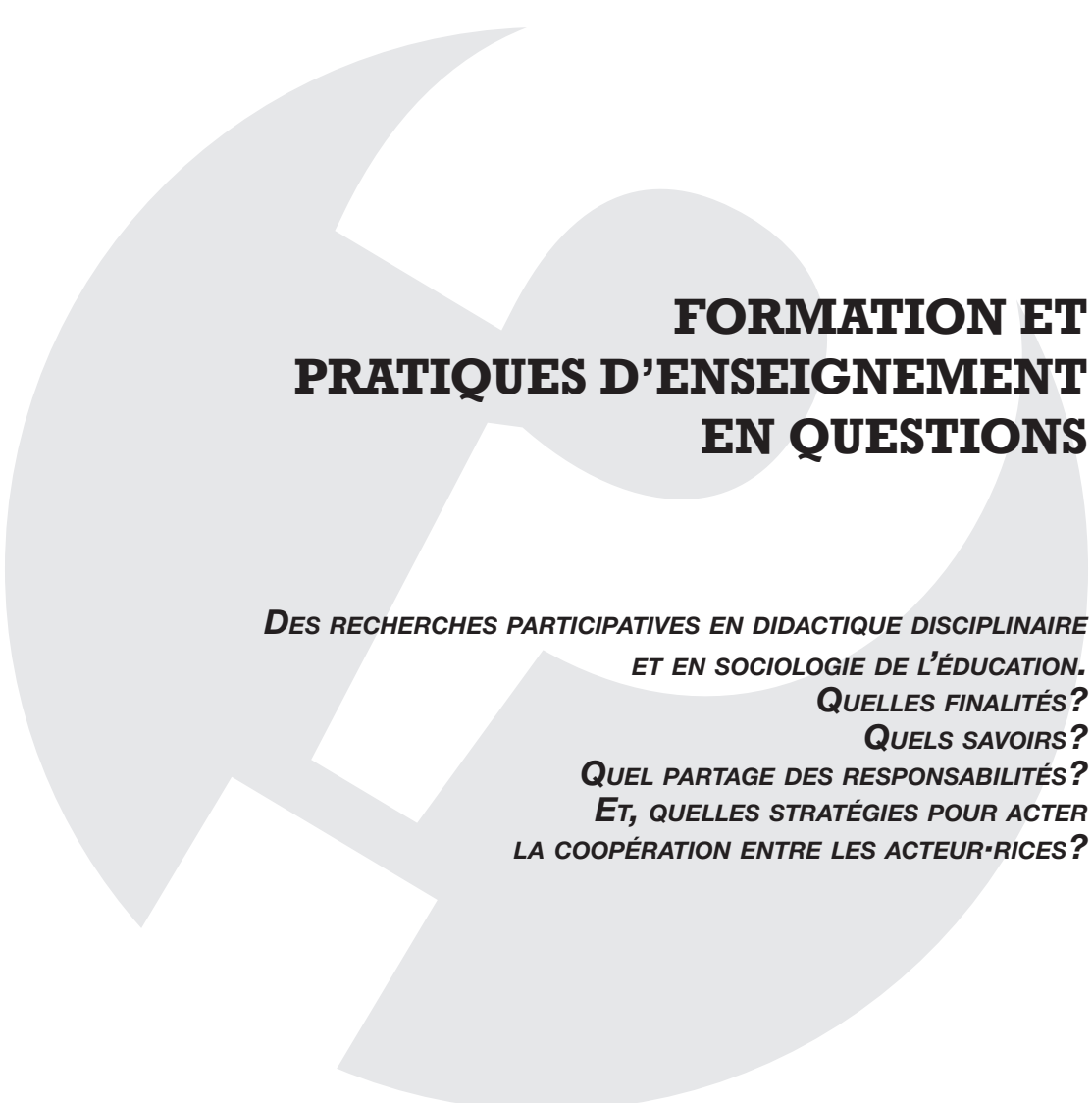




FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

***DES RECHERCHES PARTICIPATIVES EN DIDACTIQUE DISCIPLINAIRE
ET EN SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION.***

QUELLES FINALITÉS?

QUELS SAVOIRS?

QUEL PARTAGE DES RESPONSABILITÉS?

***ET, QUELLES STRATÉGIES POUR ACTER
LA COOPÉRATION ENTRE LES ACTEUR·RICES?***

Numéro coordonné par
Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier
et Bertrand Gremaud
N° 29, 2025

Comité de rédaction

Virigil Brügger (IRDP)
Vincent Capt (HEP-VD)
Pierre-François Coen, UNI Fribourg (rédacteur responsable)
Michaël Da Ronch (HEP-VS)
Katja De Carlo (SUPSI)
Coralie Delorme (UNI Genève)
Christophe Gremion (HEFP)
Sébastien Jolivet (UNI Genève)
Maud Lebreton-Reinhard (HEP BEJUNE)
Viridiana Marc (IRDP)
Roland Pillonel (UNI Fribourg)
Patrick Roy (HEP FR)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



***Des recherches participatives en didactique disciplinaire
et en sociologie de l'éducation.
Quelles finalités ? Quels savoirs ? Quel partage des
responsabilités ? Et, quelles stratégies pour acter
la coopération entre les acteur·rices ?***

Numéro coordonné par
Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier et Bertrand Gremaud

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction. Des recherches participatives en didactique disciplinaire et en sociologie de l'éducation : Quelles finalités ? Quels savoirs ? Quel partage des responsabilités ? Et quelles stratégies pour acter la coopération entre les auteur·rices ?</i> Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier et Bertrand Gremaud	7
<i>La recherche d'ingénierie didactique en collaboration : éléments de contextualisation d'un dispositif émergent</i> Sandrine Aeby Daghé et Glais Sales Cordeiro	37
<i>Construire un outil didactique dans une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration : quels enjeux ?</i> Solenn Petrucci	53
<i>Entre pratiques courantes et expérimentation de séquences didactiques en grammaire pour envisager une ingénierie didactique interactive</i> Anouk Darne-Xu, Véronique Marmy Cusin, Virginie Degoumois, Ecaterina Bulea Bronckart et Roxane Gagnon	71
<i>Recherches collaboratives et construction de nouveaux phénomènes didactiques : le cas des « séquences forcées » en didactique des Sciences de la vie et de la Terre</i> Christian Orange et Denise Orange Ravachol	93
<i>Des objets didactiques pour questionner les sciences à l'école primaire : les albums de littérature de jeunesse</i> Frédéric Charles	111
<i>Processus de co-construction de ressources numériques en recherche participative pour l'enseignement et l'étude de l'astronomie dans le premier degré</i> Géraldine Boivin-Delpieu	125
<i>La recherche-action participative en éducation : entre praxéologie et épistémologie pratique</i> Éric Tortochot et Pascal Terrien	141
<i>Développer la professionnalité d'enseignant·es du primaire sur le processus de conception technique : fondements et modalités de mise en œuvre d'une communauté discursive de pratiques professionnelles (volet 1)</i> Patrick Roy, Bertrand Gremaud et Bernard Masserey	163



<i>Construire un micro-univers discursif partagé et développer la professionnalité d'enseignant·es du primaire sur le processus de conception technique dans le cadre d'une communauté discursive de pratiques professionnelles (volet 2)</i> Patrick Roy, Bertrand Gremaud et Bernard Masserey	201
<i>Le défi de vigilance méthodologique en recherche collaborative : des ficelles pour négocier des tensions dans des activités de co-analyse de savoirs avec des enseignants migrants</i> Serigne Ben Moustapha Diédhiou et Joëlle Morrisette	265
<i>Des stratégies d'animation d'entretiens collectifs collaboratifs pour construire l'altérité</i> Joëlle Morrisette et Serigne Ben Moustapha Diédhiou	283



Des stratégies d'animation d'entretiens collectifs collaboratifs pour construire l'altérité

Joëlle MORRISSETTE¹ (Université de Montréal, Canada) et
Serigne Ben Moustapha DIÉDHIU² (Université du Québec à Montréal, Canada)

Le nombre d'enseignantes et d'enseignants migrants travaillant dans l'école québécoise croît en raison de la pénurie qui sévit depuis quelques années. Dans ce contexte, leur intégration professionnelle renvoie à des enjeux de divers ordres pour le système scolaire. Dans le cadre d'une recherche collaborative portant sur les processus qui façonnent leur intégration dans l'école québécoise, des entretiens collectifs ont été conduits avec 24 d'entre eux et 12 de leurs partenaires professionnels. Nous présentons dans cette contribution une analyse des stratégies d'animation mobilisées lors des entretiens collectifs pour éclairer ces processus et discutons de leur apport potentiel pour la formation continue et initiale ainsi que pour les centres de services scolaires qui encadrent les écoles.

Mots-clés : entretiens collectifs collaboratifs, stratégies d'animation, posture compréhensive non déficitaire, référents professionnels, conventions de travail, expériences d'intégration professionnelle

Introduction

Depuis plus d'une décennie, un nombre croissant d'enseignantes et d'enseignants migrants intègrent l'école québécoise (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur - MEES, 2018). Les statistiques internes de l'Université de Montréal qui leur offre un programme de qualification sur mesure indiquent qu'ils proviennent surtout d'Afrique du Nord et de l'Europe de l'Est, et dans une moindre mesure, d'Europe francophone et d'Amérique latine (Perras, 2021). Les pays situés dans ces régions se démarquent par un système scolaire reposant sur des conceptions éducatives, des normes et des valeurs différentes de celles qui prévalent au Québec. Ainsi, en plus de tous les défis que représente leur parcours migratoire, dont une certaine précarité financière et des difficultés de conciliations études, travail, famille, les membres de ce groupe hétérogène font l'expérience d'une réalité commune qui les fragilise pendant leur transition professionnelle : ils se voient confrontés à une culture de travail parfois très différente de celle connue dans leur pays d'origine, c'est-à-dire à des routines et à des attentes réciproques solidement ancrées dans des pratiques et des représentations de la profession enseignante au Québec, partagées au sein de leur nouvelle écologie professionnelle (Becker, 2006).

1. Contact : joelle.morrissette@umontreal.ca

2. Contact : diedhiou.serigne_ben_moustapha@uqam.ca



Pour comprendre les processus qui ont façonné leur intégration dans l'école québécoise, nous avons mis en œuvre une recherche collaborative, c.-à-d. qui vise à analyser, de manière compréhensive, un objet d'intérêt mutuel afin que la démarche serve autant le milieu scientifique que professionnel. À cette fin, nous avons conduit une série d'entretiens collectifs collaboratifs avec 24 enseignantes et enseignants migrants et 12 de leurs partenaires professionnels, appréhendant la fécondité de l'intersubjectivité (Morrisette, Arcand, McAndrew & Demazière, 2015-2018³). Ce type de dispositif nous a semblé le plus approprié pour rendre discursives les dimensions tacites de la culture professionnelle à laquelle enseignantes et enseignants migrants se sont intégrés et qui pouvaient constituer des défis lors de leurs premières expériences dans l'école québécoise. L'objectif de cette nouvelle contribution est de nature méthodologique : nous examinons et illustrons ici les stratégies d'animation qui ont été déployées lors de ces entretiens collectifs : la comparaison des expériences, la centration des relances sur les interactions et l'exploitation des turbulences. Dans le cadre d'une discussion conclusive, nous explicitons le partage des expertises que sous-tendent ces stratégies d'une part, et mettons en relief leur intérêt pour la formation initiale et continue ainsi que pour les centres de services scolaires⁴, d'autre part.

Une intégration socioprofessionnelle qui présente de nombreux défis

Au Québec, l'enseignement est l'un des domaines professionnels ciblés par les programmes d'immigration (MEES, 2023), car il sévit une importante pénurie de personnels enseignants. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES, 2022), il y aura près de 13 000 postes à pourvoir dans le réseau scolaire au cours des trois prochaines années, alors que seulement 9 600 enseignantes et enseignants seront formés dans les universités. De nombreux départs à la retraite laissent les classes sans titulaire et l'augmentation des clientèles étudiantes y est aussi pour quelque chose, selon le ministère : « La forte hausse de l'immigration survenue récemment (plus de 40 000 immigrants par année entre 2009 et 2018) ainsi que l'augmentation de la natalité observée au Québec entre 2002 et 2012 (environ + 14 400 naissances) ont entraîné une hausse de l'effectif scolaire au cours des dernières années. Cette tendance se poursuivra encore pour quelques années ». Ce contexte en est donc un d'opportunité pour des enseignantes et enseignants migrants souhaitant poursuivre leur carrière au Québec.

Après avoir reçu un permis temporaire d'enseigner du ministère, ils peuvent déjà solliciter des contrats dans les écoles, mais pour obtenir l'autorisation permanente, le brevet d'enseignement, il leur faut réussir une formation d'appoint de 15 crédits universitaires (cinq cours distincts) : trois portent

3. Recherche financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

4. Autrefois appelés « commissions scolaires », depuis 2020, les centres de services scolaires sont des institutions de gouvernance locale regroupant les établissements d'enseignement publics préscolaires, primaires, secondaires, professionnels et aux adultes. Le secteur public est composé de 60 centres qui ont un mandat de soutien et d'accompagnement des établissements scolaires.



sur le système scolaire québécois, six sur la didactique, trois sur l'évaluation des apprentissages et les trois derniers sur l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation/apprentissage. Il leur faut aussi réussir le stage probatoire en milieu de travail (MEES, 2015), dont la validation relève des équipes de direction d'établissement, et ce, même si plusieurs ont déjà cumulé plusieurs années d'enseignement dans leur pays d'origine. Ce stage correspond plus ou moins à deux années de contrat à temps plein (de 600 à 900 heures) pendant lesquelles ils doivent concilier études/travail/famille, souvent tout en étant encore à chercher des repères pour savoir comment fonctionne leur nouvel environnement social. Les enseignantes et enseignants migrants font ainsi face à un ensemble de défis importants, sachant aussi que les centres de services scolaires leur offrent souvent des contrats qui ont peu à voir avec leur formation initiale. L'un d'entre nous ayant eu pour responsabilité la direction du programme de qualification offert à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, nous avons été à même de constater des pairages «particuliers», tel le cas notoire de cet enseignant maghrébin formé en biologie à qui un centre de services scolaires a confié une classe du préscolaire (enfants de cinq ans) pour un contrat d'un an...

Ce contexte d'intégration socioprofessionnelle des enseignantes et enseignants migrants est à mettre en perspective avec divers enjeux: leur présence dans les établissements scolaires bénéficierait non seulement à eux-mêmes et à leur famille, mais aussi aux équipes-école et plus largement à leur société d'accueil et à son économie (Cho, 2013; Mc Andrew *et al.*, 2015). La réussite de leur intégration favoriserait aussi l'adaptation à la diversité de l'ensemble du système scolaire (Block, 2012). Elle aurait notamment un impact positif sur les élèves issus de l'immigration, très nombreux à Montréal: la présence d'enseignantes et d'enseignants migrants renforcerait l'image de soi de ces élèves qui, en fonction de leur groupe d'appartenance, les verraient comme des modèles positifs (Niyubahwe, 2019).

Les recherches menées dans différents contextes nationaux (États-Unis, Nouvelle-Zélande, Suisse, etc.), centrées sur leurs relations de travail pendant cette transition professionnelle, montrent qu'ils sont souvent vulnérabilisés, notamment en raison de leur manque d'expérience pratique dans le système scolaire d'accueil et donc de leur méconnaissance des habitudes de travail qui facilitent la coopération au sein de leur nouvelle écologie professionnelle (Duchesne, 2017; Lefebvre, 2011; Morrissette *et al.*, 2018; Niyubahwe, Mukamurera & Jutras, 2013). Dans certains travaux, surtout dans ceux qui privilégient le point de vue des acteurs du milieu scolaire d'accueil, par exemple comme celui de superviseurs de stage (Duchesne, 2010; Provencher *et al.*, 2016), la vulnérabilité des enseignantes et enseignants migrants leur est imputée, comme s'ils avaient des manques, des faiblesses vis-à-vis des attentes. Adossant notre propre travail à une perspective interactionniste, nous choisissons plutôt de considérer que cette vulnérabilité renvoie à des attentes réifiées et est «la résultante d'interactions qui se déroulent dans des situations sociales cadrées institutionnellement, organisées par des conditions préalables au sein d'un réseau mutuel d'inter-influence»



(Morrissette & Demazière, 2019, p.49). Dans cette optique, comment saisir les processus qui façonnent l'intégration des enseignantes et enseignants migrants qui intègrent l'école québécoise et qui potentiellement fragilisent leur transition professionnelle?

Des entretiens collectifs collaboratifs pour saisir les processus qui façonnent l'intégration professionnelle

Depuis une vingtaine d'années, le recours à l'entretien collectif connaît une grande popularité en recherche, car il permet de prendre en compte les points de vue de différents acteurs sociaux sur les phénomènes complexes qui les concernent et de les inscrire dans des contextes d'interactions interprétatifs. Ainsi, cette méthode constitue un moyen privilégié de lier un objet de recherche aux conditions sociales qui lui donnent sens, par la possibilité accrue pour un groupe de participantes et de participants de retracer les enchevêtrements des interactions et des régulations sociales complexes qui produisent le phénomène d'intérêt mutuel (Latour, 1995; Morin, 1990). Les orientations théoriques au principe de ce type de démarche sont variées; pensons à la méthode d'analyse en groupe chez van Campenhoudt, Chaumont et Franssen (2009) qui puisent à des approches sociologiques par exemple. Dans les facultés professionnalisantes comme celles des sciences de l'éducation, l'entretien de groupe est souvent au cœur d'une démarche collaborative moins balisée, car coconstruite avec les participantes et participants, et ce, afin qu'elle soit utile autant à la communauté scientifique que professionnelle; son caractère situé multiplie ainsi ses versions, lesquelles oscillent entre une visée affirmée de changement d'une situation jugée problématique (Savoie-Zajc, 2001) et une visée de compréhension des expériences professionnelles (Desgagné, 2001). L'unité de ce qu'il conviendrait d'appeler les recherches collaboratives se dessine surtout sur le plan épistémologique, en tant que posture vis-à-vis les terrains d'enquêtes et les personnes concernées. Ainsi, en dépit des particularités qui caractérisent leur opérationnalisation de l'idée de «faire de la recherche collaborative», tous les autrices et les auteurs s'entendent sur trois points centraux, tels qu'exposés ailleurs (Morrissette, Pagoni-Andreani & Pepin, 2017):

Le premier tient au fait que tous adhèrent à l'idée d'impliquer les acteurs dans leurs recherches, comme l'appelait de ses vœux Lieberman (1986). [...] En conséquence directe avec l'idée de faire de la recherche avec les participants, tous les auteurs s'entendent [aussi] en effet sur la double finalité de la recherche collaborative: elle se doit d'être pertinente à la fois pour le monde de la recherche et pour le monde de la pratique [...] À la fonction de production de connaissances scientifiques propre à toute recherche s'ajoute ainsi une volonté de développement professionnel des acteurs engagés dans la collaboration. [...] c'est là le troisième point [...] qui dit collaboration de recherche dit négociation d'un contrat collaboratif (Bednarz *et al.*, 2012) entre le chercheur et les participants qui s'engagent dans la collaboration de recherche. [...] une entente plus ou moins formelle qui régit les interactions et l'engagement de chacun dans la collaboration» (p.3-4).



Les recherches collaboratives que nous avons réalisées s'inscrivant dans cette dernière visée, l'entretien collectif est toujours apparu comme un premier choix, par exemple pour co-analyser comment des enseignantes et enseignants migrants ont reconstruit leur savoir-évaluer en commençant à exercer dans l'école québécoise, en relation avec le code tacite du travail prévalent (Diedhiou, 2018). Dans nos démarches, l'arbitrage des points de vue que cette méthode suscite contribue à éclairer les contextes d'interactions dans lesquels sont engagés les uns vis-à-vis les autres, favorisant une intercompréhension des situations (Blanchet & Gotman, 1992; Morrisette & Demazière, 2019). Pour y parvenir, nous optons pour une complémentarité des expertises ciblée (Desgagné, 2001): en tant que chercheurs, nous apportons une expertise méthodologique pour définir et réguler une démarche susceptible de susciter la réflexivité du groupe vis-à-vis de l'objet d'attention, alors que les participantes et participants mobilisent une expertise de cet objet en contexte, sur la base de leur connaissance aiguisée du travail et de son écologie. C'est sur la base de ce maillage des expertises et au travers d'un dispositif favorisant la construction conjointe de sens que l'objet d'intérêt est examiné et approfondi.

Plus spécifiquement, pour saisir les processus qui façonnent l'intégration professionnelle à l'école québécoise des enseignantes et enseignants migrants, nous avons conduit une recherche collaborative auprès de 24 d'entre eux, travaillant dans les écoles primaires ou secondaires d'un même centre de services scolaires, et de 12 de leurs partenaires professionnels. Réunis en 6 groupes distincts formés de 4 enseignants migrants et de deux partenaires de travail, ils ont été invités à participer à une série de 3 entretiens collectifs. L'un des deux partenaires était une conseillère pédagogique, présente à chaque entretien; le statut de l'autre partenaire a varié selon les entretiens. Ainsi, lors du 1^{er} entretien collectif, 1 paire mentore s'est jointe à chacun des groupes; lors du 2^e, c'est une direction d'établissement ayant fait carrière au Québec qui s'est jointe et lors du 3^e, un parent d'élèves s'est prêté à l'exercice. Voici le profil des participantes de l'un de ces groupes, dont les transcriptions serviront les besoins d'illustration de notre analyse présentée au point suivant.

Tableau 1 : Profil des participantes

Enseignantes migrantes du Groupe 1				
Noms (fictifs)	Pays d'origine	Formation initiale	Exp. d'ens. au pays d'origine	Contexte des deux premières années d'expérience d'enseignement au Québec
Anna	Moldavie	Licence en anglais langue étrangère	3 ans	Contrats en enseignement de l'anglais langue seconde dans trois écoles différentes.
Rebiha	Algérie	Licence d'enseignement en mathématiques	13 ans	Contrats en enseignement au primaire.
Naïma	Algérie	Licence en français langue seconde	2 ans	Contrats en enseignement du français au secondaire.
Faïza	Tunisie	Maîtrise en sciences naturelles	16 ans	Contrat en enseignement de la science et des technologies au secondaire.



Partenaires de travail				
Émilie	Québec		15 ans	Née, formée et ayant travaillé au Québec à l'école primaire ; rôle officiel de paire mentore.
Michèle	Québec		30 ans	Née, formée et ayant travaillé au Québec, d'abord à titre d'enseignante au primaire, puis de conseillère pédagogique.
Nathalie	Québec		25 ans	Née, formée et ayant travaillé au Québec, d'abord à titre d'enseignante au primaire, ensuite de direction adjointe puis de direction d'établissement scolaire.

Nous nous sommes entendus sur l'idée d'un travail collectif de réinterprétation de moments ayant jalonné leur intégration à l'école québécoise, en vue de favoriser une intercompréhension du « code » qui cadre le travail (Diédhiou, 2018) et qui, suivant une perspective ethnométhodologique, constitue l'ensemble des savoirs de la culture professionnelle produite par l'activité des membres. Il s'agissait également de mieux saisir ce que leur appropriation implique pour les enseignantes et enseignants migrants, alors que ceux-ci sont fragilisés par un statut précaire, par une méconnaissance du Code du travail. À cette fin, les entretiens collectifs n'ont pas été conduits de manière standardisée, mais plutôt animés avec souplesse, de façon à susciter une construction conjointe de sens servant l'approfondissement des expériences narrées (Mishler, 1986). Dans le cadre de chacun des 3 entretiens, les enseignantes participantes étaient invitées à partager leurs expériences d'intégration en s'attardant sur des situations significatives, de leurs points de vue. Les partenaires de travail avaient pour rôle important de questionner l'enseignante qui rapportait une expérience afin de dégager une compréhension plus éclairée ; en outre, ils aidaient à rendre explicites les attentes qui, selon les différentes expériences narrées, avaient été contrariées par les enseignantes, en raison de leur méconnaissance des normes officielles ou des conventions tacites de la culture de travail.

Dans d'autres contributions, nous avons présenté plusieurs résultats issus de ce dispositif, notamment des préjugés et des tabous diffus affectant l'intégration des enseignantes et des enseignants migrants, de même que des dissymétries au cœur de leurs rapports avec d'autres membres de leur écologie professionnelle (Morrisette, Demazière, Larose, Diédhiou & Arcand, 2019; Morrisette, Demazière, Diédhiou & Segueda, 2018a). Mais pour cette contribution, nous portons un regard plus méthodologique sur les transcriptions des entretiens collectifs collaboratifs de l'un des groupes en mettant en exergue les stratégies d'animation mises en œuvre pour alimenter les discussions, soit nos « ficelles méthodologiques » – expression empruntée à Becker (2002) qui renvoie à l'idée de trucs du métier, appris au fil de nos expériences d'enquête de terrain et bien sûr tributaires de nos influences théoriques. Concrètement, nous avons catégorisé les questions de la chercheuse en relation avec l'intention sous-jacente, par exemple : « Pourquoi la chercheuse demande-t-elle si ça se passe de cette manière dans son pays d'origine ? C'est ainsi que nous avons regroupé les questions en trois catégories : la comparaison des expériences, la centration des relances sur les interactions et l'exploitation des turbulences.



Ces trucs du métier ont aidé spécifiquement à rendre discursives certaines des conventions tacites au cœur des expériences narrées par les enseignantes migrantes et qui «font épreuve» (Martucelli, 2015), c'est-à-dire qui constituent un défi au cœur des nouvelles situations de travail rencontrées et dans leurs relations avec leurs partenaires professionnels. Si la plupart des novices sont confrontés au départ à des épreuves similaires de terrain, les enseignantes et les enseignants migrants sont particulièrement vulnérabilisés dans leur expertise. De fait, au contraire des enseignantes et enseignants formés au Québec qui ont fait un baccalauréat de 4 ans impliquant de nombreuses semaines de stage pour assurer les liens théorie-pratique, ils ne suivent que 5 cours théoriques, et en conséquence, font un stage probatoire de deux ans. Or, une évaluation négative peut rendre difficile l'accès à de nouveaux contrats de travail dans les écoles du Québec (MEES, 2015). Sachant qu'ils vivent souvent dans des conditions économiques difficiles, sont responsables de plus d'enfants que la moyenne des Québécoises et Québécois, et peuvent être dépourvus de filet social, le maintien en emploi est un enjeu crucial d'intégration à la société (Conseil des ministres de l'Éducation, 2014). Ainsi, malgré de nombreuses années d'expérience, les enseignantes et enseignants migrants doivent refaire leurs preuves, leur référent professionnel se trouvant plus ou moins désajusté aux conventions du nouveau contexte de travail.

Quelques ficelles méthodologiques mobilisées dans l'animation des entretiens collectifs

Trois ficelles (Becker, 2002) ont été employées dans l'animation des entretiens collectifs, pour amener les enseignantes participantes à parler de leurs premières expériences d'intégration à l'école québécoise et pour en favoriser une co-analyse par le groupe. Nous avons pour objectif de saisir le rôle joué par les autres membres de leur écologie professionnelle dans leur intégration, notamment dans la mise en lumière des conventions tacites du travail. À cette fin, la comparaison des expériences, la centration des relances sur les interactions et l'exploitation des turbulences ont constitué des ressources intéressantes sur le plan méthodologique. Des entretiens menés selon des techniques visant à faire détailler *le faire*, issues par exemple d'une épistémologie à la Vermersch (1994), n'auraient pas eu de cohérence en regard de notre objectif de recherche et de nos appuis théoriques.

La ficelle de la comparaison

Nous avons employé cette stratégie en situation avec les participantes et participants, afin de comprendre plus avant ce qui se passe dans la boîte noire des processus sociaux qui ont façonné leur intégration professionnelle. De fait, en invitant à comparer les expériences dans le pays d'origine à celles dans les écoles québécoises, nous avons pu rendre manifestes les décalages entre les systèmes de conventions tacites qui cadrent l'activité professionnelle dans les différents contextes, ces décalages se posant en obstacles de leur intégration. Les participantes et participants ont beaucoup appris sur l'autre et sur leur référent professionnel respectif par l'entremise de cette comparaison.



Par exemple, dans le groupe qui sert notre illustration, Naïma a exprimé manquer de valorisation depuis son entrée dans l'école québécoise, ce qui a donné éventuellement cet échange :

- Naïma *Ici ce sont les enseignants qui travaillent, mais lorsqu'il y a un taux de réussite élevé, c'est grâce à monsieur le directeur, c'est grâce à madame la directrice.*
- Chercheuse *Et qu'est-ce qui vous fait dire ça ?*
- Naïma *C'est ce que je remarque [...] ce sont les enseignants qui [...] font le gros du travail, mais lorsqu'on parle de réussite et tout ça, on nomme plus la direction de l'école.*
- Fazia *On ne nomme jamais l'enseignant ou les enseignants.*
- Naïma *Oui on ne les nomme pas les enseignants, on les nomme rarement. [...]*
- Chercheuse *Ah ? Et dans votre pays d'origine, ça ne se passe pas comme ça ?*
- Naïma *Ah non ! Les enseignants qui ont du succès sont reconnus par tous ! Ils n'ont pas le même statut que les autres enseignants.*

Cette dernière question appelant la comparaison des expériences dans des systèmes scolaires distincts a initié une discussion sur les carrières : certaines ont expliqué que, dans leur pays d'origine, les enseignantes et enseignants prennent du galon quand certains de leurs élèves remportent des concours nationaux ; les hiérarchies font ensuite souvent appel à eux pour donner des formations à leurs pairs et leur attribuent les classes les plus prestigieuses, une information qui donne sens à l'idée des différences de « statut » entre pairs, comme précisé par Naïma. Dans la foulée de cette discussion, nous avons aussi appris que pour certains d'entre eux, il en résultait même des avantages pécuniaires. Pour stimuler la réflexivité, la chercheuse a suivi cette trame de la comparaison en demandant aux enseignantes migrantes si elles étaient engagées dans le même type de carrière au Québec. À l'évidence non, car les enseignantes et enseignants ne progressent pas dans la carrière, et ce, même si leurs élèves performant aux examens ministériels de fin d'année, tel que l'ont fait remarquer les deux partenaires présents lors de cet entretien. Comme nous l'avons déjà documenté, le fait de passer d'une carrière verticale à une carrière beaucoup plus horizontale bouleverse les enseignantes et enseignants migrants sur le plan identitaire (Morrisette, Gagnon & Malo, 2020). C'est ainsi que nous avons pu comprendre comment ils devaient apprendre dans l'école québécoise, par socialisation, à trouver d'autres sources de satisfaction au travail qu'une carrière jalonnée par différentes promotions et rétributions, ce qui nécessite une redéfinition même du métier. Si le rôle joué par les pairs enseignants était particulièrement important à cet égard, leur servant de modèles, ce sont les tentatives répétées de rapprochement des élèves qui joueraient un rôle de premier plan dans cette « conversion » ; au fil du temps, les enseignantes et enseignants migrants participant à nos recherches nous ont expliqué avoir fini par considérer qu'une relation enseignant-élèves chaleureuse et bienveillante est devenue la source principale de satisfaction vis-à-vis du métier, au contraire de leurs habitudes au pays d'origine où la distance froide était de mise.

En somme, la comparaison des référents socioprofessionnels s'est révélée très utile pour comprendre les obstacles de l'intégration des enseignantes et enseignants migrants, sur le plan des manières de faire concrètes, mais aussi sur des plans plus complexes comme le sens du métier et ses impacts pour l'identité professionnelle. Cette stratégie rappelle une méthodologie pour analyser des observations de terrain avancée par Becker (2016) dans l'un de ces derniers ouvrages. Pour l'auteur, la comparaison de cas arrimés à des contextes précis permet d'appréhender la complexité de ces phénomènes, la pluralité des processus qui les produisent, ainsi que les différentes variations de ces processus. Mais surtout, la comparaison de cas suscite l'émergence de nouvelles dimensions à investiguer, car elle aide à mettre en lumière celles qui sont tacites : l'étude d'un premier cas permet d'interroger un deuxième au regard des dimensions ayant émergé de manière inductive, l'analyse de ce deuxième cas permettant aussi de réinterroger le premier au regard des nouvelles dimensions dégagées du deuxième. C'est en particulier l'attention portée aux ressemblances, mais surtout aux différences entre les deux cas qui permet cette mise en relief. En d'autres mots, l'aller-retour entre cas procure des outils analytiques supplémentaires et c'est ce type d'aller-retour entre les expériences dans l'école québécoise et dans le pays d'origine des enseignantes et enseignants migrants qui a donné des pistes d'analyse fécondes – pour nous, en situation d'entretien collectif –, jetant une lumière sur des aspects aussi complexes et tacites que la carrière et le sentiment de satisfaction au travail.

La ficelle de la centration des relances sur les interactions

Influencés par la perspective interactionniste qui sous-tend nos travaux, nous avons rebondi sur les actrices et acteurs évoqués dans les récits d'expérience rapportés par les enseignantes et enseignants migrants, et ce, afin de retracer le rôle des autres membres de leur écologie professionnelle dans leur processus d'intégration à l'école québécoise. Nous avons aussi posé des questions pour savoir si d'autres personnes, non présentes physiquement, étaient d'une certaine façon, aussi concernées par les situations rapportées, à partir de l'hypothèse interactionniste selon laquelle ils sont quand même pris en compte dans le déroulement de l'action (Becker, 2006).

Cette ficelle a permis de pointer des personnes qui influent sur l'intégration des enseignantes et enseignants migrants, notamment les parents d'élèves, souvent sous-tendus par les situations rapportées, et ce, malgré leur absence concrète dans les situations rapportées. Dans le groupe dont nous nous servons ici pour illustrer notre propos, les enseignantes migrantes disent notamment avoir dû apprendre à évaluer les apprentissages autrement, « *en étant moins sévère* », car lorsque des collègues s'apercevaient que la moitié de leurs élèves étaient en échec, ils leur disaient de revoir leur manière d'évaluer pour « *ne pas avoir de problème* ». Dans la suite de la discussion sur l'évaluation, l'extrait ci-dessous montre comment les relances sur les interactions amènent à approfondir la compréhension des dynamiques qui participent à l'intégration des participantes.



- Rebiha *Quand elle [Anna] a dit des notes différentes ici, pourquoi c'est choquant ? Parce qu'ici l'élève a recours à la feuille de notes, donc il n'est pas censé être en échec [...] [en mathématiques] il utilise sa feuille de notes pour répondre aux questions*
- Chercheuse *Est-ce les collègues évoqués tout à l'heure qui vous ont parlé de la feuille de notes ?*
- Rebiha *Oui, puis là moi j'étais choquée. Mais les premiers qui m'en ont parlé, c'étaient les élèves. Ils m'ont demandé « Madame, est-ce qu'on a droit à nos feuilles de notes ? J'ai répondu « Non vous êtes en examen ; comment ça vous allez avoir droit à vos feuilles ? » C'est ma réaction. Puis, ils m'ont dit « Mais madame, c'est justement parce qu'on est en examen ». Je pensais que c'était une plaisanterie. Puis là je leur ai dit qu'en examen on ne prend rien, on pose tout. [...] ils me disent « Mais ça ne marche pas là ! » Et puis j'ai entendu des élèves dire « Mais elle est folle ? ! Elle sort d'où celle-là ? ! » ; [...] J'ai vu avec mes collègues qui me disent « oui ils ont droit à une feuille de notes ». Moi je ne le savais pas, je remplaçais [l'enseignante de cette classe]. Ce que j'ai fait c'est que j'ai appelé la secrétaire pour savoir. Elle m'a dit qu'il y a bien une feuille de notes...*
- Chercheuse *De vos collègues, qu'est-ce que vous avez appris d'autre ?*
- Rebiha *Il y a des collègues qui sont permanents ; ils ont des codes pour les outils, pour certains manuels qu'on utilise à l'école. Ils ont des codes, mais ils ne les donnent pas. [...] Par exemple, en mathématiques, j'avais le guide [...] en format papier à l'école. Mais en format informatique, les autres documents étaient seulement à son nom [à celui de l'enseignante qu'elle remplaçait]. Donc il me fallait inscrire son nom et le mot de passe pour accéder.*

En ciblant les pairs évoqués au préalable par Rebiha, la narration de celle-ci devient très riche du point de vue des objectifs visés. D'un côté, il est possible d'apprécier le rôle joué par ceux-ci : s'ils sont parfois des aides à leur intégration, il semble que leur soutien soit limité. En effet, ils ne semblent pas avoir expliqué à l'enseignante les raisons pour lesquelles les élèves ont droit à une feuille de notes – ce qui est cohérent avec une approche par compétences – et il appert que les codes nécessaires pour avoir accès au matériel pédagogique numérique ne soient pas relayés lorsqu'une personne en remplace une autre en cours d'année. Tout comme l'ensemble de nos analyses l'ont montré en relation avec toutes les personnes participantes, cet extrait montre aussi que les élèves jouent un rôle de premier plan dans l'intégration de Rebiha : ils sont les premiers à réagir à ses conceptions et à ses pratiques non familières ; ils se désorganisent et ne pouvant rester sur sa position plus longtemps au risque que sa classe paraisse hors contrôle, l'enseignante va vers la secrétaire pour des validations. D'ailleurs, nous avons suivi cette piste plus loin lors de l'entretien, pour mieux comprendre son rôle auprès de Rebiha. Celle-ci de même que les autres enseignantes migrantes du groupe nous ont alors expliqué qu'en perte de repères, elles consultent surtout la secrétaire et parfois même le concierge, car elles ont moins peur d'être mal jugées par eux que par leurs pairs par exemple.

Tout comme Becker, Demazière (2011) a proposé des contributions importantes sur le plan méthodologique, en particulier en relation avec l'entretien biographique et son analyse. Notre recherche sur les enseignantes et enseignants migrants comporte justement une dimension biographique et suivant l'auteur, il s'agit de se donner un angle de vue plus large en remontant la trame des interactions, afin de saisir les processus d'inter-influence qui participent de la trajectoire de chacun. Dans le champ de l'analyse des professions, cette ficelle méthodologique sert de levier pour interroger les interactions qui «travaillent» l'activité professionnelle, soit les processus d'ajustement, de négociation, de coordination, de confrontation, au principe de sa régulation. Concrètement, Demazière suggère qu'en situation d'entretien individuel, la chercheuse ou le chercheur a intérêt à centrer ses relances sur les interactions dans lesquelles la personne interviewée est engagée, focalisant et resserrant l'entretien sur chaque actrice ou acteur – individuel ou collectif – évoqué initialement dans le récit. En fait, il s'agit de s'éloigner d'une perspective individuelle pour s'intéresser au monde social qui donne forme et sens à l'objet étudié, dans notre cas, aux expériences professionnelles au pays d'origine comme au Québec. Alors en plus de rester attentif aux récits d'expérience formulés par les participantes et participants, aux activités dans lesquelles ils se sont engagés et au sens qu'ils leur accordent, nous avons repéré en cours d'entretien les autrui significatifs afin de faire expliciter la manière dont ils participent à leur intégration à l'école québécoise, convaincus que cette intégration n'est pas une question individuelle, mais collective.

La ficelle de l'exploitation des turbulences

En s'intégrant à l'école québécoise, les enseignantes et enseignants migrants sont en perte de repères, à des degrés divers bien sûr, selon l'écart entre leurs référents professionnels antérieurs et ceux qu'ils découvriront éventuellement dans le milieu d'accueil. Or, au-delà des repères formels, c'est-à-dire ceux qui sont clairs et accessibles, qui sont entre autres présentés dans la formation d'appoint de 15 crédits qu'ils doivent suivre (ex. : le Programme de formation de l'école québécoise), la plupart sont tacites et logent dans les conventions professionnelles qui cadrent les manières de faire et de concevoir les situations de travail, de même que les attentes mutuelles dans l'ensemble de l'écologie professionnelle. Pour rendre discursives ces conventions tacites, susceptibles de constituer des défis à leur intégration, nous avons délibérément demandé aux participantes de narrer des «turbulences» ayant eu lieu lors de leurs premières expériences dans l'école québécoise, c'est-à-dire des épisodes relatant des *quiproquo*, des incompréhensions mutuelles, des réactions vives de la part des membres de leur entourage professionnel, élèves et leurs parents compris. Il nous a semblé que ce type d'épisode était susceptible de lever le voile sur des aspects tacites de l'activité collective.

Un des exemples probants qui illustre l'intérêt de cette ficelle concerne les cas rapportés par une direction d'établissement qui s'est jointe au groupe lors du 2^e entretien collectif. Étant responsable de valider le stage probatoire des enseignantes et enseignants migrants, elle rapporte ici les cas problématiques de deux d'entre eux qu'elle a accompagnés.



- Chercheuse *Vous nous avez évoqué l'accompagnement de deux personnes tout à l'heure, avec qui il y avait eu des problématiques. Racontez-nous s'il vous plaît.*
- Nathalie *[...] ils avaient de très bonnes connaissances, mais avec la gestion des élèves HDAA⁵... ces élèves-là, pour eux, ils ne devraient pas être dans une classe régulière. Et j'avais beau expliquer qu'au Québec, il y a l'intégration et que ces élèves ne sont pas tous dans des classes fermées... Il y avait vraiment une fin de non-recevoir. À un moment donné, c'est devenu pratiquement de l'acharnement [envers ces élèves] [...] L'un d'eux avait dans sa classe un élève autiste et il m'a dit «C'est de la maladie mentale! Et puis comment se fait-il que les parents des autres élèves acceptent qu'il soit dans la même classe que leur enfant?». J'ai répondu «Non! Ce n'est pas une maladie mentale! C'est une condition». [...] Il avait vraiment des conceptions très ancrées que j'ai essayé de défaire. [...]*
- Chercheuse *Comment avez-vous su que sa manière de considérer cet élève était problématique par rapport aux attentes du milieu scolaire? [...]*
- Nathalie *À partir du moment où il a remplacé l'autre enseignant, les parents ont vu une différence; leur enfant n'était pas bien dans la classe.*
- Chercheuse *Ce sont donc les parents qui vous ont alertée?*
- Nathalie *Oui. Au début, il ne s'occupait pas du tout de cet élève, il ne voulait pas s'adapter à ses particularités ni aux mesures prévues dans son plan d'intervention. Puis après, comme je le disais, c'était pratiquement devenu de l'acharnement: aussitôt que cet élève faisait une chose différente, il le sortait [de la classe] et le mettait de côté. [...]*
- Nathalie *Je lui ai parlé de sa gestion de classe. Il m'a dit «À la lumière de ce que vous dites là, c'est à vous de venir dans ma classe!». J'ai répondu «Je veux bien vous aider et s'il y a vraiment des cas très graves, n'ayez crainte, on va vous soutenir. Mais je n'irai pas dans la classe à votre place». [...] «Moi je continue d'enseigner pour ceux qui suivent; ceux qui ne veulent pas suivre: tant pis pour eux!»; [...] J'ai fini par me rendre moi-même dans sa classe. J'ai ensuite appelé la technicienne en éducation spécialisée afin qu'elle lui donne des conseils ainsi que des conseillers pédagogiques qui ont une spécialisation en gestion de classe.*

Dans ce cas rapporté par cette directrice d'établissement, les turbulences sont évidentes et renvoient à une confrontation sur le plan des représentations liées aux élèves en difficulté, en particulier à ceux qui ne seraient pas «neuro typiques». Dans la suite de cet échange, certaines des enseignantes migrantes ont expliqué que dans leur pays d'origine, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont vus comme des «paresseux», seule

5. Les élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA).

explication possible, une représentation qui serait aussi partagée par les parents d'élèves. Quant aux élèves qui connaissent des problèmes de développement ou qui sont en situation de handicap, ces mêmes enseignantes ont avoué qu'ils sont souvent confiés à des établissements distincts, éloignés des villes; en d'autres mots, ils sont cachés. Ces explications permettent d'émettre des hypothèses interprétatives plausibles quant à la réaction de l'enseignant évoqué par la directrice en relation avec la présence d'un élève autiste dans sa classe. L'exploitation de cette turbulence a aussi permis de mettre en perspective ce que nous avons entendu de façon répétée de la part de la conseillère pédagogique et de la paire mentore lors des entretiens, à savoir que les enseignantes et enseignants migrants auraient souvent des problèmes sur le plan de la gestion de classe. En effet, en prenant la défense de l'enseignant évoqué par la direction d'établissement, les enseignantes migrantes du groupe ont expliqué que dans leur pays d'origine, il n'y a pas de gestion de classe à faire puisque les élèves sont la plupart du temps assis en silence, écoutant leur enseignante ou enseignant très sagement tout en prenant des notes. Lorsqu'un élève apparaît comme problématique du point de vue de ses conduites en classe, dans certains pays, c'est un adjoint administratif qui vient le retirer de son groupe pour «s'en occuper». D'où la réaction offensive de l'enseignant dont la directrice a parlé: «*c'est à vous de venir dans ma classe!*»

Ce travail d'analyse à partir des turbulences renvoie à l'exploitation de ce que certains autrices et auteurs nomment des «incidents critiques», c'est-à-dire des épisodes qui peuvent paraître banals *a priori* mais qui sont marquants pour les personnes concernées et ayant le potentiel de changer le cours des choses. Cette tactique permet de jeter la lumière sur des règles et conventions qui organisent l'activité quotidienne au sein d'un groupe donné, sachant que celles-ci sont souvent automatisées dans des routines et des compréhensions qui vont de soi (Leclerc, Bourassa & Filteau, 2010; Chell, 1998; Pourtois & Desmet, 2007). Il faut souvent des incidents qui provoquent des réactions vives pour qu'elles soient formalisées en mots. Déjà en 1984, Cohen-Émerique en parlait spécifiquement en relation avec des événements relevant de «zones sensibles», notamment les incompréhensions découlant de chocs culturels. Pour l'autrice, un choc culturel renvoie à une situation chargée d'affects – dépaysement, frustration, rejet, révolte, anxiété, etc. ou fascination, enthousiasme, émerveillement, etc. – qui apparaît chez une personne plongée à plus ou moins long terme dans un nouveau contexte socioculturel, notamment professionnel. Les conduites des autres qui lui paraissent étrangères, celles-là mêmes qui sont sources d'incompréhensions et de malentendus, agissent finalement comme un miroir réfléchissant, révélant les conventions, les valeurs et les représentations incorporées par cette personne. Et c'est bien ce qui se dévoile dans l'extrait présenté. Les réactions du nouvel entourage professionnel de l'enseignant – la direction qui multiplie les explications et les mesures de soutien, l'élève concerné *qui n'était pas bien*, de même que les parents qui *alertent* l'école, sont révélatrices des valorisations opératoires dans l'école québécoise, ici l'éducabilité de tous les enfants et l'inclusion scolaire, valorisations incontournables



à en croire l'intensité des réactions. De même, les réactions de l'enseignant permettent de formuler des hypothèses concernant la manière dont il a été socialisé dans son pays d'origine. Il est possible qu'il ait évolué à l'aune d'un système socio scolaire élitiste dans le cadre duquel les élèves «différents» sont peu considérés et font l'objet d'une stigmatisation systématique et dans le cadre duquel les enseignantes et enseignants ont peu ou pas de gestion de classe à faire puisqu'ils délivrent un enseignement magistral à un groupe d'élèves silencieux. Hypothèses, car bien sûr, nous n'avons pas interviewé l'enseignant dont il a été question lors de cet entretien.

Discussion autour de l'apport des ficelles d'animation au développement d'une altérité

Dans la constellation diffractée des recherches collaboratives, nos travaux se situent dans la filiation de la démarche proposée par Desgagné (2001) qui vise à éclairer un objet de préoccupation mutuelle à partir de l'expérience pratique de professionnels. Dans cette optique, aucun modèle théorique n'est mobilisé *a priori* car il viendrait «contaminer», si l'on peut dire, la réflexion sur l'action qui est au centre de la démarche de coconstruction. La théorie est plutôt exploitée en fin de parcours, pour soutenir la conceptualisation de l'expérience, sous un angle qui émerge de manière inductive. Ce choix est souvent mis en discussion, car il renvoie à des traditions qui distinguent parfois des approches européennes, attachées à la prépondérance de la théorie, à des approches nord-américaines, lesquelles valorisent davantage la théorisation des découverts sur le terrain (Céfaï, 2003 ; Glaser & Strauss, 1967/2010). Dans une contribution antérieure, avec des collègues suisses, nous avons nous-mêmes comparé les démarches collaboratives de coconstruction de savoirs sur un même objet – l'évaluation formative des apprentissages – dans le cadre desquelles la théorie avait joué ces rôles différenciés (Morrisette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012).

Cet usage de la théorie *a posteriori* a des implications importantes sur la répartition des rôles dans le cadre des recherches collaboratives que nous conduisons et donc sur les stratégies d'animation des entretiens collectifs. En effet, nous ne nous présentons pas en experts de l'objet, mais plutôt de la démarche de coconstruction. Nous concevons que les experts sont celles et ceux qui ont vécu les expériences qui sont objet d'intérêt, ici – des enseignants migrants qui se sont intégrés à l'école québécoise. Nous leur reconnaissons une connaissance de leurs expériences en contexte que nous ne pourrions prétendre détenir; mieux que quiconque, ils connaissent les circonstances de leur intégration qui est faite de leur propre action négociée et coordonnée avec celle des autres membres de leur nouvelle écologie professionnelle. Cette reconnaissance de l'expertise des participantes et participants et ce qu'elle implique en termes de partage du pouvoir dans la démarche nous semble nécessaire pour identifier notre travail de recherche collaborative.

Se concevoir comme experts de la démarche en mettant à profit notre savoir méthodologique implique une posture générale compréhensive, c'est-à-dire «*non-argumentative, supportive, and sympathetically understanding*

attitude» (Mishler, 1986, p. 89), sans laquelle les expériences ne seraient pas livrées et discutées librement dans un climat de confiance. L'objectif est de soutenir l'explicitation des expériences, d'aider les participants à «nommer leur monde» (Mishler, 1986), dans un effort de maintien de la complexité des contextes et des interactions qui le caractérise. Dans cette perspective, le choix de l'entretien collectif apparaît opportun au vu des potentialités reconnues à l'intersubjectivité (Duchesne & Haegel, 2005). Mais plus précisément, notre expertise méthodologique renvoie à la capacité à choisir les stratégies d'animation pertinentes vis-à-vis des objectifs partagés pour cette recherche, soit la comparaison des expériences, la centration des relances sur les interactions et l'exploitation des turbulences, stratégies qui se sont révélées fécondes et qui pourraient aussi servir trois volets de formation.

Concernant le volet de la formation continue, nous avons constaté que les participantes et participants à cette démarche ont profité de la mise en lumière des écarts entre les différents référents professionnels sur le plan du cadre normatif explicite, mais surtout sur le plan de la culture de travail et des conventions qui en constituent souvent les dimensions tacites, nécessaires à la coordination du travail. Il est facile d'anticiper que celles-ci peuvent représenter un défi pour des personnes externes à la culture d'un groupe. Si, à première vue, les conduites sont manifestes, pouvant amener les membres de la nouvelle écologie professionnelle des enseignantes et enseignants migrants à lier les difficultés de ces derniers à un manque de compétence, leurs significations ne circulent pas pour autant de façon explicite dans les situations de travail; leurs significations peuvent être dévoilées dans le cadre d'une discussion réflexive impliquant des représentants de chacune des cultures de travail (Morrisette & Demazière, 2019). Les pairs mentors impliqués dans notre démarche ont ainsi mieux compris les besoins de compréhension de leurs collègues formés hors Québec qu'ils accompagnent. Il en va de même pour les directions d'établissement qui les soutiennent pendant le stage probatoire; en outre, la ficelle de la centration sur les interactions leur a permis notamment de reconnaître le rôle des équipes-école dans l'accueil de leurs nouveaux collègues, leur permettant d'anticiper comment exercer un leadership favorisant leur accueil dans leur établissement. Quant aux enseignantes et enseignants migrants participants, la mise en mots des référents professionnels et leur comparaison a suscité une compréhension plus juste des attentes de leur nouveau milieu professionnel, enchâssées dans le système de pratiques dans lequel elles s'inscrivent⁶.

Les ficelles méthodologiques mobilisées dans le cadre de cette recherche collaborative ont produit des éclairages novateurs susceptibles d'appuyer le volet de la formation initiale. Étant surtout pensée pour transmettre le

6. Ces nouvelles compréhensions ont été réinvesties dans le cadre de différentes initiatives codéfinies avec le centre de services scolaire partenaire de cette recherche: programme de mentorat pour les enseignantes et enseignants migrants qui obtiennent leurs premiers contrats, ajout d'une grille d'analyse sur les conventions tacites à la pratique d'accompagnement des conseillères et conseillers pédagogiques afin qu'ils puissent mieux ajuster leurs interventions aux besoins de ces enseignantes et enseignants, etc.



cadre normatif, très peu est vu sur la culture qui est reproduite dans les habitudes de travail dans les écoles, alors qu'une meilleure connaissance de cette culture aiderait à l'intégration plus harmonieuse des novices. Il n'est d'ailleurs pas étonnant que les étudiantes et étudiants en enseignement préfèrent les stages aux cours théoriques (Malo, 2021) : c'est au cœur des situations concrètes de travail auxquelles les stages donnent accès qu'ils découvrent la culture de travail dont la compréhension aide à agir avec plus de compétence dans le milieu professionnel. Dans le contexte où il existe une pénurie de personnel enseignant sans précédent depuis plusieurs années (Dion-Viens, 2022) et du constat de l'abandon de la profession par un très grand nombre de novices après quelques années en exercice (Mukamure-ra, Lakhali & Tardif, 2019), il est névralgique d'aplanir les obstacles à l'intégration professionnelle pour favoriser leur rétention dans le milieu scolaire. Il en va de même pour les enseignantes et enseignants migrants qui font 15 crédits à l'intérieur même des cours de la formation initiale dans les universités québécoises ou dans un programme qui leur est dédié ; en rendant les conventions de la culture professionnelle explicites, les résultats produits par notre recherche collaborative pourraient enrichir les cours obligatoires.

À un autre niveau, notre travail pourrait servir la réflexion critique des centres de services scolaires qui embauchent les enseignantes et enseignants. Dans une autre contribution issue de cette recherche collaborative (Morrisette *et al.*, 2020), nous avons montré à quel point la pression à l'alignement est forte dans le milieu scolaire pour les enseignantes et enseignants migrants, et ce, malgré les discours officiels d'accueil de la diversité ; les manières différentes de faire le travail et d'interagir au travail sont vues comme étant non conformes, comme étant des tares, fixant ainsi sur les personnes qui en sont porteuses des propriétés comme si elles leur étaient inhérentes, leur donnant une visibilité à travers laquelle on les différencie et on les sanctionne. Il nous semble qu'une réflexion sur ces attentes, qui sont bien celle d'une majorité qui les réifie en normes auxquelles se conformer, soit nécessaire, sachant que dans les milieux scolaires, comme le soulève Duchesne (2018), ces attentes sont associées à une culture « supérieure » à celle des *Outsiders* (Becker, 1963). En mettant notamment en dialogue des référents professionnels distincts, les stratégies d'animation mobilisées lors des entretiens collectifs ont produit des réflexions qui aident à s'éloigner de cette vision normative très opératoire dans les écoles. Non seulement les centres de services scolaires pourraient-ils se servir des résultats de notre démarche collaborative pour revoir leur accompagnement des novices, des enseignantes et enseignants migrants et non légalement qualifiés de plus en plus nombreux à exercer la profession au Québec, mais ils pourraient également se servir des trois ficelles méthodologiques pour organiser des formations critiques à l'interne afin de réfléchir aux enjeux de pouvoir qui se tissent entre un groupe professionnel et de nouveaux entrants, qui plus est lorsque ceux-ci constituent une minorité vulnérable et précaire. Exploiter des incidents critiques ou « faux pas » réels serviraient de révélateurs des valorisations dans les écoles auxquelles les « locaux » sont en partie aveugles, car subsumées dans des allants de soi. Ces dispositifs participeraient d'une responsabilisation accrue de la



part de ces organisations vis-à-vis les assignations identitaires souterraines qui souvent minent les dynamiques au travail lorsque les équipes sont composées de personnes aux origines diverses.

Conclusion

La prise en compte de ces trois volets d'action nous semble incontournable dans la perspective du développement d'une altérité. Se reconnaître dans l'autre, saisir qu'on joue au même jeu, mais sur la base de règles différentes – par nécessairement meilleures – aide à miser sur ce qui est commun et à développer une posture compréhensive. Cependant, malgré l'intérêt certain des stratégies d'animation des entretiens collectifs que nous privilégions, nous ne pouvons prétendre que la symétrie des positions recherchée peut être totalement atteinte.

D'une part, la présence de partenaires de travail peut avoir contraint la parole des enseignantes et enseignants migrants pendant les entretiens, notamment celle de la direction d'établissement, et ce, même si nous nous étions assurés qu'ils œuvraient au sein d'écoles situées dans des secteurs distincts. Nous avons pris ce risque pour diversifier les points de vue sur les situations co-analysées, afin d'en appréhender le plus possible la complexité. Ainsi, lorsque des coupables ont été pointés, par exemple en relation avec des conditions d'intégration difficiles à l'école québécoise – telles que des pairs enseignants non-soutenants –, l'arbitrage de différents points de vue a permis de nuancer et de sortir d'une logique de causalité linéaire. Et malgré le fait que les échanges nous ont semblé très libres, il est probable qu'ils ont été cadrés par le rapport de places installées pour ces entretiens collectifs.

D'autre part, et malgré tous les efforts déployés, nous reconnaissons que les démarches collaboratives peuvent tout de même reproduire la hiérarchie des positions de savoirs et les inégalités dans les rapports entre chercheuses et chercheurs et les participantes et participants (Bélanger Sabourin & Morissette, 2022). Compte tenu de notre poids symbolique, notre animation des entretiens peut avoir eu un effet paradoxal d'inciter au consensus autour de notre perspective compréhensive, juste ou présumée, en appauvrissant les discussions et la prise en compte de la complexité des situations analysées en groupe. Nous avons bien sûr accordé tout le temps nécessaire à des points de vue qui ne semblaient pas cadrer avec cette perspective, qui étaient beaucoup plus critiques par exemple, espérant que notre poids symbolique soit dilué par la diversité des voix.

Si l'idéal égalitariste est hors de portée même dans une démarche qui se veut collaborative, les rapports dissymétriques internalisés étant difficiles à dénouer, nous pensons que prendre conscience de l'écart des positions de savoirs et favoriser l'intermédiation entre diverses perspectives peut néanmoins soutenir le développement d'une « conscience critique » (Lemay, 2009, p. 109), premier pas vers une émancipation.



Références

- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire*, 38(1), 11-32. <https://id.erudit.org/iderudit/039977ar>
- Becker, H. S. (2016). *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. La Découverte.
- Becker, H. S. (2006). *Les mondes de l'art*. Flammarion.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier: comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Bélanger Sabourin, C. & Morrissette, J. (2022). Réduire les rapports inégalitaires en recherche collaborative par une démarche conscientisante: illustration d'une disposition méthodologique. *Recherches qualitatives*, 41(1), 156-177. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2022-v41-n1-rechqual06974/1088799ar.pdf>
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Nathan Université.
- Block, L. A. (2012). Re-positioning: Internationally Educated Teachers in Manitoba School Communities. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(2). <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1080/1325>
- Campehouth, van L., Franssen, A., & Cantelli, F. (2009). La méthode d'analyse en groupe. *Sociologies*. Repéré à <https://journals.openedition.org/sociologies/2968>
- Cefaï, D. (dir.) (2003). *L'enquête de terrain*. La Découverte.
- Chell, E. (1998). Critical Incident Technique. In G. Symon et C. Cassell (Eds), *Qualitative methods and analysis in organizational research: A practical guide* (p. 45-60). Sage.
- Cho, C. L. (2013). What does it mean to be a "Canadian" teacher? Experiences of immigrant teacher candidates. In Thomas L. (dir.), *What is Canadian about teacher education in Canada? Multiple perspectives on Canadian teacher education in the twenty-first century* (pp.37-60). Canadian association for teacher education/ Association canadienne pour la formation à l'enseignement.
- Cohen-Emerique, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 7, 183-218. https://www.persee.fr/doc/casec_0761-9871_1984_num_2_1_1504
- Delorme, I. (2022). La pénurie de main d'œuvre: le grand défi. *Le Devoir*, 24 septembre. <https://www.ledevoir.com/societe/757706/la-penurie-de-main-d-oeuvre-le-grand-defi>
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2011-v30-n1-rechqual06699/1085480ar.pdf>
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: une nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelle dynamique de recherche en éducation* (pp.51-76). Presses de l'Université Laval.
- Diédhiou, S.B.M. (2018). *Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants migrants en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec. Une recherche collaborative*. [Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21212/DIEDHIOU_Serigne_Ben_Moustapha_2018_Th%C3%A8se.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Dion-Viens, D. (2022). 1400 profs à trouver: la pénurie d'enseignants encore pire que ne le prétend Québec. *Le Journal de Québec*, 19 août. <https://www.journaldequebec.com/2022/08/18/700-profs-a-trouver-dici-la-rentree>
- Duchesne, C. (2018). Langue, culture et identité: défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice*, 8(2), 13-24. <https://www.erudit.org/en/journals/alterstice/1900-v1-n1-alterstice05100/1066949ar.pdf>
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-24. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2327/2381>
- Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-115. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2010-v36-n1-rse3870/043988ar.pdf>
- Duchesne, S. & Haegel, F. (2005). *L'entretien collectif* (2^e éd.). Armand Colin.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967/2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.



- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Minuit.
- Latour, B. (1995). Notes sur certains objets chevelus. *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie*, 27, 21-36. http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/60-ETHNOPSY-FR_0.pdf
- Lefebvre, M. L. (2011). L'expérience d'enseignants de groupes minoritaires en milieu scolaire montréalais. In J. Tondreau et R. Marcel (dir.), *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales* (pp. 320-329). CEC.
- Lemay, L. (2009). Le pouvoir et développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) : un cadre d'intervention auprès des familles en situation de vulnérabilité. Dans C. Lacharité et J.-P. Gagnier (dir.), *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action* (pp. 101-127). Gaëtan Morin éditeur.
- Malo, A. (2021). La pratique réflexive mobilisée par les stagiaires : le rôle des interactions. In F. Merhan, M. Frenay et E. Chachkine (dir.), *Les formations professionnelles : s'engager entre différents contextes d'apprentissage* (pp. 89-102). Presses universitaires de Louvain.
- Martucelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43-60. file:///Users/morrisj/Downloads/SOCIO_061_0043.pdf
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mishler, E.G. (1986). *Research interviewing : Context and narrative*. Harvard University Press.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2023). *Prévisions de l'effectif scolaire à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire, par centres de services scolaires et commissions scolaires et pour l'ensemble du Québec*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-scolaire-a-leducation-prescolaire-au-primaire-et-au-secondaire/>
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) (2022). *Prévisions de l'effectif scolaire à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire, par centres de services scolaires et commissions scolaires et pour l'ensemble du Québec*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-scolaire-a-leducation-prescolaire-au-primaire-et-au-secondaire/>
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2018). *Nombre d'autorisation d'enseigner et tolérances d'engagement délivrés par le MEES*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/18-34_Diffusion.pdf
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2015). *Conditions et modalités pour obtenir un permis d'enseigner au Québec. Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada*. Québec : Direction des communications. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Conditions_et_modalites_Extérieur_Canada_FR.pdf
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. EST Éditeur.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <http://www.erudit.org/revue/nps/2013/v25/n2/index.html>
- Morrisette, J., Gagnon, C., & Malo, A. (2020). Des processus interactifs qui façonnent l'intégration d'enseignants formés à l'étranger dans l'école québécoise entre identification et soumission. *Revue canadienne d'éducation* 43(4), 1104-1130. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4609/2917>
- Morrisette, J., Arcand, S., Diédhiou, S.B.M., & Ségueda, S. (2020). Les enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : des interactions qui façonnent de nouvelles représentations opératoires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 417-438. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9716/7577>
- Morrisette, J. & Demazière, D. (2019). Un apport des entretiens collectifs : saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous. *Recherches qualitatives*, 38(2), 47-70. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2019-v38-n2-rechqual04899/1064930ar/>
- Morrisette, J., Demazière, D., T. Larose, M., Diédhiou, S.B.M., & Arcand, S. (2019). La confrontation de conventions professionnelles au cœur de la socialisation d'enseignants formés à l'étranger travaillant dans l'école montréalaise. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 100-128. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2019-v45-n2-rse05127/1067535ar.pdf>
- Morrisette, J., Demazière, D., Diédhiou, B. et Segueda, S. (2018). Les expériences des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : l'épreuve de l'autonomie, de la modification du rapport de places et de l'enseignement différencié. *Alterstice*, 8(2), 37-49. <https://www.erudit.org/fr/revues/alterstice/2018-v8-n2-alterstice05100/1066951ar.pdf>



- Morrisette, J., Demazière, D., Diédhiou, B., & Segueda, S. (2018). Les expériences des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : l'épreuve de l'autonomie, de la modification du rapport de places et de l'enseignement différencié. *Alterstice*, 8(2), 37-49. <https://www.erudit.org/fr/revues/alterstice/2018-v8-n2-alterstice05100/1066951ar.pdf>
- Morrisette, J., Pagoni-Andreani, M., & Pepin, M. (dir.) (2017). Les recherches collaboratives en éducation et en formation : référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles. *Phronesis*, 6(1-2), 190 p. <http://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1.htm>
- Morrisette, J., Diédhiou, S.B.M., & Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socio-professionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Rapport de recherche déposé au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal. <http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-Morrisette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf>
- Morrisette, J., Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. In L. Mottier Lopez & G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 27-43). De Boeck, coll. Raisons éducatives. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1019.8623&rep=rep1&type=pdf>
- Mukamurera, J., Lakhal, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec, *Activités*, 16(1), 1-32. <https://journals.openedition.org/activites/3801>
- Niyubahwe, A. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), 438-463. <https://www.jstor.org/stable/26823254>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education*, 48(2), 279-296. <https://www.erudit.org/en/journals/mje/2013-v48-n2-mje01045/1020972ar/>
- Perras, M. (2021). Données internes sur les programmes de qualification. Bureau du registraire, Université de Montréal, Montréal.
- Provencher, A., Lepage, M., & Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et profession* 24(1), 15-28. http://formation-profession.com/files/numeros/13/v24_n01_274.pdf
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (3^e éd.). Pierre Mardaga.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Presses de l'Université Laval.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Éditions sociales françaises.