

Editorial **Éditorial**

Anila Asghar, Aziz Choudry et Teresa Strong-Wilson

Volume 47, numéro 3, fall 2012

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1014859ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1014859ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (imprimé)

1916-0666 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Asghar, A., Choudry, A. & Strong-Wilson, T. (2012). Editorial / Éditorial. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(3), 271–283. <https://doi.org/10.7202/1014859ar>

EDITORIAL

We would like to open this issue, which marks nearly the end of the second year of our tenure as MJE co-editors, and of the second complete MJE volume that we've shepherded through the publication process, by thanking our reviewers. Over the journal's almost fifty years, our reviewers have come to number almost two thousand (as we learned through a recent count). It is not the faceless two thousand that we wish to acknowledge here, but the individuals behind that daunting number: the ones who, over the course of the last two years, we, as 'green' editors, have relied upon to give of their time in providing appraisals of pieces in various states of being ready (or not yet) for publication. These individuals are academics (established and emerging) who work or conduct research at various universities, English and French, across North America and around the world. As newcomers to journal editing, we hadn't given a great deal of thought to reviewing; it was something that we understood was important to do as academics but that we very much took for granted. In two years, we have learned a great deal from our reviewers, lessons that have no doubt informed our own practices as reviewers for other journals, including "being good" by respecting deadlines: a small but crucial part of the review / publication process. As Anthony Paré, previous editor of the MJE, has remarked (45, 1), the amount of time most reviewers give to thoughtful and often long and detailed reviews is chastening, especially when we consider that reviewers perform this service for a given piece not once but frequently twice, and when we also consider that the value ascribed to academic reviewing (a cornerstone of the publication process, on which we all rely) is rapidly being eroded in favour of other so-called priorities; where even reviewing has become the focus of "cherry-picking:" of being implicitly or explicitly encouraged to undertake only those guaranteed to stand out on a CV or for the purposes of securing merit. And yet we would not be able to exist as a peer-reviewed, open access journal—a common space for scholarly dialogue and exchange on issues important to education locally, nationally and internationally—without that "essential service." All the more reason to take the time to heartfully say: thank you, reviewers! We at the MJE appreciate the work that you have done for all of us, and hope to be able to call on you again in the future. All the best for the new year!

This edition of MJE features eight articles and three book reviews that contribute diverse and enlightening perspectives on a wide spectrum of issues in education. Continuing MJE's tradition of sparking lively debates on various facets of education, these contributions advance our thinking, research, and praxis in relation to supporting teacher development and induction, the creative nexus between community, education, and learning, and prevailing gender discrepancies in educational leadership in the 21st century. At the same time, we draw attention to the diverse theoretical and empirical approaches and tools that these articles contribute to the field of educational research. The research paradigms and methodologies span: qualitative, action research, mixed-methods design, and quantitative research; critical analysis, extended reflective conversations, and focus group dialogues. Three of the articles are situated in Australia but, as with the other articles, with implications worldwide for other communities or jurisdictions.

A number of contributions underscore the importance of cultivating effective values in the context of curriculum and program change. While McGregor argues for creating curricula that are situated in their respective communities reflecting community knowledge and values, Stewart and Altruz illuminate the value of combining community service with reflective activities to foster students' cognitive and emotional mindfulness. Extending this notion to teacher education, Harrison, Lautensach and McDonald elucidate how values inspire attempts to create culturally safe teaching and learning experiences in teacher education. In this context, they point to the importance of employing action research to engage teachers in investigating and reflecting on their experiences of cultural safety. Action research also features as an effective tool to achieve authentic praxis in teacher education in Loughland and Bowen's article. In a similar vein, Anderson and Freebody maintain that a community of praxis approach is vital to merge theory and practice in professional development programs for prospective and beginning teachers. Cummings-Potvin and Sokal also share their perspectives on supporting teacher development through creating meaningful communities of practice. Scaffolding teacher learning and identity through literacy interactions with their children, peers, and experts and collaborative reflections helps to nurture communities of practice. Likewise, Sokal's work illustrates that working in interdependent collaborative teams is a critical factor in supporting beginning inclusive educators' learning and growth. Wallin takes a different tack, drawing back the curtain to point to grave gender disparities in senior leadership positions in education, of the kind that can inhibit the kinds of praxis and community attained or aspired to in the other articles in this issue. Wallin specifically raises concerns about the unduly low representation of women in senior leadership positions. Brief abstracts of each of the articles follow.

Heather McGregor in "Curriculum Change in Nunavut: Towards Inuit Qaujimatatuqangit" opens a window into curriculum change in Canada's North

in the critical period of 1985 to 2007, during which time Nunavut separated from the Northwest Territories and created its own self-government. McGregor, who is white but grew up in the North and calls it home, shows how with each successive change, curriculum content has moved towards a deeper appropriation of Inuit knowledge. The 2007 curriculum is most explicit about how elders will help young people not only understand the past but navigate the present. McGregor emphasizes the importance of entrenching Inuit beliefs and values in the curriculum, articulation of values being one of a six-pronged approach to actualizing and sustaining an Inuit vision of curriculum; the other five are: long-term mandate, sustained community involvement, articulation of knowledge, material development, and attention to pedagogies.

Stewart and Altruz draw our attention to the importance of creating holistic learning experiences aimed at cultivating meaningful connections between action and reflection in their article, "Comparison of the Effects of Reflection and Contemplation Activities on Service-Learners' Cognitive & Affective Mindfulness." This research looks at the effects of individually directed contemplation and reflective dialogue activities on elementary students' conceptual and affective mindfulness. Study participants were 5th-grade students who had completed an environmental science, service-learning program as part of their science curriculum. Stewart and Altruz were particularly interested in investigating the extent to which service-learners' mindfulness is affected by engagement in reflective dialogues with their peers and individual contemplation activities (e.g., labyrinth tracing). Although they did not find any statistically significant differences between the two treatment groups, the authors report that each group's mindfulness score increased on the post-test. Given the current emphasis on high-stakes testing and accountability, these kinds of holistic learning experiences are important to support children's affective and social development. Stewart and Altruz suggest that infusing contemplative and reflective practices into the curriculum would promote students' reflective thinking and mindfulness.

Harrison, Lautensach and McDonald's "Moving from the Margins: Culturally Safe Teacher Education in Remote Northwestern BC" uses three different perspectives from which to contribute to culturally safe places in a Northwestern British Columbia teacher education program, in which 55% of the school population is Indigenous and 7 of the 29 student teachers in the cohort under consideration were Indigenous. By culturally safe, the authors mean "growing beyond reflecting on one's own cultural identity and the impact of that identity on one's practice, into acknowledging the dynamics in cross-cultural identities over time, and appreciating the diversity of the lived experiences in Northwest BC." They arrive at this definition through reflection on three 'program interventions': one involving space (re-conceiving the territory on which course content is taught; re-conceiving the occupation of space in the university classroom), one involving discussion of how values influence teach-

ing and learning through the hidden curriculum, and a third involving the use of action research projects to help teachers address issues and questions arising from their own experiences of cultural safety within the teacher education program. The article addresses various “on the ground” ways in which programs can become more accountable to the populations they serve while also deepening and extending the learning process for all.

Loughland and Bowen reflect upon the deployment of action research in pre-service teacher education at the University of Sydney, Australia, where student teachers completed an action research subject simultaneously with their 9-week internship. Their article, “Action Research Built on Uncertain Foundations: The Internship and Action-Research in a Graduate Teaching Degree” results from a teacher-student / colleague conversation sustained over two years. The authors, from their respective perspectives as a graduate of the Master of Teaching program (Bowen) and the program coordinator (Loughland), analyze structural factors that constitute what they view as “uncertain foundations” of the action research capstone. In doing so, they also interrogate the sustainability of action research as a method, goal or underpinning foundation for teacher education in an age of increased compliance enforced through the audit culture of the graduate teacher standards in Australia. In reflecting on the implications for the use of action research as a pedagogy of teacher education, Loughland and Bowen argue that action research would be more authentic if a phronetic model of teacher education underpinned the entire program rather than just the final internship.

In their article, “Developing Communities of Praxis: Bridging the Theory Practice Divide in Teacher Education,” Anderson and Freebody outline the development and evaluation of a professional experience program run in the Drama Curriculum units, also at the University of Sydney. They contend that teacher education, like all professional disciplines, is in a constant struggle to remain relevant to the profession it prepares students for. The program discussed here was developed to respond to the concern that there is a dichotomy between educational theory and practice in supporting the development of beginning teachers. The program, known as the *community of praxis* approach, is informed by the community of practice model (Lave and Wenger, 1991) and understandings of praxis (Freire, 1972). The authors explore the evaluation data to make comments about the ability of the approach to: reconcile theory and research in education with the everyday practice of teaching, help pre-service teachers develop their identity as drama teachers, and build understanding of the importance of reflective practice in Drama education.

In “Negotiating Worlds, Words and Identities: Scaffolded Literacies for Pre-service Teachers and Children,” Cumming-Potvin critiques current “back to basics” literacy policy and curriculum changes, also in Australia, and advocates for deeper and more complex conceptualizations of pre-service teacher identity

in light of the multiple contexts in which they encounter literacy. In particular, she identifies the importance of scaffolding to identity construction: scaffolding of pre-service teachers by one another as well as by teacher educators; pre-service teachers' scaffolding of their learning through literacy interactions with their children (by extension, their students). Cumming-Potvin uses Gee's theory of multiple selves to show how teachers negotiated their identities across three situations created by the study: scaffolded face-to-face learning, on-line learning, and interactions of the teachers (as parents) in shared-book reading experiences with their respective children. While all three situations yielded interesting results, Cumming-Potvin identifies asynchronous online discussion as most conducive to reflection over time as the teachers constructed a community of practice.

The current emphasis on inclusive and equal learning opportunities for all students in Canada inspired Sokal to investigate the attributes of inclusive educators in her contribution, "What are Schools Looking for in New, Inclusive teachers?" Through focused conversations with school administrators and inclusive educators from various school divisions (inner-city, suburban, and rural) in Manitoba, Sokal hoped to illuminate the essential knowledge base, skills, and dispositions that are deemed desirable in novice inclusive teachers. Strikingly, study participants did not identify any essential knowledge-base for inclusive educators. Rather, they emphasized the development of particular skills and attitudes, such as flexibility ~ the ability to develop strategies that are effective within specific contexts in response to student needs; working as members of inter-dependent teams; and effective communication with colleagues and parents. Finally, the participants highlighted the importance of fostering a life-long learning and growth-seeking attitude in teachers. Sokal contends that a "specific knowledge base exclusive to inclusive teaching is non-existent" (p. 416) as "good inclusive teaching is simply good teaching intensified" (p. 416). Therefore, these skills and attitudes constitute vital elements of teacher education programs for inclusive educators.

In her article entitled, "An Empirical Study of the Career Paths of Senior Educational Administrators in Manitoba, Canada: Implications for Career Development," Wallin looks at the career paths of senior educational administrators in Manitoba. In exploring the various factors that shape senior administrators' career trajectories, Wallin highlights the disproportionately low representation of women in senior administrative positions (i.e., superintendency). In her complex portrayal of this issue, Wallin reveals the intricate manner in which context, sex, and position interact to create career disparities between male and female administrators. Notably, these factors work together to "form queues based on leaves from service, and create discrepancies on the experiences of career supports and work challenges" (p. 421) The gendered norms and their implications are exemplified by various trends illuminated by this study. For instance, men avoided taking parenting leaves and were more likely to make

career decisions independently. Women administrators, on the contrary, were more likely to utilize “maternity leave clauses” and also tended to “follow their husband’s careers.” Further, women constantly struggle to find ways to balance family and career demands, while their male counterparts can focus more exclusively on their professional careers.

We hope that you will enjoy these scholarly perspectives on educational research and praxis and will consider contributing to these discussions either through your own submissions to the MJE, or by participating in the MJE Forum.

REFERENCES

Freire, P (1972) *The pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, UK: Penguin.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

ÉDITORIAL

Nous désirons débiter cette édition, dont la publication coïncide presque avec la fin de notre deuxième année de mandat de publication comme corédacteurs de la Revue des sciences de l'éducation (RSÉ) – ainsi qu'avec le second volume de la RSÉ dont nous pilotons le processus de publication – en remerciant nos réviseurs. Au cours de la cinquantaine d'années d'existence de la Revue, près de 2 000 réviseurs ont collaboré à la RSÉ (c'est ce que nous avons appris via un récent décompte). Or, ce n'est pas cet anonyme « 2 000 » dont nous désirons souligner la contribution aujourd'hui, mais bien chacun des individus composant ce nombre impressionnant. Ces collaborateurs à qui nous avons pu faire confiance, nous, les rédacteurs « inexpérimentés » durant les deux dernières années pour consacrer une partie de leur temps à fournir leurs commentaires sur des articles plus ou moins prêts pour publication. Ces chercheurs universitaires (reconnus ou émergents), anglophones ou francophones, travaillent ou poursuivent des travaux de recherche au sein de diverses universités en Amérique du Nord ou autour du monde. Nouveaux venus dans le domaine de la rédaction journalistique, nous avons consacré bien peu de temps à réfléchir au processus de révision. Pour nous, il s'agissait d'un processus important du domaine universitaire, mais que nous tenions comme acquis. En deux ans, nous avons énormément appris grâce à nos réviseurs, acquis des connaissances qui ont sans nul doute orienté nos pratiques comme réviseurs au sein de d'autres publications, incluant « être gentil », en respectant les délais, une petite mais fondamentale dimension du processus de révision/publication. Comme Anthony Paré, un ancien rédacteur de la RSÉ, le soulignait (45, 1), « la majeure partie des réviseurs consacrent un temps impressionnant à produire une révision réfléchie, souvent longue et détaillée, particulièrement dans un contexte où les réviseurs effectuent ce travail pour un même article non pas une, mais souvent deux fois. Un contexte où la valeur accordée à la révision académique (un fondement du processus de publication et duquel nous dépendons tous) perd rapidement son importance au profit de d'autres « priorités ». Un contexte où les réviseurs ont avantage à être sélectifs, dans lequel ils sont encouragés implicitement ou explicitement à choisir uniquement les mandats qui pourront avantageusement apparaître dans leur curriculum vitæ ou leur donner de la visibilité. Or, nous ne pourrions exister comme

revue accessible à tous, révisée par les pairs – un espace commun invitant au dialogue académique et aux échanges sur des problématiques importantes en éducation au plan local, national et international – sans ce « service essentiel ». D'où l'importance de prendre le temps pour dire du fond du cœur : merci, réviseurs! Nous, à la RSÉ, apprécions tout le travail que vous faites pour nous et espérons pouvoir faire appel à vous dans le futur. Nos meilleurs vœux pour la prochaine année!

Cette édition de la Revue des sciences de l'éducation de McGill (RSÉ) comporte huit articles et trois critiques de livres offrant des perspectives diverses et éclairées sur un éventail de problématiques en éducation. Fidèle à la tradition de la RSÉ de susciter des débats animés sur de multiples aspects de l'éducation, ces articles font évoluer notre pensée, nos recherches et nos pratiques. Ils permettent donc de mieux supporter la formation et l'intégration des enseignants et le lien créatif entre la communauté, l'éducation et l'apprentissage ainsi que de mieux comprendre les disparités existantes entre les sexes lorsqu'il est question du leadership dans le domaine de l'éducation au 21^e siècle.

Par ailleurs, nous attirons votre attention sur la variété d'approches théoriques et empiriques et d'outils présentés par ces articles, tous des contributions au milieu de la recherche en éducation. Les paradigmes et les méthodologies de recherche couvrent la recherche qualitative, la recherche-action, les méthodologies diverses, la recherche quantitative, l'analyse critique, les longues conversations réflexives et les groupes de discussion. Bien que provenant d'Australie, trois des articles présentent – comme tous les autres articles – des données ayant des implications au niveau international ou encore, pour d'autres communautés ou juridictions.

Plusieurs articles soulignent l'importance de cultiver des valeurs d'efficacité lorsqu'il s'agit de modifier les programmes d'enseignement. Alors que McGregor recommande de créer des programmes ancrés dans leurs communautés respectives et en reflétant les connaissances et les valeurs, Stewart et Altruz mettent en lumière la pertinence de combiner les services communautaires à des activités de réflexion encourageant la conscience cognitive et affective des apprenants. Appliquant cette notion à la formation des enseignants, Harrison, Lautensach et McDonald précisent de quelle manière les valeurs inspirent l'élaboration d'initiatives visant à mettre en place des expériences d'enseignement et d'apprentissage culturellement sécuritaires en contexte de formation des enseignants. En fait, ils soulignent l'importance d'utiliser la recherche-action pour impliquer les enseignants dans un processus d'analyse et de réflexion concernant leurs expériences de sécurité culturelle. La recherche-action constitue également un outil efficace dans l'atteinte d'une pratique authentique en formation des enseignants, comme l'expriment Loughland et Bowen dans leur article. De façon similaire, Anderson et Freebody affirment qu'une approche de communauté de praxis est fondamentale pour allier la théorie et la pratique

au sein des programmes de formation professionnelle destinés aux futurs et aux nouveaux enseignants. Cummings-Potvin et Sokal partagent aussi leurs points de vue sur la manière de soutenir le développement des enseignants en créant des communautés de pratique significatives. Ainsi, soutenir l'apprentissage et la formation de l'identité des enseignants à l'aide d'interactions en littérature avec leurs enfants, leurs collègues et des experts et de collaborations facilitant la réflexion favorise, selon les auteurs, le développement des communautés de pratique. De même, les travaux de Sokal montrent que la possibilité de travailler au sein d'équipes interdépendantes et collaboratives constitue un facteur critique au soutien de l'apprentissage et de la croissance des nouveaux enseignants en milieu inclusif. Wallin adopte un angle différent, levant le voile sur les graves disparités prévalant entre les sexes lorsqu'il s'agit des postes de direction en éducation, disparités de nature à entraver le type de praxis ou de communauté mis en place ou recherché et décrit dans les autres articles de cette édition. Wallin exprime des inquiétudes particulières en ce qui a trait à la représentation excessivement faible des femmes dans les postes de direction senior. De courts résumés de chacun des articles suivent.

Heather McGregor, dans son article, « Changement des programmes au Nunavut : vers l'Inuit Qaujimajatuqangit », nous introduit aux changements de programme initiés de 1985 à 2007, une période critique dans le nord canadien, période durant laquelle le Nunavut s'est séparé des Territoires du Nord-Ouest et a créé son propre gouvernement. McGregor, une Blanche ayant grandi dans le Nord et s'y sentant chez elle, démontre comment les changements successifs ont insufflé aux programmes une compréhension de plus en plus approfondie du savoir inuit. Ainsi, le programme de 2007 explique de manière plus explicite de quelle façon les aînés peuvent aider les jeunes non seulement à comprendre le passé mais aussi à mieux vivre dans le présent. McGregor souligne l'importance de refléter les croyances et les valeurs inuit dans le programme, ce qui constitue un des six axes d'une approche visant à actualiser et maintenir une vision inuit des programmes. Les cinq autres dimensions sont un mandat à long terme, une implication communautaire soutenue, l'articulation des connaissances, le développement matériel et une attention particulière aux méthodes pédagogiques.

Quant à Stewart et Altruz, ils attirent notre attention sur l'importance d'initier des expériences d'apprentissage holistiques cherchant à entretenir des liens significatifs entre l'action et la réflexion avec leur article « Comparaison des effets des activités de réflexion et de contemplation sur la conscience cognitive et affective des apprenants par le service communautaire » Cette recherche examine les effets de la contemplation dirigée individuellement et des activités de réflexion par le dialogue sur le niveau de conscience conceptuelle et affective d'élèves du primaire. Les participants à l'étude étaient des élèves de 5^e année ayant complété une expérience de service communautaire en science environnementale dans le cadre de leur programme de sciences. Stewart et Altruz

étaient particulièrement intéressés à étudier jusqu'à quel point la conscience des apprenants est influencée par l'obligation de prendre part à des dialogues axés sur la réflexion avec leurs pairs et à des activités individuelles de contemplation (c.à.d. création de labyrinthes). Même s'ils n'ont pas découvert de différences statistiquement significatives entre les deux groupes expérimentaux, les auteurs signalent que le résultat relatif au niveau de conscience de chaque groupe a augmenté lors du post-test. Considérant l'accent actuellement mis sur les tests standardisés et la reddition de comptes, ce type d'expériences holistiques devient important pour soutenir le développement affectif et social des enfants. Stewart et Altruz recommandent d'intégrer des pratiques de contemplation et de réflexion au sein des programmes, afin d'encourager la pensée réflexive et la conscience chez les élèves.

Harrison, Lautensach et McDonald, dans leur article « Sortir de la marge: une formation culturellement sécuritaire des enseignants dans le lointain nord de la Colombie-Britannique » présentent trois perspectives différentes pouvant contribuer à créer des lieux culturellement sécuritaires au sein d'un programme de formation des enseignants offert dans le Nord-ouest de la Colombie-Britannique. Dans ce programme, 55% des étudiants et 7 des 29 enseignants de la cohorte à l'étude sont autochtones. Les auteurs définissent le concept de « culturellement sécuritaire » comme « aller au-delà de l'image renvoyée par leur propre identité culturelle et de l'effet de cette identité sur leurs pratiques pour reconnaître les forces des identités interculturelles au fil du temps et apprécier la diversité des expériences vécues dans le Nord-ouest de la Colombie-Britannique. » Ils formulent cette définition en analysant « trois initiatives du programme ». Une implique l'espace (repenser le territoire sur lequel le contenu du cours est enseigné; repenser l'utilisation de l'espace dans la salle de cours), une autre fait référence à une discussion de la manière dont les valeurs influencent l'enseignement et l'apprentissage via le programme informel et une dernière concerne l'utilisation de projets de recherche-action pour aider les enseignants à faire face aux problématiques et questions relatives à leurs propres expériences de sécurité culturelle au sein du programme de formation des enseignants. Cet article aborde différentes manières provenant « du terrain » pouvant être déployées dans les programmes pour rendre des comptes aux populations desservies tout en approfondissant et en élargissant le processus d'apprentissage de tous.

Loughland et Bowen effectuent une réflexion sur le déploiement de la recherche-action, telle qu'utilisée dans la formation des futurs enseignants à l'Université de Sydney, en Australie, où les étudiants en enseignement effectuent un projet de recherche-action au cours d'un stage de 9 semaines. Leur article, « Recherche-action élaborée sur des bases incertaines: le stage et la recherche-action dans les programmes de maîtrise en enseignement » est le résultat de conversations fréquentes entre un étudiant en enseignement et un collègue pendant deux ans. À partir de leurs perspectives d'étudiant gradué

du programme de maîtrise en enseignement (Bowen) et de coordonnateur de programme (Loughland), les auteurs ont analysé les facteurs structurels qui constituent ce qu'ils considèrent les « bases incertaines » des fondements de la recherche-action. Ce faisant, ils questionnent aussi la viabilité de la recherche-action comme moyen, but ou fondement sous-jacent à la formation des enseignants, à une époque où la culture de vérification amène les enseignants à la maîtrise en Australie à préconiser une conformité accrue aux standards. Réfléchissant aux implications de l'utilisation de la recherche-action comme méthode pédagogique en formation des enseignants, Loughland et Bowen avancent que la recherche-action serait plus authentique si un modèle phronétique de la formation des enseignants soutenait le programme dans son ensemble plutôt que seulement le dernier stage.

Dans l'article « Développer des communautés de pratique: combler le fossé entre la théorie et la pratique au sein de la formation des enseignants », Anderson et Freebody passent en revue le développement et l'évaluation d'un programme d'expérience professionnelle proposé à l'Université de Sydney, dans le cadre des unités de son programme d'art dramatique. Ils soutiennent que la formation des enseignants, comme c'est le cas dans toutes les professions, vit un combat constant pour demeurer pertinente en regard du domaine pour lequel elle prépare ses élèves. Le programme dont il est question dans ce texte a été développé pour répondre à l'existence problématique d'une dichotomie entre la théorie et la pratique éducationnelles pour soutenir le développement des nouveaux enseignants. Ce programme, nommé *communauté de pratique*, s'inspire du modèle de la communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991) ainsi que des concepts de praxis (Freire, 1972). Les auteurs explorent les données d'évaluation pour formuler des commentaires sur l'aptitude à: réconcilier la théorie et la recherche en éducation avec les besoins de la pratique quotidienne de l'enseignement, soutenir les futurs enseignants dans le développement de leur identité comme enseignants en art dramatique et à élaborer une compréhension de l'importance de la pratique réflexive en enseignement de l'art dramatique.

Dans « Négocier les mondes, les mots et les identités: soutien à l'apprentissage des littératies pour les futurs enseignants et les enfants » Cumming-Potvin remet en question la tendance actuelle de « retour aux sources » prônée dans les politiques de littératies et les changements de programmes et ce, même en Australie. Elle milite également pour des conceptualisations plus approfondies et complexes de l'identité des futurs enseignants, en tenant compte des contextes divers dans lesquels ils sont en contact avec la littératie. De façon particulière, elle identifie l'importance du soutien à l'apprentissage dans la mise en place de l'identité: le soutien des futurs enseignants apporté les uns aux autres ou offert par leurs enseignants; le soutien des futurs enseignants à leur apprentissage via des interactions littéraires avec leurs enfants (et leurs élèves). Cumming-Potvin s'inspire de la théorie des multiples identités de Gee

pour montrer de quelle manière les enseignants négocient leurs identités à travers les trois situations présentées dans le cadre de l'étude: soutien à l'apprentissage face-à-face, apprentissage en ligne et interactions des enseignants (comme parents) dans des expériences de lecture partagée avec leurs enfants. Même si les trois situations démontrent des résultats intéressants, Cumming-Potvin identifie les discussions asynchrones en ligne comme plus propices à la réflexion. En effet, au fil du temps celles-ci permettent aux enseignants d'établir une communauté de pratique.

À l'heure actuelle, l'accent est mis sur l'offre d'opportunités d'apprentissage égales et dans un contexte d'inclusion et ce, à tous les élèves du Canada. Cette tendance a incité Sokal à étudier les caractéristiques des enseignants favorisant l'inclusion dans son article « Que recherchent les écoles chez les nouveaux enseignants dans un contexte d'inclusion? » Se basant sur des discussions ciblées réalisées avec des administrateurs et des enseignants œuvrant dans un contexte d'inclusion et issus de diverses divisions scolaires (urbaines, de banlieue, rurales) au Manitoba, Sokal espère mettre en lumière les connaissances fondamentales, habiletés et attitudes considérées comme des atouts chez des enseignants recrutés dans un milieu scolaire inclusif. Étonnamment, les participants à l'étude n'ont pas identifié de connaissances de base fondamentales pour les enseignants dans un contexte d'inclusion. Ils ont plutôt mis l'emphase sur le développement de compétences et d'attitudes particulières telles que la flexibilité – l'habileté à développer des stratégies efficaces dans certains contextes et selon les besoins des élèves – la collaboration en tant que membre d'équipes interdépendantes et la communication efficace avec les collègues et les parents. Finalement, les participants ont souligné l'importance de valoriser la formation continue et une attitude positive à l'égard du développement professionnel chez les enseignants. Sokal soutient qu'une « bassin spécifique de connaissances propres à l'enseignement en milieu inclusif n'existe pas » (p. xx) puisque l'enseignement en contexte d'inclusion est simplement de l'enseignement où l'on redouble d'efforts » (p. xx). Conséquemment, ces compétences et attitudes sont des éléments fondamentaux des programmes de formation des enseignants pour ceux qui œuvrent dans un milieu d'apprentissage inclusif.

Dans son article intitulé, « Étude empirique du parcours professionnel des cadres supérieurs au Manitoba, Canada: Implications pour le développement professionnel » Wallin analyse le parcours professionnel d'administrateurs scolaires senior au Manitoba. Explorant les divers facteurs qui façonnent la trajectoire professionnelle des cadres supérieurs, l'auteure met en lumière la très faible représentation des femmes au sein des positions administratives supérieures (c.à.d. direction). Dressant un portrait complet de cette problématique, Wallin révèle la manière complexe dont le contexte, le sexe et la position hiérarchique entrent en relation pour créer des écarts professionnels entre les administrateurs masculins et féminins. Notamment, ces facteurs interagissent, « formant des files d'attente alimentées par les départs et créant des divergences

entre les outils de développement de carrière et les défis de l'emploi » (p. xx) Les règles liées au sexe de l'employé et leurs implications sont illustrées par des exemples de diverses tendances mises en lumière par cette étude. Par exemple, les hommes évitaient de profiter des congés parentaux et prenaient plus fréquemment leurs décisions professionnelles de manière indépendante. Au contraire, les administrateurs de sexe féminin étaient plus enclins à utiliser les « clauses reliées aux congés de maternité » et avaient aussi tendance à « suivre la carrière de leur mari » Par ailleurs, les femmes recherchent constamment comment équilibrer les exigences familiales et professionnelles, alors que leurs confrères masculins se concentrent plus exclusivement sur leur carrière.

Nous espérons que vous apprécierez les points de vue apportés par nos auteurs sur la recherche et la pratique éducationnelles et que vous contribuerez aux discussions, en soumettant vos écrits à la RSÉ ou encore en participant au forum de discussion de la Revue.

RÉFÉRENCES

- Freire, P (1972) *The pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.