Document generated on 08/11/2025 5:14 p.m.

Canadian Journal of Education
Revue canadienne de l'éducation

L'expérience de collaboration d'enseignantes des minorités visibles dans la (trans)formation d'étudiant[e]s d'origine immigrante inscrit[e]s dans un programme francophone de formation initiale en enseignement en Alberta

Marianne Jacquet

Volume 47, Number 3, Fall 2024

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1114435ar
DOI: https://doi.org/10.53967/cje-rce.6199

See table of contents

Publisher(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

0380-2361 (print)
1918-5979 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Jacquet, M. (2024). L'expérience de collaboration d'enseignantes des minorités visibles dans la (trans)formation d'étudiant[e]s d'origine immigrante inscrit[e]s dans un programme francophone de formation initiale en enseignement en Alberta. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *47*(3), 808–837. https://doi.org/10.53967/cje-rce.6199

Article abstract

This article focuses on the collaborative experience of a teacher in training and two visible minority teachers involved in the development and teaching of a new course designed to better prepare mature immigrant and visible minority students in Alberta francophone and French immersion school settings. Qualitative data were collected from the teachers using an interview and a survey to document this collaborative experience. Teachers agreed to participate in this project because of the proposed conceptual framework, which focused on the intercultural approach, reflective practice, and a perspective of equity and inclusion, as well as their own professional and personal commitment to the success and empowerment of pre-service students of immigrant origin. This commitment relies on two contrasting identity postures: of decolonization and of identification to a plural Albertan francophonie. In addition, the diversity of experiences and the common desire to work together promoted a high level of interdependence between team members, whose open-mindedness and flexibility contributed to making the collaboration a professional experience that was rich for the team and a source of empowerment for the two teachers.

© Canadian Society for the Study of Education, 2024

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

L’expérience de collaboration d’enseignantes des minorités visibles dans la (trans)formation d’étudiant[e]s d’origine immigrante inscrit[e]s dans un programme francophone de formation initiale en enseignement en Alberta

Marianne Jacquet
Université d’Alberta

Résumé

Cet article porte sur l’expérience de collaboration entre une professeure en formation initiale et deux enseignantes des minorités visibles engagées dans le développement et l’enseignement d’un nouveau cours universitaire, ayant comme objectif de mieux préparer les étudiant[e]s d’origine immigrante au contexte scolaire albertain. Des données qualitatives ont été recueillies auprès des enseignantes à l’aide d’un entretien et d’un court sondage afin de décrire cette expérience de collaboration. Les enseignantes ont accepté de participer à ce dispositif de cours principalement en raison de l’orientation du cours ancrée dans la démarche interculturelle, la pratique réflexive et la perspective d’équité et d’inclusion, et du fait de leur engagement professionnel et personnel à l’égard de la réussite et de l’autonomisation (*empowerment*) des étudiant[e]s d’origine immigrante en formation initiale ; ce dernier s’appuyant sur des postures identitaires en

Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l’éducation
**©2024 Canadian Society for the Study of Education/
Société canadienne pour l’étude de l’éducation**
www.cje-rce.ca

contraste, l'une de décolonisation, et l'autre de filiation à une francophonie albertaine plurielle. De plus, la diversité des expériences et le désir commun de travailler ensemble ont contribué à un haut niveau d'interdépendance entre les membres de l'équipe dont l'ouverture d'esprit et la flexibilité ont contribué à faire de la collaboration une expérience professionnelle riche pour l'équipe et source d'autonomisation pour les deux enseignantes.

Mots clés : enseignants, collaboration, formation initiale, inclusion, équité, minorités visibles, étudiants immigrants, pratique réflexive, approche interculturelle, milieu francophone minoritaire

Abstract

This article focuses on the collaborative experience of a teacher in training and two visible minority teachers involved in the development and teaching of a new course designed to better prepare mature immigrant and visible minority students in Alberta francophone and French immersion school settings. Qualitative data were collected from the teachers using an interview and a survey to document this collaborative experience. Teachers agreed to participate in this project because of the proposed conceptual framework, which focused on the intercultural approach, reflective practice, and a perspective of equity and inclusion, as well as their own professional and personal commitment to the success and empowerment of pre-service students of immigrant origin. This commitment relies on two contrasting identity postures: of decolonization and of identification to a plural Albertan francophonie. In addition, the diversity of experiences and the common desire to work together promoted a high level of interdependence between team members, whose open-mindedness and flexibility contributed to making the collaboration a professional experience that was rich for the team and a source of empowerment for the two teachers.

Keys Words: teachers, collaboration, pre-service teacher training, inclusion, equity, visible minority, immigrant students, reflexive practice, intercultural approach, francophone minority context

Contexte et problématique

Ces vingt dernières années, le nombre d'immigrant[e]s récent[e]s originaires du continent africain a augmenté au Canada. Lors du Recensement de 2016, l'Afrique devançait pour la première fois l'Europe à cet égard, avec 13,4 % des immigrant[e]s récent[e]s né[e]s sur ce continent, contre 1,4 % dans le Recensement de 1971 (Statistique Canada, 2017). Dans le dernier Recensement de 2021, le nombre de personnes des minorités visibles[1] s'étant identifiées comme faisant partie du groupe « Noir[2] » arrive en troisième position en importance (4,7 %) après le groupe « Sud-Asiatique » (7,1 %) et le groupe « Chinois » (4,7 %) (Statistique Canada, 2022).

En Alberta, le bureau du registraire de l'institution postsecondaire francophone estimait à 30 % la part des étudiant[e]s d'origine immigrante dans les programmes de formation en enseignement, comparativement à 17 % pour l'année universitaire 2017-2018[3]. À l'instar du profil migratoire observé au Canada, cette population immigrante, originaire du continent africain — surtout de l'Afrique subsaharienne — et des pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie), est en augmentation dans les programmes de formation initiale en enseignement.

En contexte francophone minoritaire au Canada, l'intérêt marqué pour la profession enseignante chez les personnes originaires du continent africain (Duchesne, 2018 ; Jacquet, 2020) s'inscrit dans un contexte généralisé de pénurie d'enseignants au Canada (Association canadienne des professionnels de l'immersion [ACPI], 2021 ; Sirois et al., 2022) et dans celui de la non-reconnaissance des diplômes et des acquis d'expérience (Kanouté et al., 2018) qui freine leur accès au marché du travail canadien et affecte plus particulièrement la population immigrante noire. De fait, les données statistiques révèlent un taux de chômage plus élevé chez cette population (9,2 % en 2016), comparativement au reste de la population canadienne (5,3 %) (Statistique Canada, 2020). Ces données signalent la présence d'un racisme systémique dans ce

1 Selon la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* canadienne, les minorités visibles sont « les personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche » (L.C. 1995, ch. 44, art. 3).

2 Depuis 1996, le groupe « Noir » figure comme faisant partie des groupes de population énumérés dans le questionnaire du recensement.

3 Ces pourcentages sont à titre indicatif, faute de données précises recueillies lors des inscriptions ; ils excluent les étudiant[e]s internationaux.

champ (Block et al., 2019) entraînant un « retour sur les bancs d'école » (Kanouté et al., 2018) pour se (re)qualifier ou se réorienter professionnellement.

Dans l'institution postsecondaire francophone en Alberta, ces étudiant[e]s originaires de pays africains s'engagent fréquemment dans un processus de réorientation professionnelle. Forts d'un diplôme universitaire précédent, ces étudiant[e]s s'inscrivent dans le programme de baccalauréat en éducation après diplôme (B.Ed./AD)[4]. Ce programme de deux ans mène à l'obtention d'un brevet d'enseignement, après la validation de deux stages intensifs de sept semaines durant lesquels le ou la stagiaire prend progressivement en charge l'enseignement en classe. Contrairement au programme régulier de quatre ans, l'obtention du B.Ed/AD permet à ces étudiant[e]s, dans la trentaine et la quarantaine, d'intégrer plus rapidement le marché du travail canadien.

Plusieurs recherches, réalisées sur leur expérience en formation initiale en enseignement dans un contexte francophone minoritaire, font état des nombreux défis auxquels cette population est confrontée, particulièrement durant la période des stages dans les écoles (Duchesne, 2008, 2010a, 2010b, 2018 ; Jacquet, 2020 ; Mujawamariya, 2002a, 2002b ; Mulatris et Skogen, 2012 ; Niyubahwe et al., 2019 ; Prophète, 2020, 2022). Généralement éprouvante pour l'ensemble des stagiaires (Cody et al., 2021), cette période l'est d'autant plus pour des étudiant[e]s connaissant peu la culture éducative, les attentes de la profession et le contexte scolaire francophone minoritaire, même si leurs enfants fréquentent l'école francophone.

Dans le contexte scolaire franco-ontarien, Duchesne (2010b) identifie quatre défis principaux rapportés par le personnel enseignant accueillant dans leur classe des stagiaires d'origine immigrante : la gestion de classe, la planification de l'enseignement, le style de communication et une « certaine déresponsabilisation » envers leur propre formation. Les rares recherches albertaines réalisées auprès de stagiaires africains révèlent le racisme rencontré durant les stages dans les écoles, de la part du personnel enseignant et de superviseurs de stage de l'établissement postsecondaire (Jacquet, 2020 ; Mulatris et Skogen, 2012). Mulatris et Skogen (2012) notent que les étudiant[e]s de race noire sont plus fréquemment en situation d'échec lors des stages intensifs dans les écoles, comparativement à leurs pairs fréquentant le même établissement

4 L'inscription à ce programme requiert un diplôme universitaire précédent (3-4 ans) délivré par une université canadienne ou une université reconnue à l'étranger.

universitaire francophone de la province. Une recherche plus récente (Prophète, 2020), réalisée en Alberta auprès d'étudiant[e]s et d'enseignant[e]s d'origine africaine, réitère le « racisme ordinaire » auquel ces personnes sont confrontées, dès l'entrée en formation initiale et lors de leur insertion professionnelle dans les écoles. À cela s'ajoutent, selon l'auteure, les défis et les tensions identitaires associés à la (re)construction d'une identité professionnelle en congruence avec celle attendue dans leur nouveau contexte scolaire (Prophète, 2020).

La nécessité d'adapter les programmes de formation à l'enseignement pour répondre aux besoins d'une population aux profils sociodémographiques « non traditionnels », aux attentes du milieu scolaire et aux injonctions de l'université envers l'équité, la diversité et l'inclusivité (EDI), a conduit à revoir le programme de B.Ed/AD. Plusieurs rencontres se sont déroulées avec les acteurs scolaires, universitaires et les représentant[e]s en éducation des étudiant[e]s d'origine francophone, francophile et immigrante afin d'amorcer la réforme du programme. Les acteurs du milieu scolaire ont souligné la nécessité de mieux préparer les futur[e]s enseignant[e]s d'origine immigrante aux attentes de la profession et à la culture éducative canadienne. De son côté, le représentant africain des étudiant[e]s a insisté sur l'importance de les familiariser au contexte scolaire albertain dès l'entrée en formation initiale, plutôt que d'attendre la période stressante des stages en fin de formation, où l'évaluation sanctionne l'accès ou non à la profession enseignante.

Afin de répondre aux préoccupations évoquées, nous avons proposé de développer un nouveau dispositif de cours, s'inscrivant dans le *Plan stratégique pour l'équité, la diversité et l'inclusivité* (EDI) de notre université (University of Alberta, s. d.) et visant à soutenir cette population étudiante dès leur entrée en formation initiale. Cet article se focalise sur l'expérience des deux enseignantes des minorités visibles ayant collaboré au développement de ce cours et à son enseignement[5].

Cadre ontologique et épistémologique

Le dispositif de cours que nous proposons vise à soutenir les étudiant[e]s d'origine immigrante en processus de (re)qualification ou de réorientation professionnelle.

5 Une subvention institutionnelle de Patrimoine canadien a permis la collaboration avec les enseignantes.

En effet, selon les recherches, ceux-ci seraient aux prises avec différentes « zones de vulnérabilité » (Potvin, 2014) tributaires du retour sur les bancs d'école, de la (re) construction de l'identité professionnelle (Prophète, 2020) et d'une fragilité inhérente à leur statut de « triple minorité » (Madibbo, 2021) (immigrant, francophone d'ailleurs, minorité visible), laquelle les positionne d'emblée dans des rapports de pouvoirs inégaux au sein du monde scolaire francophone qu'ils cherchent à intégrer. Quatre dimensions complémentaires et intersectées ont été privilégiées pour le développement de ce dispositif de cours : la démarche interculturelle, la démarche réflexive, la perspective de l'équité et de l'inclusion, et l'approche collaborative avec des enseignantes des minorités visibles. Les trois premières font écho à trois compétences professionnelles attendues des enseignant[e]s en exercice comme des futur[e]s enseignant[e]s en formation initiale dans la nouvelle *Norme de qualité pour l'enseignement* (Alberta Ministry of Education, 2018)[6] mise en œuvre à l'automne 2019.

L'approche interculturelle

La notion d'interculturalité en éducation est largement employée, mais reste ambiguë (Abdallah-Pretceille, 2003 ; Akkari et Radhouane, 2019 ; Coste et al., 2009 ; Gajardo et Leanza, 2011), manipulable et modulable (Dervin, 2022). Gajardo et Leanza (2011) considèrent qu'il s'agit ainsi d'une « notion caméléon, s'adaptant à divers champs d'application et véhiculant, sous le même terme, des conceptions et des pratiques non similaires, parfois ni comparables ni compatibles » (p. 4). De plus, il n'y aurait pas une, mais des approches interculturelles en éducation (Akkari et Radhouane, 2019). Abdallah-Pretceille (1999, 2003) et Cohen-Émérique (1993) définissent l'« interculturel » comme une relation complexe entre deux identités (deux subjectivités), lesquelles se donnent mutuellement un sens, dans un contexte devant chaque fois être défini : « une relation entre deux individus qui ont intériorisé dans leur subjectivité une culture, unique à chaque fois, en fonction de leur âge, sexe, statut social et trajectoire personnelle, *de la*

6 « L'enseignant tisse des relations positives et productives avec les élèves, les parents ou tuteurs, les pairs et les autres membres des communautés scolaire et locale pour appuyer l'apprentissage des élèves » (NQE-1). « L'enseignant participe tout au long de sa carrière au perfectionnement professionnel et à la réflexion critique afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage » (NQE-2). « L'enseignant établit, favorise et soutient les environnements d'apprentissage inclusifs dans lesquels la diversité est valorisée et chaque élève est accueilli, entouré, respecté et en sécurité » (NQE-4).

religion et de la "race"» (nous ajoutons l'italique; Cohen-Émérique, 1993, p. 72). Ces «regards en miroir» (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 21) se déploient dans un contexte marqué par des conjonctures diverses amenant à redéfinir à chaque fois la relation :

> La relation […] s'ancre dans des situations, dans des contextes qui sont marqués par l'histoire, l'économie, le politique […]. Il s'agit toujours dans cette interaction non seulement de différences culturelles mais aussi d'un rapport social où il y a une culture valorisée face à une autre qui l'est moins, un rapport dominant/dominé, ex-colonisateur/ex-colonisé, développé/sous-développé, blanc/noir, etc., enfin, une identité menaçante face à une identité menacée, ce qui engendre une dynamique identitaire avec des stratégies offensives et défensives des deux côtés. (Cohen-Émérique, 1993, p. 72-73)

Nous retenons une perspective critique de « l'interculturel » qui laisse place à une conception non-essentialiste de la culture et des identités, et prend en compte les conjonctures complexes et dynamiques marquant les rapports à l'altérité et les redéfinissant (Cohen-Émérique, 1993).

Le praticien réflexif

La notion de «praticien réflexif» (Schön, 1984) est très mobilisée dans le champ de la formation initiale et continue du personnel enseignant. En Alberta, la pratique réflexive (NQ-2) est clairement identifiée comme une compétence professionnelle attendue du personnel enseignant et des étudiant[e]s en formation (Alberta Ministry of Education, 2018). Selon Schön (1984), la pratique réflexive peut s'exercer au moment de l'action (réflexion dans l'action) ou de manière rétrospective (réflexion après l'action). Selon lui, les professionnels efficaces sont ceux qui «réfléchissent» de manière méthodique et rigoureuse «durant» leurs actions. Cette réflexion dans l'action est à la fois : une «réflexion sur» l'action et une «réflexion pour» l'amélioration de l'action (Guillemette, 2016, p. 3).

La pratique réflexive est également mobilisée dans la littérature sur la (re) construction de l'identité professionnelle enseignante (Duchesne, 2010a ; Gohier et al., 2001 ; Prophète, 2020, 2022 ; Voz et Cornet, 2010). Elle se manifeste par une mise en tension entre le «je» et le «nous» :

> C'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le je et le nous, que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle. (Gohier et al., 2001, p. 5)

Pour les étudiant[e]s d'origine immigrante en formation initiale plus particulièrement, l'adoption d'une posture réflexive, associée à la démarche de décentration, facilite le « passage d'un monde à l'autre, d'une culture éducative à l'autre » (Prophète, 2020, p. 131). En mobilisant des savoirs théoriques et des pratiques, cette posture réflexive leur permet de (re)construire leur identité professionnelle enseignante et personnelle.

Voz et Cornet (2010) vont plus loin en définissant la réflexivité en creux d'une posture critique de transformation et d'engagement collectif. Suivant cette perspective, le praticien réflexif est non seulement engagé dans sa propre (trans)formation, mais également dans la (trans)formation de ses groupes de formation et de son établissement de formation (Voz et Cornet, 2010).

La perspective inclusive et de l'équité

L'éducation inclusive fait partie d'un horizon éducatif prédominant, notamment au Canada, et vise l'éducation pour tous (Alberta Ministry of Education, 2024; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada et Commission canadienne pour l'UNESCO, 2008 ; UNESCO, 2009). En Alberta, comme ailleurs, l'inclusion vise l'ensemble des élèves, quels que soient leurs besoins et leur origine. Elle comprend à la fois une attitude et une approche d'accueil des différences, afin de favoriser l'égalité des chances pour tous, et une façon de penser et d'agir axée sur l'acceptation universelle de tous les élèves et la reconnaissance de la diversité (Alberta Ministry of Education, 2024). L'approche inclusive fait partie des compétences professionnelles attendues (NQ-4) dans la *Norme de qualité pour l'enseignement* (Alberta Ministry of Education, 2018).

Dans la littérature, l'éducation inclusive est conceptualisée de manière dynamique comme « un processus continu de transformation des milieux d'apprentissage en vue de prendre en compte la diversité des besoins et éliminer l'exclusion » (Potvin, 2014,

p. 189). Selon cette auteure, l'éducation inclusive s'inscrit dans une démarche d'équité et subsume en un paradigme commun différentes approches éducatives (multiculturelle, interculturelle, anti-oppression, postcoloniale, antiracisme, éducation à la citoyenneté démocratique, etc.) déployées au fil du temps pour répondre aux besoins des élèves des minorités ethnoculturelles et/ou racisés. Bien qu'elles reposent sur différentes postures épistémologiques, idéologiques et pédagogiques, ces approches ont en commun de partager « des savoirs, concepts, objectifs ou compétences » (Banks, 2009; Banks et McGee Banks, 2010, cités dans Potvin, 2014, p. 185). Une conceptualisation élargie du paradigme inclusif tend à dépasser les dichotomies initiales (Potvin, 2014). Sous l'égide d'un paradigme commun inclusif, l'antiracisme est associé à « une valeur ajoutée » (Potvin et Carr, 2008) à l'approche interculturelle, plutôt qu'opposée, de sorte que les notions de « race », racisme, discrimination systémique et autonomisation des élèves (Dei, 1996) ne sont plus réservées à la seule approche éducative de l'antiracisme ; ceci nous amène à retenir une conception élargie de l'inclusion pour ce projet, sachant qu'il ne peut y avoir d'inclusion sans pratique d'équité.

La collaboration

La notion de collaboration circule abondamment dans le champ de l'éducation, mais sa définition reste polysémique et complexe. Dans la littérature consultée, elle fait référence à différentes réalités selon les courants théoriques auxquels les auteurs se réfèrent (Allenbach et al., 2016). Le type de collaboration mis en œuvre, les acteurs impliqués, le contexte dans lequel elle se déroule et les visées colorent sa définition. Pour certains auteurs (Allenbach et al., 2016 ; Borges, 2011; Dionne et Savoie-Zajc, 2011), la collaboration entre enseignant[e]s est inhérente à leur travail et essentielle à leur apprentissage mutuel. Elle permet au personnel enseignant de « mettre à profit [leurs] attitudes et habiletés particulières (pratique réflective, habiletés de recherche ou ouverture à réfléchir et à partager sa pratique) » (Dionne et Savoie-Zajc, 2011, p. 47).

Selon Borges (2011), la collaboration s'aligne avec une nouvelle façon de concevoir la professionnalité enseignante en l'articulant étroitement au projet de l'école et à la réussite scolaire. Pour répondre aux besoins particuliers des élèves, celle-ci peut se dérouler entre des groupes professionnels différents (Allenbach et al., 2016). Dans ce contexte, les personnes « accomplissent des tâches définies en fonction de leur expertise

individuelle », tout en reconnaissant l'existence de chevauchements entre les différentes expertises mobilisées (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018, p. 10).

Au-delà d'une activité professionnelle, la collaboration est aussi une pédagogie, un processus (Newell et Bain, 2018). S'appuyant sur une étude récente réalisée auprès de professeur[e]s d'université, Newell et Bain (2020) identifient quatre éléments caractéristiques de la collaboration en milieu scolaire : « travailler ensemble », « avoir un objectif commun », « être disposé à ou vouloir volontairement travailler ensemble » et « partager ou parvenir à une compréhension commune du domaine (discipline scolaire) » (p. 754, traduction libre). Il en ressort que des qualités personnelles sont indispensables à l'exercice d'une riche collaboration, comme « l'ouverture d'esprit », « la volonté d'évoluer professionnellement », de « collaborer », « la capacité à s'adapter » et « avoir de bonnes relations avec des collègues » (Gremion et Carron, 2020, p. 190) ainsi que le désir d'investir un autre espace professionnel.

De son côté, Little (1990) définit la collaboration comme un changement de direction se produisant dans les relations entre participants et se manifestant par un passage de la collégialité à un travail commun. Selon l'auteure, le passage entre une indépendance complète (en situation d'autonomie) à une interdépendance totale (en situation de collaboration), implique des changements en ce qui concerne la fréquence, l'intensité des interactions, les conflits et la probabilité d'une mutuelle influence entre les participants (Little, 1990, p. 512, traduction libre). Pour Merini et Ponté (2009), ce travail collectif, qui permet de sortir de « la structure cellulaire habituelle », repose non seulement sur des accords communs, mais sur une « action partagée qui solidarise les acteurs dans leurs gestes professionnels » (p. 46).

Si le travail collaboratif se manifeste par des activités de convergence et de mutualisation, les tensions y sont aussi présentes. Par exemple, les différences de culture entre l'école et l'université sont pour Weerts (2007) une barrière à la collaboration entre ces deux milieux. Ces différences culturelles peuvent s'observer dans les relations interpersonnelles entre enseignants et professeurs :

> les conflits interpersonnels entre groupes peuvent être attribués à des luttes de pouvoir, à un manque de vision partagée, à une ambiguïté des rôles, à une communication incohérente, à des conflits de planification et le manque

> de reconnaissance, de soutien et d'accord sur la division du travail. Le succès des efforts d'engagement dépend de la capacité des partenaires à se traiter mutuellement avec respect (Handler et Ravid, 2001). (Weerts, 2007, p. 73, traduction libre)

Dans ce projet, nous concevons la collaboration comme un processus, une pédagogie, plutôt qu'une simple activité (Newell et Bain, 2020). Nous soutenons, à l'instar de Little (1990), que la collaboration implique un certain degré d'interdépendance entre les personnes collaborant, propre à favoriser l'inclusion des savoirs professionnels et d'expérience du personnel enseignant de minorités visibles. Enfin, nous reconnaissons que la collaboration repose sur des qualités personnelles importantes, et sur le désir de collaborer à un projet commun et de progresser professionnellement (Gremion et Carron, 2020 ; Newell et Bain, 2020).

Méthodologie

Le développement de ce cours et son impact ont été explorés à l'aide de la recherche qualitative. Inspirée de la recherche-action-formation (Charlier, 2005)[7], cette recherche se déroule en quatre temps : recherche/action/formation/recherche. L'étude a reçu les autorisations éthiques préalables auprès de l'université et des participant[e]s.

Le premier temps (recherche) a été consacré à l'identification des personnes collaboratrices, à la présentation du cadre conceptuel préliminaire et à la conduite d'entrevues semi-dirigées avec les enseignantes. Afin de mettre en œuvre l'équité dans le cadre de ce projet de cours et d'articuler la théorie à la pratique, la collaboration avec des enseignantes en exercice ayant une longue expérience dans les écoles et une sensibilité personnelle à l'égard des défis et besoins des étudiant[e]s d'origine immigrante et des minorités visibles a été centrale. Nous avons contacté deux enseignantes nous ayant été recommandées par le bureau de la pratique de notre université. Lors de la première rencontre, nous avons présenté le projet de cours, ses objectifs, ainsi que ses ancrages conceptuels : démarche interculturelle, pratique réflexive, perspective d'équité

7 Cette recherche a été financée par l'Association des Collèges et des Universités de la francophonie canadienne (ACUFC 2021-2022).

et d'inclusivité, et démarche collaborative. Cet échange, consigné dans nos notes de terrain, a permis de sonder leur intérêt et leur disponibilité à collaborer au développement et à l'enseignement de ce cours prévu pour l'automne 2021. Dès ce premier contact, toutes deux ont été très enthousiastes et ont clairement manifesté leur désir de « travailler ensemble » pour soutenir les étudiant[e]s d'origine immigrante en formation initiale.

Lors de la seconde rencontre virtuelle, nous avons recueilli des données qualitatives auprès des deux enseignantes par le biais d'une entrevue semi-dirigée. Les questions d'entrevue visaient à saisir leur profil socioprofessionnel, à cerner leurs expériences avec les étudiant[e]s d'origine immigrante et à identifier leurs motivations à collaborer sur ce projet. Les entretiens ont ensuite été transcrits sous forme de verbatim en vue d'une analyse de contenu (Bardin, 2013) permettant d'identifier, à l'aide d'un codage ouvert, les thématiques se dégageant des entretiens. Celles-ci se sont avérées suffisamment précises pour nous permettre d'entrevoir certaines articulations possibles (Lejeune, 2014), sans affiner davantage l'analyse des relations sur un échantillon de données limité.

Le deuxième temps (l'action) a été consacré au développement du cours en collaboration avec les deux enseignantes. Plusieurs rencontres se sont déroulées à l'été 2021. Tous les documents du cours (contenu, activités, travaux, syllabus) ont été partagés avec l'ensemble de l'équipe, ce qui a permis d'alimenter les discussions et de construire le contenu du cours de manière itérative plutôt que linéaire.

Le troisième temps (formation) a été consacré au co-enseignement du cours par les membres de l'équipe. Tout au long de la session d'automne, l'équipe enseignante s'est rencontrée afin d'organiser le déroulement des séances et d'effectuer les réajustements nécessaires. L'engagement des étudiant[e]s dans la décentration interculturelle et la pratique réflexive a été soutenu par la tenue d'un journal de bord itératif leur permettant de consigner leurs conceptions initiales sur l'enseignement et leur mise à l'épreuve lors des observations participantes ciblées dans les écoles. Durant ce troisième temps de formation, tout au long du cours, la professeure a assidûment veillé à rédiger des notes de terrain.

Enfin, le quatrième temps (la recherche) a été consacré à la diffusion et la compilation de deux courts sondages, l'un pour les étudiant[e]s du cours et l'autre pour les enseignantes, à l'analyse des données recueillies dans l'ensemble du projet et à la rédaction d'un rapport de recherche. En particulier, le court sondage (six questions ouvertes) soumis aux enseignantes collaboratrices visait à recueillir leur rétroaction sur

leur expérience de collaboration dans ce cours et à offrir des suggestions pour améliorer le cours l'année suivante. Dans ce texte, seuls les données d'entrevues et le sondage réalisé auprès des enseignantes sont discutés afin de répondre aux questions suivantes : quelles ont été les raisons évoquées par les enseignantes pour justifier leur engagement dans ce projet ? Quel bilan font-elles de leurs expériences de collaboration au terme du cours ?

Résultats

Une collaboration en creux de profils socioprofessionnels riches et complémentaires

Le choix de collaborer avec des enseignantes dans le cadre du développement d'un cours en formation initiale interroge d'emblée la place et le statut des enseignantes dans ce dispositif de collaboration et la manière dont celle-ci s'est structurée. S'agissant d'un cours destiné principalement aux étudiant[e]s d'origine immigrante et des minorités visibles en (re)qualification ou (ré)orientation professionnelle en enseignement, la richesse et la complémentarité du profil et du parcours socioprofessionnels de ces deux enseignantes collaboratrices ont été centrales dans l'orientation du contenu du cours et le développement d'un espace inclusif et sécuritaire pour ces étudiant[e]s.

Mme Zahra[8] (la quarantaine) enseigne au niveau élémentaire (1re année) dans un programme d'immersion française et Mme Jasmine (la trentaine) dans une école élémentaire francophone (6e année) où elle y est également directrice adjointe. Toutes deux détiennent des diplômes de baccalauréat en éducation et de maîtrise. Mme Jasmine a obtenu tous ses diplômes en éducation au Canada, tandis que Mme Zahra a fait sa formation initiale comme enseignante et sa maîtrise en égyptologie dans son pays d'origine. À son arrivée au Canada, elle a dû faire une formation d'un an pour se requalifier comme enseignante. De plus, toutes deux ont plus de 10 ans d'expérience en enseignement et une expérience significative de mentorat auprès de collègues et de stagiaires d'origine immigrante.

L'implication de ces enseignantes a favorisé l'articulation de la théorie à la pratique. Plus spécifiquement, l'ancrage des savoirs issus de leur pratique, généralement

8 Les prénoms dans ce texte sont fictifs pour protéger l'anonymat des enseignantes.

privilégié par les étudiant[e]s en formation (Cody et al., 2021), et la perspective croisée de deux contextes scolaires albertains — où la majorité des futur[e]s enseignant[e]s vont exercer à l'issue de leur formation initiale — : celui de l'immersion française, où le recrutement est important du fait de la pénurie d'enseignant[e]s (ACPI, 2021); et celui de l'école francophone, où le nombre d'inscriptions est en croissance[9].

Née au Canada de parents immigrants africains, Mme Jasmine a été scolarisée du primaire jusqu'à l'université dans le système éducatif francophone en Alberta. Étant enseignante et directrice adjointe dans l'école où elle a été élève, elle a une connaissance *in fine* du système scolaire francophone en Alberta. Elle nourrit également des attentes concernant les différents acteurs (élèves, parents, directions) et comprend le rôle clé du personnel enseignant dans le maintien de la langue et de la culture francophones (Gérin-Lajoie, 2010).

En tant que « triple minorité » (Madibbo, 2021) : immigrante/francophone/noire pour l'une, et canadienne de la deuxième génération d'immigrant/francophone/noire et musulmane pour l'autre, les deux enseignantes sont sensibles à la discrimination et au racisme rencontrés par la minorité noire. Durant son parcours scolaire, Mme Jasmine dit avoir été « intimidée ou taquinée très souvent jusqu'à l'âge du secondaire » en raison de l'énonciation de son prénom. Elle revient toutefois peu sur ces expériences négatives et semble également les minimiser du fait de l'utilisation du mot « taquinée ». Le racisme est un enjeu sensible pour l'école francophone ayant fait les manchettes des médias en Alberta. Étant dans un double rôle d'enseignante et de directrice adjointe, l'usage d'un qualificatif neutre pour exprimer son expérience scolaire passée manifeste une forme d'autocensure lui permettant d'éviter de porter atteinte à un système auquel elle s'affilie.

Le profil socioprofessionnel de Mme Zahra est plus contrasté et témoigne des barrières professionnelles auxquelles sont confronté[e]s les immigrant[e]s dont les diplômes et acquis antérieurs ne sont pas reconnus (Kanouté et al., 2018), comme ce fut son cas lors de son arrivée au Québec. Elle s'inscrit donc dans un programme d'un an en éducation offert en Ontario sur les conseils d'une amie.

9 Le conseil scolaire Centre-Nord (CSCN, 2023) à Edmonton a connu une augmentation de 7 % de ses inscriptions pour l'année scolaire 2023-2024, tandis que pour le conseil scolaire Franco-Sud (CSFS) celle-ci s'élève à 13 % (Tembo-Mbensi, 2023).

J'ai voulu commencer la profession en valorisant déjà le diplôme d'enseignante au secondaire reçu dans mon pays d'origine. La procédure était longue et assez complexe, et ça, c'est la réalité des immigrants, il y avait toujours certains documents requis ici… moi ne pouvant pas fournir la totalité des documents, il fallait vite que je pense à autre chose, mais je ne voulais pas changer de profession, j'aimais enseigner, alors… une amie m'a parlé de la formation à Ottawa où c'est un an. (Mme Zahra)

Après sa requalification en enseignement, elle migre vers l'Alberta où, cette fois, c'est un conseil scolaire francophone qui ne lui reconnaît pas son diplôme d'enseignante obtenu dans une autre province canadienne.

> Je ne suis pas en immersion au départ parce que j'avais choisi l'immersion, je voulais enseigner dans les écoles francophones… je suis allée dans les locaux du conseil scolaire [francophone]… et la question qui m'a été posée était de savoir est-ce que j'avais fini la formation à « [Z] ». J'ai dit non… je viens d'Ottawa, et la réponse… c'était « non, vous ne pouvez pas enseigner en Alberta avec votre diplôme de l'université [Z]. » […]. (Mme Zahra)

Cet extrait éclaire l'amertume ressentie qui la mène à accepter un poste dans un programme d'immersion française, alors qu'elle envisageait d'enseigner dans les écoles francophones. Si Mme Jasmine s'identifie à la communauté franco-albertaine, Mme Zahra s'en démarque dans l'extrait ci-dessus. Dès le premier contact téléphonique, puis lors de l'entretien, elle décline une posture identitaire ancrée dans sa quête d'authenticité et dans une perspective de décolonisation. Au début de l'entretien, elle explique très fortement son choix personnel de n'utiliser que son nom de famille africain, plutôt que ses prénoms chrétiens, témoignage de l'histoire coloniale de son pays.

> Alors moi, je suis Mme Zahra, je suis née Zahra B. S…. Ça va faire quelques années que je ne suis pas confortable lorsqu'on m'appelle par mes prénoms chrétiens […]. Pourquoi je ne suis pas confortable ? […] pour des raisons socio-historico-culturelles.

Elle se définit d'ailleurs, lors de l'entretien, comme un modèle d'« enseignante d'expérience africaine authentique » ; une identité assumée qui ne dépend pas de la reconnaissance de tierces personnes, car, comme elle le souligne : « qu'est-ce qui arrive

si l'autre ne vous reconnaît pas ? » (Mme Zahra). La quête d'authenticité ancrée dans une perspective de décolonisation s'est manifestée de manière inattendue dans la dynamique interactionnelle, en induisant une certaine dissonance lors des communications orales et écrites. Pour la professeure d'origine française, l'usage du nom de famille a entraîné presque naturellement l'emploi du vouvoiement dans les messages écrits et lors des échanges verbaux avec Mme Zahra, mettant ainsi à l'épreuve l'usage des prénoms et du tutoiement généralement employé au sein d'une équipe non hiérarchisée valorisant les expertises réciproques.

La démarche de collaboration s'est construite en creux de la complémentarité de ces savoirs professionnels et personnels pour, d'une part, tisser l'articulation entre la théorie et la pratique, et, d'autre part, développer un espace inclusif et sécuritaire pour ces étudiant[e]s leur permettant de se reconnaître.

Les raisons ayant motivé leur désir de collaborer à ce dispositif de cours

Les deux enseignantes évoquent trois raisons principales pour justifier leur collaboration à ce dispositif de cours. La première a trait aux manquements constatés dans la formation initiale des étudiant[e]s d'origine immigrante, souvent en difficulté lors de leurs stages dans les écoles. Elles évoquent la relation avec les élèves, avec les collègues, la connaissance du contexte scolaire, la responsabilisation face à leur apprentissage (Duchesne, 2008, 2010a, 2010b, 2018 ; Jacquet, 2020 ; Mujawamariya, 2002a, 2002b ; Mulatris et Skogen, 2012 ; Niyubahwe et al., 2019 ; Prophète, 2020, 2022) et la prise en compte de la diversité des élèves dans les classes. Collaborer à ce projet leur permettait de fournir des informations contextuelles et culturelles faisant défaut à la formation initiale de ces étudiant[e]s : « ça donne la réalité, ça donne les informations, ça donne c'est quoi les écoles ici ? C'est quoi la philosophie ? C'est quoi la relation entre collègues ? C'est quoi la relation avec l'administration ? » (Mme Zahra).

La deuxième raison a trait aux orientations du cours : la perspective inclusive, l'approche interculturelle de décentration (Abdallah-Pretceille, 1999, 2003) et la pratique réflexive (Schön, 1984). Mme Zahra souhaitait développer un espace inclusif, sécuritaire et réflexif où : « ils [les étudiants] se sentent entièrement à l'aise de s'explorer, surtout sans se sentir jugés. Savoir que… c'est un endroit sécuritaire où [ils peuvent s'] exprimer, dans le but d'apprendre et d'avancer ». Toutes deux sont d'avis que le tissage

de la démarche interculturelle au cours permettant 1) de convoquer le processus de décentration et 2) d'y associer la pratique réflexive, a été déterminante dans leur décision de collaborer au cours, comme le précisent ces deux extraits :

> Le fait que le cours permettra […] aux futurs enseignants de réfléchir sur eux, de réfléchir sur la société originelle dans laquelle ils ont émergé, ils ont grandi, d'observer le milieu présent dans lequel ils se situent, de voir les ressemblances et les choses qui sont différentes, de réfléchir à comment ajuster ou s'ajuster par rapport à cette nouvelle réalité ou à ces différences constatées, oui cela a fait beaucoup dans ma décision finale. (Mme Zahra)

> Le fait que les étudiants puissent travailler sur leur identité, essayer d'avoir cette réflexion interne sur eux-mêmes, mais aussi sur l'Autre, pour éventuellement ne plus considérer l'Autre [comme] Autre. Dans ma philosophie des choses, je trouve que c'est important. (Mme Jasmine)

Ces deux extraits soulignent l'importance de poser des « regards en miroir » (Abdallah-Pretceille, 2003) dans la (re)construction de l'identité professionnelle (Gohier et al., 2001) dans un contexte socioculturel différent. L'utilisation du journal de bord itératif et réflexif, comme outil de formation et d'évaluation tout au long du cours, a été plébiscitée par les enseignantes, car il a permis de rendre compte du « passage d'un monde à l'autre » entre le « ici » et le « là-bas » (Prophète, 2020).

Enfin, la dernière raison est liée à leur rôle de modèle pour les étudiant[e]s d'origine immigrante. Mme Jasmine revendique sa filiation avec l'école francophone : elle se considère comme « faisant partie de l'histoire de son école » et « un modèle issu de l'immigration et Franco-Albertaine ». De son côté, Mme Zahra se présente comme un modèle « d'enseignante africaine authentique » et un modèle de résilience : « je pourrais déjà fournir aux étudiants un exemple vivant, le partage de mon propre vécu, de mes propres frustrations […] et de comment, au fil des ans, j'ai appris… à observer, analyser, comprendre, intégrer et avancer avec ma différence ». En tant que modèles, elles souhaitaient mobiliser leurs savoirs professionnels et d'expérience pour faciliter la réussite de l'insertion professionnelle des étudiant[e]s d'origine immigrante en formation initiale : « c'est gratifiant de savoir qu'on contribue à la formation des futurs enseignants » (Mme Zahra). Elles expriment de ce fait l'importance de la collaboration entre l'école et l'université pour la formation initiale du personnel enseignant.

L'organisation de la collaboration

Cette collaboration en triade entre la professeure et les deux enseignantes s'est déroulée uniquement de manière virtuelle et a consisté en trois phases principales (développement, enseignement et évaluation), impliquant un niveau d'interdépendance élevé (Little, 1990). En effet, chacune des membres de l'équipe a contribué au développement du contenu du cours en fonction de son expertise professionnelle dans les différents contextes (école francophone, immersion française et université).

Durant la première phase de développement, entre juin et août 2021, neuf thématiques[10] spécifiques à la pratique enseignante ont été proposées par les enseignantes et intégrées au plan de cours. Les enseignantes ont ensuite développé les thématiques respectives proposées ainsi que les activités ciblées pour les observations participantes dans les écoles. En tant que responsable du cours, l'auteure de l'article a élaboré son contenu lié à l'approche interculturelle et réflexive, organisé le plan de cours, développé les travaux pour répondre aux exigences d'évaluation à l'université et assumé la coordination de l'ensemble du projet. Les contenus thématiques produits durant cette phase ont été partagés et commentés par l'équipe avant d'être finalisés.

La deuxième phase d'implantation s'est déroulée durant la session d'automne au cours de laquelle les deux enseignantes ont assumé à tour de rôle, en fonction du calendrier établi, l'enseignement des thématiques qu'elles avaient développées. La professeure était présente à toutes les séances de cours pour assumer le coenseignement. Cette phase a été marquée par des allers-retours entre l'équipe durant la session afin d'ajuster/affiner/clarifier certaines thématiques et répondre aux questions des étudiant[e]s. La correction des travaux a été assumée par la professeure et l'une des enseignantes. Il faut noter que, durant cette phase, les deux enseignantes ont continué à assumer leur horaire professionnel régulier, et se sont fait remplacer uniquement lors des séances de cours en ligne.

Enfin, la dernière phase d'évaluation a permis à l'équipe de faire un retour sur le cours et l'expérience de collaboration. Les témoignages recueillis lors des entretiens initiaux et lors du sondage au terme du cours ont également servi de base à

10 1) L'environnement physique et humain; 2) ma première journée de classe; 3) la diversité des élèves et l'inclusion; 4) les relations enseignant-élèves; 5) la relation entre les élèves; 6) le développement de bonnes relations à l'école; 7) la gestion de classe; 8) gérer la diversité des élèves et toutes les autres tâches; 9) la gestion de classe et les pratiques d'enseignement.

une présentation commune lors d'un congrès professionnel d'enseignants en Alberta. L'analyse des données du sondage indique que cette collaboration a impliqué un investissement en temps important des membres de l'équipe, et la nécessité de s'ajuster à des horaires et à des rythmes professionnels différents, compte tenu des obligations professionnelles de chacune. Durant l'enseignement, les rencontres d'équipe se sont déroulées après la journée de travail des enseignants ou la fin de semaine.

> Nous n'avions pas toujours la même disponibilité. Par conséquent, il a fallu que je conjugue avec cette réalité. Je devais parfois surseoir à certaines de mes obligations familiales pour trouver du temps qui conviendrait à toute l'équipe. (Mme Zahra)

Dans cet extrait, Mme Zahra fait explicitement allusion aux difficultés d'arrimer les calendriers respectifs entre le milieu scolaire et universitaire des membres de l'équipe. Toutefois, ce qui peut constituer une barrière à la collaboration entre ces deux milieux (Weerts, 2007) est dépassé par l'ouverture et la flexibilité des collaboratrices face à ces contraintes.

Un retour sur leur expérience collaborative

L'analyse des données du sondage met en lumière le bilan positif que les deux enseignantes font de leur expérience de collaboration. Il s'agit, pour Mme Zhara, d'une collaboration « positive, enrichissante et pleine d'enseignement ». De son côté, Mme Jasmine souligne que la collaboration a permis de travailler avec des professionnels ayant « des expériences différentes et riches qui ont pu enrichir le contenu du cours ». Leur engagement à l'égard des étudiant[e]s d'origine immigrante en formation initiale est évident dans leur discours. La collaboration a permis de « redonner à la communauté issue de l'immigration et partager leurs propres expériences comme immigrantes et dans leurs rôles respectifs » (Mme Zahra).

Cette collaboration *engagée* dans la réussite du projet professionnel des étudiant[e]s d'origine immigrante a facilité le passage des attentes et des objectifs personnels des enseignantes à des visées communément partagées par l'équipe : « Je crois que le cours démontre que nous avons pu travailler ensemble pour que nos objectifs personnels deviennent des objectifs communs. » (Mme Jasmine). Pour Mme Zahra

« le cours a répondu à une attente importante en éducation : la pédagogie de modèle. Si je peux m'identifier à quelqu'un qui me ressemble, alors je sais que la réussite est possible ». Cet extrait exprime l'un des axes conceptuels du cours : la perspective d'équité et d'inclusion. Par ailleurs, toutes deux reviennent dans le sondage sur l'importance de la décentration et de la pratique réflexive, comme en témoigne Mme Jasmine :

> Lorsque je me suis engagée à travailler sur le cours, mon objectif personnel était de soutenir les futurs enseignants et leur offrir un cours qu'ils considèrent pertinent à leur intégration dans le système scolaire albertain… Je crois que le cours a couvert plusieurs des aspects qui ont pu permettre aux étudiants de réévaluer leur choix ou de pouvoir l'assumer avec confiance. (Mme Jasmine)

La capacité « de travailler ensemble », de transformer les objectifs personnels en objectifs communs (Little, 1990 ; Newell et Bain, 2020) et le savoir-être (habiletés et attitudes de partage et d'ouverture) (Dionne et Savoie-Zajc, 2011; Gremion et Carron, 2020 ; Janin et Couvert, 2020 ; Newell et Bain, 2020) sont autant d'habiletés dont témoigne l'expérience collaborative des enseignantes. L'impact positif de la collaboration pour le développement professionnel continu du personnel enseignant (NQE-2) est souligné par les deux enseignantes : « Nous n'avions pas toujours la même manière d'entrevoir les choses. Ceci m'a permis de développer davantage un "*Growth mind set*", une ouverture d'esprit qui fut, somme toute, la clé de la réussite de cette collaboration » (Mme Zahra).

> La collaboration développe une ouverture d'esprit… Ceci m'a permis de remettre en question certaines de mes pratiques… Ce processus m'a également permis, en discutant avec les étudiants et en lisant les réflexions, d'apprécier le processus d'amélioration et de développement d'un nouvel enseignant. […] Je crois que ce processus me rend plus consciente de mon enseignement et de mon rôle en tant qu'accompagnatrice pour les nouveaux enseignants au sein de mon école. (Mme Jasmine)

Ces deux extraits évoquent la posture réflexive contribuant à la transformation personnelle et à l'engagement collectif (Voz et Cornet, 2010) à l'égard de la formation des étudiant[e]s d'origine immigrante.

De plus, les enseignantes évoquent la valeur ajoutée que représente, pour les partenaires et les étudiant[e]s en formation, une équipe composée d'une diversité intrinsèque (diversité culturelle, scolaire, de trajectoires, etc.), comme en témoignent ces extraits : « Je crois qu'il est important que les personnes qui travaillent ensemble aient une diversité… culturelle, une diversité de cheminement académique en éducation… et autres » (Mme Jasmine). « Ils [les étudiants] ont eu l'unique occasion d'être instruits et encadrés à la fois par des enseignantes expérimentées de terrain et en collaboration avec leur enseignante de l'université » (Mme Zahra).

Discussion

L'élaboration d'un dispositif de cours, destiné aux étudiant[e]s d'origine immigrante et des minorités visibles inscrit[e]s en formation initiale dans un établissement postsecondaire francophone en Alberta, reposait sur le croisement de plusieurs facteurs : l'intérêt des enseignantes sollicitées à contribuer à la formation initiale des étudiant[e]s d'origine immigrante dans un souci d'équité et d'inclusivité ; leur compréhension intrinsèque des défis rencontrés par ces étudiant[e]s ; une conception partagée du rôle de l'approche interculturelle (Abdallah-Pretceille, 2003 ; Akkari et Radhouane, 2019) et de la pratique réflexive (Schön, 1984) dans la (trans)formation de l'identité professionnelle de ces futur[e]s enseignant[e]s.

À leur capacité manifeste de « travailler ensemble » et d'arrimer leurs objectifs individuels aux objectifs communs (Newell et Bain, 2020) se sont ajoutées des habiletés et des attitudes de partage, d'ouverture, de réflexion et de flexibilité (Dionne et Savoie-Zajc, 2011; Gremion et Carron, 2020 ; Janin et Couvert, 2020 ; Newell et Bain, 2020), lesquelles ont été le ferment d'une collaboration riche et épanouissante : « il est important que chacun prenne le temps de s'épanouir […] et de créer un objectif commun […]. C'était une très bonne expérience ! » (Mme Jasmine).

Ces dispositions attitudinales, couplées à leurs objectifs de partager leurs connaissances (Newell et Bain, 2020), ont favorisé un niveau d'interdépendance élevé entre les membres de l'équipe (Little, 1990). Les enseignantes ont mobilisé leurs connaissances approfondies de l'enseignement en immersion française et à l'école francophone, ainsi que leur expérience *in fine* des défis rencontrés par les stagiaires d'origine immigrante pour ancrer les contenus d'enseignement et encadrer les observations participantes dans les

écoles. La complémentarité de leur expertise professionnelle et personnelle a contribué, d'une part, au tissage de l'articulation entre la théorie et la pratique (Cody et al., 2021) et, d'autre part, à leur autonomisation. En effet, la collaboration a favorisé la légitimation des savoirs professionnels dans la formation initiale (Gremion et Carron, 2020 ; Newell et Bain, 2020 ; Janin et Couvert, 2020) et la reconnaissance des savoirs minorisés.

De plus, si l'exigence de développement professionnel continu attendue du personnel enseignant albertain dans la nouvelle *Norme de qualité pour l'enseignement* (Alberta Ministry of Education, 2018) ne représentait pas un facteur dans la décision de collaborer des enseignantes, il semble que la collaboration y ait somme toute contribué. En effet, les enseignantes témoignent *a posteriori* des apprentissages réalisés dans la collaboration, éclairant ainsi que la collaboration est plus qu'une démarche, elle est aussi une pédagogie (Gremion et Carron, 2020 ; Newell et Bain, 2020).

Le partage d'un espace épistémologique commun est un élément fondamental de la collaboration en milieu universitaire (Newell et Bain, 2020). D'emblée, les deux enseignantes ont adhéré aux fondements théoriques de ce projet articulés autour de l'approche interculturelle (Abdallah-Pretceille, 1999, 2003 ; Akkari et Radhouane, 2019) et réflexive (Schön, 1984), ainsi que son inscription dans une perspective d'équité et d'inclusion. Ces derniers se sont avérés des facteurs décisionnels importants qu'elles expriment à travers leur engagement personnel et professionnel à l'égard des étudiant[e]s d'origine immigrante en formation. La réflexion sur la pratique dans un contexte de diversité ethnoculturelle représente une stratégie clé de la (re)construction de l'identité professionnelle (Prophète, 2022) de ces étudiant[e]s. Une stratégie de décentration mise de l'avant dans leurs propres récits et dont l'articulation entre l'identité professionnelle et personnelle, entre le « je » et le nous » (Gohier et al., 2001), se décline au-delà de sa forme binaire.

En effet, au « nous » générique identitaire de professionnel enseignant s'ajoute le « nous » identitaire en tant que « triple minorité » (Madibbo, 2021) — enseignante noire, francophone et immigrante, pour Mme Zahra; et enseignante noire, francophone et musulmane, pour Mme Jasmine. Pour Mme Jasmine, ce « nous » triplement minoritaire se confond avec le « nous » pluriel de la francophonie minoritaire, à laquelle elle exprime sa filiation sans détour. Sa posture identitaire en est une de rapprochement interculturel entre soi et l'autre, et de décentration (Abdallah-Pretceille, 2003 ; Dervin, 2022).

En contraste, Mme Zahra met à l'épreuve son statut de « triple minorité » ; son récit s'inscrit dans une perspective de décolonisation (Côté, 2019). Ce n'est pas un hasard si elle se présente comme un modèle d'« enseignante d'expérience africaine authentique ». Le « nous » marqueur de l'identité d'enseignante se confond ici au « je » de l'identité africaine revendiquée. Les mots utilisés pour décrire son engagement à l'égard des étudiant[e]s d'origine immigrante sont combatifs : « leur donner des armes », « [j'ai] le sentiment d'une mission accomplie » (Mme Zahra). Ces expressions mettent en exergue sa propre expérience de (re)qualification professionnelle à son arrivée au Canada.

En filigrane de la collaboration s'exprime un rapport social historiquement chargé de colonisé/colonisateur (Cohen-Émérique, 1993), entre deux figures symboliques de ce rapport : une enseignante d'origine africaine et une professeure d'origine française. Sans nuire au désir commun de collaborer, ce rapport met en lumière une autre dimension de la collaboration interculturelle qui mérite d'être approfondie dans d'autres recherches sous le prisme de la décolonisation, de l'équité et de l'inclusivité dans le cadre de la formation initiale en enseignement.

En somme, cette collaboration entre deux milieux — universitaire et scolaire —, dans le développement et le co-enseignement d'un cours universitaire, a mis en évidence la complémentarité des expertises et des perspectives ainsi que l'effort commun mis au service de l'autonomisation et de la (trans)formation des étudiant[e]s d'origine immigrante engagé[e]s dans la (re)construction de leur identité professionnelle d'enseignant[e] en Alberta.

Conclusion

Dans ce texte, nous avons mis en lumière la richesse d'une collaboration entre une professeure en formation initiale et deux enseignantes d'expérience des minorités visibles. Cette collaboration a témoigné d'un engagement à travailler ensemble, d'une ouverture d'esprit et d'une grande flexibilité d'adaptation à des calendriers différents entre les milieux scolaire et universitaire. Elle s'est construite en creux d'une expertise personnelle et professionnelle riche et complémentaire manifestant un haut niveau d'interdépendance, une conception commune des orientations théoriques (démarche interculturelle, pratique réflexive, perspective d'équité et d'inclusion) et un engagement manifeste à l'égard de la réussite et de l'autonomisation des étudiant[e]s d'origine

immigrante dans la profession enseignante en Alberta. Cet engagement s'appuie sur des postures identitaires en contraste : de décolonisation et d'africanité pour l'une, et de filiation à une francophonie albertaine plurielle pour l'autre. L'inscription inattendue de la décolonisation dans la collaboration entre les milieux scolaire et universitaire mériterait d'être explorée davantage dans des recherches ultérieures, ce que nous n'avons pas pu faire ici en raison des limites des données recueillies dans notre recherche. Enfin, les enseignantes font un bilan positif de leur collaboration au sein d'une équipe aux expertises plurielles, tant pour leur propre développement en tant que praticiennes réflexives que pour la (trans)formation et la (re)construction identitaires des étudiant[e]s d'origine immigrante en formation initiale.

Bien que limitée, cette expérience de collaboration représente un dispositif pédagogique innovant pour la formation initiale d'étudiant[e]s matures d'origine immigrante engagé[e]s dans un processus de (ré)insertion et de (ré)orientation professionnelles en enseignement en Alberta.

Références

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de France.

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène* : *pour un humanisme du divers*. Anthropos.

Akkari, A. et Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.

Alberta Ministry of Education. (2018). *Norme de qualité pour l'enseignement*. https://open.alberta.ca/publications/norme-de-qualite-pour-enseignement

Alberta Ministry of Education. (2024). *Inclusive education*. https://www.alberta.ca/inclusive-education.aspx

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, *42*(1), 86–121. https://doi.org/10.7202/1036895ar

Association canadienne des professionnels de l'immersion [ACPI]. (2021, 15 octobre). *La pénurie du personnel enseignant en immersion française et en français langue seconde. Rapport de l'étude.* https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/11/Socius_Étude-Pénurie_IF-et-FLS_2021-11-02_avec-questionnaire-1.pdf

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

Block, S., Galabuzi, G.-E. et Tranjan, R. (2019, décembre). *Canada's colour coded income inequality*. Canadian Centre for Policy Alternatives. https://policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/National%20Office/2019/12/Canada%27s%20Colour%20Coded%20Income%20Inequality.pdf

Borges, C. (2011). La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé. Dans J. Pharand, L. Portelance et C. Borges, C. (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 83–102). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph0dt.8

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *Premier dossier : la collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf

Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'*éducation, 31(2), 259–272. https://doi.org/10.7202/012755ar

Cody, N., Coulombe, S., Gagné, A., Doucet, M. et Nadeau-Tremblay, S. (2021). Favoriser les liens cours-stages : défis et savoirs émergeant de discussions entre stagiaires et acteurs des milieux scolaire et universitaire dans le cadre d'un dispositif de coformation intermodulaire en enseignement. *Revue hybride de l'éducation*, *4*(5), 165–186. https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.857

Cohen-Émérique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec, 18*(1), 71–91. https://doi.org/10.7202/032248ar

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada et Commission canadienne pour l'UNESCO. (2008, octobre). Second rapport – L'éducation pour l'inclusion au Canada : la voie de l'avenir. Dans *L'évolution des systèmes éducatifs : rapports du Canada* (p. 38–72). https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/122/ICE2008-reports-canada.fr.pdf

Conseil scolaire Centre-Nord [CSCN]. (2003, mars). *Profil de la clientèle immigrante des écoles francophones d'Edmonton*. https://centrenord.ab.ca/fichiers/cscn/Conseil/Rapports/Autres/ClienteleImmigrante.pdf

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* : études préparatoires *(édition révisée)*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. (Document original paru en 1997) https://www.researchgate.net/publication/272747782_Competence_plurilingue_et_pluriculturelle

Côté, I. (2019). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest, 31*(1), 25–42. https://doi.org/10.7202/1059124ar

Dei, G. J. S. (1996). *Anti-racism Education: Theory and practice.* Fernwood.

Dervin, F. (2022). Introduction. Dans F. Dervin, M. Yuan et Sude (dir.), *Teaching interculturality 'otherwise'* (p. 1–12). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003345275

Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 45–58). Presses de l'Université du Québec.

Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (8), 119-139. https://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/8_files/07_duchesne.pdf

Duchesne, C. (2010a). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. Éducation et francophonie, *38*(1), 33–50. https://doi.org/10.7202/039978ar

Duchesne, C. (2010b). 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://doi.org/10.7202/043988ar

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://doi.org/10.7202/1066949ar

Gajardo, A. et Leanza, Y. (2011). Penser la recherche interculturelle : le défi des diversités. *Alterstice 1*(1), 3–7. https://doi.org/10.7202/1077586ar

Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, *33*(2), 356–378. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3078

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32. https://doi.org/10.7202/000304ar

Gremion, F. et Carron, P. (2020). Coenseigner en milieu de formation initiale pour former aux pratiques collaboratives. Éducation et *francophonie, 48*(2), 180–199. https://doi.org/10.7202/1075041ar

Guillemette, F. (2016). Introduction : la pratique réflexive, tout le monde en parle, mais…. *Approches inductives, 3*(1), 1–6. https://doi.org/10.7202/1035192ar

Jacquet, M. (2020). L'expérience des étudiant·e·s d'origine immigrante en formation en enseignement dans une université en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *46*(2), 122–148. https://doi.org/10.7202/1073721ar

Janin, M. et Couvert, D. (2020). Le coenseignement : bénéfices, limites et importance de la formation. Éducation et *francophonie*, *48*(2), 200–219. https://doi.org/10.7202/1075042ar

Kanouté, F., Guennouni Hassani, R., et Bouchamma, Y. (2018). Contexte de formation universitaire d'étudiants résidents permanents (ERP) ayant immigré au Québec. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *53*(1), 68–88. https://doi.org/10.7202/1056283ar

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative* : *analyser sans compter ni classer*. De Boeck.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*(4), 509–536. https://doi.org/10.1177/016146819009100403

Loi sur l'équité en matière d'emploi (*L.C.* 1995, ch. 44). https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/e-5.401/page-1.html

Madibbo, A. (2021). *Blackness and la francophonie: Anti-black racism, linguicism and the construction and negotiation of multiple minority identities*. Presses universitaires de Laval. https://doi.org/10.2307/j.ctv23khnb5

Merini, C. et Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 42*(2), 43–65. https://doi.org/10.3917/lsdle.422.0043

Mujawamariya, D. (2002a). Les minorités visibles sur le chemin de la profession enseignante : un parcours semé d'embûches. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante* : récits d'expériences, enjeux et perspectives (p. 203–236). Éditions Logiques.

Mujawamariya, D. (2002b). Ce sont nos écoles aussi : propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario francophone. Éducation Canada, *42*(3), 21–23. https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2002-v42-n3-Mujawamariya.pdf

Mulatris, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *Revue internationale d'études canadiennes*, (45-46), 331–352. https://doi.org/10.7202/1009909ar

Newell, C. et Bain, A. (2018). *Team-based collaboration in higher education learning and teaching: A review of the literature*. Springer.

Newell, C. et Bain, A. (2020). Academics' perceptions of collaboration in higher education course design. *Higher Education Research & Development*, *39*(4), 748–763. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1690431

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (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://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3563/2731

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. Éducation et sociétés, *33*(1), 185–202. http://doi.org/10.3917/es.033.0185

Potvin, M. et Carr, P. R. (2008). La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, *36*(1), 197–216. https://doi.org/10.7202/018097ar

Prophète, A. (2020). *Enjeux identitaires et insertion professionnelle des étudiants-maîtres et des nouveaux enseignants immigrants francophones au sein des milieux éducatifs en contexte francophone minoritaire* [Thèse de doctorat, Simon Fraser University]. https://theses.lib.sfu.ca/file/thesis/6090

Prophète, A. (2022). L'identité professionnelle des immigrants francophones en contexte francophone minoritaire : une reconstruction de soi. *Éducation et francophonie, 50*(3). https://doi.org/10.7202/1091116ar

Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Maurice Temple Smith.

Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, *50*(2). https://doi.org/10.7202/1097031ar

Statistique Canada. (2017, 25 octobre). Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016. *Le Quotidien*. https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025b-fra.htm

Statistique Canada. (2020, 25 février). *La population noire au Canada : éducation, travail et résilience.* https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2020002-fra.htm

Statistique Canada. (2022, 26 octobre). Le recensement canadien, un riche portrait de la diversité ethnoculturelle et religieuse au pays (Mis à jour le 8 février 2023). *Le Quotidien*. https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/dq221026b-fra.htm

Tembo-Mbensi, F. (2023, 12 octobre). Les effectifs en hausse poussent les écoles francophones à solliciter plus d'édifices. *Radio-Canada, ICI Alberta*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2017417/augmentation-inscriptions-ecoles-francophones

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre

University of Alberta (s. d.). *Plan stratégique pour l'équité, la diversité et l'inclusivité*. https://www.ualberta.ca/equity-diversity-inclusion/strategic-plan-for-edi/index.html

Voz, G. et Cornet, J. (2010, octobre). Comment former de futurs enseignants réflexifs ? Quel est l'impact de la formation à la réflexivité ? Comment l'améliorer ? Réponses d'étudiants. É*ducation et formation*, (e-294), 43–52. http://revueeducationformation.be/index.php?revue=10&page=3

Weerts, D. J. (2007). Facilitating university engagement with schools. *Metropolitan Universities, 18*(4), 67–86. https://journals.indianapolis.iu.edu/index.php/muj/article/view/20325/19934