

## **Editorial**

## **Éditorial**

Anila Asghar, Aziz Choudry, Annie Savard and Teresa Strong-Wilson

Volume 46, Number 2, Spring 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1006434ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1006434ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (print)

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Asghar, A., Choudry, A., Savard, A. & Strong-Wilson, T. (2011). Editorial / Éditorial. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 185–195. <https://doi.org/10.7202/1006434ar>

## EDITORIAL

With the present issue, editorship for the McGill Journal of Education officially passes from Anthony Paré to an interdisciplinary co-editorship composed (in alphabetical order) of Anila Asghar, Aziz Choudry, Annie Savard, and Teresa Strong-Wilson, all members of McGill's Department of Integrated Studies in Education. Annie takes primary responsibility for French language submissions and those pertaining to Math education while Anila brings expertise in science/STEM education, cognitive development and peace studies, Aziz in social movement learning and knowledge production and Teresa in literacy, social justice and teachers. In its almost fifty year history, the journal has only had five editors; to this legacy, in a single year, will now be added four more: the first time in the journal's history of a collective of editors.

Over its half century, the intent of the journal has remained remarkably consistent. Yet, in spirit and form, it has changed, most markedly in the recent move (under Anthony Paré) from print to digital format. Previous editors saw the journal migrate from the "jet age" (Gillett, v. 1, n. 1, 1966, p. 4) to "the era of Linotype and long galleys"; then came "computer technology leading to desktop publishing" (Beer, 1999, v. 34, n. 2, p. 111), culminating in its current paperless form. An important corner was turned when, under Anthony Paré's leadership, the journal also committed to open access, providing "people with unimpeded access to the knowledge produced by publicly-funded scholars" (Paré, 2006, v. 41, n. 1, p. 6).

We are keenly aware of the responsibility we, as co-editors, have inherited. We intend to build on MJE's distinguished history. Meanwhile, we also strive to look ahead to changes that could promise to further enhance the journal for its diverse and evolving readership. In deciding how to formulate an idea of himself, Kiowa author and scholar N. Scott Momaday (1999) reflected on the names of his ancestors who preceded him: "The past and the future ... [are] ... simply the large contingencies of a given moment; they ... [bear] ... upon the present and ... [give] ... it shape" (p. 97).<sup>1</sup> Taking our cue from Momaday, the idea of the MJE/ourselves that we have been formulating revitalizes one of the journal's original intentions. Its first issue, published in 1966, was devoted to the theme of activism. As then editor Margaret Gillett noted, activism is not

new in education but she hoped that the journal's inception, which coincided with the change from a McGill Institute for teaching to a Faculty of Education, would stimulate discussion, provide a forum for the exchange of ideas, and become an "outlet" for research in the broadest sense for both "theoreticians" and "those engaged in the practical business of teaching" (Gillett, 1966, v. 1, n. 1, p. 3). Our co-editorship seeks to nudge the journal further in this direction. Echoing Gillett and building on Paré, we hope to use the journal's newly acquired digital and open access format to actively link people within and across communities (e.g., discourse communities, communities of practice, grassroots communities, local and global networks, doctoral students). For this purpose, we embrace a broad conception of education that includes formal, non-formal, informal and incidental forms of teaching and learning that we know are occurring across a range of social settings. Our specific goals are to promote interdisciplinarity (including through our co-editorship), strive to connect scholars with practitioners and practitioners with (and, as) scholars, continue MJE's digitization project, and actively involve doctoral students in re-shaping aspects of the journal as well as encourage their formation as future scholars, leaders, practitioners.

We would like to take this opportunity to thank Anthony Paré for his easy ushering of the new team into the world of journal editorship. His sage and timely advice, anticipating questions even before we thought to ask them, has been invaluable. Anthony became MJE's Editor-in-Chief in 2006. His involvement with the journal dates back to 1993 (28-3), when he became a Board member. He was a Review Editor from 1994 (29-1) until 2000 (35-1). During his tenure as Editor-in-Chief, Anthony single-handedly brought the journal into the digital world and in so doing, made the critical decision of integrating the MJE, along with all of its annals, into the open access to knowledge movement and discourse community. This choice – and political statement – was in keeping with his long-held belief in scholarly debate as public debate. As editor, he was also strongly committed to mentorship, especially of new and emerging scholars. We are sure many authors who submitted to the MJE between 2006 and 2011 will remember their exchanges with this graceful man, who modeled eloquence in writing even while he provided a steady guiding hand. We stand on Anthony's broad shoulders. We hope he will continue to be involved in some way in the journal's activities. We would also like to thank Stephen Peters, MJE's new Managing Editor, who has been no less instrumental in our recent re-education as co-editors. We are deeply grateful to him for his insights and organizational skills, which have helped steer us during a period of rapid change in the journal's continuing evolution.

We are pleased to introduce the present issue of the MJE. All seven articles contribute, in their own ways, to a growing interdisciplinary body of national and international literature, within and outside of Quebec, on supporting student learning and well-being. The articles offer a diverse array of problematics,

contexts, perspectives, theoretical insights, and recommendations for educational practice and policy with respect to nurturing meaningful partnerships among schools and communities and theorizing practices so as to enhance student (as well as teacher/practitioner) learning.

Jane Preston examines the role of a School Community Council (SCC) in fostering broader community engagement in school settings through the framework of social capital theory. She argues that authentic partnerships between communities and schools are rooted in and grow out of “thick trust.” Developing mutual trust is central to cultivating cooperation, communication, and confidence among partners (teachers, administrators, parents, and SCC members in this case) and helps in working together as a “cohesive goal-directed unit.” Her work also illuminates the issues that negatively impacted the SCC’s work in a particular K-12 school. The lessons drawn from these challenging experiences lend powerful insights on developing mutually constructive collaborations between schools and communities to nurture students’ development and learning.

Yifeng Wei, Stan Kutcher, and Magdalena Szumilas further illuminate how different communities (teachers, administrators, parents, student service providers, and health care providers) can work together to promote students’ health and well-being, and develop a supportive learning environment for them in schools. The authors propose a comprehensive mental health model that encompasses early detection and diagnosis of mental health disorders among at-risk students; development of appropriate clinical and educational interventions, and provision of ongoing support within schools. Enhancing parents’, teachers’, and policy makers’ mental health literacy is a key element of this model. The model also proposes to develop mental health competencies of health care providers through continuing training programs. The innovative feature of this collaborative model is that it seeks to integrate “mental health components into existing secondary school education frameworks.” Through such work, the authors seek to connect and integrate a publicly funded education and health care system to an inclusive mental health care program for adolescents.

Ron Sydney Phillips calls for an active collaboration between the federal government and First Nations communities to nurture First Nations education, this in the wake of prevailing societal misconceptions that education in Canada is solely a provincial concern. Phillips argues that the Canadian government has constitutional (*viz.*, legal) responsibilities towards First Nations peoples as laid out in the Constitution and through treaties. Because a federal role in education has largely been downplayed and the provinces develop curricula, this has worked to the advantage of the government and to the disadvantage of First Nations peoples. The article’s policy recommendations emphasize the central role that the federal government should play in enhancing the qual-

ity of education for First Nations communities across Canada, through such concrete measures as enacting a “First Nations Education Act.” Such a law would provide a legal and administrative framework for active First Nations involvement in “education decision-making” as well as increased roles for schools. Other recommendations call for inviting community members’ and parents’ input on what they value for their children and employing research-based best practices in educational programs through the establishment of national and regional centres.

Authentic assessment is integral to best practices in education. Joëlle Morrissette’s piece highlights the formative assessment practices emerging from experienced elementary teachers’ *know-how* and *reflection-in-action*. Her study builds on the existing research-based knowledge of assessment and seeks to expand its horizon by contributing original insights on differentiated assessment practices. Through focused group interviews with primary teachers, Morrissette explores how teachers can create formative assessment strategies as “competent actors” when faced with the challenging task of responding to students’ individual needs. Notably, she illuminates the ways in which these teachers draw on their professional craft to “transform constraints into resources” to assess and support student learning. These compelling narratives from the field illuminate authentic assessment practices that have largely been unnoticed by education scholars and researchers. Importantly, this work raises thoughtful questions about the wisdom of judging teachers’ practices “according to the yardstick of decontextualized theoretical models” and instead, proposes valuing teachers’ practical know-how in terms of addressing special needs of students.

Mariam Stitou and Claire Duchesne draw attention to the needs of gifted students through their focus on the institutional, personal, and interpersonal factors that motivate Quebec students to pursue university education directly after graduating from secondary school rather than choosing to attend Cégep. The Cégep system is unique to Quebec, and is a prerequisite for Quebec students applying to university in the province. Stitou and Duchesne explore the motivations of Quebec students who choose to apply elsewhere upon graduation. The student participants describe the cultural values and expectations, social goals, positive academic self-concept, high self-confidence, and the will to succeed that served as motivational factors. Key were students’ high GPAs and their enrollment in advanced academic programs while in high school. The authors suggest that schools need to develop appropriate support systems for high achievers to nurture their potential and develop their strengths. The article also contributes a student perspective to ongoing debate and discussion around the merits of Quebec’s Cégep system.

Philippe Sarremejane and Yannick Lémonie critically examine the explanatory paradigms related to teaching-learning practices, with the goal of addressing the proverbial theory-practice gap. They first identify the three traditional

anchors of theorizing teaching-learning practice: descriptive, explanatory and interpretive. The authors suggest that of the three, the explanatory promises the most in terms of its ability to elucidate teaching-learning practice. They examine the theory-practice contradictions that have stymied exploratory frameworks. Rather than proposing a solution, they put forward the kinds of questions that can stimulate discussion and promise a way forward, one that does not reduce theory to practice, practice to theory. They conclude that the theorization of teaching practice is made up of tensions and will itself be constituted in tension.

Matthias Pepin examines a relatively recent newcomer to the curriculum in Quebec: entrepreneurship education. He discusses the impetus and objectives behind the introduction of entrepreneurial education in primary and secondary education. Specifically, he takes up the question of how entrepreneurship education (EE) contributes to academic education. Current confusion over the answer to this question has had implications for how the course is taught and integrated within the curriculum. One of the tensions Pepin identifies is between disciplinary knowledge and cross-curricular competencies; EE depends primarily on the latter. It is more of a tool for teaching than an object of teaching. Another problem is definitional: a confusion of terms. Pepin navigates among these issues to arrive at a more specific content for EE, one that rests on developing student expertise (*savoir faire*), identifying appropriate teaching practices and placing students in situations in which they can link theory (*savoir faire*) to practice (*savoir être*) so as to generate a philosophy or attitude (*savoir devenir*) to help them develop the autonomy needed to meet life's challenges. Key to such learning, Pepin points out, are students' own actions and ownership of the process.

We hope these articles will stimulate further debate and discussion, and we encourage you to consider the MJE as a place to continue those exchanges, through such conventional means as book reviews and articles but also through facilitated discussions and interviews, action/practice notes (notes from the field), teaching/research notes, and forums (see: our revised Author Guidelines, available online). We hope to hear from you!

A.A, A.C., A.S., & T.S.W.

#### NOTES

1. Momaday's past tense has been changed to present tense.

#### REFERENCES

- Beer, A. (1999). Editorial. *McGill Journal of Education*, 34(2), 109-111.
- Gillett, M. (1966). Editorial. *McGill Journal of Education*, 1(1), 3-4.
- Momaday, N. Scott. (1999). *The names*. Tucson: University of Arizona Press.
- Paré, A. (2006). Editorial. *McGill Journal of Education*, 41(1), 5-8.

## ÉDITORIAL

La présente édition de la Revue des sciences de l'éducation marque le passage officiel, pour la publication, d'un rédacteur-solo – Anthony Paré – à une équipe pluridisciplinaire de corédacteurs composée (en ordre alphabétique) d'Anila Asghar, Aziz Choudry, Annie Savard et Teresa Strong-Wilson. Ceux-ci font tous partie du Département d'études intégrées en sciences de l'éducation de l'Université McGill. Ainsi, Annie sera principalement responsable des articles soumis en français ou portant sur l'enseignement des mathématiques. Pour sa part, Anila partagera son expertise en sciences et dans l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STEM), en développement cognitif et en études sur la paix. Quant à Aziz et Teresa, ils contribueront à la Revue selon leurs intérêts de recherche respectifs soient l'apprentissage au sein des mouvements sociaux et la production de savoir pour Aziz, et la littérature ainsi que la justice sociale et les enseignants pour Teresa. En presque cinquante années d'existence, la Revue a été dirigée par seulement cinq rédacteurs. Or, en une seule année s'ajoutent à ce nombre quatre nouveaux rédacteurs pour une première : un collectif de rédacteurs.

Au cours des 50 dernières années, la mission de la Revue est demeurée d'une cohérence remarquable. Son esprit et son format ont changé, plus particulièrement lors de son passage d'un format papier à une version électronique (sous la gouverne d'Anthony Paré). Les rédacteurs précédents ont vécu la migration de « l'ère des jets » (Gillett, 1966, p. 4) vers « l'ère du Linotype et des longues galées ». « Puis, ont suivi « les technologies informatiques ouvrant la voie à la publication assistée par ordinateur » (Beer, 1999, v.34, n. 2, p. 111) et ultimement, la version courante... entièrement électronique. Un virage important a été effectué quand, sous la houlette d'Anthony Paré, la Revue s'est engagée à produire une publication ouverte à tous, permettant « un accès libre au savoir généré par les chercheurs subventionnés par les fonds publics ». (Paré, 2006, v. 41, n. 1, p. 6).

Nous sommes conscients de la lourde responsabilité dont nous avons hérité en tant que corédacteurs. Notre but est de poursuivre tout en respectant la tradition d'excellence de la Revue. Cependant, nous demeurons à l'affût de tous les changements prometteurs pouvant bonifier l'offre faite à notre lectorat

diversifié et en constante évolution. Cherchant de quelle manière formuler la conception qu'il avait de sa personne, l'auteur et érudit d'origine kiowa N. Scott Momaday (1999) a réfléchi aux noms des ancêtres l'ayant précédé: "Le passé et le futur ... [sont] ... simplement le fait des nombreuses circonstances d'un moment précis; ils ... [supportent] ... le présent et ... [lui donnent] ... sa forme" (p. 97).<sup>1</sup> Nous inspirant de Momaday, l'idée que nous nous faisons de la RSÉ et de nous-mêmes redonne vie à une des intentions premières de la Revue. En effet, la toute première édition, parue en 1966, explorait le thème de l'activisme. Comme la rédactrice Margaret Gillett le soulignait, l'activisme n'est pas nouveau en éducation. Elle espérait que la naissance de la RSÉ, coïncidant avec la transition de l'Institut McGill à une Faculté de l'éducation, stimulerait les discussions, offrant une tribune propice à l'échange d'idées, devenant un « exutoire » pour la recherche dans le sens large du terme, à la fois pour les « théoriciens » et « ceux impliqués dans la pratique du métier enseignant » (Gillett, 1966, v. 1, n. 1, p. 3).

Nos corédacteurs désirent poursuivre dans cette direction. Faisant écho aux idées de Gillett, s'appuyant sur celles de Paré, nous espérons tirer avantage du tout nouveau format numérique et libre accès pour mettre en relation des individus à l'intérieur de mêmes communautés et entre les communautés (ex. : communautés d'idées, communautés de pratiques, organisations communautaires locales, réseaux locaux et globaux, étudiants au doctorat). Pour ce faire, nous concevons une vision large de l'éducation. Cette vision englobe des situations formelles, non formelles, informelles et fortuites d'enseignement et d'apprentissage, qui, nous en sommes conscients, prennent forme dans une variété de milieux sociaux. Plus spécifiquement, nos objectifs sont de faire la promotion de l'interdisciplinarité (également par le biais de notre « corédaction »), d'établir des liens entre les chercheurs et les professionnels de l'éducation et entre les professionnels de l'éducation (*avec les et en tant que*) chercheurs. Nous visons aussi à poursuivre le projet de numérisation de la Revue ainsi qu'à favoriser l'implication active des étudiants de doctorat dans le remodelage de divers aspects de la RSÉ, tout en les supportant dans leur cheminement comme futurs chercheurs, leaders et professionnels.

Nous aimerions saisir cette occasion pour remercier Anthony Paré. Celui-ci a habilement guidé les novices que nous étions dans les méandres du monde de l'édition. Ses sages conseils, toujours à propos, ainsi que sa manière d'anticiper nos questions avant même que nous les formulions, ont été d'une aide inestimable. Anthony est devenu rédacteur en chef en 2006. Son implication au sein de la RSÉ remonte en 1993 (28-3), lorsqu'il est devenu membre du conseil. Puis, il a été responsable de la révision de 1994 (29-1) à 2000 (35-1). Au cours de son mandat comme rédacteur en chef, Anthony a mené d'une main de maître la Revue vers le monde numérique. Ce faisant, il a fait le choix marquant d'intégrer la Revue, ainsi que ses annales, dans un univers où les mouvements de savoirs et les communautés d'idées sont ouverts à tous.



Cette décision —et prise de position politique— étaient parfaitement cohérentes avec sa conviction de longue date que les débats des chercheurs doivent être publics. En tant que rédacteur, il s'est aussi consacré avec énergie au mentorat, particulièrement auprès de nouveaux chercheurs ou de chercheurs émergents. Nous sommes convaincus que plusieurs auteurs ayant soumis des textes à la Revue entre 2006 et 2011 gardent en mémoire leurs échanges avec cet homme élégant, inspirant l'éloquence par son écriture et guidant d'une main de maître. Nous nous appuyons sur les larges épaules d'Anthony. Nous souhaitons qu'il continue à s'impliquer d'une manière ou d'une autre dans les activités de la Revue. Nous aimerions également remercier Stephen Peters, le nouveau Directeur de rédaction de la RSÉ, qui a aussi contribué largement à notre rééducation récente comme corédacteurs. Nous lui sommes profondément reconnaissants pour ses conseils et ses talents organisationnels, qui nous ont aidés à maintenir le cap au cours d'une période de rapides changements dans l'évolution constante de la RSÉ.

C'est avec grand plaisir que nous vous présentons cette édition de la RSÉ. Chacun à leur manière, les sept articles contribuent à alimenter le bassin de littérature nationale et internationale, à l'intérieur ou hors-Québec, offrant un support à l'apprentissage et au bien-être des étudiants. Ces écrits explorent une variété de problématiques, de contextes et de perspectives. Ils témoignent d'une fine compréhension théorique et offrent des recommandations pour les pratiques et politiques enseignantes. Ce faisant, les auteurs visent à développer des partenariats authentiques entre les écoles, les communautés et les théories en lien avec la pratique enseignante, ceci dans le but de bonifier le processus d'apprentissage des étudiants ainsi que celui des professionnels enseignants.

Dans son article, Jane Preston explore le rôle joué par un Conseil scolaire communautaire (CSC) dans la promotion de l'implication communautaire en milieu scolaire. L'analyse de Preston est faite à l'aide de la théorie du capital social. Elle avance que, pour prendre vie et se développer de manière authentique, les partenariats entre les communautés et les écoles doivent être ancrés dans un profond climat de confiance. Ainsi, le développement d'une confiance mutuelle est fondamental pour nourrir la coopération, la communication et la confiance entre les partenaires (enseignants, administrateurs, parents et membres du CSC dans ce cas). Cela favorise également la mise en commun des efforts au sein d'une équipe unie et orientée vers l'atteinte de buts. De plus, ses travaux soulignent les problématiques ayant influencé négativement les travaux d'un CSC au cœur d'une école primaire et secondaire en particulier. Les leçons tirées de ces expériences difficiles offrent d'excellentes idées sur la manière de développer des collaborations mutuellement profitables entre les écoles et les communautés, tout en favorisant le développement et l'apprentissage des élèves.

De la même manière, Yifeng Wei, Stan Kutcher et Magdalena Szumilas mettent en lumière une façon dont les différentes communautés (enseignants, administrateurs, parents, fournisseurs de services aux élèves et de santé publique) peuvent collaborer pour promouvoir la santé et le bien-être auprès des élèves et ainsi développer un environnement d'apprentissage supportant dans les écoles. Les auteurs suggèrent un modèle de santé mentale étendu et complet. Celui-ci englobe la détection précoce et le diagnostic de désordres mentaux parmi des élèves jugés à risque, le développement d'interventions cliniques et éducationnelles appropriées et la mise en place de services de soutien continu dans les écoles. Améliorer les connaissances en santé mentale des parents, enseignants et décideurs politiques est essentiel au succès de ce modèle. Celui-ci préconise également le développement, par le biais d'un programme de formation continue, des compétences en matière de santé mentale des fournisseurs de soins de santé. La composante innovatrice de ce modèle collaboratif est qu'il cherche à intégrer « des éléments de santé mentale dans les structures existantes des écoles secondaires ». Par leurs travaux, les auteurs visent à établir des ponts et à intégrer les systèmes de santé et d'éducation financés par les deniers publics pour offrir un programme inclusif de soins en santé mentale pour les adolescents.

Ron Sydney Phillips effectue un plaidoyer pour une collaboration plus active entre le gouvernement fédéral et les communautés des Premières Nations en vue d'améliorer l'éducation offerte aux autochtones. Par le fait même, il cherche à attirer l'attention sur la conception erronée existant au sein de la société canadienne que l'éducation constitue une compétence strictement provinciale. Dans son texte, Phillips avance que le gouvernement canadien a des responsabilités constitutionnelles (c'est-à-dire légales) envers les populations autochtones tel que stipulé dans la Constitution et divers traités. Le rôle du gouvernement fédéral – fortement minimisé – et l'élaboration – par les provinces – des programmes éducatifs ont donné un avantage au gouvernement au détriment des Premières Nations. Les recommandations de politiques formulées dans cet article mettent l'emphase sur le rôle central que le gouvernement fédéral doit jouer dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement prodigué aux autochtones à travers le Canada, via des mesures tangibles comme la création d'un « Acte de l'éducation des Premières Nations ». Une telle loi fournirait un cadre légal et administratif à l'implication active des autochtones dans la prise de décisions éducationnelles tout en donnant un rôle accru aux écoles. L'auteur invite aussi les membres des communautés et les parents à partager leurs opinions sur les valeurs qu'ils préconisent pour leurs enfants. Il suggère également l'utilisation des meilleures pratiques telles que mises de l'avant par les recherches, via la création de centres régionaux et nationaux.

L'évaluation authentique fait partie intégrante des meilleures pratiques éducationnelles. Dans son texte, Joëlle Morrissette aborde les pratiques d'évaluation formative émanant du savoir-faire et de la *réflexion sur la pratique* (perspective

interactionniste) d'enseignantes expérimentées du primaire. Son étude s'appuie sur le bassin existant de savoir et de recherches et vise à en élargir les limites en formulant des avis originaux sur les pratiques d'évaluation différenciée. Par le biais d'entrevues menées lors de groupes de discussion avec des enseignantes du primaire, Morrissette explore la façon dont les enseignants, acteurs compétents, créent des stratégies d'évaluation formative lorsque que confrontés au défi de répondre aux besoins individuels des élèves. Notamment, elle met en lumière les manières dont les enseignants puisent dans leur savoir professionnel pour « transformer les contraintes en possibilités » qui permettent d'évaluer et de supporter les apprentissages de l'élève. Ces récits convaincants du monde de la pratique enseignante mettent en vedette des pratiques d'évaluation authentique qui ont pour la plupart passées inaperçues auprès des universitaires et des chercheurs. De surcroît, ses travaux posent des questions réfléchies sur la pertinence d'évaluer des pratiques enseignantes « en se basant sur la base de modèles théoriques décontextualisés ». En fait, ils invitent à accorder de la valeur au savoir-faire pratique des enseignants lorsque vient le temps de répondre aux besoins particuliers des élèves.

Mariam Stitou and Claire Duchesne nous sensibilisent aux besoins des élèves doués en analysant les facteurs institutionnels, personnels et interpersonnels incitant les élèves québécois à entreprendre des études universitaires sitôt diplômés de l'école secondaire plutôt que d'aller au CÉGEP. Le système de CÉGEP est unique au Québec et constitue un préalable pour les étudiants québécois faisant application auprès d'une université québécoise. Stitou et Duchesne analysent les motivations des élèves québécois qui décident d'appliquer hors-Québec une fois diplômés. Les élèves-participants y énoncent les facteurs ayant motivé leur décision : valeurs culturelles et attentes, objectifs sociaux, vision positive de leurs performances académiques, haute estime personnelle ainsi que volonté de réussir. Des moyennes cumulatives élevées et un cheminement académique au sein de programmes secondaires enrichis semblent aussi avoir un impact-clé. Les auteurs recommandent aux autorités scolaires de développer des systèmes de support adéquats permettant aux élèves performants d'entretenir leur potentiel et de développer leurs forces. L'article apporte aussi une perspective étudiante au débat continu et aux discussions questionnant le bien-fondé du système québécois de CÉGEP.

Dans leur article, Philippe Sarremejane et Yannick Lémonie effectue un examen critique des paradigmes explicatifs en lien avec les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Ce faisant, ils s'attaquent au proverbial fossé entre la théorie et la pratique. En premier lieu, ils identifient les trois points d'ancrage utilisés dans l'élaboration de théories d'enseignement et d'apprentissage : descriptif, explicatif et interprétatif. Puis, des trois, les auteurs choisissent l'approche explicative comme la plus prometteuse pour saisir les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Ils explorent les contradictions entre la théorie et la pratique faisant entrave à l'élaboration de modèles explicatifs. Évitant de proposer une

solution, ils formulent des questions de nature à stimuler le débat. Les auteurs ébauchent une voie à suivre prometteuse, sans réduire la théorie à la pratique ou la pratique à la théorie. Pour conclure, ils soulignent que la théorisation des pratiques enseignantes est non seulement faite de multiples tensions mais est aussi conçue dans un climat de tension.

Matthias Pepin explore un phénomène relativement nouveau au sein du programme québécois : l'éducation à l'entrepreneuriat. Il aborde la dynamique et les objectifs sous-tendant l'introduction de l'éducation à l'entrepreneuriat dans les programmes d'éducation primaire et secondaire. Plus précisément, il se questionne sur la manière dont l'éducation à l'entrepreneuriat (EE) contribue au développement académique. La confusion existante quant aux réponses à cette question a eu des conséquences sur la façon dont ce cours est enseigné et intégré au programme. Une des tensions relevées par Pepin réside entre le savoir disciplinaire et les compétences transversales. L'éducation à l'entrepreneuriat s'appuie principalement sur ces dernières. En fait, il s'agit plus d'un outil d'enseignement que d'un objet d'enseignement. Un autre problème réside dans la définition, dans la confusion des termes. Pepin navigue au cœur de ces problématiques pour définir un contenu plus spécifique pour l'ÉE. Sa vision a pour but de développer l'expertise de l'élève (*savoir-faire*), d'identifier des pratiques d'enseignement adéquates et de placer les élèves dans des situations où ils peuvent faire des liens entre la théorie (*savoir-faire*) et la pratique (*savoir-être*) de manière à générer une philosophie ou une attitude (*savoir devenir*) qui les aidera à développer l'autonomie nécessaire pour faire face aux défis de la vie. En ce sens, les actions des élèves et la prise en charge du processus sont essentiels à ce type d'apprentissage.

Nous souhaitons que les articles publiés dans cette édition fassent naître de nouveaux débats et discussions. D'ailleurs, nous vous encourageons à voir la RSÉ comme un lieu de prédilection pour poursuivre vos échanges, que ce soit par les voies conventionnelles – critiques de livres ou d'articles – mais aussi *via* des discussions et des entrevues, des notes d'action/pratique (notes provenant du milieu) et des forums. (Veuillez consulter les Directives à l'intention des auteurs, disponibles en ligne). Nous espérons avoir de vos nouvelles!

A.A., A.C., A.S. & T.S.W

#### NOTES

1. Le temps des verbes employés par Momaday a été changé du passé au présent.

#### RÉFÉRENCES

- Beer, A. (1999). Editorial. *McGill Journal of Education*, 34(2), 109-111.
- Gillett, M. (1966). Editorial. *McGill Journal of Education*, 1(1), 3-4.
- Momaday, N. Scott. (1999). *The names*. Tucson: University of Arizona Press.
- Paré, A. (2006). Editorial. *McGill Journal of Education*, 41(1), 5-8.