorsque vient le temps d'intervenir ou de proposer des activités de sensibilisation ayant le potentiel de contrer ce type d'intimidation. Pour les jeunes, il semble que ce qui importe, ce n'est pas tant le moyen utilisé pour les sensibiliser, mais plutôt les personnes qui interviennent et la façon dont l'intervention est conduite. L'intimidation, souvent perçue comme un problème relationnel, nécessite, selon les répondants, des solutions qui sont elles aussi relationnelles. Ainsi, il apparaît particulièrement important d'impliquer des adultes significatifs et les pairs dans les interventions appliquées, de même que d'offrir de l'écoute et du soutien émotionnel aux jeunes qui rapportent de l'intimidation en lien avec le poids. Par ailleurs, des interventions préventives, visant à démythifier les préjugés négatifs qui prévalent face aux personnes présentant de l'embonpoint et de l'obésité et à réévaluer l'impression que le poids est aisément contrôlable ou modifiable s'avèrent essentielles.

RÉFÉRENCES

- Aimé, A., LeBlanc, L. et Maiano, C. (2017). Is weight-related bullying addressed in school-based anti-bullying programs? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 67(3), 163-169. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2017.02.001>
- Barbero, J. A. J., Hernández, J. A. R., Esteban, B. L. et García, M. P. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646-1658. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.04.025>
- Buchianeri, M. M., Eisenberg, M. E. et Neumark-Sztainer, D. (2013). Weightism, racism, classism, and sexism: Shared forms of harassment in adolescents. *Journal of adolescent health*, 53(1), 47-53. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.01.006>

- Caird, J., Kavanagh, J., Oliver, K., Oliver, S., O'Mara, A., Stansfield, C. et Thomas, J. (2011). *Childhood obesity and educational attainment: A systematic review*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London.
- Cross, D., Epstein, M., Hearn, L., Slee, P., Shaw, T. et Monks, H. (2011). National Safe Schools Framework: Policy and practice to reduce bullying in Australian schools. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 398-404. <https://doi.org/10.1177/0165025411407456>
- Dansereau-Trahan, E., Aimé, A., Maiano, C. et St-Pierre-Gagné, S. (2014). Changing perspective, making a difference. 4th Biennial Eating Disorders Association of Canada Conference, Vancouver (Canada), 2014.
- Dedoose version 8.0.35. (2018). *Web application for managing, analyzing, and presenting qualitative and mixed method research data*. In SocioCultural Research Consultants, LLC. www.dedoose.com.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., Haines, J. et Wall, M. (2006). Weight-teasing and emotional well-being in adolescents: Longitudinal findings from Project EAT. *Journal of Adolescent Health*, 38(6), 675-683. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.07.002>
- Escoto, K. H., Laska, M. N., Larson, N., Neumark-Sztainer, D. et Hannan, P. J. (2012). Work hours and perceived time barriers to healthy eating among young adults. *American Journal of Health Behavior*, 36(6), 786-796. <https://doi.org/10.5993/AJHB.36.6.6>
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257-264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Evans, C. B., Fraser, M. W. et Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532-544. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004>
- Fontaine, R. (2009). Violence et intimidation scolaire. Dans B. H. Schneider, S. Normand, M. Allès-Jardel, M. A. Provost et G. M. Tarabulsy (dir.), *Les conduites agressives chez l'enfant; Perspectives développementales et psychosociales* (p. 57-82). Presses de l'Université du Québec.
- Gray, W. N., Kahhan, N. A. et Janicke, D. M. (2009). Peer victimization and pediatric obesity: A review of the literature. *Psychology in the Schools*, 46(8), 720-727. <https://doi.org/10.1002/pits.20410>
- Gray, W. N., Simon, S. L., Janicke, D. M. et Dumont-Driscoll, M. (2011). Moderators of weight-based stigmatization among youth who are overweight and non-overweight: The role of gender, race, and body dissatisfaction. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 32(2), 110-116. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3182099754>
- Haines, J., Hannan, P. J., Van Den Berg, P., Eisenberg, M. E. et Neumark-Sztainer, D. (2013). Weight-related teasing from adolescence to young adulthood: Longitudinal and secular trends between 1999 and 2010. *Obesity*, 21(9), E428-E434. <https://doi.org/10.1002/oby.20902>
- Hatzenbuehler, M. L., Flores, J. E., Cavanaugh, J. E., Onwuachi-Willig, A. et Ramirez, M. R. (2017). Anti-bullying policies and disparities in bullying: A state-level analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 53(2), 184-191. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.02.004>
- Juvonen, J. et Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Krukowski, R. A., Smith West, D., Philiyaw Perez, A., Bursac, Z., Phillips, M. M. et Raczyński, J. M. (2009). Overweight children, weight-based teasing and academic performance. *International Journal of Pediatric Obesity*, 4(4), 274-280. <https://doi.org/10.3109/17477160902846203>

- Lafortune, G. (2014). Donner la parole aux jeunes et faire entendre leurs voix : défis d'une recherche auprès de jeunes d'origine haïtienne à Montréal. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 258-282. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajedurevuancan.37.1.258>
- Lampard, A. M., MacLehose, R. F., Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D. et Davison, K. K. (2014). Weight-related teasing in the school environment: Associations with psychosocial health and weight control practices among adolescent boys and girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(10), 1770-1780. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0086-3>
- Leary, M. R. et Baumeister, R. F. (2017). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Dans R. Zukauskiene (dir.), *Interpersonal Development* (p. 57-89). Routledge.
- Lessard, L. M. et Lawrence, S. E. (2022). Weight-based disparities in youth mental health: Scope, social underpinnings, and policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 9(1), 49-56. <https://doi.org/10.1177/23727322211068018>
- Loi sur l'instruction publique, Québec, Québec : Éditeur officiel du Québec. Gouvernement du Québec (2016). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.
- Lunde, C., Frisen, A. et Hwang, C. P. (2006). Is peer victimization related to body esteem in 10-year-old girls and boys? *Body Image*, 3(1), 25-33. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.12.001>
- Menzel, J. E., Schaefer, L. M., Burke, N. L., Mayhew, L. L., Brannick, M. T. et Thompson, J. K. (2010). Appearance-related teasing, body dissatisfaction, and disordered eating: A meta-analysis. *Body Image*, 7(4), 261-270. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2010.05.004>
- Moreau, A., Dedianne, M.-C., Letrilliart, L., Le Goaziou, M.-F., Labarère, J. et Terra, J. L. (2004). S'approprier la méthode du focus group. *La Revue du praticien. Médecine générale* (645), 382-384.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Puhl, R. M. et King, K. M. (2013). Weight discrimination and bullying. *Best Practice & Research Clinical Endocrinology & Metabolism*, 27(2), 117-127. <https://doi.org/10.1016/j.beem.2012.12.002>
- Puhl, R. M. et Luedicke, J. (2012). Weight-based victimization among adolescents in the school setting: Emotional reactions and coping behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(1), 27-40. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9713-z>
- Puhl, R. M., Luedicke, J. et DePierre, J. A. (2013). Parental concerns about weight-based victimization in youth. *Childhood Obesity*, 9(6), 540-548. <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0064>
- Puhl, R. M., Luedicke, J. et Heuer, C. (2011). Weight-based victimization toward overweight adolescents: Observations and reactions of peers. *Journal of School Health*, 81(11), 696-703. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00646.x>
- Puhl, R. M., Peterson, J. L. et Luedicke, J. (2013). Strategies to address weight-based victimization: Youths' preferred support interventions from classmates, teachers, and parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 315-327. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9849-5>
- Rodgers, R. F. (2016). The role of the "Healthy Weight" discourse in body image and eating concerns: An extension of sociocultural theory. *Eating Behaviors*, 22, 194-198. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2016.06.004>

Schelbe, L., Chanmugam, A., Moses, T., Saltzburg, S., Williams, L.R., et Letendre, J. (2015). Youth participation in qualitative research: Challenges and possibilities. *Qualitative Social Work*, 14(4), 504-521. <https://doi.org/10.1177/1473325014556792>

Shetgiri, R., Espelage, D. L. et Carroll, L. (2015). *Practical Strategies for Clinical Management of Bullying*. Springer.

Tomiyama, A. J., Finch, L. E., Belsky, A. C. I., Buss, J., Finley, C., Schwartz, M. B. et Daubenmier, J. (2015). Weight bias in 2001 versus 2013: Contradictory attitudes among obesity researchers and health professionals. *Obesity*, 23(1), 46-53. <https://doi.org/10.1002/oby.20910>

Trofti, M. M. et Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

Van Geel, M., Vedder, P. et Tanilon, J. (2014). Are overweight and obese youths more often bullied by their peers? A meta-analysis on the relation between weight status and bullying. *International Journal of Obesity*, 38(10), 1263. <https://doi.org/10.1038/ijo.2014.117>

Voelker, D. K., Reel, J. J. et Greenleaf, C. (2015). Weight status and body image perceptions in adolescents: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 6, 149. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S68344>

Waasdorp, T. E., Mehari, K. et Bradshaw, C. P. (2018). Obese and overweight youth: Risk for experiencing bullying victimization and internalizing symptoms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(4), 483. <https://doi.org/10.1037/ort0000294>

ANNIE AIMÉ est professeure titulaire au département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais. Ses recherches portent sur la stigmatisation en lien avec le poids, les comportements alimentaires problématiques, la santé mentale et l'image corporelle des jeunes et des adultes. Elle a co-développé le programme Simplement moi, un programme destiné à prévenir l'intimidation liée au poids et à développer une image corporelle positive dès le primaire. Elle est l'une des co-fondatrices de l'Academy of Body Image, Eating problems, and Health, et de la clinique ImaVi, où elle travaille comme psychologue et superviseure clinique. annie.aime@uqo.ca

CYNTHIA GAGNON a un doctorat en psychologie de l'Université du Québec à Montréal et travaille à la clinique ImaVi en tant que psychologues ayant une spécialisation en troubles des conduites alimentaires, image corporelle et problématiques liées au poids. Elle détient deux post-doctorats. cynthia.gagnon.psy@gmail.com

LINE LEBLANC est professeure retraitée au département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais. Son domaine de recherche est l'évaluation de l'adoption et de la pré implantation de pratiques psychosociales innovantes. L'éthique est au centre de ses activités de formation et elle est membre du comité d'éthique clinique du Centre intégré de santé et des services sociaux de l'Outaouais. Line.Leblanc@uqo.ca

JOSÉE GAGNON a obtenu un baccalauréat et une maîtrise en nutrition de l'Université Laval. Par la suite, elle a travaillé comme responsable de l'évaluation pour l'organisme ÉquiLibre et a œuvré au sein de différentes universités comme professionnelle de recherche.

CAROLINE TRUDEAU est nutritionniste-diététiste membre de l'Ordre des diététistes nutritionnistes du Québec depuis 2003. Son intérêt marqué pour les comportements alimentaires, le poids et l'image corporelle a toujours teinté sa pratique. Ses expériences professionnelles variées touchent les domaines de la recherche (Institut des nutraceutiques et des aliments fonctionnels), du développement (organisme ÉquiLibre) et de l'intervention (CLSC et GMF). Elle consacre désormais sa pratique privée à la consultation individuelle auprès de la population, ainsi qu'à l'animation de conférences et de formations sur les thématiques des comportements alimentaires et de l'image corporelle.

ROXANNE LÉONARD est titulaire d'un baccalauréat en administration des affaires - spécialisation finance corporative de HEC Montréal - et d'une maîtrise en gestion et développement des organisations de l'Université Laval. Elle s'est jointe à l'équipe d'ÉquiLibre en mai 2014 à titre de coordonnatrice de projets et elle y occupe le poste de directrice générale depuis janvier 2016.

ÉQUILIBRE est un organisme québécois à but non lucratif qui met en place des initiatives et des actions de sensibilisation et de soutien au changement de pratique visant à favoriser une image corporelle positive et à créer des environnements inclusifs, valorisant la diversité corporelle. info@equilibre.ca

ANNIE AIMÉ is a Full Professor of psychoeducation and psychology at the Université du Québec en Outaouais (Canada). Her research focuses on weight stigmatization, disordered eating, mental health, and body image in youth and adults. She developed the program Simple me aimed at preventing weight-based bullying and at developing a positive body image in elementary school. She is one of the co-founders of the Academy of Body Image, Eating problems, and Health, and of Imavi, where she works as a psychologist and a clinical supervisor. annie.aime@uqo.ca

CYNTHIA GAGNON holds a doctorate degree in psychology from the Université du Québec à Montréal and works at Imavi as a clinical psychologist. She holds two post-doctoral degrees and specializes in eating disorders, body image, and weight issues. cynthia.gagnon.psy@gmail.com

LINE LEBLANC is a retired professor from the Université du Québec en Outaouais. Her research focuses on evaluating the adoption and pre-implantation of innovative psychosocial practices. Ethics is central to her training activities and she is a member of the Clinical Ethics Committee of the Centre intégré de santé et des services sociaux de l'Outaouais. Leblanc@uqo.ca

JOSÉE GAGNON obtained a bachelor's degree and a master's degree in nutrition at the Université de Laval. Afterwards, she was an evaluation manager for the organization ÉquiLibre, as well as a research professional in various universities.

CAROLINE TRUDEAU is a nutritionist-dietitian and member of the Ordre des diététistes nutritionnistes du Québec since 2003. Her strong interest in eating habits, weight, and body image have always influenced her practice. Her varied professional experiences include research (Institut des nutraceutiques et des aliments fonctionnels), development (ÉquiLibre organization), and intervention (CLSC and GMF). She now devotes her private practice to individual consultation with the population and leads conferences and training sessions on the themes of eating habits and body image.

ROXANNE LÉONARD holds a bachelor's degree in business administration, specializing in corporate finance, from HEC Montréal, and a master's degree in management and organizational development from the Université de Laval. She joined the ÉquiLibre team in May 2014 as a project coordinator and has held the position of executive director since January 2016.

ÉQUILIBRE_is a Quebec non-profit organization that implements initiatives and awareness-raising actions and support for practice changes aimed at promoting positive body image and creating inclusive environments that value body diversity.info@equilibre.ca

APPROCHE DIDACTIQUE DE L'INTRODUCTION D'UN PARTENAIRE INDUSTRIEL DANS DEUX SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU DESIGN

ÉRIC TORTOCHOT *Aix-Marseille Université*

CHRISTOPHE MOINEAU *Nîmes Université*

RÉSUMÉ. Cette contribution étudie l'incidence de l'introduction de l'« opérationnel » au sein de situations d'enseignement-apprentissage du design de deux groupes d'étudiants confrontés à la même tâche proposée par un partenaire industriel. Pour comprendre l'action conjointe identifiée, une typologie des savoirs en jeu dans les deux situations didactiques permet de caractériser l'attendu des dispositifs : le développement d'une compétence de conception par une expérience de design. L'étude s'appuie sur l'analyse clinique de l'activité d'étudiants qui se focalisent sur une même commande opérationnelle au sein de deux situations distinctes. Le partenaire industriel et la dimension opérationnelle investissent le milieu didactique, modifient les représentations et les expériences qu'en ont les étudiants et créent un « ailleurs du didactique ».

DIDACTIC APPROACH TO THE INTRODUCTION OF AN INDUSTRIAL PARTNER IN TWO DESIGN TEACHING-LEARNING SITUATIONS

ABSTRACT. This article studies the impact of the introduction of the “operational” dimension within the design teaching-learning situations of two groups of students facing the same task proposed by an industrial partner. To understand the joint action identified, a typology of the knowledge at stake in the two didactic situations allows us to characterize the expected outcome of the situations: the development of a design skill through a design experience. The study closely analyzes the students’ activity, which focuses on the operational brief against the didactic contract. The presence of the industrial partner and the “operational” dimension invest the didactic environment, modify students’ representations and experiences, and create an “elsewhere of the didactic”.

Il est encore difficile de définir les contours d'une didactique du design. En effet, le design est une profession « jeune » dont les pratiques sociales de référence (Martinand, 2003; Vanhulle et al., 2015) sont souvent débattues sans lien avec la formation qui, par ailleurs, est elle-même une discipline d'enseignement récente (Lebahar, 2008). Du point de vue de la didactique disciplinaire, l'enseignement du design est constitué d'un corps de savoirs, c'est-à-dire de contenus transposés (histoire du design, technologie des systèmes, des matériaux, modes graphiques de représentations, etc. [Moineau, et al., 2022]). Du point de vue de la didactique professionnelle, l'enseignement du design est constitué de savoirs potentiellement en action, propres aux situations professionnelles (Mayen, 2012) des métiers des designers, à savoir l'activité de conception pluridisciplinaire décrite et analysée par Lebahar (2007), par exemple. À la fois technique, technologique et artistique, la dimension pluridisciplinaire de l'activité professionnelle du designer et de son enseignement invite à « picorer » dans différentes didactiques disciplinaires (sciences et technologies, arts, sciences humaines, etc.).

Afin d'embrasser une telle spécificité, cet article propose une approche exploratoire, pour envisager, construire et « positionner » un cadre théorique propre à une didactique du design. En l'occurrence, il s'agirait de caractériser l'incidence de l'introduction de l'« opérationnel », qui est considérée comme l'accès à d'autres occasions sociales » par les didacticiens (Mercier et al., 2002). Pour Perron et Ligozat (2022, p. 55), la dimension opérationnelle se rapporte à des « objets culturels inscrits dans des pratiques qui ne peuvent exister de manière autonome au sein de l'École ». Dans le cas étudié, l'« autre occasion » est l'introduction d'un objet culturel propre à l'univers de l'entreprise, un cahier des charges réel porté par un industriel, au sein de deux situations d'enseignement-apprentissage du design. Pour caractériser ces situations envisagées comme « didactiques » (Brousseau, 2012), il convient de considérer le binôme contrat-milieu et son évolution au regard de l'activité de conception d'étudiants confrontés à ces situations.

La présente contribution est divisée en quatre parties. La première présente le contexte de l'étude, à savoir la formation au design industriel dans deux cycles d'enseignement supérieur courts français, puis la situation professionnelle complexe relative aux interactions dans le cadre de la conception.

La deuxième partie précise les objectifs de l'étude en se penchant sur l'état de la littérature concernant 1) l'introduction d'un intervenant extérieur dans une situation didactique dans le domaine du design, 2) la recherche

en didactique du design ainsi que 3) les éléments épistémologiques d'une telle recherche.

La troisième partie présente la question et l'hypothèse de recherche : quelle est l'incidence de l'introduction d'un partenaire industriel dans la situation d'enseignement-apprentissage du design? La méthodologie mise en œuvre pour répondre à cette question est précisée : deux groupes d'étudiants sont confrontés par des enseignants à la même tâche de conception élaborée à partir du « cahier des charges » proposé par un partenaire industriel. L'activité de conception des deux groupes est analysée à travers les traces d'activité et des verbatim d'entretiens semi-directifs avec trois étudiants de chaque groupe.

Enfin, après une présentation des résultats, la quatrième partie, la discussion, interroge la nature de la tâche de conception et sa prescription à travers l'« occasion sociale » que représente l'intervention d'un tiers dans le milieu didactique.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE : L'ENSEIGNEMENT DE DESIGN DANS LES FORMATIONS SUPÉRIEURES EN FRANCE

En France, l'offre de formations professionnelles supérieures en design est très diversifiée, tant sur le plan des institutions impliquées (Éducation Nationale, universités, écoles d'art) que sur le plan des diplômes délivrés (brevet de technicien supérieur [BTS], diplôme supérieur en arts appliqués [DSAA], licence, master) ou encore de la durée des études allant de deux à cinq ans (Lebahar, 2008). Ces formations simulent au moins partiellement les situations opérationnelles professionnelles de conception en introduisant exceptionnellement des commandes réelles. Ces situations didactiques sont conçues pour favoriser la circulation des savoirs entre une situation professionnelle et une situation d'enseignement. Pour cette étude, deux terrains différents ont été observés : un « BTS Design de produits », qui est une formation en deux ans, et une licence « Arts appliqués », un diplôme qui s'effectue en trois ans.

Les deux formations proposent des exercices de projets répartis sur les différentes années de formations. Par exemple, l'une des unités d'enseignement (UE) du quatrième semestre de la licence considérée est intitulée « Contexte et gestion d'un projet de design » et comporte un atelier design qui a servi de terrain à l'étude. Dans le cadre du BTS, les « ateliers de conception », sont le « lieu de rencontre de la pratique et de la théorie, [qui] privilégie la synthèse de l'ensemble des apprentissages : plastiques, théoriques et technologiques. [...]. En lien direct avec les multiples facettes de l'activité du designer, [...] ils permettent d'en

souligner les dimensions principales et les enjeux. » (Centre national de la documentation pédagogique [CNDP], 2005, annexe 1, p. 38). Plus loin, le texte prescriptif recommande de porter une attention particulière « aux éléments du dialogue avec les partenaires industriels, économiques, politiques... » (CNDP, 2005, p. 39).

État de la littérature sur la mise en place d'une didactique du design

Cette étude exploratoire se situe à l'orée d'une réflexion sur la didactique du design. Des travaux précédents (Tortochot et Moineau, 2019; Moineau et Tortochot, 2019; Moineau et al., 2022; Tortochot et al., 2020), placés principalement sous l'angle de la didactique professionnelle, abordent la question des savoirs du point de vue de leur mobilisation dans des situations qui permettent de caractériser la compétence de conception et son enseignement. Hormis la relation à la didactique professionnelle, les didactiques disciplinaires sont peu convoquées dans la perspective de dresser les contours d'une didactique du design.

Un état des lieux de la réflexion sur la didactique du design, suivi d'un rappel de quelques notions génériques empruntées à la didactique, nous conduit de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) à la didactique professionnelle en passant par l'activité de conception.

L'analyse des situations d'enseignement-apprentissage de la création-conception

L'activité de conception en situation d'apprentissage est avant tout regardée comme un « système complexe d'interactions » (Lebahar, 2007) dont l'analyse peut révéler

non seulement des traits d'expertise de conception, mais bien plus, un épisode de construction de sa compétence de conception. En tant que futur professionnel, il [le futur professionnel] se prépare à s'adapter aux contraintes de certaines tâches et à celles qui conditionnent les relations d'échange et de coopération entre les différents acteurs de la division du travail (Lebahar, 2007, p. 243).

La Figure 1 schématise des situations de conception observées entre le sujet apprenant qui conçoit, la tâche de conception et différents acteurs ou facteurs. L'activité de création-conception (design) est ici définie de façon très large comme étant l'élaboration de représentations de modèles d'artéfacts ne résultant pas de modèles existants.

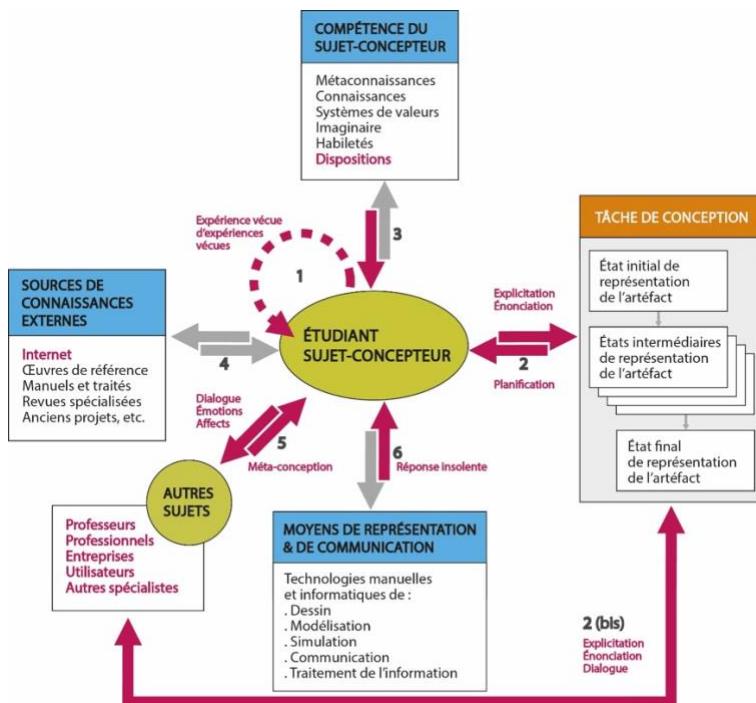


FIGURE 1. Schéma de la situation complexe d'interactions de l'étudiant sujet-concepteur (Tortochot et Moineau, 2019, d'après Lebahar, 2007)

Six interactions de l'étudiant concepteur sont caractérisées. La première est celle du sujet, praticien réflexif, avec lui-même. La deuxième porte sur les modalités d'énonciation, de planification et d'explicitation de la tâche de conception avec, pour but, les états de représentation de l'artefact. La troisième indique l'interaction avec les dispositions du sujet, sa compétence de concepteur. La quatrième indique les relations établies avec des sources nombreuses de connaissances externes. La cinquième caractérise les interactions avec d'autres sujets, dont les enseignants à travers des dialogues, des affects, des émotions. D'ailleurs, c'est le milieu didactique qui se dessine quand on associe l'interaction 2 et l'interaction 5 à travers l'interaction 2 (bis) avec les autres sujets, ceux-ci agissent directement sur la tâche de conception, cette « autre occasion sociale ». Enfin, la sixième interaction décrit la relation d'instrumentation avec les outils et avec la trace de l'activité, donc, de *genèse instrumentale* (Rabardel, 1995).

La division du travail évoquée par Lebahar (2007) n'est pas enseignée, au sens où elle n'est pas expérimentée, ou très partiellement, dans les « exercices de design », c'est-à-dire dans les situations didactiques de conception. Pourtant, l'interaction 5 est fondamentale au regard des questions posées ici, c'est-à-dire l'incidence de l'introduction d'un partenaire « commanditaire » au sein d'une situation d'enseignement sur les situations de partenariat. De ce point de vue, les fréquents partenariats dans les formations en design avec un commanditaire qui est co-intervenant en présentiel sont des dispositifs de sensibilisation aux conditions d'échanges et de coopération entre les différents acteurs impliqués dans l'activité de conception. Pour autant, l'introduction d'un partenaire « commanditaire » est un impensé en didactique du design, c'est-à-dire qu'elle n'est pas analysée avec les outils de la didactique.

LES NOTIONS DIDACTIQUES MOBILISÉES POUR COMPRENDRE L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN : CONTRAT, MILIEU ET ACTION CONJOINTE

Si l'on veut associer l'enseignement du design à une réflexion didactique, il faut passer la discipline au filtre des notions déjà mobilisées par plusieurs didactiques propres à certaines disciplines. Par exemple, les enseignements artistiques peuvent être le support d'un renouvellement de la réflexion sur les didactiques disciplinaires (Raymond et Forget, 2020). Pour leur part, les enseignements technologiques croisés avec les enseignements scientifiques (Lacasse et Barma, 2012) sont étudiés sous l'angle des modèles et de la modélisation, autrement dit du rôle des représentations dans les apprentissages (Roy et Hasni, 2014). Par ailleurs, certaines approches didactiques ont été ouvertes à des domaines qui impliquent des situations autres que disciplinaires (approche des TIC, par exemple), voire des partenariats extérieurs comme les musées (Larouche et al., 2012). L'enjeu est de caractériser les types de savoirs impliqués dans les situations qui s'appuient sur la transposition de savoirs savants en savoirs à enseigner (Chevallard, 1994). Il est aussi possible d'éclairer les phénomènes didactiques par l'étude de la manière dont les acteurs en font l'expérience et dont les chercheurs les observent (Raymond et Forget, 2020). On peut encore chercher à comprendre comment mobiliser des savoirs de référence (Vanhulle et al., 2015), des concepts en acte (Pastré et al., 2006), identifiés en milieu de travail (savoirs et savoir-faire, savoir-être, etc.), dans un milieu didactique tourné vers l'expertise professionnelle, pour développer une compétence identifiée par le métier.

Toutefois, les situations, les contrats et les milieux didactiques propres à l'enseignement du design restent à caractériser. À ce titre, il apparaît nécessaire de penser comment advient un milieu didactique, c'est-à-dire comment est institué le système de relations entre les acteurs

« transactants », processus appelé « mésogenèse » par les didacticiens d'un point de vue anthropologique (Chevallard, 1994). La topogenèse, quant à elle, est un processus de partage plus ou moins équilibré des responsabilités épistémiques, c'est-à-dire à l'origine de l'émergence du savoir, entre les acteurs transactants dans le milieu didactique. Parce qu'elle aide à repérer d'où vient le savoir, qui le porte, qui le transmet, la topogenèse est à préciser. Enfin, la chronogenèse doit pouvoir influer sur les passages successifs d'un milieu à un autre afin de décrire la succession des jeux d'apprentissage quand il y a intervention extérieure (Goujon et al., 2015).

En tenant compte des éléments qui précèdent, on voit comment et pourquoi certaines notions des didactiques disciplinaires, de la théorie anthropologique du didactique (TAD) (Chevallard, 2019), de la TACD, de la didactique professionnelle et des approches phénoménologiques peuvent être convoquées. Il est ainsi question d'initier une réflexion épistémologique fondée sur une mise en regard des concepts de situation, de contrat et de milieu, de situation didactique et de situation de travail avec, pour finalité, de caractériser les situations et phénomènes d'enseignement-apprentissage du design.

Points de vue sur la situation didactique (contrat et milieu)

Du point de vue systémique qui se rapproche du complexe d'interactions défini par Lebahar (2007), la situation didactique est caractérisée par Brousseau (2003) comme étant :

[...] un ensemble de relations et de rôles réciproques d'un ou de plusieurs sujets (élève, professeur, etc.) avec un milieu, visant la transformation de ce milieu selon un projet. Le milieu est constitué des objets (physiques, culturels, sociaux, humains) avec lesquels le sujet interagit dans une situation. (p. 2)

Théorie anthropologique du didactique, théorie de l'action conjointe en didactique et didactique professionnelle dialoguent sur cette question. Du point de vue de la TAD, la relation de l'élève à la dimension institutionnelle de l'éducation est clairement posée (Chevallard, 2019, p. 3) : l'« objet culturel » importé n'existe pas de manière autonome dans la situation, ce qui transforme le « système didactique » ainsi que les conditions et contraintes de diffusion (ou de non diffusion) des praxéologies, c'est-à-dire des discours tenus par les acteurs sur leurs pratiques, en tant que structures de connaissance (savoirs, savoir-faire, etc.).

Pour la TACD, il s'agit d'une :

action conjointe de l'enseignant et de l'élève, reliant les processus transmission/appropriation de savoirs. Le binôme y est étudié en tant que système dont les relations sont organisées par un contrat didactique en tant que conduites spécifiques attendues qui se traduisent en interactions didactiques ou jeux de savoir dont il s'agit de dégager la grammaire [...] : dévoluer¹ des questions, instituer des résultats [...], contrôler la rétention d'information. (Albero et Guérin, 2014, p. 27)

En regard, la didactique professionnelle montre qu'une situation didactique est « l'ensemble des conditions que l'enseignant ou le chercheur réunit pour confronter l'apprenant à des objets nouveaux ou à des propriétés nouvelles de ces objets » (Pastré et al., 2006, p. 150). Plus généralement, la notion de situation est employée par la didactique professionnelle pour distinguer d'un côté la *situation professionnelle ou de travail* et, de l'autre, la *situation de formation*. Pour Mayen (2012) « La situation professionnelle est moyen au sens où elle est un moyen de la formation : situation professionnelle telle qu'elle est ou plus ou moins aménagée, situation plus ou moins transposée et didactisée, mais toujours référée aux situations d'action » (p. 62).

Le milieu didactique (dimension mésogénétique)

La théorie de l'action conjointe en didactique pense le milieu comme étant en permanence renégocié et transformé par l'action, résultat d'un processus dynamique, généralement différentiel, inscrit dans des échelles temporelles multiples articulant les registres de l'activité et de l'action didactique (Amade-Escot et Venturini, 2009). En didactique professionnelle, le milieu est celui du travail, au sens où il a « recours à des concepts pragmatiques construits dans l'action pour répondre aux imprévus et incertitudes de la situation professionnelle » (Albero et Guérin, 2014, p. 25).

L'action conjointe (dimensions chrono- et topogénétiques)

[L'action conjointe] décrit le processus d'enseignement-apprentissage en allant au-delà des simples interactions entre des individus, ou entre des individus et des groupes. Elle prend en compte les savoirs en jeu ; le contrat établi entre le professeur et les élèves, composé d'une partie tacite et d'une partie explicite ; le milieu, organisé par le professeur pour parvenir à ses fins. (Goujon et al., 2015, p. 60).

Au sein du processus, il est possible de déceler des transactions didactiques où l'objet de la transaction est le savoir. De nombreux éléments de l'activité d'une classe relèvent de la production de mouvements temporels et de la gestion des moments d'étude : c'est la chronogénèse. Ce processus

s'inscrit dans la situation mise en place par les enseignants pour favoriser l'engagement des élèves dans les apprentissages en vue de permettre une réussite immédiate (Amade-Escot et Venturini, 2009). Grâce au dispositif déployé dans la situation par l'enseignant pour parvenir à ses fins, il est possible d'analyser *a priori* les possibles et *a posteriori* le donné (Mercier et al., 2002). Les négociations sur la répartition des tâches et des responsabilités entre acteurs, révèlent les positions évolutives de chacun envers le savoir. C'est la topogenèse.

La TACD est mobilisée afin de décrire les situations, de qualifier les transactions didactiques et de comprendre comment elles enrichissent et modifient les « transactants » (Fig. 2). Dans ce schéma, le professeur des écoles (PE) et l'intervenant, un médiateur (MED), sont situés de la même façon entre le jeu des élèves (Es) qui modifie les savoirs (Sp) et celui du professeur (P) qui modifie les savoirs des élèves (Se)."

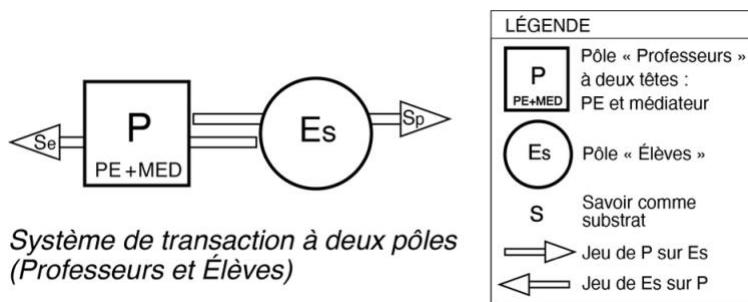


FIGURE 2. Transactions incluant un médiateur (d'après Goujon et al., 2015, p. 61)

À l'image de l'étude de Goujon et al. (2015), il s'agit ici de regarder comment s'opèrent les transactions dans la co-intervention et dans l'articulation des actions de l'enseignant et d'un intervenant « extérieur ». Pour l'étude présentée ici, s'il est question d'action conjointe par introduction d'un partenaire industriel, il s'agit de caractériser, entre autres, la chronogenèse et la topogenèse des situations didactiques observées, et donc la place occupée par les enseignants et par ce « commanditaire ». Il sera aussi question de caractériser les effets sur l'organisation chronologique des transactions observées, en tenant compte du fait que les situations étudiées se distinguent singulièrement sur plusieurs points des situations didactiques disciplinaires généralement observées. En effet, le travail dure plusieurs semaines et comporte

plusieurs phases, il s'agit d'une situation d'enseignement-apprentissage de la création-conception et, enfin, les élèves sont en formation supérieure.

QUESTION ET HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Pour Mercier et al. (2002, p. 8), il existe un « ailleurs du didactique » engendré par « l'émergence d'autres occasions sociales ». Une telle émergence, ou intervention extérieure, modifie les connaissances des personnes qui apprennent un système d'objets dont la nature et la structure (l'épistémologie) sont propres à la discipline enseignée. Nous proposons « [...] de confronter, en les éprouvant, les systèmes théoriques élaborés par les différentes didactiques des disciplines » (Mercier et al., 2002, p. 8). Ainsi, la TAD, la TACD et la didactique professionnelle peuvent contribuer à la recherche en didactique du design. En ce sens, cette étude propose de mettre en lumière l'intérêt de la didactique comme cadre de référence pour comprendre les effets de la présence de l'« opérationnel », ici un partenaire industriel, dans les situations didactiques. Pour y parvenir, il faut distinguer, par les descripteurs de l'activité et de l'action didactique, les apprentissages dévolués¹ et régulés² au sein des situations d'enseignement-apprentissage en design, quand un partenaire industriel intervient et prescrit une tâche de conception. Par définition, ce dernier transforme le milieu, c'est-à-dire « [les] objets (physiques, culturels, sociaux, humains) avec lesquels le sujet interagit dans [la] situation » (Brousseau, 2003, p. 2). Mais sur quoi porte cette transformation?

MÉTHODOLOGIE

Principe méthodologique : dispositif de recherche (les formations et l'exercice de conception)

Concevoir un dispositif de recherche en didactique suppose une certaine « liberté sur le plan des outils et des procédures de production et d'analyse des données » (Raymond et Forget, 2020, p. 45). Cependant, cela impose de décrire soigneusement le dispositif mis en œuvre. Ainsi, pour pallier l'impensé didactique de l'introduction de l'opérationnel dans l'enseignement du design, un dispositif de recherche a été élaboré par une équipe de didacticiens en collaboration avec des enseignants en design.

Un même exercice de conception reposant sur une « commande » formulée par un partenaire industriel a été proposé à deux groupes d'étudiants. Le premier groupe a été au contact direct du « commanditaire » alors que le deuxième groupe, encadré uniquement par ses enseignants, n'a eu à sa disposition que la prescription, le catalogue commercial et le site internet de l'entreprise. Les deux situations ont pris place dans des établissements distincts (Tableau 1). Il n'y a pas eu de

communications entre les deux groupes d'étudiants. Deux formations supérieures courtes ont participé au dispositif (proximité géographique et intérêt des enseignants pour le dispositif aidant) : un brevet de technicien supérieur design de produits (BTS DDP) et une licence en art, mention arts appliqués (licence AA).

TABLEAU 1. Résumé des deux situations observées

		BTS 1	Licence 2
Connaissance de la démarche de projet		Oui	Oui
Les acteurs des deux situations	Étudiants	Cursus de design en amont	Parcours hétérogènes
	Enseignants	- 1 enseignant-chercheur - 1 professionnel associé designer senior	- 2 professeurs agrégés - 1 enseignant diplômé d'une école de design
Conception du dispositif	Critère de choix de l'entreprise par les enseignants	- souhait de partenariat pédagogique des dirigeants de l'entreprise - acceptation de contraintes stipulées par les enseignants - contreparties, pour les étudiants, en cas d'industrialisation d'un modèle conçu dans le cadre de l'exercice	
Durée de l'exercice	35 heures de travail encadré sur site et une partie, à peu près égale, de travail en autonomie à domicile	3 semaines à raison de 12 heures encadrées par semaine	4 semaines à raison de 8 heures encadrées par semaine

La Figure 3 présente le déroulement de l'exercice dont les différentes phases ont été ponctuées par des séances de présentation et d'échange avec les enseignants et avec le commanditaire pour les étudiants de licence.

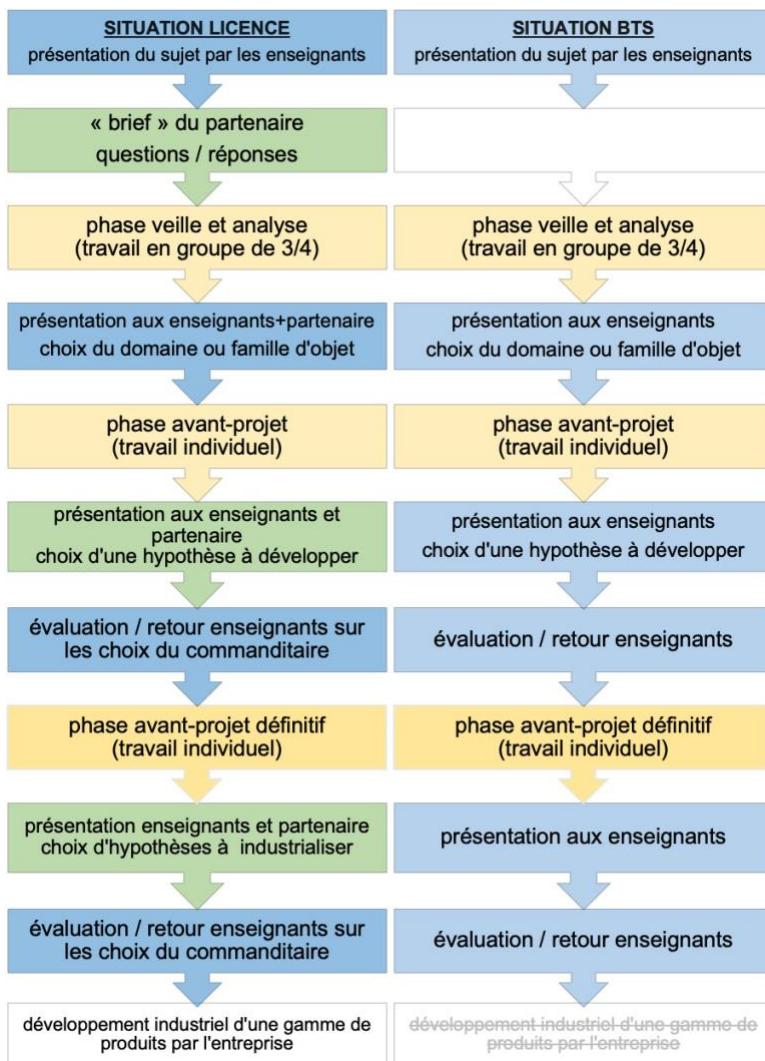


FIGURE 3. Le déroulement de l'exercice dans les deux situations (licence et BTS)

Les enseignants des deux formations ont élaboré ensemble le système de conditions didactiques (prescription, phases, calendrier et livrables) et rédigé la consigne (Tableau 2) à partir des demandes du partenaire industriel (objectifs stratégiques et domaines d'usage dans lesquels intégrer les produits à concevoir : rangement pour cuisine, soin du linge, terrasse). Cela dit, la prescription, identique pour les deux groupes d'étudiants, a été présentée uniquement par les enseignants dans le cas du BTS.

TABLEAU 2. *La structure de l'exercice proposé aux étudiants*

Sujet de l'exercice distribué à tous les étudiants (licence et BTS)	
Titre du sujet	Articles ménagers – [la société]
Partie 1 « Présentation du projet »	- a / L'objectif de ses dirigeants (M. et Mme S.) dans le cadre du projet, c'est à dire : - a.1/ « créer des gammes de produits « propres à l'entreprise », - a.2/ pour créer « une image de marque ».
Le contexte de conception	- b.1/ L'analyse de la gamme de [la société] existante ainsi que des produits concurrents.
Partie 2 « la demande »	- b.2/ La conception d'un produit au sein des 4 domaines suivants : - accessoires ou rangement pour la salle de bains, accessoires de jardinage pour terrasse, - accessoires ou rangement pour évier, - accessoires ou rangements pour le linge. Les produits devaient tenir compte des contraintes suivantes : - b.2.1/ Permettre à [la société] de « pouvoir communiquer sur sa nouvelle politique de création de produits ». - b.2.2/ « La nécessité d'un positionnement clair et explicite de la marque [la société] sur le marché concurrentiel de l'article de maison ». - b.2.3/ « La production en grande série ». - b.2.4/ « La distribution sur les réseaux suivants : VPC, grande distribution, GSB, drogueries et quincailleries ».
Partie 3 « Planification de l'activité »	« Phase 1 – Veille et analyse » : - « Présentation du projet et de l'entreprise [la société] » (par ses dirigeants pour les étudiants de licence par les enseignants pour les étudiants de BTS) - « Analyse de la gamme existante de [la société] et veille concurrentielle en équipe de 3 étudiants. Analyse des tendances sur le secteur attribué à chaque équipe ». - « Présentation orale des veilles et d'une planche synthétique d'analyse présentant sous forme d'images, d'exemples, de références, de palette couleurs, les tendances ». - « Développement du projet en atelier » : les étudiants peuvent hors des moments de présentation formels consulter les enseignants « Phase 2 – Recherches et avant-projet » - Production et présentation des éléments suivants : « un « carnet de bord » (voir partie 4) de l'ensemble des recherches pour cette première phase » et une « planche finale (...) présentant le projet que vous aurez choisi de développer ». - « Exposition et évaluation de vos planches » Il est spécifié que la planche présentée devra « être claire et explicite » et ne pas nécessiter une explicitation orale par l'étudiant. « Phase 3 – Développement : avant-projet définitif » - Production et présentation des éléments suivants : « un produit sous forme d'avant-projet définitif », « une planche de mise en situation d'un ou plusieurs de vos objets ainsi qu'un plan, échelle 1, du produit ayant fait l'objet d'un avant-projet définitif ». Il est ajouté : « A vous de concevoir les autres supports que vous jugerez pertinents pour communiquer votre projet et vos intentions : planches, maquettes, échantillons, etc... ».
Parties 4 « Carnet de bord »	« Chaque étudiant présentera un « cahier » de recherches sous forme d'un « carnet de bord » de l'ensemble de ses recherches pour cette première phase. Ce cahier, relié au format A3, présentera de façon exhaustive et chronologique, l'ensemble des « traces » explicites de votre recherche » (références ou exemples extraits de la veille concurrentielle, outils de conception, croquis, dessins ou plans annotés, prises de décision etc.), c'est à dire l'intégralité de votre production jusqu'à l'avant-projet que vous aurez décidé de développer et de présenter sur votre planche finale (qui devra être intégrée à ce dossier) ».

Pour le cas de la licence, la prescription a été présentée par les enseignants (Tableau 3), puis complétée par un « brief » oral du commanditaire aux étudiants. Ce dernier a ensuite répondu à leurs questions. Une synthèse de la transcription de ce brief et de ces échanges est présentée dans le Tableau 3.

TABLEAU 3. *Synthèse de la transcription du « brief » du commanditaire aux étudiants de licence*

Le « brief » du partenaire aux étudiants de licence complété par les réponses aux premières questions posées par les étudiants	
Objectifs	<p>c. 1/ L'objectif est de se différencier par une « offre produit » innovante et des produits nouveaux (que ne « présentent pas les concurrents »). « Créer une identité par la différence ».</p> <p>- c.2 / L'objectif est de « vendre des produits aux clients que [la société] a déjà ou [l'aider à] en trouver de nouveaux ». « [La société] aimerait avoir des produits originaux pour que la marque soit reconnaissable » mais revient sur ce qu'il (le partenaire) cherche : « ce qui peut nous permettre de nous différencier au premier regard »</p>
Contraintes	<p>- d.1/ La « nouveauté », la « différence », « l'originalité ».</p> <p>- d.2/ La simplicité, le fait que les produits ne devaient pas « être électriques, donc sans SAV », « simple, visuel », « doit se vendre tout seul ».</p> <p>- d.3/ La production en grandes séries sans contraintes sur les matériaux ou savoir-faire : « grosse série », « quantités », « du volume ».</p> <p>- d.4 / Les réseaux de distribution et de vente des produits (GSA, GSB, VPC).</p> <p>- d.5/ Le positionnement marketing « moyen de gamme » « pas trop bas de gamme », ni pour « la boutique chic ».</p> <p>- d.6 / Les coûts de transport et l'intérêt à porter :</p> <ul style="list-style-type: none"> . d.6.1/ au volume du produit, . d.6.2/ au démontable, . d.6.3/ à l'empilable.
Pistes de recherche	<p>- r.1/ « Travailler sur un produit [existant] en y amenant quelque chose de plus », évoque « les avantages marketing du multifonction ».</p> <p>- r.2/ « Analyser la gamme existante » et « voir ce qui manque ».</p> <p>- r.3/ Chercher de « nouveaux usages » ou de nouvelles destinations ».</p> <p>- r.5/ « Proposer de nouveaux matériaux ».</p> <p>- r.6/ Donne des pistes à privilégier « le bain actuellement porteur », le rangement de cuisine « où l'offre est réduite », l'étendage du linge « trouver une idée géniale pour étendre différemment ».</p>

L'activité de conception et l'action didactique dans deux situations opérationnelles de conception

Principe méthodologique de recueil des données

Selon Lebahar (2009), pour analyser l'activité d'un concepteur, il faut accéder aux représentations, aux raisonnements et aux procédures qui permettent de les construire, de les transformer ou de les communiquer (des discours et des modèles, tels que les dessins, croquis et maquettes numériques). Les compétences et connaissances manifestées par l'étudiant à l'issue de cette activité reflètent l'expérience tirée de ce type d'exercices. Cette méthodologie vise à caractériser l'incidence de la présence d'un

partenaire industriel sur l'activité de conception, mais aussi les objets de savoir génériques pour les deux situations et propres à chacune.

Les données recueillies sont les suivantes :

1. La prescription des enseignants, destinée à tous les étudiants (Tableau 1), complétée oralement par le « brief » du commanditaire pour la licence (Tableau 3).
2. Six entretiens semi-directifs réalisés avec des étudiants volontaires (trois étudiants de licence, trois de BTS), sous réserve qu'ils aient participé « normalement » à l'exercice : présence aux ateliers, rendu des travaux dans le temps imparti, quantité d'observables suffisante pour servir de support à l'entretien (Tableau 4). Les modalités de l'entretien ont été empruntées à la méthodologie adoptée et présentée par Lebahar (2007, 2008, 2009). Les questions ont été posées dans l'ordre du guide d'entretien et les étudiants ont été interrompus le moins possible, d'où des entretiens qui durent de 42 minutes à 110 minutes. Afin d'éviter le biais induit par la question de l'influence du commanditaire, celle-ci a été repoussée en dernière partie du guide d'entretien.

TABLEAU 4. STRUCTURE DU GUIDE D'ENTRETIEN DES ÉTUDIANTS

Le guide d'entretien des 6 étudiants (3 BTS, 3 licence)	
a. Entretien préalable « caractéristiques du sujet concepteur »	<ul style="list-style-type: none">- Formation initiale (type de bac, études supérieures avant la L2, le BTS 1)- Connaissance du monde de l'entreprise (stages, emplois saisonniers, « jobs » étudiants, milieu familial).- Passions et « hobbies »
b. Avant d'aborder le « carnet de bord »	<ul style="list-style-type: none">- Aviez-vous une image mentale du « produit » à concevoir à l'énoncé du sujet?- Le cahier des charges faisait-il référence à des problématiques déjà connues ou abordées précédemment, dans d'autres exercices?- Pouvez-vous décrire l'exercice?- Pouvez-vous décrire le déroulement de l'exercice, les phases successives?
c. Avec le support du « carnet de bord »	<ul style="list-style-type: none">- Décrivez dessin par dessin votre modèle de produit, les spécifications du cahier des charges dont vous tenez compte ou le problème qu'il résout.
d. A l'issue de l'entretien prenant le « carnet de bord » pour support	<ul style="list-style-type: none">- Comment qualifiez-vous cet exercice en comparaison de ceux qui vous ont été proposés depuis le début de l'année?- Comment qualifiez-vous le rôle joué par l'entreprise (ou par son représentant) dans votre conception?- Quelles compétences - connaissances pensez-vous avoir acquises, à l'issue de l'exercice?- De façon plus générale, que voudriez-vous ajouter concernant cet exercice?

3. Des traces de l'activité des étudiants, traces constituées de différents éléments, ont été collectées :
 - des « carnets de bord », tels que spécifiés dans la prescription (Tableau 2, partie 4 et exemple de l'étudiant F. : Fig. 5) avec une chronologie complète des dessins, épisode par épisode, et des interventions pédagogiques de l'enseignant (corrections, critiques, apports de nouvelles connaissances, modifications, communication d'une tâche, etc.).
 - des « planches de recherche » (exemple de l'étudiant A. : Fig. 4).
 - des planches réalisées pour les présentations aux enseignants et au commanditaire (licence) à l'issue de chaque phase de travail (Tableau 2).

Des entretiens ont également été réalisés à l'issue de l'exercice avec les enseignants des deux formations ainsi qu'avec le commanditaire. L'étude présentée se concentre toutefois sur l'incidence de la présence du commanditaire sur l'activité de conception et sur les expériences vécues par les étudiants au cours de leur activité d'apprentissage.

Traitements et analyse des données recueillies

Les entretiens ont pris pour supports les états successifs de représentation « qui révèlent les logiques opératives de ces étudiants, en ajoutant ainsi à l'analyse préalable de leurs carnets de bord la réflexion critique qu'ils portent sur leurs travaux » (Lebahar, 2008, p. 216). L'activité des étudiants apparaît alors sous différents aspects : stratégies, méthodes d'expression et de production d'objets fabriqués, mise en œuvre de compétences. Les entretiens intégralement transcrits constituent un corpus d'énoncés analysé au travers du filtre des modèles sémantiques fournis par la linguistique et la sémiologie (Lebahar, 2007). Les verbalisations ont été segmentées en phrases élémentaires, puis en propositions élémentaires pour mettre en évidence les connaissances mobilisées ou acquises au cours de l'exercice, mais aussi des raisonnements et des stratégies de dialogue (Lebahar, 2007) avec les autres sujets ou du sujet lui-même avec les traces de l'activité. Les liens directs ou indirects entre ces éléments et le partenaire industriel acteur présent physiquement (licence) ou invisible (BTS) ont été recherchés au travers de la prise en compte des prescriptions (par assimilation subjective ou falsification), de l'organisation de l'activité, des stratégies, des représentations et de la situation.

RÉSULTATS

Le statut des *planches de recherche*

La mise en regard des planches de recherche des étudiants de BTS (exemple de l'étudiant A. : Fig. 4) et des « carnets de bord » des étudiants de licence (exemple de l'étudiant F. : Fig. 5) révèle que les enseignants de BTS ont modifié l'une des consignes initiales concernant le carnet de bord (voir Tableau 2, partie 4). Ce dernier a en effet été transformé en « planches de recherche », dont la forme est commune à tous les étudiants de BTS. Ces planches reconstruites *a posteriori* à partir de croquis moins formalisés ont toutefois pu servir de support aux entretiens. En revanche, elles ne peuvent pas être considérées comme une chronique de l'activité de conception mise en œuvre par ces étudiants, puisqu'elles ne donnent pas accès à la chronologie de l'activité.

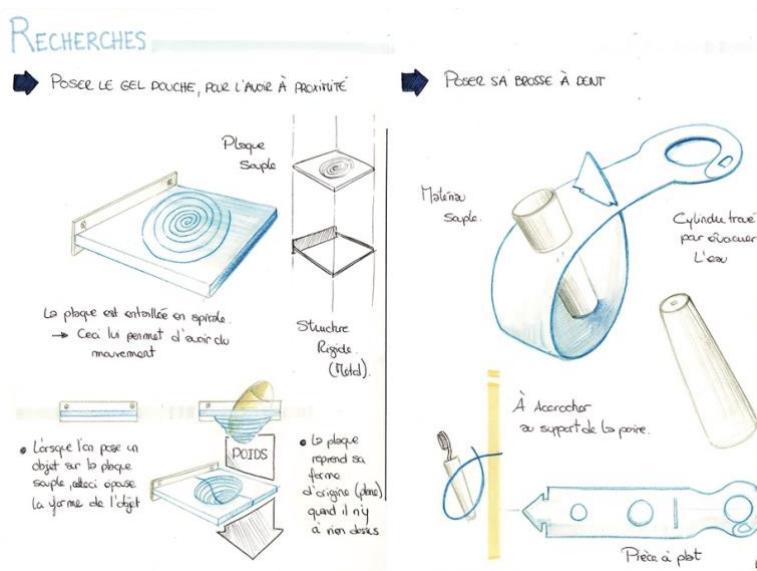


FIGURE 4. *Planches de recherche réalisées par A., étudiant de BTS (Moineau, 2011)*

Ces documents présentent des compositions de textes et de dessins réalisés avec des instruments traditionnels (crayons, feutres, etc.) ou des logiciels de modélisation en trois dimensions. Ce qui apparaît, ce sont des *images opératives* (Tortochot et Moineau, 2019). Par-là, il faut entendre que les étudiants ont pour consigne de représenter leurs modèles d'artefact avec les outils appropriés et maîtrisés dans la mise en œuvre de la conception.

Dans le cas des planches de recherche des étudiants de BTS, les images opératives et les textes associés sont adressés aux enseignants selon le contrat didactique, c'est-à-dire « l'ensemble des obligations réciproques et des "sanctions" que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer [...] aux autres et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause » (Brousseau, 2003, p. 6). Les « carnets de bord » des étudiants de licence sont moins reconstruits et comportent des indications plus spontanées reprenant un élément du brief du commanditaire (« empilables » par exemple) ou des analyses critiques de l'étudiant lui-même sur sa production (« pas beau », « trop gros », etc.).

Weill-Fassina, Rabardel et Dubois (1993) le soulignent : les représentations, qu'elles soient construites par l'action, dans l'action ou pour l'action, sont étroitement imbriquées et visent la pertinence plutôt qu'une forme de réalisme (sinon, elles ne disent pas précisément ce qu'elles veulent dire à la personne à qui elles s'adressent). Elles visent la spécificité plutôt que la généralité parce qu'elles doivent apporter des informations précises sur des matériaux, des surfaces, des épaisseurs, des assemblages, etc.

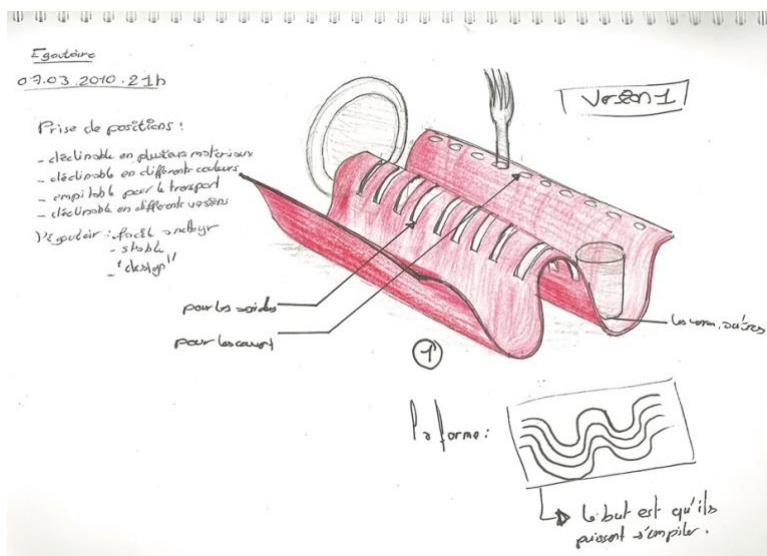


FIGURE 5. Éléments du carnet de bord de E, étudiant de licence (Moineau, 2011)

De nouvelles planches ont été élaborées à l'issue de phases de recherche (croquis) afin de servir à la fois de support de présentation et d'évaluation

aux enseignants (Fig. 4 et 6), ainsi que de support de présentation au partenaire (Fig. 6).

Les *représentations pour l'action* élaborées par certains étudiants trouvent une formalisation différente dans les planches plus réalistes grâce au recours à des outils de modélisation professionnels. Par exemple, l'étudiant E. (Fig. 6) cherche à « vendre » le projet au commanditaire « plutôt qu'à obtenir une bonne note ». Ces planches contrastent avec les croquis de son carnet de bord (Fig. 5), qui rassemblent les recherches dessinées sous forme de croquis imprécis en apparence et renseignent mieux sur la démarche de l'étudiant.

Egouttoir

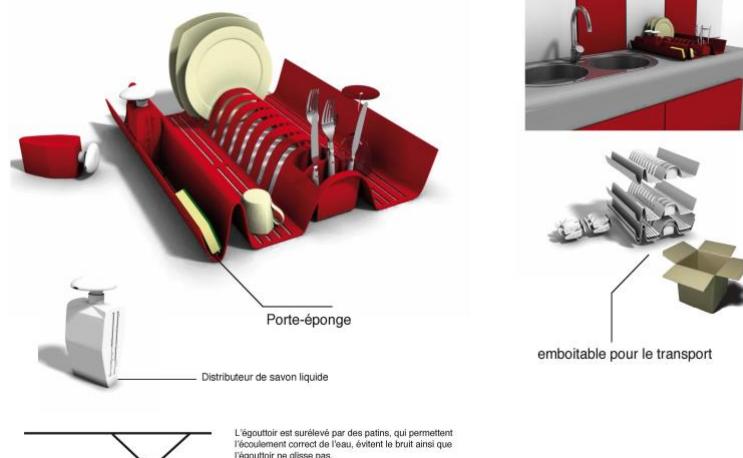


FIGURE 6. *Planche de présentation au partenaire réalisée par E, étudiant de licence (Moineau, 2011)*

Les planches de présentation au moyen de vues 3D (Fig. 6) ou de dessins « traditionnels » (Fig. 4) constituent un autre stade de représentations pour l'action. Elles sont adressées au destinataires, aux enseignants et au partenaire industriel qui a proposé la tâche de conception. Elles les renseignent non seulement sur la maîtrise d'outils de représentation et sur des compétences de mise en scène (composition des planches, lumières, perspectives, etc.), mais aussi sur la maîtrise de détails d'utilisation (emboîtement des objets pour la mise en cartons et donc l'entreposage et le transport).

À partir de ces multiples représentations, les étudiants des deux groupes ont explicité leur démarche et leurs choix de conception. Les résultats des analyses des verbatim des six entretiens sont présentés dans la partie suivante.

En BTS : opérationnalité du « couple » contrat et milieu

L'analyse des entretiens des étudiants de BTS révèle que la formalisation des planches a finalement été un des buts principaux de l'exercice prescrit par les enseignants. Ces planches, anachroniques dans le monde professionnel, sont une « marque de fabrique » des formations au BTS Design de produits. Elles sont révélatrices de capacités de représentation et d'un savoir-faire de composition de planches de présentation utilisées à des fins certificatives dans le cadre de l'examen du BTS, mais n'ont pas de résonnance avec le monde professionnel depuis l'apparition des outils informatiques de modélisation 3D à l'orée des années 2000. Ainsi, un des étudiants qui avait bien assimilé le « cahier des charges », à savoir « des produits pas compliqués à mettre en œuvre », a été incité à l'issue de la phase avant-projet à élaborer une proposition ne répondant pas au cahier des charges du partenaire, du fait de la complexité de mise en œuvre industrielle. L'objectif de l'enseignant était de lui permettre de développer des compétences de représentation d'un objet complexe (Fig. 7). « C'était un choix pédagogique, d'écartier celui-là aussi, puisque dans son développement, le dessin de définition de ça, le plan, c'est un carré, un rectangle » commente l'étudiant pour justifier le choix des enseignants. Du point de vue de la TAD, la maîtrise de ce type de représentations est considérée par l'institution (les enseignants et les dispositifs de certification) comme faisant partie intégrante des praxéologies du design (savoirs et savoir-faire). Ainsi, son apprentissage est considéré comme une « condition non modifiable » (une contrainte) de l'accès à la profession de designer.

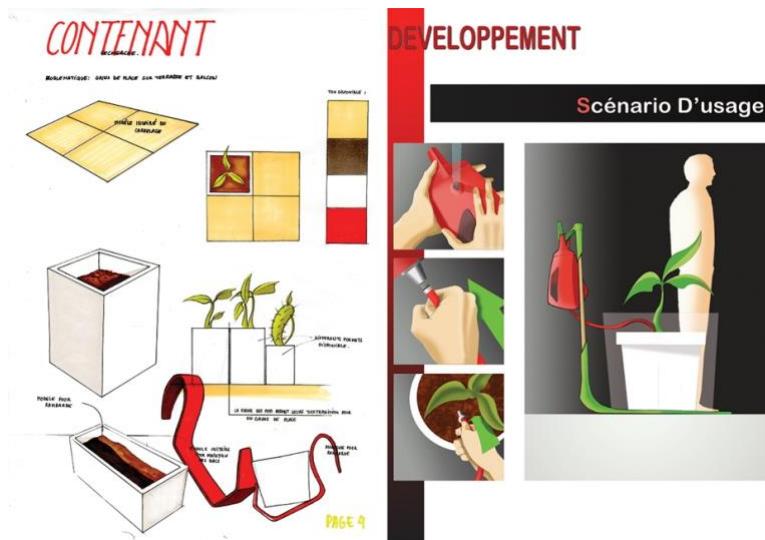


FIGURE 7. Planche de recherche et planche de développement présentées aux enseignants réalisées par T., étudiant de BTS (Moineau, 2011)

Par ailleurs, un des trois étudiants interrogés cite spontanément le fait que le cahier des charges provient d'une demande extérieure : « c'est pas les professeurs qui ont trouvé le sujet ». Ce sont pourtant ces mêmes enseignants qui valident les hypothèses et aident à les choisir, même si elles sont en contradiction avec le cahier des charges du commanditaire, au profit du développement de compétences de représentations, essentiellement. Dans le cadre de la situation didactique, c'est l'enseignant qui « tient les rênes », dit un étudiant. Les notions de contraintes, liées au cahier des charges du partenaire et de conditions, liées à la situation didactique peuvent être reprises ici. Ainsi, le respect du cahier des charges serait ici considéré comme une condition et la contrainte serait donc modifiable par l'enseignant en fonction de ses objectifs pédagogiques.

Les étudiants de BTS, conscients de ne pas avoir répondu à la commande du professionnel, ont toutefois insisté sur la nécessité de concevoir « quelque chose de faisable », de « techniquement réalisable ». Ils semblent avoir engagé de façon implicite « une action dialogique » avec le partenaire absent. Dans le cadre d'un contrat didactique (implicite également), ils ont interprété l'exercice comme une volonté des enseignants de développer aussi des connaissances techniques (des savoirs savants, des schèmes applicables dans des classes de situations opérationnelles, mais principalement certificatives) afin d'assurer la faisabilité de l'artefact conçu. Ils ont toutefois conscience que le contrat a été décorrélé du

« cahier des charges » de l'entreprise : « mon produit n'est plus rattaché à [la société du partenaire] », a constaté l'une des étudiantes.

En licence : des enseignants exclus des transactions didactiques

L'analyse des explicitations des étudiants de licence révèle la représentation que ces derniers ont du rôle du partenaire dans la situation : il est le « commanditaire » (par exemple : « c'est un peu eux le patron », « c'est lui qui demande quelque chose »). Sa parole est prépondérante et se substitue au « sujet scolaire », à savoir la consigne rédigée par les enseignants, que certains ne lisent même pas : le sujet « je le pose, je le plie, je le jette », « c'est vraiment scolaire », dit l'un des étudiants. Les étudiants de licence semblent transférer l'autorité au partenaire, non seulement « commanditaire », mais également « évaluateur ».

Pour ces étudiants, les objectifs de l'exercice se superposent. Ils ont été confrontés à une situation « hybride » (Figure 8) : industrialiser un produit et, en même temps, développer une compétence « professionnelle » de création-conception. Ils expriment une forme d'antagonisme entre situation didactique et situation opérationnelle. De façon paradoxale, les étudiants de licence remettent en question le caractère didactique de la situation, sans occulter le fait que le système didactique intégrant un partenaire industriel a été institué par les enseignants dans un but identifié : favoriser l'expérience du complexe d'interactions décrit par Lebahar (2007) et le développement de compétences afférentes (savoirs savants, savoirs en acte et savoir-faire). Pour rappel, l'exercice prenait place au sein d'une unité d'enseignement intitulée « Contexte et gestion d'un projet de design ».

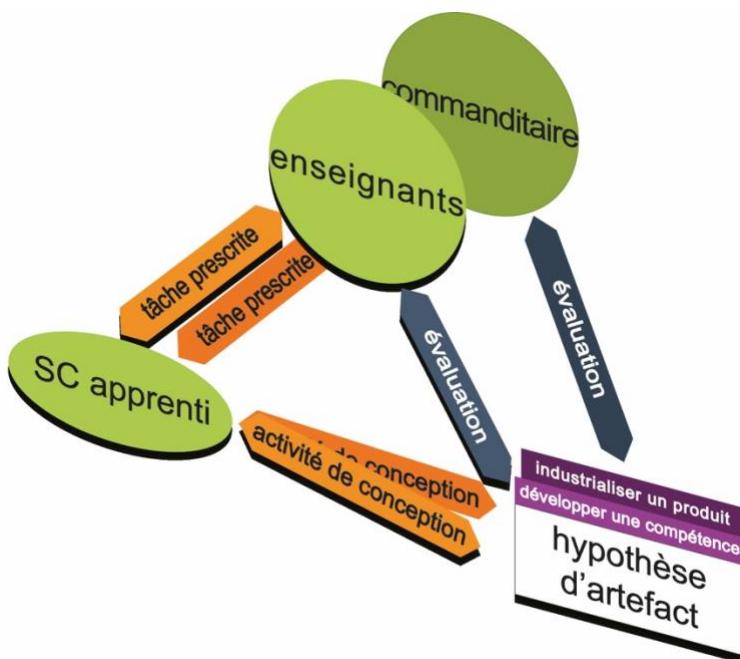


FIGURE 8. *La superposition des situations comme situation « hybride »* (Moineau, 2011)

On observe que les notions opérantes de situation et de milieu proposées par différentes didactiques permettent d'interroger les conduites des étudiants. Ainsi la cohabitation d'un milieu didactique et d'un milieu de travail (celui du commanditaire) incite les étudiants de licence à apprendre de la situation en privilégiant les interactions avec le commanditaire, aux dépens de celles avec les enseignants.

DISCUSSION : CE QU'UNE « AUTRE OCCASION SOCIALE », COMME « AILLEURS DU DIDACTIQUE », TRANSFORME DANS LA SITUATION

Les données recueillies ont été analysées au regard des notions de milieu, de situation didactique et de contrat, de situation (Tableau 5) et, enfin, d'intention présentées précédemment.

TABLEAU 5. *Milieu, situations et intentions des dispositifs de formation de l'activité de conception*

	Milieu	Situation didactique / Contrat	Situation	But, Fin, Motif, Intention : ce qui est à apprendre
Étudiants de BTS	Le commanditaire absent sert de prétexte à la construction du milieu par les enseignants. Exclu physiquement, sa présence guide toutefois l'activité de conception vers « plus de réalisme ».	La situation est un système de relations et de transactions régi par un contrat didactique dont le commanditaire est exclu. Les étudiants engagent une « action dialogique » (Sensevy et Mercier, 2007, p. 15) implicite avec le commanditaire : « doit être faisable ». Il y a, d'une part, action conjointe (savoir-faire : réalisation des planches) et, d'autre part, « situation fondamentale » - en lien avec des savoirs techniques - instituée par les étudiants (faisabilité technique).	Les enseignants fondent la situation sur des savoir-faire techniques « appropriés » (représentation, composition de planches, etc.). Ils instaurent des principes méthodologiques et des valeurs éthiques	D'après les prescriptions des enseignants, des savoir-faire au détriment de compétences professionnelles de conception initialement envisagées. Les étudiants souhaitent « étudier les savoirs [techniques] pour les utiliser dans d'autres occasions ».
Étudiants de licence	La présence du commanditaire transforme le milieu institué par les enseignants. Il y a superposition de différents milieux (professeurs et étudiants, experts).	Engagement d'une réflexion métacognitive sur la tâche et l'activité de conception proposée par le commanditaire. Prise en charge de la « situation complexe d'interactions » au sein du milieu institué par les enseignants. Les étudiants excluent les enseignants du contrat didactique transférant les prérogatives au commanditaire. Les apprentissages des étudiants ne sont pas régulés par les enseignants, ce qui questionne la dimension didactique de la situation.	La situation de conception construite est une « contextualisation de savoirs et savoir-faire enseignés (en acte) en vue de leur donner un sens ».	Développer des connaissances sur la commande industrielle (résolution d'une situation problématique) La situation est vécue comme une expérience du métier, « indépendante de la formation académique ».

À la lecture du Tableau 5, la question de la transposition didactique se pose : quels sont les savoirs en jeu dans l'une et l'autre situations? C'est sur le tacite et l'explicite de ce contrat que repose une partie des résultats, soulignant la nature dialogique des situations observées, entre situation didactique et situation opérationnelle/professionnelle. Il y aurait dialogue également entre savoirs scolaires (privilégiés par les enseignants et les étudiants de BTS), qui relèveraient de didactiques disciplinaires, et savoirs d'action (privilégiés par les étudiants de licence qui ont échangé avec le partenaire industriel), qui relèveraient d'une didactique professionnelle.

Il s'agit bien, dans les deux cas, au départ tout au moins (sur la base d'un même « sujet d'exercice »), de confronter les étudiants à l'expérience du « cahier des charges », cet « objet culturel » (Perron et Ligozat, 2022), autre occasion sociale de conception opérationnelle posée par un professionnel,

et non de leur proposer un exercice élaboré par des enseignants. Parce que les milieux didactiques se sont révélés différents, les contrats respectifs des deux situations ont divergé, tout comme les objectifs d'apprentissage des enseignants et des étudiants. Ainsi, le partenaire, présent physiquement ou absent, selon les situations, a introduit une « variable » entre les deux situations en matière de contrat et de milieu. D'autre part, les systèmes d'interactions ont varié, tout comme les systèmes didactiques, alors que les situations didactiques étaient initialement comparables en termes d'objectifs d'apprentissages. Ces divergences sont en partie analysées dans le point suivant, qui propose une description des outils de l'analyse clinique.

D'un côté, Brousseau (2012) envisage un milieu et des transactions planifiées et contrôlées par les enseignants. Il s'agit de construire des milieux didactiques (plus exactement, a-didactiques) pour apprendre certains savoirs (mathématiques), qui sont eux-mêmes indépendants de ces situations. Cette conception permet une lecture pertinente de ce qui se passe « en classe », où le contrat et les objectifs sont déterminés par l'enseignant. Dans le cas du BTS, la « rupture » viendrait des enseignants et pourrait être considérée comme une renégociation du contrat initial. Cette nouvelle mésogenèse reconfigure le milieu et exclut le « cahier des charges », et par conséquent le commanditaire, des transactions didactiques. Les enseignants ont ainsi maîtrisé la chronogenèse, le passage d'un milieu à un autre, mais également la diffusion (et la non-diffusion) praxéologique. En effet certains savoirs et savoir-faire ont été privilégiés à d'autres.

La situation didactique observée en BTS conforte l'opérationnalité du « couple » contrat et milieu initial. Les étudiants ont déclaré que les enseignants avaient repris la main sur le cahier des charges. Le but était de maîtriser le milieu en excluant ainsi totalement des transactions la commande du partenaire, physiquement absent, pour contrôler la réponse à sa demande et les savoirs (et surtout savoir-faire) en jeu. Le cahier des charges du commanditaire a ainsi été nié pour encourager le développement de certaines capacités à utiliser des normes de présentation (le dessin manuel, des outils de dessin vectoriel, les planches de présentation attendues pour l'épreuve certificative de l'année suivante, ou encore le travail sur des volumes complexes). Le milieu a ici effectivement été « organisé par le professeur pour parvenir à ses fins ». Il semble toutefois, aux dires des étudiants, que l'intention didactique initiale des enseignants, c'est-à-dire ce qu'ils ont assigné comme objectifs d'apprentissage, se soit modifiée en cours d'exercice. Il y a un glissement d'une connaissance culturelle (de l'« objet culturel ») et de savoir-faire liés à l'expérience de la commande professionnelle (dimension praxéologique

de résolution d'une situation problématique proposée par le commanditaire) vers une préparation à l'examen du BTS (capacité à produire des planches de présentation très normées), envisagée comme une « contrainte ».

Si on analyse ces résultats du point de vue de la didactique professionnelle qui propose d'apprendre « en » et « des » situations (Mayen, 2012), la notion de contrat semblerait être remise en question. Plus exactement, le postulat central est que les situations professionnelles sont didactiques par elles-mêmes, moyennant des adaptations. Cependant, ce qui est en jeu dans le cas de la licence, c'est la singularité de l'interaction entre le contrat et le milieu. Il y aurait donc un malentendu sur le contrat dans la partie « contenus », plutôt que dans la partie « action didactique ». L'intervention du partenaire constitue une autre forme de situation didactique, avec un contrat dans un milieu duquel l'enseignant est écarté sur le plan topogénétique. Pourtant, bien que les étudiants soient persuadés du contraire, la situation n'est pas professionnelle : il y a bien eu une mésogenèse initiale instituant un milieu intégrant le « cahier de charges », un partenaire et des enseignants. En un sens, la situation est a-didactique, il y a bien eu « reprise en main » de la situation par les étudiants et, de ce fait, une forme de dévolution allant dans le sens du contrat initial. Toutefois, les enseignants ont été exclus des transactions didactiques et n'avaient plus de contrôle, ni de médiation des savoirs en jeu. Pour les étudiants, le respect du cahier des charges du commanditaire intégrait le contenu praxéologique en tant que contrainte.

Les résultats analysés suggèrent que la didactique du design, par une construction générique, c'est-à-dire par association, voire superposition, de différentes didactiques, en « gommant » les spécificités, puiserait dans d'autres didactiques (celle des mathématiques, des arts, de la technologie, et, en marge dans la didactique professionnelle). La question de la pertinence et de la légitimité des éventuels emprunts ou maillages invite à interroger aussi les spécificités des modèles théoriques convoqués. Ainsi, l'émergence d'une didactique du design conduirait à enrichir l'épistémologie de la didactique comparée par la synthèse des didactiques liées au contrat, à la situation et au milieu comme « systèmes complexes d'interactions » où circulent les objets de savoir, en vue de permettre leur mobilisation dans le développement de compétences.

Le monde professionnel comme nouvelle occasion sociale qui engendre un « ailleurs du didactique » investit le milieu didactique, modifie les représentations qu'en ont les étudiants, induisant des appréciations confuses sur ce qu'ils apprennent. La TACD et la notion de transaction mettent en lumière les processus dynamiques en œuvre dans les deux

situations observées : pour l'une, l'action reste maîtrisée par les enseignants; pour l'autre, elle est déplacée vers le partenaire. La formulation change de camp également, laissant la place au dialogue avec le partenaire industriel. La validation est laissée au monde professionnel parce qu'il s'agit d'une « occasion sociale » propice à se rapprocher des savoirs de référence dont les étudiants sont friands, puisqu'ils se fixent pour but, dans l'activité, d'accéder à la profession.

La notion de *contrat didactique*, du fait de sa nature implicite, engage chacun dans une gestion opportuniste des interactions didactiques dont les objectifs peuvent être fluctuants, c'est-à-dire dynamiques, déterminant une « topogénèse chronogénétique ». La réorganisation du contrat ou la combinaison des milieux n'est pas seulement opérée pour les étudiants par les enseignants, mais également par les étudiants dans une forme de mésogénèse plus ou moins partagée en fonction des compétences visées et des savoirs en jeu.

Par essence, qu'ils soient professionnels, savants, experts, scolaires, etc., les savoirs migrent et imprègnent les différents milieux qu'ils investissent : le commanditaire impose son milieu au milieu didactique. L'étudiant veut l'optimiser pour développer ses compétences, l'enseignant, quant à lui, tente de transposer une situation de travail au sein du milieu didactique.

S'agissant de l'enseignement professionnel du design, la nature des « liens » tissés entre les situations observées et le « métier » (transposition/simulation) nécessite d'être précisée du point de vue de la didactique professionnelle :

L'analyse du travail cherche donc moins à retrouver des savoirs constitués dans la situation professionnelle qu'à identifier quels savoirs circulent, comment ils le font et comment ils contribuent à l'action et constituent ou pas un potentiel d'action pour les professionnels en situation professionnelle, comment ils sont ou deviennent des instruments. (Mayen, 2012, p. 66)

Avec toute la prudence qui s'impose à tisser des liens entre didactiques disciplinaires et didactique professionnelle, les enjeux des savoirs devenus instruments soulignent les nécessaires « croisements » entre didactiques disciplinaires et didactique professionnelle pour envisager une didactique du design.

CONCLUSION

Cette étude a permis de mettre au jour, de confirmer et de préciser les caractéristiques didactiques des deux situations d'enseignement-apprentissage du design considérées. La démarche menée à travers l'analyse des situations emprunte largement à la théorie des situations

didactiques, à la didactique professionnelle, à la TAD et à la TACD. On peut parler de migrations, de filiations ou encore d'emprunts entre cadres théoriques. La mise en place d'une didactique du design, dans sa dimension générique (transversalité, par exemple), conduit à enrichir l'épistémologie de la didactique comparée par la rupture qu'elle opère sur les didactiques liées au contrat, à la situation et au milieu comme « systèmes didactiques » ou « systèmes complexes d'interactions » où circulent les objets de savoir.

Quelques éléments saillants peuvent être retenus. Tout d'abord, la nature même de la contrainte en design, à savoir la tâche de conception formulée par un « cahier des charges » ou un « brief » émanant d'un commanditaire, conduit l'enseignant vers une transposition du « cahier des charges » de conception, assimilé trop vite au contrat didactique, interrogeant de fait « le didactique » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 32) mais, cette fois, dans sa dimension spécifique. D'autre part, la topogénèse varie considérablement d'une situation à l'autre, réorganisant même le caractère du milieu quand les étudiants le gèrent avec opportunisme, au détriment de l'enseignant ou avec son accord tacite, notamment quand un « ailleurs du didactique », une autre « occasion sociale », prend place dans le système didactique. La présence d'un « objet culturel » non institutionnel, le « commanditaire », dans la situation d'enseignement-apprentissage transforme la situation didactique et en modifie les dimensions méso-, chrono- et topo-génétiques. Parce qu'il y a intervention du partenaire industriel dans la formation, le monde professionnel investit le milieu didactique, modifie les représentations qu'en ont les étudiants et les praxéologies induites, en raison d'un déplacement des savoirs vers l'expert.

Si cette étude a pu mettre en lumière les représentations des étudiants par les expériences qu'ils ont vécues et caractériser les objets de savoir (génériques et spécifiques) d'une didactique du design qui alimenteraient, à terme, les recherches en didactique, elle ne propose que les prémisses d'études plus approfondies à venir, notamment sur les intentions didactiques et la gestion de ce type de situations par les enseignants en design.

NOTES

1. Il s'agit de faire prendre en charge par l'élève son propre apprentissage dans un système d'échange dual.
2. Il s'agit de guidage, d'ajustement et de (re)structuration de l'action.

RÉFÉRENCES

- Albero, B. et Guérin, J. (2014). Note de synthèse : l'intérêt pour l'« activité » en sciences de l'éducation : vers une épistémologie fédératrice. *Transformations. Recherches en éducation et formation des adultes* 11, 11-45. <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/80>
- Amade-Escot, C. et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.407>
- Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. DAEEST- Faculté des Sciences de l'Homme-Université Victor Segalen Bordeaux 2. https://sites.unipa.it/grim/Gloss_fr_Brousseau.pdf
- Brousseau, G. (2012). Des dispositifs Piagétiens... aux situations didactiques. *Éducation et didactique*, 6(2), 103-129. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1475>
- Centre national de la documentation pédagogique [CNDP] (2005). Référentiel du BTS Design de produits. SCÉREN-CNDP.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand et A. Tiberghien (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 135-180). La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (2019). On using the ATD: Some clarifications and comments. *Educação Matemática Pesquisa*, 21(4). <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i4p001-017>
- Goujon, C., Boilevin, J.-M., Gueudet, G. et Sensevy, G. (2015). Travail conjoint entre un médiateur scientifique, un professeur des écoles et ses élèves. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 2, 58-73. <https://doi.org/10.26220/une.2196>
- Lacasse, M. et Barma, S. (2012). Intégrer l'éducation technologique à l'éducation scientifique : pertinence pour les élèves et impacts sur les pratiques d'enseignants. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 155-191. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/950>
- Larouche, M.-C., Meunier, A. et Lebrun, N. (2012). Ressources muséales, TIC et univers social au primaire : résultats d'une recherche collaborative. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 171-192. <https://doi.org/10.7202/101312ar>
- Lebahar, J.-C. (2007). *La conception en design industriel et en architecture. Désir, pertinence, coopération et cognition*. Lavoisier.
- Lebahar, J.-C. (dir.) (2008). *L'enseignement du design industriel*. Lavoisier.
- Lebahar, J.-C. (2009). L'analyse de l'activité de conception : situations professionnelles, situations didactiques, perspectives. *Skholé*, 15, 53-74.
- Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum (The Reference Problem in the Didactic of Curriculum). *Investigações em Ensino de Ciências*, 8(2), 125-130. <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienici/article/view/543>
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L. et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2910>
- Moineau, C. (2011). *Incidence de la présence d'un partenaire industriel dans une situation didactique de conception* [Mémoire de master, Aix-Marseille Université, Marseille, France].
- Moineau, C., Roy, É., & Tortochot, É. (2022). Design social et enseignement secondaire en France : l'émergence d'un design pédagogique ? *Sciences du design*, 15(1), 109-125. <https://doi.org/10.3917/sdd.015.0109>

- Moineau, C., & Tortochot, É. (2019). Agir en couteau suisse : compétence transversale du designer ? *Éducation permanente*, 218(1), 119-131. <https://doi.org/10.3917/edpe.218.0119>
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006, janvier-mars). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Perron, S. et Ligozat, F. (2022). Un regard didactique sur le partenariat entre la classe et les scientifiques. Comprendre les conditions de la transposition des savoirs aux frontières de l'École. *Éducation et didactique*, 16(3), 51-72. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.10652>
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin.
- Raymond, C. et Forget, M.-H. (2020). Pour un usage judicieux de l'analyse par théorisation ancrée dans le champ des didactiques. *Éducation et didactique*, 14(1), 31-47. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5336>
- Roy, P. et Hasni, A. (2014). Les modèles et la modélisation vus par des enseignants de sciences et technologies du secondaire au Québec. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 349-371. <https://doi.org/10.7202/1029424ar>
- Tortochot, É. et Moineau, C. (2019). Les mémoires professionnels d'étudiants en design : « discordance créatrice » et renouvellement des pratiques. *Phronesis*, 8(3-4), 112-127. <https://doi.org/10.7202/1067220ar>
- Tortochot, É., Moineau, C. et Farsy, S. (2020). L'énonciation et le dialogue : processus d'apprentissage et compétence professionnelle de conception Dans J. Didier, N. Bonnardel et D. Leuba (dir.), *Didactique de la conception* (p. 89-113). Presses de l'UTBM et HEP du canton de Vaud.
- Vanhulle, S., Dobrowolska, D. et Mosquera Roa, R. S. (2015). Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du « genre réflexif » à l'appropriation des savoirs et du soi professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (19), 115-126. <https://revuedeshep.ch/pdf/19/2015-Vanhulle-FPEQ-19.pdf>
- Weill-Fassina, A., Rabardel, P. et Dubois, D. (1993). *Représentations pour l'action*. Octarès.

ÉRIC TORTOCHOT est maître de conférences habilité à diriger des recherches en sciences de l'éducation et de la formation. Il anime le groupement d'intérêt scientifique « Arts & Éducation » (Aix-Marseille Université). Il travaille sur différents projets de recherche: éducation artistique, technologique et au design; formation professionnelle au design; enseignement et apprentissage des arts appliqués; processus de conception dans la recherche collaborative fondée sur le design. Il contribue à la formation des enseignants en design (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation d'Aix-Marseille Université). eric.tortochot@univ-amu.fr

CHRISTOPHE MOINEAU est designer et maître de conférences en design à l'université de Nîmes. Ses recherches portent sur les situations de création-conception dans un cadre pédagogique. Il est chercheur au sein de l'UPR 7447 PROJEKT de Nîmes Université et chercheur associé à l'UR 4671 ADEF "Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation" d'Aix-Marseille Université. Il contribue à la formation de designers au sein la faculté de design de Nîmes Université. christophe.moineau@unimes.fr

ÉRIC TORTOCHOT is an Associate Professor in education and training sciences. He leads the scientific interest group “Arts & Education” (Aix-Marseille Université) and works on various research projects: artistic, technological and design education; professional training in design; applied arts teaching and learning; design processes in collaborative design-based research. He also contributes to the training of design teachers (School of Teaching and Education at Aix-Marseille Université). eric.tortochot@univ-amu.fr

CHRISTOPHE MOINEAU is a designer and lecturer in design at the Université de Nîmes. His research focuses on educational situations of design. He is a researcher at UPR 7447 PROJEKT at the Université de Nîmes and an associate researcher at UR 4671 ADEF at Aix-Marseille Université. He contributes to the training of designers in the Faculty of Design at the Université de Nîmes. christophe.moineau@unimes.fr

TRANSITION DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE VERS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : REGARD SUR LES FONCTIONS EXÉCUTIVES DES ENFANTS, AINSI QUE SUR LES PERCEPTIONS ET ATTENTES DES ENSEIGNANTES

STÉPHANIE DUVAL, NOÉMIE MONTMINY *Université Laval*

LORIE-MARLÈNE BRAULT-FOISY *Université du Québec à Montréal*

SOPHIE-ANNE BOUCHER *Université du Québec en Outaouais*

RÉSUMÉ. Lors du passage vers la première année du primaire, l'enfant doit déployer plusieurs habiletés liées aux fonctions exécutives qui assurent sa réussite sur les plans socioémotionnel, comportemental et cognitif. Puisque la transition vers le primaire constitue un moment charnière du parcours scolaire, il semble essentiel de se questionner sur les manières de soutenir le développement des fonctions exécutives. En ce sens, il apparaît crucial d'étudier les perceptions et attentes des enseignantes par rapport aux habiletés liées. Cette étude a pour objectif de mesurer les fonctions exécutives des enfants lors du passage vers la première année, en plus de recueillir les perceptions et attentes des enseignantes (éducation préscolaire et première année) au regard des habiletés socioémotionnelles, comportementales et cognitives des enfants.

THE TRANSITION FROM PRESCHOOL TO PRIMARY EDUCATION: A LOOK AT CHILDREN'S EXECUTIVE FUNCTIONS, AS WELL AS TEACHERS' PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS

ABSTRACT. During the transition toward the first year of elementary school, children must develop several skills related to executive functions that ensure their socio-emotional, behavioural, and cognitive success. Because this transition represents a pivotal moment, it seems essential to question ways to support the development of executive functions and to study teachers' perceptions of and expectations towards related skills. The objective of this study is therefore to measure children's executive functions during the transition to the first grade and to collect teachers' perceptions and expectations of children's socio-emotional, behavioural, and cognitive skills.

La transition de l'éducation préscolaire vers la première année du primaire peut s'avérer un défi pour les enfants de cinq à sept ans (Helm et al., 2020), qui doivent s'adapter à plusieurs changements sur les plans personnel (p. ex. nouvelles responsabilités), interpersonnel (p. ex. nouveaux modes de gestion de classe) et institutionnel (p. ex. nouvelles attentes scolaires) (Harrison et Murray, 2015). Puisqu'il est reconnu que les répercussions négatives d'une transition vécue difficilement (p. ex. difficultés d'ajustement social) peuvent perdurer à long terme et nuire aux apprentissages et au développement des enfants (Portilla et al., 2014), il apparaît primordial d'identifier les facteurs susceptibles de favoriser un passage harmonieux vers l'école primaire.

Selon Helm et al. (2020), les fonctions exécutives (FE), qui constituent un éventail de processus cognitifs interreliés, jouent un rôle important dans la façon dont l'enfant s'adapte à la transition scolaire. En effet, les FE lui permettent notamment d'apprendre à contrôler son attention et son comportement en classe, de même qu'entreprendre et réussir les tâches attendues (Helm et al., 2020). Les habiletés de FE (p. ex. capacité à résister aux interférences en classe), lui permettraient donc de s'ajuster aux exigences du nouvel environnement scolaire (p. ex. normes, attentes, horaire - Bernier et al., 2015; Bierman et al., 2008).

Fonctions exécutives

Les FE, qui jouent un rôle clé dans l'acquisition d'habiletés socioémotionnelles, comportementales et cognitives (Hughes et Ensor, 2011), peuvent être définies comme l'ensemble des processus permettant de coordonner et de diriger intentionnellement ses comportements, pensées et émotions vers un objectif précis (Nayfeld et al., 2013). Des chercheurs ont montré, à l'aide d'analyses factorielles confirmatoires, que les FE peuvent être conceptualisées en trois composantes principales, lesquelles sont généralement prises en considération chez les jeunes enfants : l'inhibition, la mémoire de travail (MDT) et la flexibilité cognitive (Garon et al., 2008; Miyake et al., 2000). Concernant la transition scolaire, Helm et al. (2020) ont examiné le lien entre la qualité du soutien parental et le niveau d'habiletés liées à ces FE chez des enfants de quatre à six ans, témoignant leur importance au début du parcours scolaire.

L'inhibition permet à l'enfant de contrôler intentionnellement ses émotions (p. ex. régulation des émotions), ses comportements (p. ex. autocontrôle) et ses pensées (p. ex. attention). C'est grâce à cette fonction exécutive qu'il peut mettre de côté les distractions et se centrer sur la situation en cours (Diamond, 2013). En première année, l'inhibition permet à l'enfant de contrôler ses comportements et ses actions sur

différents aspects, que ce soit sur le plan cognitif ou comportemental. Par exemple, un enfant pourrait faire preuve d'inhibition cognitive en s'investissant dans une période de lecture, malgré la présence de distracteurs (les pairs qui bougent autour de lui). Au contraire, un enfant pourrait montrer de la difficulté en lien avec l'inhibition comportementale, en contrôlant plus difficilement ses actions lors de ses déplacements et de ses interactions, en bousculant par exemple certains enfants, ou en faisant tomber des objets.

La mémoire de travail réfère à la capacité de l'enfant de stocker temporairement des informations en mémoire, afin de les manipuler et de les contrôler ultérieurement en vue d'accomplir des tâches (Dekker et al., 2017). La MDT lui permet ainsi de se rappeler d'informations et de les modifier ou de les ajuster au moment opportun (Diamond, 2013). Cette FE est particulièrement importante en première année, moment où l'enfant apprend des contenus disciplinaires. Par exemple, un enfant pourrait manifester des habiletés de MDT en effectuant une tâche en univers social, dans laquelle il doit dessiner un plan sommaire de son quartier.

La flexibilité cognitive, quant à elle, permet à l'enfant de changer de tâche ou de stratégie afin de passer d'une opération cognitive à une autre, en plus de l'amener à désengager son attention vis-à-vis d'une situation pour s'engager dans une nouvelle (Duval et al., 2018). Cette FE lui permet aussi de faire preuve de souplesse dans sa manière de percevoir le monde, l'aidant à résoudre des problèmes dans les tâches scolaires. En ce sens, il existe des associations positives entre les habiletés de flexibilité cognitive et les concepts mathématiques (Purpura et al., 2017).

À ces trois composantes fondamentales s'ajoute une habileté d'ordre supérieur, la planification (Diamond, 2013), laquelle est mesurée par des outils ciblant les FE chez les jeunes enfants (p. ex. BRIEF-P; Gioia et al., 2003). Elle permet à l'enfant de prédire ses comportements, et de constituer et coordonner une séquence d'actions afin d'atteindre un but précis (Kaller et al., 2004). En première année, elle est notamment essentielle afin que l'enfant puisse apprendre à organiser son matériel, ses stratégies cognitives et sociales et ses comportements.

Développement des fonctions exécutives pendant la transition vers l'école

Les quatre FE qui viennent d'être présentées sont en plein développement entre trois et sept ans, moment où l'enfant transite vers le primaire, une période charnière dans le parcours scolaire. Pianta et al. (2007) affirment d'ailleurs que la transition vers la première année représente l'une des

étapes développementales les plus importantes au début de l'enfance. Dans le même ordre d'idées, plusieurs chercheurs considèrent que la période de cinq à sept ans est particulièrement sensible dans le développement des FE, car c'est le moment où des acquisitions substantielles dans les habiletés liées sont observées (Zelazo et Carlson, 2020).

Lors de cette importante période du développement, les différences individuelles en termes de FE sont de plus en plus détectables (Brod et al., 2017); elles sont d'abord associées à des facteurs liés à l'enfant (p. ex. âge) (Cartright, 2012). Or, les différences individuelles en matière de FE peuvent jouer un rôle important dans les habiletés socioémotionnelles et comportementales des enfants, qui contribuent à la réussite de la transition vers le primaire, elle-même reconnue comme une expérience importante sur le plan du développement de l'enfant (Parent et al., 2019). En ce sens, Hughes et Ensor (2011) ont montré que les enfants de quatre à six ans dont les FE sont moins développées sont plus susceptibles de présenter des difficultés socioémotionnelles et comportementales en contexte scolaire que les enfants ayant de meilleures FE.

Outre les facteurs liés à l'enfant, il est reconnu que le développement des FE peut également être influencé par l'environnement dans lequel il évolue, dont le milieu éducatif (Duval et al. 2016). La prochaine section s'attarde plus en détail sur les facteurs liés à l'environnement scolaire qui peuvent influencer les FE des enfants.

Transition vers l'école et ajustements socioscolaires

En transitant vers le primaire, l'enfant passe de la position d'enfant compétent et autonome à la position d'élève novice (Balduzzi et al., 2019), témoignant un changement d'identité. La transition vers le primaire nécessite donc un réel ajustement de la part de l'enfant, notamment sur les plans socioémotionnel, comportemental et cognitif, en raison des changements dans les perceptions et les attentes des adultes, du changement de pédagogie et des nouvelles responsabilités pour les enfants. Effectivement, de nombreux changements caractérisent l'entrée en première année : l'enfant doit s'adapter à un nouveau groupe de pairs, s'ajuster à un ratio adulte-enfants plus élevé (plus d'enfants par classe, engendrant une plus grande autonomie de chacun), se familiariser avec un environnement scolaire inconnu, demeurer assis plus longtemps, avoir moins de temps de jeu, etc.

De plus, la transition vers la première année implique que l'enfant soit évalué au regard d'attentes scolaires, qui nécessitent la mise en place d'habiletés de FE (Helm et al., 2020). En fait, il est démontré que

l'inhibition, la MDT et la flexibilité cognitive influencent les habiletés cognitives de l'enfant, de même que sa réussite dans divers domaines disciplinaires. Par exemple, Schmitt et al. (2017) ont montré qu'une plus grande maîtrise des FE des enfants de quatre à six ans prédisait leurs capacités en mathématiques. De plus, chez les enfants de trois à cinq ans, il existe des associations entre la mobilisation de la MDT et la conscience phonologique (Purpura et al., 2017). Ainsi, pour performer sur le plan scolaire et répondre aux attentes du programme éducatif, l'enfant doit mobiliser ses FE.

Bien que l'importance des FE dans les habiletés socioémotionnelles, comportementales et cognitives soit reconnue sur le plan scientifique (Blair et Raver, 2015), plusieurs éléments pratiques demeurent peu connus à ce jour. Par exemple, on en sait peu sur la manière dont l'enfant déploie ses FE au quotidien, notamment lors de la transition vers le primaire, voire les effets de la scolarisation formelle sur ces dernières (Finch, 2019). Du point de vue du personnel enseignant, on en sait peu sur les façons dont sont perçues les habiletés nécessaires à l'enfant pour transiter vers le primaire, de même que sur les attentes au regard des FE. Or, les perceptions et attentes de l'adulte sont susceptibles d'influencer les interventions mises en place dans la classe (Kitson et Merry, 2002), notamment en termes de soutien aux FE.

Puisque le personnel enseignant qui accompagne l'enfant joue un rôle notable dans la capacité d'adaptation de ce dernier lors de la transition scolaire (Bernier et al., 2015), il apparaît crucial d'examiner les perceptions et les attentes de cette population au regard des habiletés socioémotionnelles, comportementales et cognitives chez les enfants, lesquelles sont liées aux FE. Selon Finch (2019), les expériences vécues par l'enfant au début du primaire devraient lui donner des occasions de pratiquer et d'améliorer ses FE. Pour ce faire, il importe que l'adulte se questionne sur les besoins de l'enfant, l'amenant à planifier des expériences significatives en classe.

Objectifs

L'objectif général de cet article vise à mettre en parallèle les habiletés de FE des enfants qui transitent vers le primaire et les perceptions et les attentes des enseignantes à l'éducation préscolaire et en première année du primaire au regard de ces habiletés, sur les plans socioémotionnel, comportemental et cognitif. Trois objectifs spécifiques sont ciblés :

1. Mesurer les habiletés de FE chez l'enfant qui transite vers le primaire;

2. Documenter les perceptions et les attentes des enseignantes au regard des habiletés socioémotionnelles, comportementales et cognitives;
3. Mettre en parallèle les données quantitatives (habiletés relatives aux FE) et qualitatives (perceptions et attentes des enseignantes).

Un devis de recherche mixte est utilisé afin de combiner plusieurs procédures de collecte de données, incluant une combinaison d'approches qualitatives et quantitatives (Robert-Mazaye et al., 2021). Creswell et Plano Clark (2018) soulignent que les méthodes mixtes offrent une meilleure compréhension du problème à l'étude (en comparaison avec une seule méthode), donnant lieu à des résultats plus authentiques. Cela aurait pour avantage d'en faciliter l'appropriation par les équipes de recherche, en nourrissant leur réflexion et en transformant leurs pratiques, comme d'autres méthodes de recherche en éducation qui valorisent le transfert des connaissances sur le terrain.

MÉTHODE

Participants. 48 enfants (21 filles; 27 garçons) dont l'âge moyen était de 5,8 ans [ET = 3,76 mois] ont été suivis lors du passage de à l'éducation préscolaire vers la première année. Les caractéristiques sociodémographiques de ces élèves (et de leurs familles) sont présentées dans le Tableau 1.

TABLEAU 1. *Données sociodémographiques des enfants et de leur famille*

Variables	n	%
Langue maternelle		
Français	48	100
Anglais	0	0
Autre	0	0
Nature du répondant		
Mère	44	68,8
Père	4	6,3
Scolarité du répondant		
Études secondaires non terminées	1	2,1

DES	1	2,1
DEC ou DEP	11	22,9
Diplôme universitaire de 1 ^{er} cycle	23	47,9
Diplôme universitaire de 2 ^e cycle ou 3 ^e cycle	11	22,9
Autre	1	2,1
Revenu total brut du ménage		
Moins de 14 999 \$	1	2,2
Entre 15 000 et 29 999 \$	1	2,2
Entre 30 000 et 49 999 \$	2	4,4
Entre 50 000 et 74 999 \$	3	6,7
Entre 75 000 et 99 999 \$	10	22,2
100 000 \$ et plus	28	62,2

Quatre enseignantes à l'éducation préscolaire cinq ans et quatre enseignantes de première année ont également pris part à la recherche.

Procédure. La collecte de données s'est déroulée en deux temps (T1 : printemps 2018; T2 : automne 2018), lors de la période de transition qui débute durant l'année qui précède l'entrée au primaire (éducation préscolaire 5 ans) et se termine dans le nouveau milieu (première année). La durée de la transition varie d'un enfant à un autre; elle peut s'échelonner sur plusieurs jours, sur plusieurs semaines ou sur plusieurs mois, selon les caractéristiques de chacun (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012).

Toutes les données ont été récoltées par une seule auxiliaire de recherche. D'abord, les habiletés de FE (T1 et T2) ont été mesurées à l'aide de tâches standardisées, réalisées dans un local adjacent à la classe. Puis, des entrevues individuelles ont été menées avec les enseignantes en l'absence des enfants, pour documenter leurs perceptions et leurs attentes (durée = 20 à 60 minutes).

Outils et analyses. Fonctions exécutives. Les FE ont été mesurées à l'aide de cinq tâches standardisées (T1 et T2; voir Tableau 2). Les données ont été analysées de manière quantitative, à l'aide du logiciel SPSS.

TABLEAU 2. *Tâches standardisées utilisées pour mesurer les FE des enfants*

Tâches administrées	Fonction exécutive	Brève description de l'outil et caractéristiques psychométriques
Empan de chiffres à rebours (Carlson, 2005)	MDT	À l'aide d'une marionnette, il est demandé à l'enfant d'effectuer un rappel, dans l'ordre inverse, des chiffres énoncés à voix haute. Les séquences de chiffres varient entre deux et quatre items, avec une gradation du niveau de difficulté d'un essai à l'autre. Selon Monette et Bigras (2008), le test « Empan de chiffres à rebours » est sensible à l'âge et correspond bien aux autres mesures de la MDT.
Stroop des fruits (Archibald et Kerns, 1999)	Inhibition cognitive	Une page présentant des carrés de couleurs est montrée à l'enfant, lequel doit nommer les couleurs qu'il y voit. Par la suite, une page présentant des fruits colorés est montrée à l'enfant, et il doit nommer la couleur des fruits. Puis, une page avec des fruits sans couleurs est présentée à l'enfant et celui-ci doit nommer la couleur des fruits « dans la vraie vie ». Enfin, une page avec des fruits colorés, dont certains ne sont pas de la bonne couleur, est présentée à l'enfant. Ce dernier doit, encore une fois, nommer la couleur des fruits « dans la vraie vie ». Cet outil, notamment utilisé par Archibald et Kerns

		(1999) auprès d'enfants de sept à douze ans, a été adapté pour une population plus jeune. Monette et al. (2010) indiquent que le « Stroop des fruits » présente des indices de validité convergente et discriminante intéressants pour mesurer l'inhibition à l'âge préscolaire.
Statue (Ahmad et Warriner, 2001)	Inhibition comportementale	Il est demandé à l'enfant de rester parfaitement immobile pendant 75 secondes et d'inhiber l'impulsion de répondre à des distracteurs émis. Ce test, qui est extrait de la batterie NEPSY ¹ , possède de bonnes propriétés psychométriques (Ahmad et Warriner, 2001).
Tri de cartes à changement de dimension (Zelazo, 2006)	Flexibilité cognitive	Il est demandé à l'enfant de classer des cartes de deux manières : 1) d'abord selon leur couleur et 2) ensuite selon leur forme. Selon les consignes émises, l'enfant doit disposer les cartes dans deux paniers, l'un avec un lapin bleu, l'autre avec un bateau rouge. Ce test, conçu pour les enfants d'âge préscolaire, démontre une excellente fiabilité test-retest, en plus d'être sensible à l'âge (Monette et Bigras, 2008).
La Tour de Hanoï (Welsh, 1991)	Planification	Deux structures sont présentées à l'enfant, comprenant chacune une base en bois et trois tiges perpendiculaires. Chaque structure comporte trois disques de tailles

		<p>différentes (bleu, vert et mauve). L'une des structures consiste en un modèle que l'enfant doit reproduire en exécutant le moins de déplacements possible. Sept structures doivent être réalisées par l'enfant, avec une gradation de difficulté. La Tour de Hanoï est un test qui a démontré une bonne fiabilité d'un point de vue psychométrique (Monette et Bigras, 2008).</p>
--	--	--

Perceptions et attentes des enseignantes. Une entrevue semi-dirigée a été menée avec chaque enseignante ($N = 8$) pour dégager ses perceptions et ses attentes à propos des habiletés socioémotionnelles, comportementales et cognitives des enfants. Par exemple, il leur a été demandé : « Dans vos mots, comment définissez-vous les habiletés émotionnelles d'un enfant de cinq à sept ans? ». Les analyses qualitatives des entretiens ont été réalisées à l'aide du logiciel MaxQDA, où les propos des enseignantes ont été traités selon une méthode d'analyse thématique des unités de sens (Krippendorff, 2004), élaborée en fonction de codes émergents. Trois codes ont été créés : « attentes socioémotionnelles », « attentes comportementales » et « attentes cognitives ». Puis, des sous-codes ont été élaborés afin de regrouper des unités de sens similaires (c.-à-d. ayant la même thématique).

RÉSULTATS

Habiletés liées aux fonctions exécutives

Pour chaque tâche liée aux FE, des analyses descriptives (voir Tableau 3) et des tests t à échantillon dépendant ont été réalisés entre le T1 et le T2. Le test t pour échantillon dépendant n'a révélé aucune différence significative ($t(46) = -0,596$, $p = 0,554$) en ce qui concerne la MDT entre le T1 ($M = 2,6$) et le T2 ($M = 2,72$). Toutefois, les données ont montré une différence significative entre le T1 ($M = 34,09$) et le T2 ($M = 44,03$) pour l'inhibition cognitive, où $t(44) = -2,248$, $p = 0,03$ avec une faible taille d'effet ($d = 0,34$). Cette différence prend la forme d'une diminution significative de l'inhibition cognitive entre les deux temps de mesure, puisqu'un plus haut score d'interférence au test « Stroop des fruits » signifie une moins bonne performance.

Pour l'inhibition comportementale, les résultats indiquent une différence significative : $t(46) = -3,35$, $p = 0,002$ entre le T1 ($M = 27,31$) et le T2 ($M = 29,04$), avec une taille d'effet modérée ($d = 0,49$), ce qui reflète une meilleure performance des enfants en première année comparativement à l'éducation préscolaire. De plus, les données montrent une différence significative ($t(44) = -5,734$, $p = 0,000$) entre les scores de flexibilité cognitive (T1, $M = 18,72$; T2, $M = 21,50$) avec une grande taille d'effet ($d = 0,85$), en faveur de la première année. Finalement, le résultat concernant la planification ne montre aucune différence significative ($t(37) = -1,020$, $p = 0,314$) entre le T1 ($M = 29,97$) et le T2 ($M = 31,75$).

TABLEAU 3. *Moyennes obtenues par temps et résultats des tests t pour chacune des tâches liées aux FE des enfants*

Habilités de FE	T1		T2		Différence T1 et T2			
	M	É-T	M	É-T	t	df	p	d de Cohen
Mémoire de travail	2,66	0,59	2,72	0,50	-0,596	45	0,554	,08
Inhibition cognitive*	34,09	25,12	44,03	26,00	-2,248	44	,030	,34
Inhibition comportementale	27,31	2,97	29,04	1,75	-3,350	46	,002	,49
Flexibilité cognitive	18,72	2,21	21,50	2,48	-5,738	44	<,001	,85
Planification	29,97	3,81	31,75	5,08	-1,020	37	,314	,16

ÉT = Écart-Type

df = Degré de liberté

*La tâche utilisée (Stroop des fruits) a été conçue pour mesurer l'interférence. Un score élevé indique une plus grande difficulté à ignorer l'information non pertinente. Un score plus élevé signifie donc une moins bonne performance.

Perceptions et attentes des enseignantes

Habilités socioémotionnelles

De façon générale, les enseignantes à l'éducation préscolaire et en première année ($N = 8/8$) conçoivent que les habiletés socioémotionnelles en première année devraient permettre à l'enfant d'apprendre à vivre ensemble et à se préparer à la vie en groupe. Pour soutenir ces acquis, elles mentionnent mettre en place différentes activités favorisant le développement des habiletés sociales :

- « Ce qu'il y a d'important, c'est toutes les stratégies sociales qu'on essaie de développer en ayant une approche où, quand il y a un conflit, on leur montre comment le régler, comment reconnaître un conflit, parce que des fois ça n'en est pas un. Ces temps-ci y'en a beaucoup de *pas de conflits*, mais il faut montrer ce qu'on doit faire pour être heureux ensemble » (EL, enseignante à l'éducation préscolaire);
- « [...] en première année, il faut pousser plus le travail d'équipe, dans le sens que c'est avec la coopération que ça va plus rentrer. » (ECB, enseignante en première année).

De plus, une enseignante à l'éducation préscolaire (EK) rapporte l'importance de mettre en place des activités de transition pour sécuriser l'enfant : « C'est important toutes les petites activités qu'on fait, par exemple apprendre c'est qui Mme X ou Mme Y. C'est pas juste un nom qu'ils entendent, ils vont être capables de mettre un visage, ça les rassure pour la transition. ». Trois enseignantes de première année mentionnent également l'importance de créer un lien de confiance lors de l'entrée au primaire, « [...] pour sécuriser l'enfant et diminuer son anxiété. » (EM). Une autre enseignante mentionne qu'elle présente le livre *Petit loup va à l'école*, parce que : « [...] je sais qu'à la maternelle ils lisent beaucoup le premier tome. C'est des allégories. Moi je les refais, une chaque jour pendant les deux premières semaines d'école, pis je leur dis 'tu les connais les histoires de Petit loup, tu les as entendues, mais peut-être que tu t'en souviens, peut-être que ça va te dire quelque chose, peut-être que tu t'en souviens plus', pis ça parle beaucoup des émotions, des sentiments, ça parle aussi des personnes qui travaillent dans l'école. Ça parle aussi des règles. Donc je l'utilise beaucoup pour mieux repartir avec les enfants » (EC).

De plus, la notion d'autonomie est relevée dans tous les discours (8/8) :

- « Plus l'année avance, plus on vise son autonomie pour le préparer vers la première année » (ECB, enseignante à l'éducation préscolaire).
- « [...] la première année permet de continuer à développer l'autonomie chez l'enfant, parce qu'ils sont encore petits. C'est pour poursuivre, dans le fond, ce que nous on avait fait au niveau des habiletés sociales. [...]. Par contre, le gros de la première année, c'est de faire des apprentissages en

lecture, écriture, mathématiques. Les devoirs, les leçons qui entrent en ligne de compte » (EN, enseignante à l'éducation préscolaire).

- « On retravaille encore les habiletés sociales. Il faut qu'ils soient capables, qu'ils soient autonomes. On travaille en dyade en lecture, on a du tutorat, si y'ont pas l'habitude de faire des petites équipes de deux, bien ça nous prend un plus de temps à instaurer » (EC, enseignante de première année).

En somme, en abordant les habiletés socioémotionnelles, la plupart des enseignantes de première année font des liens avec la gestion des comportements, car le fait de mieux réguler ses émotions permet à l'enfant de mieux fonctionner dans le groupe-classe. Elles rapportent aussi l'importance de miser sur les apprentissages, comme si l'éducation préscolaire avait permis de « [...] régler les habiletés sociales » (EA). De leur côté, la majorité des enseignantes à l'éducation préscolaire estiment que la transition est majeure et que les adultes devraient considérer les besoins des enfants, parce que : « [...] c'est une marche tellement haute. Il y a des enfants qui voient ce moment énorme » (EK, enseignante à l'éducation préscolaire).

Habiletés comportementales

La majorité des enseignantes (N = 8) relève l'importance de la gestion des comportements, soit l'importance de savoir suivre les règles en début d'année, de devoir apprendre à rester assis, à faire des tâches plus exigeantes :

- « [...] (c'est important que l'enfant apprenne) le respect et l'écoute de l'adulte, et les comportements à adopter à l'école » (ECH, enseignante de première année).
- « J'aimerais qu'ils travaillent ça en maternelle, l'écoute de l'adulte, le respect de l'adulte, toutes les bases d'une vie scolaire. Expliquer le pourquoi du comment, pourquoi à l'école on agit comme ça, pourquoi cette règle-là dans notre école. J'aimerais qu'ils nous débroussaillement tout ça... » (ECB, enseignante de première année).
- « [...] on travaille bien à la maternelle. L'attention, la concentration, respecter les règles, respecter les autres, le matériel » (EN, enseignante à l'éducation préscolaire).

D'un autre côté, une enseignante à l'éducation préscolaire (EK) rapporte le changement de statut de l'enfant qui transite vers le primaire : « [...] en maternelle c'est un enfant-élève, pis en première il devient élève. Il faut les préparer à être un apprenant, pas juste un enfant, d'avoir des responsabilités en tant qu'élève ». Une autre enseignante à l'éducation préscolaire (EL) ajoute qu'elle tente : « d'uniformiser un petit peu l'enfant pour qui soit plus scolarisable l'année prochaine, qu'y soit capable de suivre une classe selon la pédagogie du primaire ». Enfin, on peut voir, dans les propos des participantes, que l'enfant doit s'ajuster aux règles de la classe pour suivre les consignes, voire pour mieux s'engager cognitivement.

Habilités cognitives

En général, les enseignantes (éducation préscolaire et première année) parlent des habiletés cognitives à développer et de la pédagogie à adopter pour acquérir celles-ci. Selon elles, l'acquisition de ces habiletés permet aux enfants d'avoir les aptitudes nécessaires pour poursuivre les apprentissages formels en première année. À ce sujet, une enseignante à l'éducation préscolaire (EN) mentionne que, depuis le début de sa pratique, les exigences de l'éducation préscolaire sont plus élevées en termes d'attentes à l'égard de l'apprentissage de notions précises :

[...] je pense qu'on pousse un petit peu plus qu'on le faisait avant, entre autres si je pense à la Forêt de l'Alphabet où on travaille davantage le nom et le son des lettres. On se fait un mandat un peu plus éducatif au niveau des apprentissages.

En termes d'approche pédagogique, toutes les enseignantes à l'éducation préscolaire rappellent que c'est le jeu qui prime à l'éducation préscolaire, tandis qu'au primaire, les enfants font des apprentissages plus formels :

- « Tu sais, en maternelle, tu joues, puis là t'arrives en première année et bang! C'est fini » (EME, enseignante à l'éducation préscolaire).
- « À la maternelle, je pense qu'au niveau cognitif, on peut pas leur demander d'être assis à un bureau. Ils ont besoin de développer ça » (EK, enseignante à l'éducation préscolaire).

C'est pourquoi il importe, selon une autre enseignante : « [...] d'entrer les nouvelles notions avec le jeu ou avec des personnages... D'essayer de donner des petits noms spéciaux, un peu d'imaginaire. Il faut amener du

ludique dans tout ça, dans les apprentissages » (EN, enseignante à l'éducation préscolaire).

Dans les discours de deux enseignantes à l'éducation préscolaire, on relève l'importance de considérer les besoins développementaux des enfants et d'être flexibles en début d'année au primaire, en continuant de miser sur le jeu :

C'est certain qu'il faut accepter, en tant qu'enseignante, d'avoir des élèves qui sont prêts pour la première année, pis y'en a d'autres qui auraient eu besoin de plus de temps. Si tu penses aux élèves plus jeunes, ceux du mois d'août ou septembre, ça paraît. Quand ils sont plus vieux, c'est moins pire. Alors les enfants du mois de septembre, ils ont souvent besoin de jouer en début d'année (EN, enseignante à l'éducation préscolaire).

Inversement, une enseignante de première année mentionne l'idée de vouloir que les enfants soient tous au même niveau sur le plan des apprentissages :

On les veut au même niveau, parce qu'on veut essayer d'amener tout le monde au même endroit en même temps. Mais ils ne sont jamais au même niveau... Il faut faire de l'enseignement individualisé, mais pour être efficace, il faut réussir à essayer d'avoir une masse d'enfants qui est capable de suivre un enseignement donné (EL, enseignante en première année).

DISCUSSION

Cette étude a d'abord permis de mesurer les FE de l'enfant qui transite vers le primaire, pour ensuite relever les perceptions et les attentes des enseignantes à cet égard. Enfin, il a été question de mettre en parallèle ces deux types de données, dans le but de mieux saisir les perceptions et les attentes des adultes qui accompagnent l'enfant dans ce moment important. Les résultats concernant les FE sont d'abord discutés et des liens sont établis avec les propos des enseignantes, ainsi qu'avec la littérature scientifique. Enfin, les retombées possibles de cette étude sont discutées.

Les habiletés liées aux FE

Des différences significatives entre les T1 et T2 ont pu être observées pour l'inhibition cognitive (diminution des habiletés), l'inhibition comportementale et la flexibilité cognitive (augmentation des habiletés). Aucune différence significative n'a été observée pour la MDT et la planification.

Inhibition cognitive

Les habiletés d'inhibition cognitive ont diminué lors du passage vers le primaire. Il importe de le souligner, des travaux (p. ex. Blankson et al., 2017) ayant montré que la compétence des enfants à supprimer des informations non pertinentes pourrait causer des problèmes de compréhension en lien avec l'apprentissage. Le fait que les capacités d'inhibition cognitive de l'enfant aient diminué amène à penser que la charge mentale est probablement élevée lors de la transition scolaire, une période de grands ajustements. Plus précisément, lors de l'entrée au primaire, l'enfant doit apprendre à gérer une panoplie de nouvelles informations et de demandes, qui sont stockées dans sa mémoire (charge mentale), et qui l'amènent à opérer différentes tâches (p. ex. apprendre à gérer son temps). En sciences cognitives, une tâche est définie comme un but à atteindre dans un environnement donné au moyen d'actions ou d'opérations (Tricot et Chanquoy, 1996). La quantité importante d'informations et de demandes qu'engendre l'entrée en première année, qui nécessite la mise en place de tâches nouvelles, est susceptible d'exposer l'enfant à une multitude de stresseurs (Blair et Raver, 2015). Il existe d'ailleurs une relation entre la physiologie du stress et l'activité dans les aires du cerveau qui sont centrales pour l'autorégulation, y compris les FE, la réactivité et la régulation des émotions et de l'attention (Blair et Raver, 2015).

Dans ce même ordre d'idées, Groeneveld et al. (2020) ont montré que les enfants qui entrent au primaire vivent plus de stress en raison des nouvelles demandes cognitives (p. ex. se concentrer sur des tâches papier-crayon). Leurs données ont divulgué que les enfants qui obtenaient de moindres scores dans les tests d'inhibition présentaient de hauts niveaux de cortisol, une hormone associée au stress. Ce phénomène avait également été relevé par Blair et al. (2005), qui ont montré qu'il existe une corrélation négative significative entre l'inhibition et le taux de cortisol à l'âge préscolaire. Ces résultats suggèrent que le stress peut avoir un effet délétère sur le développement des systèmes de régulation préfrontale et, par conséquent, augmenter le risque de problèmes de régulation.

Dès lors, il semble important de minimiser le stress vécu par l'enfant pendant la transition scolaire afin que ses habiletés d'inhibition ne soient pas affectées. En ce sens, Bothe et al. (2014) suggèrent de miser sur une technique quotidienne de gestion du stress en classe (p. ex. dix minutes de méditation). D'ailleurs, dans le cadre de la présente étude, une enseignante de première année mentionne l'idée de mettre en place des

activités favorisant la gestion du stress chez les enfants : « Ça pourrait être une de mes pratiques de transition, la marche réveille-matin. Tous les matins, beau temps mauvais temps, on y va. C'est leur petit moment pour bouger pour être plus réceptifs. Ça leur permet de diminuer leur stress et anxiété » (EME).

Inhibition comportementale et flexibilité cognitive

L'étude a révélé que les habiletés d'inhibition comportementale des enfants ont augmenté de manière significative entre les deux temps de mesure. Il est possible que la qualité des pratiques enseignantes, notamment de celles associées à la gestion de classe qui permettent d'assurer l'adoption de bons comportements chez l'enfant (Pianta et al., 2008), soit à l'origine de cette augmentation. Cette hypothèse converge avec les données de Jacobson et al. (2011), qui rapportent qu'au primaire, l'organisation de la classe (dont fait partie la gestion des comportements décrite par Pianta et al., 2008) exige un niveau plus élevé de régulation comportementale chez les enfants, en raison des nouvelles attentes axées sur les tâches scolaires. De plus, le ratio adulte-enfants est plus élevé au primaire, exigeant des enfants qu'ils apprennent à réguler leurs comportements de manière autonome (Jacobson et al., 2011).

Selon Lonigan et al. (2000), une amélioration de l'inhibition à l'âge préscolaire est associée à une meilleure capacité à suivre les règles, à demeurer assis et à apprendre à écouter l'enseignant. Conséquemment, cette amélioration peut expliquer la hausse des habiletés de flexibilité cognitive. En effet, l'apprentissage formel, qui offre un contexte d'apprentissage davantage structuré sur le plan cognitif, peut solliciter davantage d'habiletés de flexibilité cognitive en première année (Yeniad et al., 2014). En somme, Bierman et al. (2008) estiment que sans des habiletés suffisantes en matière d'attention et de régulation comportementale, certains enfants ne peuvent pas bénéficier des activités et des interactions avec l'enseignant; ils sont alors moins susceptibles de s'engager efficacement dans des occasions d'apprentissage structurées.

Lien entre FE, perceptions et attentes

Considérant la baisse des habiletés d'inhibition cognitive et l'augmentation de l'inhibition comportementale et de la flexibilité cognitive entre les deux temps de mesure, il semble primordial de mettre en parallèle ces données avec les perceptions et les attentes des enseignantes qui accompagnent l'enfant lors de la transition, lesquelles sont susceptibles d'influencer la mise en place de pratiques visant à soutenir leurs habiletés.

Habiletés socioémotionnelles

De façon générale, les perceptions et les attentes des enseignantes participantes pointent vers l'importance d'apprendre à vivre-ensemble et de soutenir les habiletés sociales. Elles insistent aussi sur la nécessité de sécuriser l'enfant lors du passage vers le primaire afin de favoriser les apprentissages. Il est d'ailleurs reconnu que les habiletés émotionnelles des enfants prédisent leur engagement et leur réussite éducative, ainsi que l'établissement de relations positives avec leurs pairs (Bierman et al., 2008). De surcroit, Valiente et al. (2008) ont montré que les enfants à l'éducation préscolaire qui présentent de moindres habiletés émotionnelles et comportementales en lien avec les FE performent moins sur le plan cognitif, en comparaison avec leurs homologues présentant de meilleures habiletés. Pour leur part, McClelland et al. (2006) rapportent que les habiletés de régulation émotionnelle sont positivement corrélées à la réussite de l'enfant dans l'acquisition des habiletés cognitives (p. ex. capacités mathématiques). Ces résultats suggèrent de soutenir d'abord les habiletés socioémotionnelles et comportementales des enfants lors de la transition, avant de miser sur les habiletés cognitives. Cela pourrait amener les adultes à modifier leurs propres attentes pour aider les enfants à s'adapter à la nouvelle routine scolaire.

Plus récemment, Blankson et al. (2017) ont montré que la connaissance des émotions et la capacité à les réguler prédisaient la réussite en mathématiques et les habiletés sociales via la métacognition. Calkins et Bell (2010) soulignent que la régulation des émotions fait référence aux réponses qui modulent l'éveil et l'expression des émotions. Bien que le contrôle de ces dernières soit en partie un processus physiologique, il implique le recours à des stratégies comportementales et cognitives telles les FE, qui sont observables par l'enseignante en classe. Par exemple, les enfants qui démontrent la capacité à contrôler leurs émotions sont plus susceptibles de comprendre l'état émotionnel de leurs pairs et de prévenir ou d'éviter les conflits avec eux (Raver et al., 2007). De plus, les enfants qui ont un niveau plus élevé de connaissance des émotions sont plus habiles à lire les signaux non verbaux du personnel enseignant et à répondre à ses attentes, sans avoir besoin d'une intervention active de l'adulte (Raver et al., 2007).

Habiletés comportementales

Dans leurs discours, la majorité des enseignantes du primaire interrogées s'attendent à ce que les enfants se comportent bien en classe, tandis que

certaines enseignantes à l'éducation préscolaire semblent préoccupées par le fait de répondre aux besoins développementaux des enfants en reconnaissant leurs différences individuelles. Ainsi, lors de l'entrée au primaire, un changement quant aux attentes des adultes face aux capacités des enfants à réguler leur attention et leur comportement est observé : en effet, les attentes en la matière sont plus élevées, faisant en sorte que les pratiques pédagogiques tendent à diriger et maintenir l'attention des enfants vers des apprentissages structurés (Portilla et al., 2014).

En ce sens, Chan (2012) a montré que les habiletés des enfants à suivre les règles de l'adulte au début de la première année (p. ex. rester assis et attentifs) ne semblent pas à la hauteur des attentes du personnel enseignant. On peut voir là un décalage entre les habiletés développementales des enfants et les demandes environnementales. Sur le plan théorique, on peut se demander si les attentes des adultes sont adaptées aux besoins développementaux des jeunes enfants. Par ailleurs, sur le plan de la pratique, les enseignantes (éducation préscolaire et première année) s'attendent généralement à ce que les enfants puissent contrôler leur attention et répondre aux consignes (Chan, 2012). Dans le cadre de la présente étude, plusieurs enseignantes ont rapporté l'importance de soutenir l'autonomie de l'enfant, habileté qui semble essentielle en première année pour suivre les règles de la classe. Pourtant, en Australie, Peters (2000) a rapporté que les élèves de première année connaissaient moins de liberté et de plus grandes limitations qu'à l'éducation préscolaire, ce qui représente une discontinuité majeure en termes d'autonomie entre les cycles d'enseignement.

Habiletés cognitives

Les données issues de notre étude montrent la présence d'attentes scolaires concernant l'apprentissage de notions disciplinaires pour faciliter la transition en première année. Le développement cognitif au cours des années préscolaires est souvent conceptualisé (à tort) comme l'acquisition de contenus spécifiques à un domaine (p. ex. mathématique), ponctués par la construction de nouvelles façons de penser et de coordonner les connaissances acquises (Edwards, 1999). Cela peut amener le personnel enseignant à focaliser sur l'enseignement formel de notions précises dès l'éducation préscolaire, afin de « mieux préparer » les enfants, comme relevé dans les propos des participantes.

À ce sujet, Kitson et Merry (2002) ont constaté que les personnes enseignant à l'éducation préscolaire accordent une grande importance aux perceptions et aux attentes de leurs collègues du primaire et qu'elles disent ressentir une pression pour y répondre. Par conséquent, au lieu de mettre

en place des interventions permettant de répondre aux besoins développementaux des enfants, elles tentent plutôt de répondre aux préoccupations de leurs collègues afin de rendre les enfants prêts pour l'école formelle (Kitson et Merry, 2002). Toutefois, rappelons que les habiletés liées aux FE permettent tout à la fois à l'enfant de réguler son attention et sa maîtrise de soi, de coordonner ses émotions, sa cognition et ses comportements, témoignant de l'interrelation entre les habiletés socioémotionnelles, comportementales et cognitives (Bierman et al., 2008).

Effectivement, plusieurs habiletés socioémotionnelles et comportementales sont nécessaires pour que l'enfant puisse s'engager dans une activité pédagogique et en bénéficier sur le plan cognitif. Il doit notamment inhiber sa réponse aux stimuli distrayants, suivre les instructions et garder en mémoire les règles de la classe pour pouvoir manipuler l'information (Gathercole et Alloway, 2008). Inversement, pour maintenir des relations positives avec ses pairs et la personne qui leur enseigne, l'enfant doit inhiber ses réponses impulsives et réguler son comportement, capacités essentielles pour l'apprentissage (McClelland et al., 2006).

D'un autre côté, des chercheurs ont montré que l'amélioration de l'inhibition observée entre trois et six ans variait considérablement selon les caractéristiques individuelles (Montgomery et Koeltzow, 2010). En raison de l'hétérogénéité des niveaux de développement des enfants (et des différences interindividuelles dans les FE), il peut être ardu de miser sur un enseignement formel dès l'entrée au primaire. Dans ses propos, une enseignante à l'éducation préscolaire mentionne : « Les enfants du mois de septembre... Souvent ils ont besoin de jouer en première année. Il faut s'attendre en septembre à avoir besoin de laisser du temps encore pour jouer » (EN). On peut donc voir la pertinence de revoir les attentes quant aux habiletés cognitives en première année en considérant les besoins individuels de chacun. Dans l'étude de Chan (2012), plusieurs personnes enseignantes à l'éducation préscolaire ont déclaré qu'elles aimeraient que celles enseignant en primaire adoptent une approche développementale axée sur le jeu en première année, en incluant moins d'exercices d'écriture formelle, considérés comme inappropriés pour le développement des enfants de six-sept ans. Enfin, rares sont les personnes enseignant à l'éducation préscolaire qui aimeraient voir le programme d'éducation préscolaire être plus structuré, car cela réduirait les possibilités de jeu et d'exploration (Chan, 2012).

Dans cette même étude de Chan (2012), des enseignantes à l'éducation préscolaire ont mentionné l'augmentation des exigences scolaires pour les jeunes enfants. Il est pourtant reconnu que les situations axées sur le jeu et l'apprentissage actif favorisent les habiletés liées aux FE (White et al., 2021). D'ailleurs, des théoriciens comme Vygotski (1997) ont longtemps proposé une vision selon laquelle le jeu représenterait le contexte par excellence pour soutenir le développement cognitif de l'enfant. De surcroit, des travaux comme ceux de White et Carlson (2021) ont montré que le jeu symbolique, qui invite l'enfant à prendre des initiatives et à faire des choix, favorise l'acquisition d'habiletés cognitives à l'âge préscolaire, en plus de soutenir l'engagement de l'enfant, lui-même associé à de meilleures capacités d'inhibition.

Puisque le fait de partir des initiatives et des intérêts de l'enfant favorise l'engagement en classe (Vitiello et al., 2012), il est recommandé au personnel enseignant (éducation préscolaire et première année) de donner aux élèves la possibilité de développer leur capacité de réflexion par l'intermédiaire d'activités authentiques et significatives et de soutenir leurs habiletés pour qu'ils deviennent des apprenants indépendants et autonomes (Kitson et Merry, 2002). Rappelons que dans notre étude, les habiletés de MDT et de planification n'ont pas augmenté lors du passage vers la première année, tandis que les habiletés d'inhibition cognitives ont diminué entre les deux temps de mesure. On peut se questionner sur la nature des situations dans lesquelles est placé l'enfant lors de la transition : est-ce qu'elles lui donnaient l'occasion de déployer des habiletés de raisonnement supérieur et de prendre des initiatives dans des situations significatives et axées sur ses intérêts ? Dans cet ordre d'idées, le Curriculum Development Council (2006) encourage l'utilisation de l'approche par enquête au primaire, en préconisant un programme centré sur l'élève. Il est aussi proposé que les personnes enseignant en première année emploient une variété d'activités semblables à celles utilisées à l'éducation préscolaire afin de réduire la discontinuité pédagogique entre les cycles d'enseignement. Enfin, Wong (2010) a démontré que les enfants qui fréquentent une école primaire où une continuité pédagogique est favorisée entre l'éducation préscolaire et la première année développent un plus grand sentiment d'appartenance (habiletés socioémotionnelles) et s'adaptent plus facilement aux exigences scolaires (habiletés comportementales et cognitives).

CONCLUSION ET LIMITES DE LA RECHERCHE

L'utilisation d'un devis mixte a permis de mettre en parallèle les habiletés liées aux FE chez les enfants qui transitent vers le primaire et les

perceptions et les attentes des enseignantes au regard de ces habiletés, sur les plans socioémotionnel, comportemental et cognitif. Bien que cet article dégage une analyse approfondie des données recueillies, certaines limites doivent être relevées, notamment sur le plan méthodologique. Par exemple, la majorité des enfants ayant participé à la recherche proviennent d'une famille à revenu élevé. Or, des études (p. ex. Noble et al., 2007) ont montré que les enfants issus de milieux favorisés obtiennent de meilleurs résultats dans les épreuves de FE, en comparaison avec les enfants de milieux plus modestes.

De surcroit, cette étude ne permet pas d'établir des liens entre les variables, voire de dégager l'effet de l'environnement scolaire sur les FE des enfants. Il est donc difficile de dissocier les influences provenant de différentes sources d'expérience (p. ex. famille, école) sur les FE des enfants (Finch, 2019). Ainsi, il est possible que les gains observés quant aux habiletés d'inhibition comportementales puissent être expliqués par des facteurs biologiques (p. ex. maturation), mais aussi par des expériences personnelles. Rappelons enfin que la transition vers le primaire, considérée comme une expérience importante sur le plan développemental (Parent et al., 2019), est marquée par des discontinuités pour l'enfant (p. ex. passage vers un environnement scolaire structuré et formel). Les données de cette étude laissent à penser qu'il serait judicieux de soutenir d'abord les habiletés socioémotionnelles et comportementales des enfants afin de favoriser un passage harmonieux vers l'école primaire, engendrant ultimement des effets sur leurs habiletés cognitives. Pour ce faire, il est proposé de répondre aux besoins développementaux des enfants, en misant par exemple sur le jeu en première année afin d'assurer une continuité pédagogique entre les cycles d'enseignement.

NOTES

1. Le NEPSY est une batterie d'évaluation permettant de mesurer le développement neuropsychologique de l'enfant entre 3 et 12 ans.

RÉFÉRENCES

- Ahmad, S. A. et Warriner, E. M. (2001). Review of the NEPSY: A developmental neuropsychological assessment. *The Clinical Neuropsychologist*, 15(2), 240-249. <https://doi.org/10.1076/clin.15.2.240.1894>
- Archibald, S. J. et Kerns, K. A. (1999). Identification and description of new tests of executive functioning in children. *Child Neuropsychology*, 5(2), 115-129. <https://doi.org/10.1076/chin.5.2.115.3167>

- Baldazzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Rezek, M., Mlinar, M., & McKinnon, E. (2019). *Literature review on transitions across early childhood and compulsory school settings in Europe*. ERI.
- Bernier, A., Beauchamp, M. H., Carlson, S. M. et Lalonde, G. (2015). A secure base from which to regulate: Attachment security in toddlerhood as a predictor of executive functioning at school entry. *Developmental Psychology*, 51(9), 1177-1189. <https://doi.org/10.1037/dev0000032>
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C. et Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20(3), 821-843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Blair, C., Granger, D. et Peters Razza, R. (2005). Cortisol reactivity is positively related to executive function in preschool children attending Head Start. *Child Development*, 76(3), 554-567. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00863.x>
- Blair, C. et Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blankson, A. N., Weaver, J. M., Leerkes, E. M., O'Brien, M., Calkins, S. D. et Marcovitch, S. (2017). Cognitive and emotional processes as predictors of a successful transition into school. *Early Education and Development*, 28(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1183434>
- Bothe, D. A., Grignon, J. B. et Olness, K. N. (2014). The effects of a stress management intervention in elementary school children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35(1), 62-67. <https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000000016>
- Brod, G., Bunge, S. A. et Shing, Y. L. (2017). Does one year of schooling improve children's cognitive control and alter associated brain activation? *Psychological Science*, 28(7), 967-978. <https://doi.org/10.1177/0956797617699838>
- Calkins, S. D. et Bell, M. A. E. (2010). *Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition*. American Psychological Association. <https://doi.org/acces.bibl.ulaval.ca/10.1037/12059-000>
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 585-615.
- Cartwright, K. B. (2012). Insights from cognitive neuroscience: The importance of executive function for early reading development and education. *Early Education and Development*, 23(1), 24-36. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.615025>
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3e éd.). Sage.
- Curriculum Development Council (2006). *Curriculum Guides*. Curriculum Development Council. <https://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cdc/en/cdc.html>
- Dekker, M. C., Ziermans, T. B., Spruijt, A. M. et Swaab, H. (2017). Cognitive, parent and teacher rating measures of executive functioning: Shared and unique influences on school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 48. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00048>

- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1016/j.arp.2012.000204>
- Duval, S., Bouchard, C., Pagé, P. et Hamel, C. (2016). Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five-year-old children. *Cogent Education*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1207909>
- Duval, S., Montmíny, N. et Gaudette-Leblanc, A. (2018). Perspectives théoriques à l'égard des fonctions exécutives en contexte éducatif chez les enfants d'âge préscolaire. *Neuroéducation*, 5(2), 93-108. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20180502.93>
- Edwards, D. (1999). *Emotion discourse. Culture & Psychology*, 5(3), 271-291. <https://doi.org/10.1177/1354067x9953001>
- Finch, J. E. (2019). Do schools promote executive functions? Differential working memory growth across school-year and summer months. *AERA Open*, 5(2). <https://doi.org/10.1177/2332858419848443>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gathercole, S. et Alloway, T. P. (2008). *Working memory and learning: A practical guide for teachers*. Sage. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2009.01397_1.x
- Gioia, G. A., Espy, K. A. et Isquith, P. K. (2003). *Behavior Rating Inventory of Executive Function® Preschool version (BRIEF-P)*. Psychological Assessment Resources.
- Groeneveld, M. G., Savas, M., van Rossum, E. F. et Vermeer, H. J. (2020). Children's hair cortisol as a biomarker of stress at school: A follow-up study. *Stress*, 1-7. <https://doi.org/10.1080/10253890.2020.1725467>
- Harrison, L. J., & Murray, E. (2015). Stress, coping and wellbeing in kindergarten: Children's perspectives on personal, interpersonal and institutional challenges of school. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 79-103.
- Helm, A. F., McCormick, S. A., Deater-Deckard, K., Smith, C. L., Calkins, S. D. et Bell, M. A. (2020). Parenting and children's executive function stability across the transition to school. *Infant and Child Development*, 29(1), e2171. <https://doi.org/10.1002/icd.2171>
- Hughes, C. et Ensor, R. (2011). Individual differences in growth in executive function across the transition to school predict externalizing and internalizing behaviors and self-perceived academic success at 6 years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 663-676. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.06.005>
- Jacobson, L. A., Williford, A. P. et Pianta, R. C. (2011). The role of executive function in children's competent adjustment to middle school. *Child Neuropsychology*, 17(3), 255-280. <https://doi.org/10.1080/09297049.2010.535654>
- Kaller, C. P., Unterrainer, J. M., Rahm, B. et Halsband, U. (2004). The impact of problem structure on planning: Insights from the Tower of London task. *Cognitive Brain Research*, 20(3), 462-472. <https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2004.04.002>
- Kitson, N. et Merry, R. (2002). *Teaching in the Primary School: A Learning Relationship*. Routledge.
- Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Quality and Quantity*, 38, 787-800. <https://doi.org/10.1007/s11135-004-8107-7>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. et Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>

- McClelland, M. M., Acock, A. C. et Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Monette, S. et Bigras, M. (2008). La mesure des fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(4), 323-341. <https://doi.org/10.1037/a0014000>
- Monette, S., Langlois-Cloutier, C., Trépanier, G., Hammes, P., & Bigras, M. (2010, 20 mars). *Le Stroop des fruits : une mesure d'inhibition chez les enfants d'âge préscolaire*. Affiche présentée au 32e congrès de la Société québécoise de recherche en psychologie (SQRP), Montréal, Canada.
- Montgomery, D. E. et Koeltzow, T. E. (2010). A review of the day-night task: The Stroop paradigm and interference control in young children. *Developmental Review*, 30(3), 308-330. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.07.001>
- Nayfeld, I., Fuccillo, J. et Greenfield, D. B. (2013). Executive functions in early learning: Extending the relationship between executive functions and school readiness to science. *Learning and Individual Differences*, 26, 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.011>
- Noble, K. G., McCandliss, B. D. et Farah, M. J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10(4), 464-480. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00600.x>
- Parent, S., Lupien, S., Herba, C. M., Dupéré, V., Gunnar, M. R. et Séguin, J. R. (2019). Children's cortisol response to the transition from preschool to formal schooling: A review. *Psychoneuroendocrinology*, 99, 196-205. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2018.09.013>
- Peters, S. (2000, 30 août). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school* [communication orale]. 10^e congrès international de l'European Early Childhood Education Research Association (ECECERA), Université de Londres, Londres, Angleterre.
- Pianta, R. C., Cox, M. J. et Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Paul H Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manual: Pre-K*. Brookes Publishing.
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T. et Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development*, 85(5), 1915-1931. <https://doi.org/10.1111/cdev.12259>
- Purpura, D. J., Schmitt, S. A. et Ganley, C. M. (2017). Foundations of mathematics and literacy: The role of executive functioning components. *Journal of Experimental Child Psychology*, 153, 15-34. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.08.010>
- Raver, C. C., Garner, P. W. et Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et K. L. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 121-147). Paul H. Brookes Publishing. <https://doi.org/10.1080/15240750701831966>
- Robert-Mazaye, C., Duval, S., Salvas, M.-C. et Mieyaa, Y. (2021). Les recherches mixtes. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 573-604). Presses Universitaires du Québec.
- Schmitt, S. A., Geldhof, G. J., Purpura, D. J., Duncan, R. et McClelland, M. M. (2017). Examining the relations between executive function, math, and literacy during the transition

to kindergarten: A multi-analytic approach. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1120-1140. <https://doi.org/10.1037/edu0000193>

Tricot, A. et Chanquoy, L. (1996). La charge mentale, « vertu dormitive » ou concept opérationnel ? Introduction. *Psychologie française*, 41(4), 313-318. edutice-00000238f

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. et Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.67>

Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downter, J. T. et Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>

Vygotski, L. S. (1997). The history of the development of higher mental functions. Dans R. W. Rieber et J. Wollock (dir.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (vol. 3). Plenum.

Welsh, M. C. (1991). Rule-guided behaviour and self-monitoring on the Tower of Hanoi disk-transfer task. *Cognitive Development*, 6(1), 59-76. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(91\)90006-Y](https://doi.org/10.1016/0885-2014(91)90006-Y)

White, R. E., & Carlson, S. M. (2021). Pretending with realistic and fantastical stories facilitates executive function in 3-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 207, 105090. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105090>

White, R. E., Thibodeau-Nielsen, R. B., Palermo, F. et Mikulski, A. M. (2021). Engagement in social pretend play predicts preschoolers' executive function gains across the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.005>

Wong, N. C. (2010). A study of children's difficulties in transition to school in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173(1), 83-96. <https://doi.org/10.1080/0300443022000022440>

Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., Emmen, R. A. G., & Prevoo, M. J. L. (2014). Cognitive flexibility children across the transition to school: A longitudinal study. *Cognitive Development*, 31, 35-47. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.02.004>

Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297-301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>

Zelazo, P. D. et Carlson, S. M. (2020). The neurodevelopment of executive function skills: Implications for academic achievement gaps. *Psychology & Neuroscience*, 13(3), 273-298. <https://doi.org/10.1037/pne0000208>

STÉPHANIE DUVAL est professeure titulaire à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle s'intéresse aux manières de soutenir les apprentissages et le développement global de l'enfant dès le début du parcours scolaire, dont ses fonctions exécutives qui représentent un prédicteur de sa réussite éducative. Ses projets portent notamment sur l'observation des composantes rattachées aux fonctions exécutives en contextes éducatifs (p. ex.,

classes d'éducation préscolaire). Elle fait partie de plusieurs regroupements de chercheurs, dont l'équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance. stephanie.duval@fse.ulaval.ca

NOÉMIE MONTMINY détient un baccalauréat en psychologie et une maîtrise en psychopédagogie. Chargée de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, elle s'intéresse au développement global de l'enfant et à ses retombées sur la réussite éducative. Doctorante en psychopédagogie, ses recherches portent sur le lien entre les habiletés émotionnelles et les fonctions exécutives, deux dimensions clés du comportement observable. Elle contribue aux travaux de la Chaire de recherche du Canada en neuroscience cognitive pour l'éducation dès la petite enfance et de groupes de recherche sur la qualité éducative et l'inadaptation psychosociale. noemie.montminy@fse.ulaval.ca

LORIE-MARLÈNE BRAULT-FOISY est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en neuroscience cognitive pour l'éducation dès la petite enfance. Ses travaux portent sur les processus cognitifs et cérébraux liés au développement, à l'apprentissage et à l'enseignement, de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte. Ils s'inscrivent dans la perspective qu'une meilleure compréhension de ces processus peut apporter un éclairage supplémentaire à notre compréhension du développement et de l'apprentissage ainsi qu'au choix des interventions pédagogiques et du soutien à mettre en place auprès de l'élève. brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca

SOPHI-ANNE BOUCHER est détentrice d'un diplôme de maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais. Son mémoire de maîtrise, réalisé au Département des sciences de l'éducation, a permis d'examiner l'attachement des élèves à l'égard de leur parent, et leurs personnes enseignantes de maternelle de première année, ainsi que leur capacité d'ajustement socioscolaire lors du contexte de la transition vers le primaire. Sophie-Anne fait partie de l'équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance. bous124@uqo.ca

STÉPHANIE DUVAL is a full professor in the Faculty of Education at the Université Laval. She is interested in ways to support children's learning and overall development from the beginning of school, including their executive functions, which are a predictor of their educational success. Her projects focus in particular on the observation of components related to executive functions in educational contexts (e.g., kindergarten classes). She is part of several research groups, including the Quality of early childhood educational contexts research team. stephanie.duval@fse.ulaval.ca

NOÉMIE MONTMINY holds a bachelor's degree in psychology and a master's degree in educational psychology. As lecturer in the Faculty of Education at the Université Laval, she is interested in the overall development of children and its impact on educational success. She is a doctoral student in educational psychology, and her research focuses on the link between emotional skills and executive functions, two key dimensions of observable behaviour. She contributes to the work of the Canada research chair in cognitive neuroscience

for early childhood education and research groups on educational quality and psychosocial maladjustment. noemie.montminy@fse.ulaval.ca

LORIE-MARLÈNE BRAULT-FOISY is a professor in the Faculty of Education at the Université du Québec à Montréal and holds the Canada Research Chair in Cognitive Neuroscience for Early Childhood Education. Her work focuses on cognitive and brain processes related to development, learning, and teaching, from early childhood to adulthood. Her research is based on the perspective that a better understanding of these processes can shed additional light on our understanding of development and learning, as well as on the choice of educational interventions and support to be implemented for students. brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca

SOPHIE-ANNE BOUCHER holds a master's degree from the Université du Québec en Outaouais. Her master's thesis, completed in the Department of Education, examined students' attachment to their parents and first-grade kindergarten teachers, as well as their ability to adjust socio-academically during the transition to primary school. Sophie-Anne is part of the Quality of early childhood educational contexts research team. Bous124@uqo.ca

**DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE
CHERCHEURS DÉCOULANT D'UNE RECHERCHE
PARTICIPATIVE : LE CAS DE L'ÉCOLE EN RÉSEAU**

STÉPHANE ALLAIRE, SOPHIE NADEAU-TREMBLAY *Université du Québec à Chicoutimi*

THÉRÈSE LAFERRIÈRE *Université Laval*

RÉSUMÉ. Cette Note du terrain propose une réflexion sur le développement professionnel au contenu imprévisible qui est survenu chez des chercheurs ayant mené une recherche participative pendant une quinzaine d'années. Pour nourrir la réflexion, nous avons travaillé à partir de quelques textes clés produits antérieurement, desquels nous avons identifié des traces de transformation de l'activité des chercheurs universitaires tout au long de trois grandes phases de la recherche. Ces traces ont ensuite été organisées à partir du modèle de la théorie de l'activité. La flexibilité dont nous avons fait preuve dans la conduite de la recherche, notamment pour tenir compte du contexte des participants, a engendré des apprentissages à différents niveaux.

**THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF RESEARCHERS THROUGH
PARTICIPATORY RESEARCH: THE CASE OF THE NETWORK SCHOOL
INITIATIVE**

ABSTRACT. This Note from the Field offers a reflection on the unpredictable professional development of researchers who conducted a participatory research for some fifteen years. Working with a number of previously produced key texts, we identified traces of transformation in the activity of academic researchers throughout three major phases of the research. These traces were then organized following the activity theory model. The flexibility with which we conducted the research, particularly in taking into account the participants' context, generated learning at different levels.

Au début des années 2000, la dévitalisation de secteurs ruraux était au cœur de préoccupations sociopolitiques. Divers enjeux éducatifs y étaient associés, par exemple, la qualité de l'environnement d'apprentissage des petites écoles primaires et secondaires, la présence d'un grand nombre de

classes multiâges, le recrutement de personnels pour enseigner en milieu géographiquement éloigné des centres urbains, voire la menace de fermeture d'établissements scolaires. De façon concomitante, le Québec entamait aussi une vaste réforme du Programme de formation de l'école québécoise. En outre, l'usage d'Internet se répandait dans les écoles et l'État québécois voulait étendre la haute vitesse dans les localités où elle était absente.

Cet état de situation a amené le gouvernement de l'époque à s'interroger : l'accès à Internet pourrait-il fournir une piste de solution aux défis éducatifs rencontrés en milieu rural? Cette question a donné naissance à l'École éloignée en réseau (maintenant École en réseau) (Laferrière et al., 2004), une recherche participative (Anadon et Couture, 2007; Laferrière, 2020) de type « *design-based research* » (Brown, 1992). Au fil du temps, cette recherche a gagné en ampleur : elle est passée de deux à six universités, de trois à 24 commissions scolaires¹ et d'une centaine à quelques milliers d'élèves.

Une *design-based research*, terme traduit en français par « expérimentation de devis » (Breuleux et al., 2002), met de l'avant la formulation initiale d'un concept, éclairée par la recherche existante. Son objectif consiste à faire fonctionner le concept, à le rendre viable pour le terrain. Sa mise en œuvre s'effectue de façon itérative, alimentée par des données. Ces dernières sont utilisées par les chercheurs et les intervenants des milieux scolaires pour réfléchir conjointement, de façon périodique (rencontres-itérations), à la manière d'améliorer la mise en œuvre du concept. En ce sens, la « *design-based research* » est une approche adaptative qui permet de déployer un concept de façon progressive et évolutive.

Le concept initial de l'École éloignée en réseau, présenté comme un dispositif social et technologique (Laferrière et al., 2004), comportait les éléments suivants :

- Une approche de mise en réseau de classes d'écoles primaires et secondaires géographiquement distantes (Laferrière, 2004; Laferrière et al., 2004; Laferrière et al., 2011). L'approche s'intéresse autant à la collaboration des personnels scolaires qu'à celle des élèves;
- L'appui des principes des sciences de l'apprentissage (Bransford et al., 2000; Sawyer, 2022) sur le plan pédagogique, en particulier la coélaboration de connaissances (Scardamalia et Bereiter, 2006; Allaire et Laferrière, 2013);

- Sur le plan technologique, l'utilisation d'un outil de visioconférence (*iVisit*) et d'un forum électronique (*Knowledge Forum*);
- Une rencontre de démarrage de la recherche en présentiel sur chaque site pour expliquer les rudiments du concept et planifier les premières étapes de sa mise en œuvre;
- Plusieurs rencontres-itérations par année lors desquelles l'équipe de recherche discutait de la mise en œuvre du concept avec les intervenants des milieux scolaires (classe, école, commission scolaire) à partir de données provenant de leur contexte;
- Du soutien pédagogique et technologique offert juste à temps aux intervenants des milieux scolaires par l'équipe de recherche en visioconférence tout au long de la semaine;
- Des rencontres personnalisées avec l'équipe de recherche, à la demande d'intervenants des milieux scolaires;
- Des webinaires de développement professionnel dispensés par l'équipe de recherche, à partir de besoins récurrents manifestés par les intervenants des milieux scolaires;
- Une session de transfert de connaissances (scientifiques et expérientielles) annuelle en présentiel regroupant l'équipe de recherche et l'ensemble des intervenants des milieux scolaires.

OBJECTIF DE LA NOTE DU TERRAIN RÉFLEXIVE

Les travaux et publications portant sur les apprentissages réalisés par les chercheurs dans le cadre de travaux de recherche étant plutôt faméliques, nous avons jugé pertinent de nous interroger sur notre propre développement professionnel dans le cadre des années de recherche de l'École éloignée en réseau, soit le :

[...] processus par lequel, individuellement et collectivement, les [acteurs] révisent, renouvellement et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle. (Brodeur et al., 2005, p. 4, traduction libre)

Nous nous sommes concentrés sur les trois premières phases de l'École éloignée en réseau (Tableau 1).

TABLEAU 1. Caractéristiques générales des trois premières phases de l'École éloignée en réseau

Phases	Phase 1 (2002-2004)	Phase 2 (2004-2006)	Phase 3 (2006-2008)
Nombre de commissions scolaires participantes	3	12	24
Visée	Témoigner de la viabilité du concept initial	Étendre le concept	Pérenniser le concept

Pour alimenter notre réflexion, nous avons relu les rapports de recherche de ces périodes ainsi qu'un article scientifique ayant porté plus spécifiquement sur le développement professionnel dans le cadre de cette initiative (Laferrière et Allaire, 2010). Nous avons cherché à cerner des changements survenus dans l'activité des chercheurs universitaires de l'époque à partir d'une perspective différente, soit le modèle de la théorie de l'activité (Engeström, 1987) qui nous a permis de réfléchir avec une certaine systématicité. Cette théorie explique que la transformation d'une activité humaine se produit à travers la résolution de tensions qui surviennent à l'intérieur ou entre les constituants d'un système d'activité (objet de l'activité; outils utilisés; individus prenant part à l'activité et la communauté avec laquelle il est en interaction; règles et division du travail balisant l'activité) ou entre différents systèmes d'activité (Laferrière, 2017).

RÉFLEXION

La présentation de la réflexion est organisée selon les trois premières phases de l'École éloignée en réseau et les différents niveaux de la théorie de l'activité énoncés précédemment.

Phase I (2002-2004)

Lors de cette phase, des transformations se sont principalement produites sur les plans de l'objet et de la division du travail.

Transformation sur le plan de l'objet

L'objet initial de l'activité des chercheurs en milieu universitaire consistait à développer et à documenter l'approche de mise en réseau décrite dans la mise en contexte. À travers ce développement, nous visions l'enrichissement de l'environnement de travail des personnels scolaires et de l'environnement d'apprentissage des élèves et, de façon ultime, une réussite accrue de ces derniers.

Nous connaissions dès le départ l'existence des nombreuses classes multiâges dans les écoles avec lesquelles nous allions travailler. Toutefois, nous ignorions les besoins et défis éprouvés par nombre d'enseignants par rapport à la façon d'y intervenir, autant sur le plan de la gestion de ce type de classe que celui de la planification et de la mise en œuvre des activités d'apprentissage auprès des élèves. Dans certains cas, la priorité immédiate des enseignants se situait davantage à ce niveau qu'à celui de la mise en réseau de leur classe.

La considération de cette situation nous a amenés à repositionner momentanément notre objet initial pour considérer le facteur multiâge dans notre devis de recherche. En collaboration avec d'autres collègues, nous avons même mis sur pied un projet de recherche consacré spécifiquement à cette réalité. Il en a découlé, notamment, l'identification de pratiques porteuses à ce contexte spécifique d'intervention, lesquelles ont pu être partagées à d'autres enseignants (Couture et al., 2008; Couture et Thériault, 2011). L'exploration du concept de mise en réseau est ensuite devenue plus viable pour certains enseignants.

Transformation sur le plan de la division du travail

La « *design-based research* » prévoyait un système de soutien que les enseignants, conseillers pédagogiques et directions d'établissement pouvaient consulter en tout temps sur les heures de travail, par l'entremise de l'outil de visioconférence. A priori, nous avions prévu répondre essentiellement à des questions d'ordre technique (résolution de difficultés rencontrées avec l'usage des outils) et pédagogique (partage et validation d'idées, conception d'activités de mise en réseau, etc.).

Peu de temps après l'amorce de l'initiative, un besoin tout aussi non anticipé que surprenant s'est manifesté : le soutien émotionnel. Certains intervenants venaient discuter, voire ventiler, sur la façon dont l'initiative était déployée dans leur milieu. Quelques intervenants des milieux scolaires collaborant à la recherche confiaient même des problématiques internes qui étaient complètement dissociées de l'École éloignée en réseau.

Une telle situation a contribué à l'établissement d'un lien de confiance entre les parties prenantes, tout en amenant l'équipe de recherche à réfléchir à de nouveaux enjeux de confidentialité, d'interaction et de saine distance intellectuelle par rapport à ce type de soutien.

Phase 2 (2004-2006)

Plusieurs transformations sont survenues essentiellement par rapport aux outils dans la deuxième phase de l'initiative.

Transformation sur le plan des outils

D'abord, les résultats de la phase 1 ayant mis en lumière la plus grande difficulté de mise en œuvre du concept de mise en réseau au secondaire, une adaptation du concept initial a été faite à cet ordre d'enseignement. Alors que nous envisagions au départ un usage complémentaire de la visioconférence et du forum électronique, la première a finalement pris moins de place au secondaire en raison de l'organisation scolaire plus contraignante et d'une flexibilité d'horaire moindre, en comparaison avec le primaire.

Ensuite, l'arrivée d'une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages (Ministère de l'Éducation, 2003) a donné lieu à un nouveau besoin chez les enseignants qui souhaitaient utiliser les traces écrites des élèves sur le forum électronique à des fins d'évaluation. Rappelons que cette politique mettait l'accent sur un jugement porté à partir de grilles descriptives plutôt qu'une notation chiffrée; cette dernière fournissant peu de détails. Pour répondre au besoin des enseignants, l'équipe de recherche s'est approprié la programmation d'outils d'analyse intégrés au forum électronique. En particulier, elle en a développé un permettant aux enseignants de laisser une trace qualitative pour chaque note rédigée par les élèves et d'obtenir un portrait chronologique visuel global au terme de l'activité d'apprentissage.

En outre, alors qu'en phase 1, nous tenions à ce que les deux outils initialement retenus (*iVisit* et *Knowledge Forum*) soient les seuls utilisés dans le cadre de la recherche, nous avons adapté notre collecte de données pour que des commissions scolaires puissent en utiliser d'autres. Des problèmes techniques difficiles à résoudre étaient en cause. La flexibilité manifestée a permis de maintenir la participation de certains sites dans l'initiative.

Enfin, dans l'accompagnement de la conception d'activités d'apprentissage soutenues par le forum électronique, nous avons commencé à faire davantage de place à celles qui ne s'inspiraient pas directement de l'approche de coélaboration de connaissances initialement retenues. Cela a permis d'enrichir le répertoire des activités dans le contexte de la mise en réseau d'une classe, tout en documentant les détournements d'usages possibles (Rabardel, 1995) avec cet outil. Cette

ouverture s'est aussi avérée un levier pour le recrutement de nouveaux enseignants.

Phase 3 (2006-2008)

Lors de cette phase, des transformations se sont principalement produites sur les plans de l'objet, de la division du travail et des outils.

Transformation sur le plan de l'objet

La phase 3 de l'École éloignée en réseau a été marquée par l'ajout d'un nombre important de commissions scolaires et d'écoles. Des modalités de transfert étendu (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2017) du concept devaient être envisagées auprès des nouveaux participants puisque la taille de l'équipe de recherche ne suffisait plus à l'ensemble. C'est alors que l'idée de concevoir un guide pédagogique (Allaire et Lusignan, 2011) a émergé. Or, au sein de l'équipe, personne ne disposait alors d'une expérience avérée en la matière. Un membre a donc pris le dossier en charge pendant une année, en collaboration avec une équipe d'enseignants qui maîtrisaient bien le concept de mise en réseau, et soutenu par un consultant qui avait plusieurs guides de cet ordre à son actif. Allaire (2022) présente les détails de cette expérience.

Transformation sur le plan de la division du travail

Dans les phases précédentes, ce sont les membres de l'équipe de recherche qui avaient la responsabilité de l'animation des webinaires de développement professionnel. Maintenant que l'initiative était implantée durablement dans certains sites, l'implication d'enseignants chevronnés devenait possible. Nous l'avons fait en tandem, ce qui a nécessité l'appropriation d'une conjugaison de perspectives différentes et complémentaires.

Ensuite, les bilans itératifs sont devenus plus dialogiques. Alors que dans les phases précédentes, la dynamique était surtout celle d'une présentation par les chercheurs universitaires, suivie par quelques questions des intervenants des milieux scolaires, la phase 3 a donné lieu à davantage de cointerprétation des données qui étaient présentées lors des bilans, voire à de la coconception des prochaines actions à mettre en œuvre pour améliorer le déploiement du concept de mise en réseau en tenant compte des particularités des sites.

Compte tenu de l'augmentation importante du nombre d'enseignants dans l'initiative, il devenait de plus en plus difficile pour l'équipe de recherche de suivre l'ensemble des activités en réseau qui étaient planifiées et de réseauter les enseignants en fonction de leurs intérêts et des

possibilités d'activités du moment. Nous avons donc conçu un portail numérique pour soutenir un tel réseautage.

Enfin, découlant aussi de l'augmentation importante du volume de participants, il a fallu revoir une partie de notre méthodologie de recherche pour, notamment, procéder à l'identification de la mise en œuvre des principes de coélaboration de connaissances dans les activités d'apprentissage en réseau qui étaient vécues. Alors qu'auparavant, nous procédions surtout par l'entremise du discours des enseignants (entrevues individuelles ou de groupe), nous avons développé une méthode pour en identifier des traces à partir des artéfacts des activités.

Transformation sur le plan des outils

Devant l'essor des collaborations entre des classes de commissions scolaires différentes et les difficultés de branchement rencontrées avec l'outil de visioconférence *iVisit* dans ce contexte, nous avons adapté le devis de recherche pour inclure un nouvel outil (*Macromedia Flash Communication Server*). Celui-ci a eu diverses implications pour la collecte de données. Par exemple, il était plus difficile de connaître en temps réel les activités d'enseignement-apprentissage qui se déroulaient, compliquant ainsi leur dénombrement pour en rendre compte à des fins de recherche.

Enfin, devant le peu d'appétit des intervenants des milieux scolaires à participer à une communauté de pratique sur le forum électronique, en raison notamment d'une culture professionnelle plutôt centrée sur l'oral, nous avons progressivement renoncé à cette modalité de développement professionnel. Nous nous sommes plutôt concentrés sur les activités en visioconférence qui, bien que plus compliquée à documenter sur le plan de la recherche, étaient plus appréciées des praticiens. Plus tard, la communauté de pratique a gagné en pertinence pour les intervenants des milieux scolaires (Laferrière et al., 2011)

CONCLUSION

La réflexion menée nous amène à dégager un certain nombre de constats au sujet de l'activité de recherche, notamment lorsqu'il s'agit de recherche participative de type « *design-based research* ».

D'abord, le chercheur n'y est pas une entité désincarnée ou une sorte de narrateur extradiégétique indépendant du cours de l'histoire, en l'occurrence le terrain qui fait l'objet d'une recherche. En référence à Wenger (1998), qui affirme qu'apprendre, c'est participer, le chercheur se retrouve aussi dans une telle posture. Il ne s'agit plus de définir un devis bien ficelé en amont, qui reste ensuite immuable et qu'on administrera à

distance du lieu investigué, par crainte de le contaminer. Il s'agit plutôt de développer la capacité de s'ajuster à ce qui résonne pour le terrain. Ainsi, le chercheur converse plutôt avec la situation (Schön, 1984) de recherche, ce qui met en lumière l'importance du dialogue avec les intervenants des milieux scolaires, mais aussi la réelle considération des tensions et difficultés qui peuvent survenir en cours de protocole, ainsi que le croisement de données diversifiées pour les comprendre. En effet, le regard sur une situation n'est pas le même selon qu'on porte notre lunette de chercheur, d'enseignant, de gestionnaire d'établissement. Dubet (1994) évoque à cet égard le concept de double vraisemblance. Dans notre contexte, cette dernière fut même plurielle.

Ensuite, le travail de conciliation des perspectives illustre à quel point le processus et la finalité d'une recherche participative de type « *design-based research* » peuvent être imbriqués et que cette imbrication implique une transformation progressive de plusieurs activités, en l'occurrence celles des parties prenantes, incluant le chercheur.

Enfin, non seulement l'activité du chercheur se transforme-t-elle, mais elle fait aussi cheminer son développement professionnel. Notamment, le rôle de coach que nous avons joué dans l'École éloignée en réseau a mûri au fil du temps, à l'instar de ce que Galluci et al. (2010) ont documenté ailleurs. L'analyse permet aussi de faire écho au modèle dynamique de Clarke et Hollingsworth (2002), qui situe le développement professionnel des enseignants dans une perspective de changement en continu. Une telle perspective s'applique aussi aux chercheurs. Dans notre cas, ce développement peut se résumer par l'appropriation ou la consolidation de six principaux savoirs professionnels suivants :

- Capacité à recentrer momentanément l'objet initial de la recherche pour répondre à un besoin plus saillant des milieux scolaires ;
- Capacité à assumer des responsabilités non anticipées, incluant des responsabilités différentes de celles associées à la recherche ;
- Capacité à partager des tâches avec les personnels des milieux scolaires ;
- Capacité à adapter la mise en œuvre du concept à des particularités qui peuvent varier d'un milieu scolaire à l'autre ;
- Capacité à ajuster les instruments de collecte de données initialement prévus ;

- Capacité à élargir la représentation initiale d'un concept, d'une idée ;
- Capacité à établir des ponts entre les logiques de la pratique de terrain et la pratique de la recherche.

L'activité de recherche peut paraître bien tranquille et linéaire en comparaison avec les marécages du terrain et ses imprévus qui sont la norme. Or, il n'en est rien dans la recherche participative de type *design-based research*. À tout le moins pour le chercheur qui souhaite réellement être pertinent par, pour et avec le terrain avec qui il prétend s'engager.

NOTES

1. Adopté le 15 juin 2020, le projet de loi 40 opère une transformation dans la gouvernance du système scolaire québécois. Les commissions scolaires (CS) francophones deviennent des centres de services scolaires (CSS), lesquels couvrent le même territoire que les anciennes CS, occupent les mêmes bâtiments et emploient le même personnel. L'École éloigné en réseau s'étant déployé avant cette 2020, l'expression CS est privilégiée aux fins de l'article.

RÉFÉRENCES

- Allaire, S. (2022). Le codesign d'un guide pédagogique sur la mise en réseau des classes : une expérience de développement professionnel collectif de longue haleine. *Revue internationale du CRIES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 6(3), 100-109. <https://revues.ulaval.ca/ojs/index.php/RIC/article/view/51725>
- Allaire, S. et Laferrière, T. (2013). Synthèse d'idées et de travaux à propos de la coédition/création de connaissances et du Knowledge Forum. *Adjectif*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article234&lang=fr>
- Allaire, S. et Lusignan, G. (2011). *Enseigner et apprendre en réseau: collaborer entre écoles distantes à l'aide des TIC*. Éditions CEC. [http://affordance.uqac.ca/publications/Enseigner-et-apprendre-en-reseau-Num-\(V-CEFARIO-19-09-11\).pdf](http://affordance.uqac.ca/publications/Enseigner-et-apprendre-en-reseau-Num-(V-CEFARIO-19-09-11).pdf)
- Anadon, M. et Couture, C. (2007). *La recherche participative : une préoccupation toujours vivace*. Presses de l'Université du Québec.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. et Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Breuleux, A., Erickson, G., Laferrière, T. et Lamon, M. (2002). Devis sociotechniques pour l'établissement de communautés d'apprentissage en réseau pour l'intégration pédagogique des TIC en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 411-434. <https://doi.org/10.7202/007361ar>
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>

- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2017). Lexique sur le transfert de connaissances en éducation, CTREQ, 51 p. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/08/CTREQ-MAJ-Lexique45693.pdf>
- Clarke, D. et Hollingsworth, H. (2010). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Couture, C. et Thériault, P. (2011). *La classe multiâge d'aujourd'hui*. CEC.
- Couture, C., Allaire, S., Thériault, P., Doucet, M., Cody, N., et Monney, N. (2008). *L'intervention éducative en classe multiâge: des pratiques à découvrir*. Groupe de recherche en intervention régionale.
- Dubet, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.
- Gallucci, C., DeVoogt Van Lare, M., Yoon, I. H. et Boatright, B. (2010). Instructional Coaching: Building Theory About the Role and Organizational Support for Professional Learning. *American Educational Research Journal*, 47(4), 919-963. <https://doi.org/10.3102/0002831210371497>
- Laferrière, T. (2004). L'école éloignée en réseau, une école sur la voie de l'amélioration. *Education Canada*, 44 (3), 42-44.
- Laferrière, T. (2017). Les défis de l'innovation selon la théorie de l'activité : Le cas de l'école (éloignée) en réseau. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3110/2412>
- Laferrière, T., et Allaire, S. (2010). Développement professionnel d'enseignantes et d'enseignants: les passeurs de frontière qui façonnent l'École éloignée en réseau. *Éducation-Formation*, 293, 1-20. <http://constellation.uqac.ca/2692/>
- Laferrière, T., Breuleux, A. et Inchauspé, P. (2004). *L'école éloignée en réseau. Rapport de recherche final du projet. Phase I*. CEFARIO. <https://eer.qc.ca/publication/1599169805412/eer-2004-rapport-de-recherche-final.pdf>
- Laferrière, T., Hamel, C., Allaire, S., Turcotte, S., Breuleux, A., Beaudoin, J. et al. (2011). *L'École éloignée en réseau, un modèle*. Rapport synthèse. CEFARIO. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2101173>
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Sawyer, K. (2022). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97-118). Cambridge University Press.
- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

STÉPHANE ALLAIRE est professeur en pratiques éducatives au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Il a contribué à l'École en réseau pendant une quinzaine d'années. Il est rédacteur en chef de la Revue hybride de l'éducation et cotitulaire de la Chaire de leadership en enseignement sur les pratiques évaluatives innovantes à l'ère de l'intelligence artificielle et de la coélaboration de connaissances. Auparavant, il a été responsable de l'équipe FRQSC sur le partenariat recherche-pratique en éducation et doyen à la recherche. stephane_allaire@uqac.ca

SOPHIE NADEAU-TREMBLAY combine sa pratique d'enseignante au primaire depuis 25 ans et de coordonnatrice pédagogique pour l'École en réseau, tout en étant également chargée de cours à l'Université du Québec à Chicoutimi. Doctorante, elle s'intéresse à l'accompagnement à la pédagogie de coélaboration des connaissances et au développement professionnel des personnes enseignantes. Son cheminement professionnel, notamment en prenant part à des projets de recherche participative, l'a amené à saisir les subtilités liées à la pratique et à la contribution de connaissances issues de la recherche. sntrembl@uqac.ca

THÉRÈSE LAFERRIÈRE est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheure principale du réseau PÉRISCOPE (FRQSC, 2015-2026). Elle a contribué à l'École en réseau (2002-2015) et au projet L'ÉCRAN (2020-2023). Elle a dirigé le CRIES de 2010 à 2019. Elle a présidé le comité de programme du congrès 2017 de l'International Society for Cultural-historical and Activity Research (ISCAR) et d'EDUsummlT 2019. Auparavant, elle a occupé divers postes de gestion, dont celui de doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation (1987-1995). mailto:tlaf@fse.ulaval.ca

STÉPHANE ALLAIRE is a professor of educational practices in the Department of Educational Sciences at the Université du Québec à Chicoutimi. He contributed to the École en réseau initiative for some fifteen years. He is editor-in-chief of the Revue hybride de l'éducation and co-holder of the Chaire de leadership en enseignement sur les pratiques évaluatives innovantes à l'ère de l'intelligence artificielle et de la coélaboration de connaissances. Previously, he was head of the FRQSC team on research-practice partnerships in education and dean of research. stephane_allaire@uqac.ca

SOPHIE NADEAU-TREMBLAY combines her 25 years of experience as an elementary school teacher and educational coordinator for École en réseau with her role as a lecturer at the Université du Québec à Chicoutimi. As a doctoral student, she is interested in supporting knowledge-building pedagogy and the professional development of teachers. Her career path, particularly through her involvement in participatory research projects, has led her to grasp the subtleties of practice and the contribution of research-based knowledge. sntrembl@uqac.ca

THÉRÈSE LAFERRIÈRE is a full professor in the Faculty of Education at Université Laval and principal investigator of the PÉRISCOPE network (FRQSC, 2015-2026). She contributed to the École en réseau initiative (2002-2015) and the L'ÉCRAN project (2020-2023). She directed the Centre de recherche et d'intervention pour la réussite scolaire (CRIRES) from 2010 to 2019. She chaired the program committee for the 2017 conference of the International Society for Cultural-historical and Activity Research (ISCAR) and EDUsumMIT 2019. Previously, she held various management positions, including Dean of the Faculty of Education (1987-1995). tlaf@fse.ulaval.ca

ADDRESSING PRE-SERVICE TEACHERS' MATHEMATICAL REASONING THROUGH REVERSE ENGINEERING

DANIEL KRAUSE *University of Saskatchewan*

ABSTRACT. In this Note from the Field, I show how undergraduate pre-service teachers exercised mathematical reasoning when they were required to find the rules determining their score in successive rounds of an iterative game. The rules were hidden from them, and therefore they needed to use mathematical reasoning to reverse engineer the rules based on their scores. The teachers generated similar conjectures as they worked to decipher the rules, even as, with each iteration of the game, pre-service teachers learned the rules to maximize their scores. Reverse engineering, as a pedagogical strategy, would seem to offer a promising avenue for teaching mathematical reasoning in teachers – who can then teach their students.

ABORDER LE RAISONNEMENT MATHÉMATIQUE DES FUTUR.E.S ENSEIGNANT.E.S PAR L'INGÉNIERIE INVERSE

RÉSUMÉ. Dans cette note de terrain, je montre comment les étudiant.e.s en formation à l'enseignement faisaient preuve de raisonnement mathématique lorsqu'ils/elles devaient trouver les règles déterminant leur score lors des manches successives d'un jeu itératif. Les règles leur étaient cachées, et ils/elles devaient donc utiliser le raisonnement mathématique pour rétro-concevoir les règles à partir de leurs scores. Les enseignant.e.s ont formulé des conjectures similaires en travaillant à déchiffrer les règles, même si, à chaque itération du jeu, les étudiant.e.s apprenaient les règles pour maximiser leurs scores. L'ingénierie inverse, en tant que stratégie pédagogique, semble offrir une voie prometteuse pour enseigner le raisonnement mathématique aux enseignant.e.s – qui pourront par la suite l'enseigner à leurs élèves.

I recently began teaching an in-person course on mathematical content knowledge for pre-service teachers. After some reflection about exactly which topics should be included and the order in which I should teach them, I decided to begin the first class with mathematical reasoning (MR). At the same time, I had to think about what I really believed MR to be. I wrote myself a rudimentary definition based on my experiences as a K-12 teacher and then, to my initial dismay, upon double-checking with the literature, discovered that the lack of agreement about MR has carried on from at least 1999 (Steen, 1999). Jeannotte and Kieran's (2017) more recent work reiterated the absence of consensus around MR. I drew some comfort from the fact that they had also created a framework for MR, which included: 1) a process component that accounted for student behaviors of searching for similarities and differences, validating, and exemplifying, and 2) a structural component. The structural component consisted of inductive (i.e., infer the warrant from the claim and data), deductive (i.e., infer the claim from warrant and data), and abductive (i.e., infer the data from the claim and warrant or by using the claim, infer the data and warrant) steps¹. Encouraged, I ensured that my initial activity would include opportunities for students to showcase these structural and process components.

I then began to consider my options. Not only did I need to create opportunities for students to demonstrate these dual elements of MR, but I needed something interactive that would allow students to socialize with the other members of the class. After some brainstorming of several instructional strategies, I settled on having the students play a game rather than lecturing, or having them discuss what they think MR is, or why it is important to mathematics education. I would have the students utilize their MR skills in small groups as part of the game, finishing with each student constructing their own understanding of the structural and process components of MR.

I next thought about which game I might select, as I needed something that was accessible for students of varying skill levels. This would be the first class of a course including first year university students, so I did not want to scare them with anything too complicated or bore them with detailed semantics about mathematical reasoning. Teaching math can be challenging, particularly if students have had poor experiences with it before, so utilizing a game to ease students into the course structure seemed like a good fit. I set off down the game path.

Game Criteria

Returning to Jeannotte and Kieran's (2017) work, I reflected on the deductive, inductive, and abductive steps that constituted the structural component of MR. Sprague (2022) has identified the deductive component and referenced comparisons, validations, and justifications as also crucial to MR. In my previous decade of teaching K-12 (mostly science and mathematics), I had observed students hunting for patterns, organizing and categorizing information. For example, by guessing (i.e., establishing hypotheses), checking (i.e., testing hypotheses), and changing (i.e., revising hypotheses) as they completed complex problems. I recalled Yankelewitz (2009), who had postulated that the "ability to convince others through argumentation and justification forms the foundation of mathematical reasoning" (p. 17). I realized that the core part of the game needed to provide an environment for students to make certain testable claims, based on different inferences and evidence, towards either the deductive, inductive, or abductive step necessary to achieve the structural component of MR.

Students would need to search for similarities and differences, validate, or exemplify the relationships they discovered. The best thing I could think of, at the time, was to have the game played iteratively. I needed to first decide how the game would force the students into a position where they would need to make and test claims based on limited evidence, so that both the structural and process components of MR would be engaged. This last point was the most difficult to deal with, but I eventually decided that a way to achieve this might be to hide the rules of the game from the students. At the time, I'll admit that this was an intuitive decision. Although I expected students to use their MR skills during the activity, I do not believe I fully realized how crucial this final decision would become until the activity was finished (I will circle back to this idea in more detail later). For clarity, I note now that I have taught this course several times and used, essentially, the same activity each time.

The Search

While creating a game seemed interesting, finding one would save me significant time. And while finding some options for games took more time than I anticipated, I eventually came across a book by Ben Orlin (2022) entitled *Mathematical games with bad drawings*, which is the following up to his bestselling book, *Math with Bad Drawings* (Orlin, 2018). I began to peruse the various games and, while it did take some time, I felt lucky to find a game known as Love and Marriage, which Orlin (2022) indicates was popularized by James Ernest, who has been working in game design

since the early '90s. Satisfied that I could achieve what I wanted through this medium, I decided that I would use the shell of this game and modify it, as needed, to fit what I was trying to do. I began to shift my focus more directly towards how the students would experience both the structural and process components of MR. I needed to ensure that my version of Love and Marriage would have the students go through these two components as they played.

Details, Rules, and Structures

Students would select a laminated index card that featured a single number ranging from 1 to 75, though I will only introduce the numbers that corresponded to the number of students enrolled in the course. Once a student selected a card, they would be told that the goal was to earn the highest score they could. The procedures of the game were then detailed as follows. The students were told that they would partner up with one other student, and then both students would come to the front of the classroom to receive their score. I had created a simple Excel spreadsheet to determine the scores for each student based on the numbers on the index cards that they were holding. The scores would then be verbally given to each student as a numerical value, without any other information or context provided. Students were only told that three specific rules governed the assignment of their scores and that the numbers they were carrying played a part in their score determination. They were not told anything else about what the rules of the game were or how the score was calculated. Once the pair of students had received their scores, they were told to begin discussing with their partner what they believed the rules of the game were based on the evidence they had collected (i.e., with only their card numbers and their scores as evidence to use for generating conjectures). The student pairs were not allowed to discuss their scores with other groups. After all the students had been assigned scores, a few minutes of discussion ensued before the student pairs were broken apart and students were instructed to select a different partner in the next round. The difference between rounds was that any knowledge students had gained about the relationship between the rules and their scores from earlier rounds was preserved.

The score was determined according to some simplistic rules that turned into mathematical parameters in a formula. The rules were that: 1) the lower number of the pair was always given a higher score, 2) the pairs that approached first were given a higher score than pairs that took their time, and 3) pairs with numbers that were close together scored higher than numbers that were further apart. These rules dictated parameters that

would be placed into a formula, with the first element being a *starting constant*, with higher starting constants being given to pairs of students who approached first, and then this number would be manipulated by the other rules. For example, I could have selected a starting constant of 110, then had the starting constant decrease by three for each subsequent pair of students (so Pair 1 receives 110, Pair 2 receives 107, Pair 3 receives 104, Pair 4 receives 101, and so on), eventually entering negative numbers if needed based on class size. The initial number and the decrease for each pair were arbitrary decisions, but common across iterations of the game. The *mathematical difference* between the pair of numbers on the index cards held by the students was also calculated and, to ensure it was always positive, its absolute value was taken. This value then became a divisor for the starting constant, which ensured that the mathematical difference parameter affected the scores significantly. Finally, a number called the *modifier constant* was subtracted from the score for the higher number of the pair, while the lower number had the same constant number added. This would always result in the same total difference between scores and would always assign a higher score to the lower number in the student pair. I set this modifier constant to have an arbitrary value of 10% of the starting constant so, in line with the example I gave earlier, it would have been 11 (10% of 110). The formula I used breaks down to:

$$\text{Individual Score} = \frac{\text{Starting Constant}}{|\text{Difference between Index Card Numbers}|} \pm \text{Modifier Constant}$$

For clarity, this formula could have been replaced with almost any other arrangement (instructor's choice) that served the initial rules of the game.

Iterative Reverse Engineering

Having run this game multiple times now in my first class of a semester for this course, the discussions and behavior of the students remain very similar across the rounds. In the initial round, students did not know any of the rules or how their score would be determined, and so simply matched up with their friends, someone physically sitting close to them, or whoever had the courage to ask them to join a group first. In the later rounds of the game, armed with the knowledge gained and hypotheses gleaned from discussions in previous rounds, the students began to partner up more purposefully as they attempted to tease more mathematical clues about the relationship governing the scores they were given as outputs based on the input values. Some interesting choices were being made; students began to pair up according to numbers like 37 and 73, hoping to get additional information about the rules from selected

numbers that contained the same digits in different orders. Other students focused on multiples, pairing 5 and 15 or 7 and 14, while others began to close the gap between their numbers, like 40 and 41. Still other students began to widen the gap between their numbers; for example, 2 and 60, to test how intentionally widening the gap would influence their scores. Other students paired up seemingly randomly, but the number of student pairs with random pairing always seemed to decrease in later rounds. The students knew we would play more rounds, so they were not worried about potentially lowering their score to an abysmal level in one round if it helped them determine the rules of the game. Scores were given on a round-by-round basis and were not cumulative in any way. While scores were given verbally, some students chose to write them down for inspection. After about four to five rounds, many students had figured out at least one or two of the rules, and the class was instructed to work together to assure everyone the highest possible scores in the final round of the game. Students who felt confident that they could justify why they had determined certain rules began helping peers who may have had less evidence to work with.

Earlier, I mentioned that concealing the rules from the students was an intuitive decision. After reflecting on how the activity went the first time I conducted it, the process of having students reverse engineer the rules of a game using MR skills has been fascinating to observe. Friedman (2021) has indicated that reverse engineering forces us to analyze a hidden structure to reveal how an idea translates into a high-quality product or activity. When considering the elements that Jeannotte and Kieran (2017) noted as core parts of MR, it appears to be the case that pedagogical situations in which students need to reverse engineer the rules of a game are a very promising avenue worth exploring, in teaching practice as well as in research.

Future Implications

Can we definitively say that the teaching method detailed here develops MR? At this point, no. I have offered some anecdotal evidence. However, with different groups of students making similar choices over several semesters, it seems to be a plausible teaching strategy for exploring MR. Barbero et al. (2020) were able to example the reasoning path used by students as they engaged in a game (3D-Tic-Tac-Toe), by cataloguing student actions, describing a phenomenon that they referred to as "mathematical backward reasoning" (p. 1). Furthermore, recent research from Liu et al. (2023) suggests that reverse engineering pedagogy had positive effects on the development of primary school students'

computational thinking skills. Clearly, then, this type of pedagogy can have a cognitive impact. However, it is not clear if MR skills will benefit in the same way as computational thinking skills. By combining these findings with the support provided by this anecdotal evidence, perhaps further resources could be devoted towards the study of MR using reverse engineering pedagogy.

I suspect similar findings would occur if activities based on the game/game structure I described in this Note were repeated across several classrooms within a more formal research structure. The strategy could then be broken down by the pre-service teacher educators to reveal a pedagogical technique that they could carry forward to use with students in the K-12 system. In any situation where students are given both a game or activity with numerical inputs and outputs along with an unclear process on how they are connected, students must attempt to reverse engineer the conditions for success by using iterations of the game, analysis of patterns, deductive/inductive reasoning, and discussion with their peers. I certainly plan to explore this teaching strategy more in different ways with my future students. Who knows? Pre-service teachers might even have fun while learning about mathematical reasoning!

NOTES

1. For clarity, my definitions of the terms (data, claim, and warrant) originate from Toulmin's model of argumentation (see Karbach, 1987), where data is the evidence, the claim is the premise, and the warrant is the justification for the data supporting the claim.

REFERENCES

- Barbero, M., Gómez-Chacón, I. M., & Arzarello, F. (2020). Backward reasoning and epistemic actions in discovering processes of strategic games problems. *Mathematics (Basel)*, 8(6), 989. <https://doi.org/10.3390/math8060989>
- Friedman, R. (2021, November 4). *You can learn anything through reverse engineering*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2021/11/you-can-learn-anything-through-reverse-engineering>
- Jeannotte, D., & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9761-8>
- Karbach, J. (1987). Using Toulmin's model of argumentation. *Journal of Teaching Writing*, 6(1), 81-92.
- Liu, X., Wang, X., Xu, K., & Hu, X. (2023). Effect of reverse engineering pedagogy on primary school students' computational thinking skills in STEM learning activities. *Journal of Intelligence*, 11(2), 36. <https://doi.org/10.3390/intelligence11020036>

- Orlin, B. (2018). *Math with bad drawings*. Black Dog & Leventhal Publishers.
- Orlin, B. (2022). *Mathematical games with bad drawings*. Black Dog & Leventhal Publishers.
- Sprague, L. N. (2022). *Defining and measuring mathematical reasoning* (Publication No. 29063771). [Master's thesis, Florida State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/defining-measuring-mathematical-reasoning/docview/2716571415/se-2>
- Steen, L. A. (1999). Twenty questions about mathematical reasoning. In L. V. Stiff & F. R. Curcio, (Eds.), *Developing mathematical reasoning in grades K – 12* (pp. 270-285). National Council of Teachers of Mathematics.
- Yankelewitz, D. (2009). *The development of mathematical reasoning in elementary school students' exploration of fraction ideas* (Publication No. 3373687). [Doctoral dissertation, Rutgers, The State University of New Jersey]. ProQuest Dissertations & Theses Global.. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/development-mathematical-reasoning-elementary/docview/304993588/se-2>

DANIEL KRAUSE completed two bachelor's degrees (B.Sc. in Mathematics, and B.Ed.) and worked as a secondary math and science teacher for nearly a decade. He earned his master's degree (Educational Technology and Design) before heading to work for Saskatchewan Polytechnic as a curriculum developer for a few years. Currently, he is a full-time faculty Lecturer for and graduate student in the College of Education where he teaches pre-service mathematics and science teachers as he pursues his doctoral degree at the University of Saskatchewan. daniel.krause@usask.ca

DANIEL KRAUSE a obtenu deux baccalauréats (B.sc. en mathématiques et B.Ed.) et a travaillé comme enseignant en mathématiques et sciences au secondaire pendant près d'une décennie. Il a obtenu sa maîtrise (technologie et design éducatifs) avant de travailler quelques années à la Saskatchewan Polytechnic comme développeur de programmes. Actuellement, il est chargé de cours à temps plein et étudiant diplômé au Collège d'éducation, où il enseigne aux futur.e.s enseignant.e.s en mathématiques et sciences pendant qu'il poursuit son doctorat à l'Université de la Saskatchewan. daniel.krause@usask.ca

BOOK REVIEW / COMPTE-RENDU

POITRAS PRATT, Y., & BODNARESKO, S. (Eds.). *Truth and reconciliation through education: Stories of decolonizing practices*. Brush Education. (2023). 264 pp. \$39.95 (Paperback). (ISBN 978-1-55059-933-6).

Truth and reconciliation through education: Stories of decolonizing practices contributes to educators' journeys by helping them 'unpack' colonialism from their practice. Its co-editors, Yvonne Poitras Pratt (Métis) and Sulyn Bodnaresko (Settler), gathered narratives from Indigenous and settler participants in the University of Calgary's master's certificate program entitled "Indigenous Education: A Call to Action" (CTA). Program participants complete a two-week summer residency, followed by critical service-learning courses and an individual reconciliatory project. Reconciliatory is defined as honoring Indigenous truths, experiences, and voices to improve conditions for future generations. Each chapter shares powerful narratives from program alumni regarding how their residency mobilized their reconciliatory intentions via dialogue, theories, story sharing, and building community. The book's co-editors are faculty in the CTA program and thus well-situated to speak to the purpose and impacts of the program.

The book delivers on its promise to provide stories of decolonizing practices, and does so in an exceedingly captivating, personal way. The colloquial prose immerses the reader in each participant's lived experiences, providing meaningful connection to the content. The co-editors begin with an overview of both the CTA program and the Truth and Reconciliation Commission (TRC) of Canada's 94 Calls to Action. Settlers, like me, possessing little knowledge of the TRC will be grateful for this background information. However, they will likely soon realize that they are not alone in their ignorance. In fact, the CTA program was created to counteract the biased curricula in Canada that have erased the full truth of colonialism's influence on today's society. Indeed, co-authors

frequently mention how unaware most Canadians are of their shared settler/Indigenous history and the enduring impacts of colonization.

The bulk of the book shares instances of Indigenous reclamation, reconciliatory education in K-12, and ethical allyship. In chapter nine, Nian Matoush (Eeyou-Eenou) explains how she collaborated with a non-Indigenous school board to examine the legacy of residential schools in curriculum. Later, in chapter 18, Amy Thompson (Settler) recounts how she helped to renew Indigenous exhibitions at a science museum by developing ongoing and ethical relationships with Indigenous communities. Most chapters start with positionality statements explaining the participant's identity and how they situate themselves in relation to Canadian decolonization work. Ashley Ruben (Inuk), for instance, describes her father's time at an Indian residential school in relation to her need to decolonize her life and find her history. These positionality statements greatly contribute to the reader's comprehension of each participant's experience and motivation for joining the program, while making the narratives much more impactful.

Several themes arose from the participants' stories. Firstly, participants specified that the task of decolonization necessitates challenging emotional work. As participant Michael Glenney (Settler) explains, the work should "shift and shake our cores and compel us to become different people and different teachers" (p. 128). Secondly, participants remind us that decolonization requires slow, thoughtful movements: "You cannot rush or force actions; real and lasting societal change requires us to have patience and wait for the right opportunities to arise" (Amanda Nielsen, Settler, p. 234). The final theme relates to Canada's colonial gaze "through which the unimaginable oppression inflicted upon Indigenous Peoples is shrouded by the often-celebrated image of peaceful, polite and tolerant Canada" (p. 229). Many participants shared their shock when learning about atrocities, such as residential schools, as well as the difficulties in reframing their understanding of Canadian history and society.

I do notice certain pitfalls within the book. There are instances when specific examples, such as reconciliatory conversation starters or lesson plans, could have been included to offer readers actionable next steps. Unfortunately, the book only included one racialized participant's experience with being a settler. Careful consideration of the intersectional identities that racialized settlers hold would have provided valuable insight for a large portion of the Canadians who identify similarly. This is an opportunity that the editors could have addressed more fully. Nonetheless, participants shared several theories and theorists that they found impactful

during the CTA program. These include transformational education theory and service-learning theory, as well as decolonizing pedagogues like Marie Battiste (Mi'kmaq Nation) and Frye Jean Graveline (Métis).

In the final chapter, Patricia Danyluk (Settler) describes a sentiment that applies to most of the settler participants: "I am constantly asking myself what my role is in this work, and how to do it well. This includes questioning whether I am taking up space that should belong to Indigenous Peoples" (p. 247). Yet, an overarching theme of this book is that settlers do belong. It is just that they must arrive having clear intentions, an interest in tackling systems of oppression and, most significantly, not act out of guilt. By focusing on their own guilt and shame, settlers turn the story back on themselves, but as Andra Coutler (Settler) eloquently states: "Reconciliation [is] not about me" (p. 241). To move towards reconciliation, Indigenous and non-Indigenous people must collaboratively navigate their own roles in this work.

Truth and reconciliation through education: Stories of decolonizing practices will be important for practitioners, scholars, or anyone looking to understand their biases and begin the slow but steady work of reconciliation. The book expertly addressed the needs and concerns of both Indigenous Peoples and settlers without diminishing either group's experiences. The editors accomplished their aim to encourage readers to come together by providing compelling narratives of the participants' CTA experiences. The chapters provide examples that encourage self-reflection, patience, and community engagement, and offer practical next steps for those starting decolonization work. The book concludes with the following quote from the co-editors: "In the spirit of reciprocity for all gifts of knowledge and relationships we have received...we write this chapter with the hope it encourages other aspiring allies to take action" (p. 255). Echoing the same sentiment, I call on any educator (and especially fellow settlers) hoping to become more engaged in decolonial work to read this book as soon as possible. It is an engrossing read which welcomes settlers into the work of learning and reflecting upon how to appropriately engage in reconciliation and decolonization.

COURTNEY KROLL, *McGill University*

BOOK REVIEW / COMpte-rendu

ROSÉN, A. P., SALOVAARA, A., BOTERO, A., & SØNDERGAARD, M. L. J. (EDS.). *More-Than-Human Design in Practice*. Routledge. (2024). 254 pp. \$52.99 (Paperback). (ISBN 9781032741208).

Co-edited by Anton Poikolainen Rosén, Antti Salovaara, Andrea Botero, and Marie Louise Juul Søndergaard, *More-Than-Human Design in Practice* is a book grounded in posthumanism, new materialism,¹ and relational ontology.² This edited collection serves as an entry point for educators and researchers interested in exploring pedagogies and methods that move beyond anthropocentrism. The call of ecological urgency compels us to reconceptualize education by using methodologies and approaches that are responsive to the complex dynamics of children's ecological world (Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles, 2020). Scholars in disciplines such as early childhood education, geography, anthropology, and environmental studies have been exploring different ways of engaging with the world around us (van Dooren et al., 2016). Specifically in the field of education, scholars have been considering diverse pedagogies (see Common Worlds Research Collective at <http://commonworlds.net/>) and the “possibility of enacting a new relationship” with the common worlds that we co-inhabit (Jickling et al., 2018, p. 2).

By acknowledging the agency and voices of more-than-humans (e.g., animals, plants, microbes, water, storms, and artificial intelligence [AI]), this book helps address the concerns of researchers and educators around fostering relational, ethical, and material engagement with more-than-humans. Boileau (2024) reminds us that while it is relatively easy to theorize about moving beyond the human, the true challenge lies in praxis. This is especially difficult in the field of education, where most pedagogical models are child-centric and methodologies remain anthropocentric (Pacini-Ketchabaw et al., 2016). *More-Than-Human Design in Practice* offers

both theoretical insights and practical methodologies, which makes it a valuable resource for researchers in education as well as across different disciplines. The book draws from feminist, posthumanist, and Indigenous epistemologies (Barad, 2003; Braidotti, 2013; Haraway, 2016; Kimmerer, 2003) to “enact pedagogies that challenge dominant models” (Jickling et al., 2018, p. 4), deconstructing dualisms, foregrounding relationality, and proposing practical methodologies that recognize diverse ways of knowing. Kohn’s (2013) reminder that “we are colonized by certain ways of thinking about relationality” (p. 21) resonates deeply here, as the book repeatedly encourages readers to move beyond reductionist and structuralist perspectives. The editors of the book emphasize the need to decentre the human and reframe design and research as a complex, messy, relational, and entangled process that accounts for multispecies coexistence.

More-Than-Human Design in Practice brings together 17 chapters by various contributors, including researchers, educators, designers, and practitioners. The first section of the book focuses on designing with/by/for/about more-than-humans. The second part explores methods and pedagogical approaches for incorporating multispecies perspectives into design and research practices.

The book opens with two chapters that highlight the significance of designing *with* rather than *for* plants and animals. The chapter by Westerlaken and Sandelin on the one hand, and that of Cerna et al. on the other, resonate with Kohn’s (2013) reminder that paying closer attention to our engagements with the animate world can help us reimagine how “our lives are shaped by how we live in a world that extends beyond the human” (p. 73). Both chapters argue that fostering more-than-human design requires adopting new ontologies and relational modes of being with other species. Chapter 3 by Campo Woytuk and Søndergaard then presents a particularly significant discussion on the entanglement of microbes with human bodies, emphasizing the agency of microbial life. This perspective aligns with Haraway’s (2016) assertion that we live in symbiotic relationships with more-than-humans.

Each chapter raises and highlights provocative questions at the end, which allows readers to reflect on what has been explored and sets the stage for upcoming chapters. Additionally, the practical applications that the book describes – including workshops, toolkits, and instruction sets – are valuable tools for educators and researchers. For example, Wilde and Lenskjold in Chapter 4 stress the importance of attending to mundane, everyday intra-actions³ with more-than-humans through participatory research and design methodologies. They also challenge dominant

ontological assumptions by advocating for listening and reflecting on complex factors in play. In the same vein, Chapter 5 by Laurien et al. emphasizes the entanglements with storms, while Chapter 6 by Rumo and Lauterbach discusses assemblages with bodies of water. This slowing down of research processes has also been stressed by Taylor (2013) in her book *Reconfiguring the Natures of Childhood*, where she urges us to bring “childhood back to earth” and ground it “within the imperfect common worlds” (p. 62). This section closes with a discussion of designing with planetary AI in Chilet et al.’s Chapter 7, and creative AI in Jääskeläinen’s Chapter 8, by highlighting our evolving relationality with AI. All the perspectives in this first part demonstrate shared epistemologies and ontologies, as well as bring forth diverse ways of knowing and viewpoints.

The second section of *More-Than-Human Design in Practice* delves into methods and pedagogy for more-than-human research, including providing practical tools for data collection. The book is full of compelling case studies that integrate methods like ecological mapping,⁴ stakeholder engagement, and ethnographic observation. A recurring theme throughout this section is the need to “move beyond research practices that confine themselves to human concerns and interests” (Taylor, 2013, p. 151). The inclusion of spatial and ecological mapping methodologies, supported by system maps, provides concrete examples of how researchers can integrate multispecies perspectives into their work. For instance, Chapter 9 by Biggs et al. focuses on multispecies ethnography. Boileau (2024) and Taylor (2013) have separately emphasized the need to extend multispecies ethnography within early childhood education so that we can move beyond the child-centric curriculum dominating pedagogy. Chapter 9 is useful in this regard, as the researchers outline specific methodologies such as noticing, embodiment probes, perception walks, multispecies observation, and biological empathy mapping, all of which can be used by researchers while working with children. In Chapter 10, discussion of agential cuts (Barad, 2014) is noteworthy; as described by the chapter’s authors Poikolainen Rosén et al., *agential* refers to the “inseparable flow of energy in the system” and cuts signify the “momentarily analytical separations of such agency when we choose to focus on particular phenomena” (p. 136). Additionally, Chapter 10 provides an analytical tool for navigating the tensions between entanglement and differentiation in more-than-human research.

Reflexivity emerges as a crucial theme throughout this second section, evident in Chapter 10, as the co-authors stress the importance of researchers’ interrogating their own positionality, particularly in relation to assumed hierarchies and the agency of more-than-humans. Discussion

of an I.N.S.E.C.T. summer camp in Chapter 11 by Keune et al. exemplifies how co-creation and embodiment practices can foster meaningful engagement with non-human life forms. Similarly, Chapter 12 by Lohmann, and Chapter 14 by Nystrup Lund and Hazim. discuss how we can design a multispecies mindset and envision multispecies futures in this environment. Additionally, Chapter 13 by Oktay et al. focuses on temporalities of care⁵ and suggests how sensitizing concepts⁶ can help decode the kinds of relations that inform care practices, while Chapter 15 by Sanchez et al. emphasizes how peering through time enables attention to the temporalities experienced by both humans and more-than-humans. The final Chapter 17 by Metcalfe extends the discussion to pedagogy and reflects on how educators can integrate multispecies design into their teaching and research. The emphasis on stepping outside the traditional classroom to engage with the more-than-human world is particularly noteworthy and reinforces the book's overarching theme of relational ontology.

This timely book serves as a valuable starting point for thinking about more-than-humans, especially, but not only, in education. The authors provide a rich theoretical foundation for such work and offer concrete methodologies and case studies, making the book relevant to researchers from various disciplines. The methodologies, workshops, case studies, and tools can be used by researchers and educators in primary / secondary classrooms or in higher education, especially within teacher education programs. Moreover, the authors do not shy away from acknowledging the challenges inherent in constructing more-than-human designs. The book includes discussion of ethical dilemmas, methodological complexities, and power dynamics, which adds depth to the analysis and ensures that readers approach more-than-human research with critical awareness.

In short, *More-Than-Human Design in Practice* can be an important resource for researchers, educators, and designers seeking to engage with multispecies perspectives. Its emphasis on relationality, entanglement, and ethical considerations makes it a compelling read for those interested in moving beyond human exceptionalism in design and research practices. The book's distinctive focus and theory-practice approach make it a significant – more, necessary – contribution to engaging with environment, design, and more-than-human epistemologies in research and the classroom.

STEFFIE DMELLO, *University of Ottawa*

NOTES

1. *New materialism* is a theoretical orientation that emphasizes the vitality and agency of matter and foregrounds the entanglements of humans, nonhumans, and the material world (Jukes, 2023).
2. *Relational ontology* is the idea that beings do not exist in isolation but are formed through their relationships with others.
3. *Intra-action* is the mutual constitution of entangled agencies. It emphasizes that entities do not pre-exist their relations but rather emerge through their relations (Barad, 2014).
4. *Ecological mapping* is the process of creating visual maps that show the complex network of relationships between various elements in the environment.
5. *Temporalities of care* refers to how care unfolds across moments, rhythms, and duration.
6. *Sensitizing concepts* are lenses that help us notice and make sense of patterns in the complexities around us.

REFERENCES

- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168–187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Boileau, E. Y. S. (2024). Navigating approaches to “thinking with”: A discussion of the practicalities of posthuman research involving young children. *Australian Journal of Environmental Education*, 40(2), 216–230. <https://doi.org/10.1017/aee.2024.30>
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822373780>
- Jickling, B., Blenkinsop, S., Timmerman, N., & De Danann Sitka-Sage, M. (Eds.). (2018). *Wild pedagogies: Touchstones for re-negotiating education and the environment in the Anthropocene*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90176-3>
- Jukes, S. (2023). *Learning to confront ecological precarity: Engaging with more-than-human worlds*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-342004>
- Kimmerer, R. W. (2003). *Gathering moss: A natural and cultural history of mosses*. Oregon State University Press. <https://doi.org/10.1353/book7316>
- Kohn, E. (2013). *How forests think: Toward an anthropology beyond the human*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/california/9780520276109.001.0001>
- Pacini-Ketchabaw, V., Taylor, A., & Blaise, M. (2016). Decentring the human in multispecies ethnographies. In C. A. Taylor & C. Hughes (Eds.), *Posthuman research practices in education* (pp. 149–167). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137453082_10

Rousell, D., & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2020). Uncommon worlds: Toward an ecological aesthetics of childhood in the Anthropocene. In A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone, & E. B. Hacking (Eds.), *Research handbook on childhood nature: Assemblages of childhood and nature research* (pp. 1657–1679). https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_88

Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the natures of childhood*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203582046>

van Dooren, T., Kirksey, E., & Münster, U. (2016). Multispecies studies: Cultivating arts of attentiveness. *Environmental Humanities*, 8(1), 1–23. <https://doi.org/10.1215/22011919-3527695>

BOOK REVIEW / COMPTE-RENDU

MELO-PFEIFER, S. (Ed.). *Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education: Multilingual Teaching and Learning Inside and Beyond the Classroom*. Switzerland: Springer. (2023). 356pp. \$169.99 (paperback). (ISBN 978-3031228698).

In the era of globalization, increasing migration and cross-cultural communication have rendered multilingualism a key feature of education systems worldwide. *Linguistic landscapes in language and teacher education*, edited by Sílvia Melo-Pfeifer, provides an essential contribution to this situation by examining how linguistic landscapes (LLs), which refer to the visibility of language in the public domain, can be telling of the power dynamics as well as the ethnolinguistic vitality of people within a region (Landry & Bourhis, 1997). The term also describes the visual representation of languages in public spaces, such as signage, advertisements, and street names. Such signage can serve as pedagogical tools to foster language awareness, intercultural competence, and professional growth among teachers.

Divided into four parts, the book brings together 15 case studies from different languages and educational backgrounds. It emphasizes the roles of multilingualism, spatial analysis, and visual literacy in shaping modern teacher education. A central theme running through the entire project is “LoCALL” (Local Language Landscape of Global Language Education in the School Context), which links the popularity of local languages with global citizenship education.

The first part (Chapters 1 to 4) explores classroom-based LL activities, explaining how the analysis of signs in students’ immediate environments, including the digital one, can inspire language awareness, critical thinking, and social responsibility. Particularly worth noting in this respect is Chapter 2 where Oyama et al. carried out a study in Japan where primary school students used visual ethnography to examine community markers, which encouraged the early development of multilingual sensitivity. Chapter 1 focuses on how the (in)visibility of languages shapes students’

awareness of linguistic diversity (López Vera & Dooly). Chapter 3 on a collaborative LL project that empowered students to examine social inclusion and linguistic levels (Cadi et al.) while Chapter 4 illustrates how LL-based tasks can nurture critical thinking skills, bridging theory to practice in the classroom (Kruszynska & Dooly).

The second part (Chapters 5 to 7) turns to examine the broader multilingual learning environment. Chapter 5 is concerned with LL projects that promote Global Citizenship Education across five European countries (Spain, Portugal, France, The Netherlands, Germany), highlighting the link between local language practices and global citizenship awareness (Lourenço et al.). By analyzing the linguistic landscapes in Maputo, Mozambique, Gonçalves and Guissembo reveal the unequal status of English and local languages in public spaces, demonstrating how linguistic landscapes can be used to enhance teachers' critical awareness. Marques et al. (Chapter 7) introduce the "LoCALL" mobile application, which involves students in collecting and analyzing LL data to enhance interactions within a multilingual society.

The third part (Chapters 8 to 11) focuses on the voices of teachers and students: Teachers' attitudes towards minority languages (Duarte et al., Chapter 8); students' cognitive and emotional responses in the development of language awareness (Brinkmann & Pfeifer, Chapter 9); Normal School (teacher education) students' collaborative LL analysis in the classroom (Andrade et al., Chapter 10), and educators' co-construction of LL concepts in online courses (Araújo e Sá et al., Chapter 11). Of particular note, Andrade et al. (Chapter 10) analyze how pre-service teachers from Germany and Portugal participate in collaborative LL analysis and classroom design, which enhances their understanding of language policies and educational diversity.

The fourth part (Chapters 12 to 15) expands the LL research to multisensory landscapes and digital environments, thus breaking with the visual limitations of traditional LLs. By incorporating sensory experiences, material culture, community connections and virtual spaces, the chapters in this final section of the book expand the multimodal boundaries and practical possibilities of LL education and research. Prada (Chapter 12) draws on the idea of "sensescapes" to highlight how sensory experiences – sound, touch, smell – shape students' engagement within multilingual spaces. Aronin et al. (Chapter 13) emphasize the contribution that materials can make to language learning within and beyond classrooms, building on Aronin's (2012) influential work on how material culture and multilingualism highlight classrooms as dynamic linguistic landscapes.

Chik (Chapter 14) connects schools with communities through visible language practices while McMonagle (Chapter 15), in the concluding chapter, demonstrates how online spaces (in particular social media) can amplify learners' initiatives in exploring language diversity, showing how LL studies can be integrated with cultural studies, material culture, and digital education (e.g., artificial intelligence).

Having given an overview of the book, we turn to its main advantages, the first of which is its theoretical diversity. The book provides a multi-dimensional analytical perspective, drawing on sociolinguistics, education, cultural studies, and visual semiotics. It goes beyond traditional textual analysis by integrating multimodal and sensory elements – symbols, colors, layouts, and even sounds and smells – thereby expanding the conceptual boundaries of LL in education in directions consistent with Pennycook (2010) and Aronin (2017), leaders in the field.

The book also manages to demonstrate the practical applicability of LL research in different teaching contexts, which is another of its strengths, through providing rich insights for researchers and practitioners seeking to bridge school learning and real-life language use. LLs can not only be used in language classes, but in geography, social studies, and cross-cultural education. The breadth of this pedagogical reach echoes Gorter's (2018) argument that LLs should be leveraged as learning resources across the curriculum.

What we especially appreciate is the potential of the book to impact the Asia-Pacific educational environment. Although Asia has made considerable progress in multilingual education (e.g., in Singapore, Malaysia, India), the dominance of English has marginalized local languages and minority varieties (Gorter, 2013). This edited book provides tools for critically exploring the dynamics of language power, enabling students to engage with real-life examples of language use in their communities. For instance, the project in Japan (Chapter 2) investigates foreign language signs and provides an excellent model for classrooms in Asia aiming to enhance critical awareness and cultural confidence – an approach consistent with Shohamy and Gorter's (2009) advocacy for empowering local communities through LL research.

Further, the book challenges exam-oriented education models, especially in China and South Korea, by proposing learning methods that develop students' critical thinking and global citizenship. LL-based tasks, such as analyzing commercial signs or public notices, encourage learners to reflect on the sociopolitical implications of language use, thereby enriching their cultural understanding and communicative competence.

Finally, the emphasis on cross-cultural understanding and community engagement is highly laudable. Several chapters encourage educators to use LL research to bridge the gap between classrooms and communities, making language learning more authentic and contextually meaningful: A direction consistent with emerging research in the LL field (Gorter, 2018).

Despite its several contributions, the book could benefit from even broader regional representation: Asia (there is just the one study from Japan), Africa, and Latin America. Too, comparative analysis is limited. Additionally, while the areas of higher education and teacher training are well covered, basic education (e.g. primary and secondary) receives less attention, especially regarding how LLs can be adapted to younger learners' developmental needs.

Overall, *Linguistic landscapes in language and teacher education* presents a timely as well as innovative perspective on integrating sociolinguistic research into language teaching. It offers compelling arguments for using LLs to foster critical language awareness, teachers' professional growth, and global citizenship. The case studies and theoretical insights serve as valuable reference points for educators, researchers, and policymakers, particularly those in the Asia-Pacific region seeking to balance globalization with local linguistic identities. In short, this book is a powerful reminder of the educational potential of the public linguistic world around us.

QIRUI ZHANG & DAN JIAO, *Capital Normal University*

REFERENCE

- Aronin, L. (2012). Material culture of multilingualism: Moving beyond the linguistic landscape. *Social Semiotics*, 22(4), 536–555.
- Aronin, L. (2017). The material culture of multilingualism. *Springer*.
- Gorter, D. (2013). Linguistic landscapes in a multilingual world. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190–212.
- Gorter, D. (2018). Linguistic landscapes and trends in the study of schoolscapes. *Linguistics and Education*, 44, 80–85.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1), 23–49.
- Pennycook, A. (2010). Spatial narratives in the linguistic landscape. *Language and Communication*, 30(3), 260–275.
- Shohamy, E., & Gorter, D. (Eds.). (2009). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Routledge.