

Mise en lumière des dynamiques de coproduction de connaissances lors d'entretiens collectifs collaboratifs

Highlighting the dynamics of knowledge co-production during a collaborative group interviews

Joëlle Morrissette

Volume 9, Number 2, 2020

De l'observation à l'intervention : les usages de l'analyse interactionnelle en formation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1071695ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1071695ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Morrissette, J. (2020). Mise en lumière des dynamiques de coproduction de connaissances lors d'entretiens collectifs collaboratifs. *Phronesis*, 9(2), 63–76. <https://doi.org/10.7202/1071695ar>

Article abstract

This contribution aims to examine the dynamics that have emerged from a collaborative research-training approach having relied on collective interviews, in order to shed light on the growing phenomenon of the professional integration of foreign-trained teachers in Quebec schools which seems problematic in various aspects. A conversation analysis was used to identify how the expertises of a research culture and professional cultures come together to serve a knowledge co-production process that seems relevant by the two communities concerned. Three dynamics have been identified : the development of a comprehensive posture, the production of new adjusted interpretations, and the affirmation of its actor's competency. Their highlighting leads us to reflect on collaborative design and animation strategies that served the co-production of knowledge process.

Mise en lumière des dynamiques de coproduction de connaissances lors d'entretiens collectifs collaboratifs

—
JOËLLE MORRISSETTE

Université de Montréal, Canada
Joelle.morrisette@umontreal.ca

Mots-clés: analyse de conversations, démarche collaborative, dynamiques de coproduction de connaissances, entretiens collectifs, stratégies méthodologiques

Résumé: Cette contribution vise à examiner les dynamiques qui ont émergé d'une démarche de recherche-formation collaborative ayant misé sur des entretiens collectifs, afin d'éclairer le phénomène grandissant de l'intégration professionnelle d'enseignants formés à l'étranger (EFÉ) dans les écoles québécoises qui semble problématique sous divers aspects. Une analyse de conversations a été déployée pour identifier comment se négocient les expertises d'une culture de recherche et de cultures professionnelles au service d'une démarche de coproduction de connaissances jugées pertinentes par les deux communautés concernées. Trois dynamiques ont été identifiées: le développement d'une posture compréhensive, la production de nouvelles interprétations ajustées et l'affirmation de sa compétence d'acteur. La mise en lumière de ces dynamiques amène à réfléchir aux stratégies de conception du dispositif collaboratif et d'animation des entretiens collectifs servant la démarche de coproduction de connaissances.

Title: Highlighting the dynamics of knowledge co-production during a collaborative group interviews

Keyword: collaborative approach, conversation analysis, co-production of knowledge dynamics, group interviews, methodological strategies

Abstract: This contribution aims to examine the dynamics that have emerged from a collaborative research-training approach having relied on collective interviews, in order to shed light on the growing phenomenon of the professional integration of foreign-trained teachers in Quebec schools which seems problematic in various aspects. A conversation analysis was used to identify how the expertises of a research culture and professional cultures come together to serve a knowledge co-production process that seems relevant by the two communities concerned. Three dynamics have been identified: the development of a comprehensive posture, the production of new adjusted interpretations, and the affirmation of its actor's competency. Their highlighting leads us to reflect on collaborative design and animation strategies that served the co-production of knowledge process.

Introduction

Depuis plusieurs décennies déjà, l'arrimage entre le développement de la recherche et les préoccupations des milieux de pratique est un objet de préoccupation, notamment dans les sciences de l'éducation (Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2012; Lenoir, 2012). Différents modèles de recherche dite collaborative visent à favoriser cet arrimage par des dispositifs visant à la fois le besoin de connaissances scientifiques et de développement professionnel des participants (Anadón, 2007). Adoptant généralement une posture non prescriptive, ces modèles reposent sur une perspective de coproduction de connaissances au carrefour des logiques et enjeux des deux parties impliquées. Mais comment se réalise cette négociation pour que chacune puisse profiter de la collaboration? Par quelle alchimie les partenaires arrivent-ils à croiser leurs expertises afin que les connaissances produites soient jugées recevables par leurs communautés respectives? C'est à cette boîte noire que s'attaque cet article dans laquelle j'examine spécifiquement des dynamiques qui ont servi la coproduction de connaissances d'une démarche collaborative misant sur des entretiens collectifs, afin d'éclairer le phénomène grandissant de l'intégration professionnelle d'enseignants formés à l'étranger (EFÉ) dans les écoles québécoises qui, aux dires d'un ensemble d'auteurs, est problématique. Des enseignants de diverses origines et des collègues formés au Québec ont donc vu l'intérêt de s'éclairer mutuellement sur cette question afin de dépasser leurs interprétations premières, en s'investissant dans une réflexion sur leurs référentiels de travail respectifs.

Il s'agira d'abord de présenter un panorama des travaux dans le champ de la recherche collaborative, puis d'exposer le contexte de cette recherche-formation pour bien situer cette contribution méthodologique. C'est précisément une analyse des conversations tenues lors de trois entretiens collectifs qui a permis d'identifier trois dynamiques ayant servi la coproduction de connaissances sur le phénomène de l'intégration professionnelle d'EFÉ: le développement d'une posture compréhensive, la production de nouvelles interprétations ajustées et l'affirmation de sa compétence d'acteur. Comme on le verra, la mise en lumière de ces dynamiques conduit à interroger leurs conditions d'émergence, en particulier les stratégies méthodologiques de conception et d'animation ayant alimenté la démarche collaborative.

Un panorama des travaux dans le champ de la recherche collaborative

Comme le relève Savoie-Zajc (2001), les premiers travaux empiriques conduits avec [et non sur] des participants datent des années 1940, mais en raison du positivisme influent à l'époque, ces derniers étaient encouragés à faire des recherches sur leurs propres pratiques, selon une série de procédures à appliquer, et le chercheur, guidant le processus, s'intéressait à mesurer les effets de cette démarche. C'est plutôt une vingtaine d'années plus tard, précisément en Amérique latine, que l'idée de collaborer avec des participants pour produire des connaissances et de les engager dans une démarche d'émancipation critique a connu un essor. Au début des années 1980, les recherches collaboratives ont trouvé une légitimité particulière en s'adossant au modèle d'acteur proposé par Schön (1983), soit le praticien qui construit ses connaissances en se livrant à ses activités quotidiennes. Les dispositifs méthodologiques collaboratifs ont alors été reconfigurés pour être pertinents à la fois pour les milieux de recherche, à travers la production de connaissances scientifiques, et pour les milieux de pratique, au service du développement personnel et professionnel des acteurs concernés. En conséquence, ces dispositifs se sont multipliés, particulièrement dans les facultés universitaires qui ont une vocation de formation professionnelle (Anadón, 2007).

En sciences de l'éducation, en Amérique du Nord, deux grandes tendances de recherches collaboratives se démarquent (Lenoir, 2012; Morrissette, 2013): l'une renvoie à une stratégie d'intervention visant le changement à travers une démarche de résolution de problèmes susceptible de contribuer à améliorer une situation jugée problématique par un groupe de professionnels (Reason, Bradbury, 2008); l'autre vise plutôt l'exploration et l'explicitation d'un aspect tacite de la pratique à partir de la compréhension en contexte des professionnels (Desgagné, 1998). Dans le monde francophone européen, ces tendances se sont plus récemment développées surtout en relation étroite avec les modèles théoriques de l'analyse de l'activité professionnelle dans les champs de la didactique professionnelle (Vinatier 2009) et de l'ingénierie didactique (Marlot, Toullec-Théry, Dagozon, 2017). L'étude des contributions dans ce domaine met en exergue la nature hétéroclite du concept même de recherche collaborative, de même que celle de leurs référents théoriques et de leurs transpositions méthodologiques (Vinatier, Morrissette, 2015).

Cependant, tel que relevé ailleurs (Morrissette, Pagoni-Andreani, Pepin, 2017), il se dégage tout de même quelques points de convergence entre ces contributions : (1) l'idée d'impliquer les professionnels dans le processus de recherche, selon une répartition des rôles qui accorde une place de choix à leur réflexivité, (2) une visée au départ compréhensive à l'égard de leur pratique, suivie ou non d'une visée plus interventionniste et, enfin, (3) l'idée de produire des connaissances qui soient reconnues comme pertinentes et légitimes autant par la communauté scientifique que professionnelle, selon un principe de « double vraisemblance » (Dubet, 1994). Cette zone partagée pointe le rôle névralgique qu'assume le chercheur dans l'établissement d'un rapport plus égalitaire aux participants : en s'intéressant à leurs expériences et en employant des techniques d'explicitation et d'animation, il vise à infléchir le rapport dissymétrique « classique » entre les partenaires, de sorte que les participants puissent prendre leur place d'acteurs réflexifs et donc de contributeurs à la production de connaissances.

De manière spécifique, les écrits sur la recherche collaborative ont jusqu'ici présenté différents dispositifs tels que l'enquête collaborative (Imbert et Durand, 2010), le conseil de coopérative (Pagoni, 2014) ou l'ingénierie coopérative (Bednarz, 2013; Sensevy et al., 2013). D'autres ont porté plus précisément sur les divers types d'entretiens servant d'activités de coconstruction de connaissances dans la double logique de la recherche et du développement professionnel (Morrissette 2012; Vinatier, 2007). Certains chercheurs se sont aussi intéressés au rôle régulateur du contrat collaboratif en cours de démarche (Bednarz, Desgagné, Maheux, Savoie-Zajc, 2012) et aux difficultés de sa négociation continue (Pepin, Desgagné, 2017). Enfin, d'autres ont questionné les conditions et les effets de leur démarche conjointe (Yvon, Durand, 2011), de même que les enjeux épistémologiques soulevés par l'articulation entre savoirs d'expérience et savoirs scientifiques (Desgagné, Bednarz, 2005; Ducharme, Leblanc, Bourassa, Chevalier, 2007; Kahn, Hersant, Orange-Ravachol, 2010). C'est en complémentarité avec ce dernier ensemble de travaux que s'inscrit cette contribution qui vise à explorer plus avant la boîte noire que constituent la négociation des expertises issues d'une culture de recherche et celle de cultures professionnelles permettant la coproduction de connaissances autour d'un objet d'intérêt commun.

La recherche-formation collaborative

Le contexte et l'objet d'intérêt commun

Au Québec, il existe actuellement une pénurie d'enseignants sans précédent, ce qui crée un contexte d'opportunités pour les enseignants formés à l'étranger (EFÉ) qui souhaitent y poursuivre leur carrière. Comme l'ont mis en relief un grand nombre de travaux (Demash, 2007; Duchesne, 2010), leur intégration professionnelle pose souvent problème, car ils ont été socialisés à des conceptions et manières de faire la classe et d'interagir dans l'écologie professionnelle qui sont souvent inopérantes, non viables, dans leur nouveau contexte de travail. Au Québec en particulier, si la courte formation d'appoint de 225 heures en milieu universitaire pour obtenir le brevet d'enseignement québécois leur présente les prescriptions ministérielles, elle serait insuffisante car détachée de leur transposition dans un contexte concret de pratique (Morrissette, Diédhiou, Charara, 2014), un point de vue corroboré par les personnes responsables de leur intégration dans les commissions scolaires¹.

Ainsi, en raison de l'affluence d'EFÉ qui intègrent depuis quelques années dans les écoles québécoises, nous avons mis en œuvre une recherche-formation collaborative (CRSH 2015-2018) pour mieux comprendre ces difficultés d'intégration et aider le milieu professionnel à définir des actions susceptibles de les aplanir. À la différence de la plupart des travaux portant sur l'intégration d'EFÉ qui adoptent généralement une perspective individualisante (cf. Morrissette, Demazière, 2018), comme si l'intégration à une nouvelle communauté professionnelle reposait sur les seules ressources des nouveaux entrants, cette recherche-formation a adopté une vision interactionniste pour appréhender la complexité de l'intégration d'une minorité hétérogène à une majorité dont les pratiques reposent sur des conventions de travail en partie partagées (Becker, 1963). Dans cette optique, les décalages reprochés aux EFÉ ne sont pas conçus en tant que déficits dans l'absolu, mais comme des écarts à ces conventions. Ce choix théorique a eu pour implication de privilégier des entretiens collectifs permettant à des membres de cette minorité de discuter avec certains de la majorité.

Les participants

6 groupes de 3 EFÉ, travaillant dans une des trois commissions scolaires de Montréal, ont été mis sur pied sur la base d'un volontariat. Ainsi, des enseignants de diverses provenances, mais surtout d'Afrique du Nord et d'Europe de l'Est, et comptant des années d'expérience différentes (cf. Tableau 1), ont été d'abord invités à un entretien individuel à orientation biographique à l'automne 2016. Il visait à saisir les habitudes de travail auxquelles ils ont été socialisés dans leur pays d'origine, afin de pouvoir apprécier les défis de leur intégration dans les écoles québécoises. Chacun des 6 groupes a été ensuite convié à trois entretiens collectifs collaboratifs réalisés à l'hiver 2017, cette partie du dispositif leur étant présentée comme une occasion de partages et de débats autour des expériences d'intégration des EFÉ dans les équipes-école.

1. Communications fréquentes depuis 2013 avec l'équipe de direction de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys située sur l'île de Montréal, 2e en importance au Québec, qui organise les services destinés aux élèves de plus de 100 établissements scolaires.

Ces groupes étaient aussi composés d'un pair mentor formé au Québec, i.e. un enseignant d'expérience ayant reçu un mandat d'accompagnement des novices (étrangers ou non), susceptibles de jouer dans ces groupes un rôle important dans le décodage des conventions [tacites] liées aux situations de travail qui allaient être narrées par les EFÉ. Enfin, une conseillère pédagogique a été présente à tous les entretiens collectifs: son mandat spécifique, au sein de la commission scolaire, étant l'accompagnement de tous les enseignants en relation avec la gestion de classe en particulier, son point de vue allait être mis à profit pour éclairer les problématiques de cette nature vécues par les ÉFE, la recherche pointant qu'elles sont souvent la pierre d'achoppement de leur intégration (Morrisette et al., 2014).

Noms fictifs	Région d'origine	Formation/diplôme reconnu	Titulaire	Années d'expérience pays d'origine	Années d'expérience Québec
Maureen (MA)	Afrique du Sud	Bacc. enseignement primaire	Préscolaire	21 primaire	4
Sherine (SH)	Afrique de l'Est	Bacc. enseignement français langue seconde; maîtrise en langues	Francisation 2 ^e -3 ^e primaire	17 secondaire	5
Salif (SA)	Afrique du Nord	Bacc. enseignement primaire / préscolaire	1 ^{re} primaire	7 écoles de langues à l'université	8
Meng* (ME)	Canada (QC)	Bacc. enseignement français langue seconde	Francisation 3 ^e cycle primaire	---	8
Francine (FR)	Canada (QC)	Bacc. et certificat en enseignement	Conseillère pédagogique	---	25 ans comme enseignante primaire; 10 ans comme conseillère pédagogique

Tableau 1 : présentation des participants

L'analyse des entretiens collectifs collaboratifs

Comme le soulignent Duchesne et Haegel (2005), l'analyse de l'entretien collectif permet de comprendre les processus sociaux à l'œuvre dans les délibérations qui s'y conduisent, par un examen attentif aux interventions des uns et des autres, aux arguments mobilisés et aux stratégies d'influence qui s'y déploient. Cette contribution vise précisément à éclairer la négociation des points de vue au sein des entretiens conduits sur l'intégration professionnelle d'EFÉ dans les écoles québécoises, qui implique aussi la prise en compte des interventions de la chercheuse en situation comme ses stratégies de conception visant à favoriser la coproduction de connaissances. À cette fin, une analyse a été déployée sur un matériau composé des transcriptions des entretiens collectifs (EG1, EG2, EG3) de l'un des 6 groupes, un choix justifié par la possibilité qu'il donne de pouvoir suivre le développement des dynamiques selon une logique temporelle. Il s'agissait de saisir comment se réalise le maillage des expertises d'une culture de recherche et de cultures professionnelles au cœur de leurs « négociations conversationnelles » (Kerbrat-Orrecchioni, 2005), au profit de la collaboration.

Dit plus conceptuellement à l'aide de l'expression de Darré (1999), c'est le « jeu des positions de savoir » qui a été étudié : en échangeant sur leurs manières respectives d'interpréter l'objet d'intérêt commun, à partir de leurs référentiels professionnels distincts, et en justifiant ce qui en fonde la validité, les participants se sont inscrits dans un certain rapport de complémentarité les uns avec les autres, y compris avec la chercheuse. Celle-ci, par le rejet d'une position haute et par les stratégies de conception du dispositif et d'animation des entretiens visant à créer des conditions propices à la collaboration, s'est aussi inscrite dans ce rapport. Leur collaboration est donc ici vue comme une négociation de positions devant le savoir à construire collectivement. Pour appréhender ce jeu des positions de savoir, une analyse de conversations a été mobilisée, non pas sous son versant linguistique mais sémantique.

Cette orientation conduit à identifier les stratégies et des procédés discursifs par lesquels des personnes coopèrent au sein d'une conversation (Boden, 1990; Taylor, 2001), par exemple des stratégies de figuration et de protection de la face. Ces notions empruntées à Goffman (1967) renvoient à l'idée que tout locuteur cherche à apparaître fiable, crédible et compétent lorsqu'il interagit avec autrui, une exigence liée au respect de l'ordre normatif qu'implique toute interaction sociale, malgré le caractère indéterminé des échanges. Ces notions se révèlent pertinentes car, comme le soutient Darré (1999), ce qui se joue entre les personnes concernées, ce n'est pas tant la question qu'ils possèdent des savoirs différents qu'il faudrait mettre à contribution, dans un projet collaboratif, que la question du statut qu'ils accordent au savoir de l'autre, s'ils lui en accordent un, de même qu'à leur propre savoir. En s'attachant ainsi à la manière dont le sens est produit au sein des conversations tenues, trois dynamiques ont été identifiées, présentées ici selon ce qu'elles permettent d'accomplir :

- Le développement d'une posture compréhensive, repérée lorsque les uns en viennent à suspendre le caractère normatif de leur propre position de savoir afin de pouvoir concevoir la situation narrée par l'autre, à partir de ses référentiels professionnels [et non des leurs]. Dans les transcriptions, on remarque que l'écoute de convenance et le certain d'un quant-à-soi au départ des discussions cèdent place graduellement à de l'empathie facilitant le dévoilement de tabous (4.1).
- La production de nouvelles interprétations ajustées (3.2), repérée lorsque tous les participants mobilisent leurs positions respectives vers la constitution d'un sens qui en vient à être partagé, par ajustement mutuel, par interinfluence. Dans les transcriptions, on remarque que des interprétations premières font place à d'autres plus complexes auxquelles tous adhèrent, le croisement des points de vue aidant à enrichir les compréhensions des situations narrées. (4.2)
- L'affirmation de sa compétence d'acteur, repérée lorsque les participants en viennent à se reconnaître un savoir qu'ils peuvent mettre à contribution pour la réflexion. Dans les transcriptions, on remarque que les participants en viennent à expliciter leurs conceptions et manières de faire en contexte, et que celles-ci reçoivent des marques d'approbation et d'intérêt de la part des autres qui ne partagent pas nécessairement les mêmes référentiels professionnels. (4.3.)

Les dynamiques au sein des entretiens collectifs collaboratifs

Ces trois dynamiques concernent les apports combinés des trois EFÉ, soit Salif (SA), Sherine (SH) et Maureen (MA), de la paire mentor Meng (ME), de la conseillère pédagogique Francine (FR) et de la chercheuse (CH). Il convient cependant de préciser que la négociation des positions de savoir se jouant sur plusieurs des 120 pages transcrites, ce sont de courts extraits illustrant certaines étapes progressives du développement des dynamiques qui sont présentées à l'appui du propos.

Le développement d'une posture compréhensive

Dans une démarche qui se veut collaborative, l'adoption d'une posture compréhensive constitue un impératif pour que les participants s'autorisent à parler ouvertement de leurs expériences. Mais celle-ci n'est pas donnée par avance ; elle se coconstruit dans les interactions, s'expérimente, s'ajuste. Dans cette optique, la chercheuse et la mentor semblent jouer un rôle important. Du côté de la chercheuse, c'est notamment en formulant souvent ses questions sous l'angle du « comment », par exemple, « comment s'est déroulé l'accueil des élèves pour vous ? » (EG1 CH 45). Cette stratégie méthodologique (Becker, 2002) invite à une description de l'expérience, telle que le participant la définit, contrairement à la question « pourquoi » qui peut engendrer une position défensive de justification. Également, il s'agit d'aider à l'explicitation en demandant aux participants s'ils ont des exemples pour illustrer leurs propos. Néanmoins, force est de constater qu'au début du premier entretien, les interactions se limitent entre la chercheuse et un seul participant à la fois, les autres demeurant sur un certain quant-à-soi. Pour modifier cette dynamique qui ne permet pas de mettre en synergie les ressources sociodiscursives du groupe, la chercheuse repère en situation ce qui semble tacite au regard des référentiels de travail, et en suscite l'explicitation par des questions. Par exemple, lorsque les EFÉ disent avoir uniquement pratiqué l'enseignement magistral sans interaction avec les élèves, elle demande comment ils faisaient pour savoir si leurs élèves avaient bien compris la leçon. Cette question leur permet de préciser que, dans leur pays d'origine, la responsabilité de la compréhension des contenus d'enseignement revient entièrement aux élèves et que les enseignants planifient leurs leçons sans penser à des stratégies pédagogiques.

Ainsi, repérer les aspects tacites des manières de faire le métier constitue une tactique qui permet en particulier à Francine et à Meng de comprendre l'ampleur des apprentissages que les EFÉ ont à faire pour s'arrimer aux conceptions et aux manières de faire au Québec où l'apprentissage des élèves est la préoccupation principale dans la planification des activités pédagogiques. Dans le même ordre d'idées, elles apprennent comment est interprété un élève moins performant à l'école dans leur pays d'origine: « c'est toujours la paresse ou c'est l'élève qui manque de bonne foi, de volonté », dit Sherine (EG1 992), après quoi la chercheuse tente de faire entrer le groupe dans une exploration plus approfondie de cette conception.

CH est-ce qu'il y a un soutien particulier pour les élèves en difficulté [dans votre pays]?

SH non pas du tout

CH il n'y en avait pas?

[...]

FR pour les élèves qui avaient des problématiques particulières comme TSA, dyslexiques, etc., qu'est-ce que vous aviez comme ressources?

SH je ne savais pas du tout que si on voit qu'un élève a de la difficulté, ce n'est pas parce qu'il est paresseux et qu'il ne travaille pas à la maison; j'ai appris ces difficultés durant la formation d'appoint [au Québec] (EG1 831-860)

Les échanges permettent ainsi à Francine et Meng de reconsidérer ce qu'elles voyaient initialement comme un manque de savoir-faire pour le soutien aux apprentissages des élèves en difficulté. De fait, dans le pays d'origine de certains de leurs nouveaux collègues, il n'y a aucune formation sur les difficultés d'apprentissage des élèves, notamment celles qui font l'objet d'un diagnostic officiel au Québec, laissant ainsi libre place à la reconduction quotidienne, partagée dans l'ensemble de la société, d'une explication unique pour les élèves moins performants: ils sont paresseux. Cette nouvelle perspective a notamment permis à la conseillère pédagogique de réinterroger certaines situations professionnelles, notamment celles où elle accompagnait un stagiaire formé hors Québec lorsqu'elle enseignait au début de sa carrière:

FR quand vous disiez dans mon pays d'origine ces enfants étaient paresseux, j'ai déjà eu à gérer ça; j'ai eu un stagiaire de 4^e année qui prenait en charge la classe; il avait de la difficulté avec un élève; il se permettait d'appeler les parents; il ne m'en avait pas parlé; la mère était fâchée; je lui ai dit qu'est-ce que tu as dit à la mère? Je lui ai dit que son enfant était paresseux, je lui ai dit qu'ici, tu ne dis pas ça (EG2 1041-1046)

Dans la suite de cet extrait, Francine exprime son regret d'avoir répondu au stagiaire selon cette perspective normative, sans vraiment comprendre les conceptions qui pouvaient être sous-jacentes. Formée dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire, Meng aurait pu se faire le relais des prescriptions. Plutôt, elle reconnaît que plusieurs EFÉ sont placés dans des situations difficiles lors de leurs premières expériences au Québec et que leurs difficultés initiales sont aussi celles des novices en enseignement. Par exemple, elle rejette un bruit qui court dans l'ensemble de la commission scolaire, à savoir que ce sont les EFÉ qui auraient le plus de difficulté de gestion de classe: « j'ai accompagné des enseignants formés ici, et je vais vous rassurer: ils ont exactement les mêmes problèmes, même ma stagiaire, et des stagiaires que j'ai eus! [...] je crois qu'on peut s'enlever une partie du poids des épaules quand on est professionnel de l'étranger; vous avez exactement les mêmes problèmes qu'un stagiaire » (EG1 440-471). Meng apporte ici un point de vue éclairant qui met en perspective cette attribution identitaire, qui n'est pas à l'avantage des EFÉ, contribuant au développement d'une posture compréhensive. Examinons aussi sa réaction alors que Sherine explique comment ont été regroupés les enfants issus de l'immigration dans sa classe de francisation pour les élèves allophones:

SH ils ont fait sortir de toutes les classes de francisation les élèves débutants ou qui avaient des difficultés perturbantes, pour les mettre dans la mienne; je n'en savais rien [Meng s'agite sur sa chaise]

CH pourquoi, Meng, vous avez cette réaction?

ME quand un nouvel enseignant arrive dans une classe de francisation, les collègues qui l'encadrent ne devraient pas lui envoyer leurs élèves turbulents pour s'en débarrasser; je trouve ça... les classes de francisation, on les remanie quand il y a des ouvertures, et quand j'entends ce genre de pratique, je grimpe dans les rideaux parce qu'il y a un irrespect: si ton élève est turbulent et que tu as déjà créé des liens avec lui, je ne comprends pas comment tu peux l'envoyer dans une autre classe [...] on s'en débarrasse parce qu'on est pas capable de le gérer [...] et penser qu'on le transfère à une nouvelle collègue qui vient d'arriver, ça me met hors de moi! [...] cette pratique est faite dans cette école, et c'est frustrant; c'est de dire à un nouvel enseignant 'débrouille-toi avec

SH j'ai compris ça tout au long de l'année et non tout de suite (EG1 1222-1239)

Ici, non seulement Meng dépersonnalise la situation de sa nouvelle collègue, intégrée dans des conditions difficiles, mais elle en vient aussi à critiquer le fonctionnement institutionnel. Elle aide ainsi à construire un climat compréhensif qui semble engager les EFÉ à risquer eux-mêmes des critiques relatives à leur nouveau milieu de travail, par exemple ici en relation avec le double message qu'ils reçoivent.

SA les EFÉ ne sont pas tentés de poser des questions, de demander de l'aide; par exemple, mon collègue travaillait avec une autre enseignante du même niveau, et à chaque fois qu'il allait poser des questions, elle allait dire à la direction il ne sait rien, la direction l'a appelé pour lui demander pourquoi, lui demander quel diplôme il a eu dans son pays, quelle formation; il y a ce problème aussi; il y a un côté un peu malsain

CH Meng qu'est-ce que vous avez dit?

ME c'est l'épée de Damoclès

SA souvent on veut poser des questions, mais on se retient; est-ce que l'autre personne veut gagner sa place en m'éjectant de ma classe? c'est ça souvent le danger; il ne faut jamais se valoriser en dévalorisant les autres, et c'est ça qui arrive souvent (EG1 1254-1268)

Ainsi, d'une part, dans le Programme d'insertion professionnelle, on dit aux EFÉ qu'ils doivent poser des questions lorsqu'ils ont des interrogations mais, d'autre part, ils risquent ainsi de voir dévaloriser leur compétence à faire la classe, ce que valide la mentor. La perspective compréhensive qui se crée dans le groupe atteint un niveau tel que les participants se montrent empathiques les uns vis-à-vis les autres et se risquent à parler de tabous en relation avec leurs référentiels de travail respectifs. Autour de l'extrait qui suit, chaque enseignant « passe au confessionnal », i.e. que chacun explique quelque chose qui est accepté dans les habitudes de travail mais plus ou moins avouable. C'est Maureen qui s'est lancée la première en disant que dans son pays, si la religion d'appartenance de l'enseignant diffère de celle à laquelle est identifiée l'école, il est, d'une certaine façon, muselé; on ne lui reconnaît pas le droit de parole en certaines matières, la question religieuse étant un sujet délicat, latent dans les activités quotidiennes. Elle prend un risque en en parlant, sachant qu'elle est aussi délicate au Québec en raison des débats sociaux récents concernant le port de signes ostentatoires chez les enseignants.

MA si on travaille dans un milieu où les élèves sont chrétiens et que l'enseignant est d'une autre communauté, ça se peut qu'il ne soit pas bien accepté ou qu'il doive faire très attention à ce qu'il dit [...]

CH ça peut être mal interprété?

MA oui [...]

SH dans mon pays, le salaire de l'enseignant est vraiment bas; il ne peut pas gagner sa vie avec le salaire de l'école; beaucoup ne travaillent pas en classe pour obliger les élèves à prendre des leçons particulières

CH je ne vous suis pas

SH ils n'expliquent pas aux élèves, ils ne donnent pas d'activités de consolidation pour les aider à réussir; c'est un problème qui perdure jusqu'à maintenant [...]

CH ils font ça pour que les parents leur demandent de donner des cours particuliers?

SH oui des cours privés; ils n'expliquent pas en classe, ils essaient de perdre les élèves pour qu'ils ne soient pas capables de réussir sans prendre des leçons particulières; c'est ça qui est payant parce que c'est cher (EG2 21-127)

Ainsi, dans le pays de Sherine, le tabou serait plutôt relatif à cette idée de ne pas présenter aux élèves tous les contenus à apprendre, afin que leurs parents les sollicitent pour leur donner des cours privés, ce qui leur permet d'obtenir un revenu supplémentaire. Dans la suite de cet échange, d'autres enjeux sensibles sont dévoilés. Du côté de ce qui se passe au Québec, les exemples de tabous abordés concernent en particulier l'idée que l'enseignant est très contraint par le fait qu'il faut plaire aux parents pour ne pas « avoir de problèmes », car ils détiennent beaucoup de pouvoir dans la sphère éducative. Ainsi, le développement d'une posture compréhensive permet aux participants de s'ouvrir à d'autres référentiels professionnels pour les considérer et parfois redéfinir certaines situations vécues, de prendre des risques conversationnels telle la mise en mots de critiques et de tabous relatifs aux institutions et aux cultures de travail concernées.

La production de nouvelles interprétations ajustées

L'intérêt des groupes dans l'analyse des expériences réside en grande partie dans la production de nouvelles interprétations ajustées, coconstituées par l'interinfluence graduelle des participants. Elles constituent de nouveaux éclairages au carrefour de différentes contributions, telle une entrée dans la complexité que chacun trouve éclairante. Lors de leurs premières années dans les écoles québécoises, les EFÉ interprètent les situations professionnelles qu'ils rencontrent en fonction de leurs repères antérieurs, ce qui ne correspond pas toujours au sens qu'elles prennent pour leurs nouveaux collègues. Dans cette séquence, Salif exprime une conception des dynamiques entre pairs qui lui permet de donner sens à son isolement et au fait qu'il doit se débrouiller seul, une situation qu'il comprend comme étant la résultante d'une compétition. Meng propose une autre interprétation, sans invalider la sienne.

SA pour certains, c'est un concurrent qui est là

CH Meng vous réagissez quand Salif a parlé de concurrence; comment voyez-vous les choses?

ME je ne sais pas si c'est de la concurrence, mais c'est surtout de l'ignorance de la part de certains collègues, dans le sens qu'ils considèrent que vous avez reçu une formation d'appoint ici, et donc vous deviez savoir [...] il y a beaucoup d'ignorance, ne pas comprendre le processus fait par un EFÉ pour arriver à travailler; moi je le sais parce que mes parents sont issus de l'immigration; en classe de francisation, on le sait beaucoup parce qu'on enseigne à des nouveaux immigrants, mais ceux qui enseignent au primaire ou préscolaire chez des jeunes, ils ne le savent pas; il y a un manque d'expérience et une incapacité de se projeter dans l'expérience de l'autre (EG1 547-562).

À la suite de cet échange, Salif réexamine sa position première, concédant qu'il est fort probable qu'il s'agisse davantage d'un manque d'informations de la part des collègues plutôt qu'une question de concurrence. Il en vient à envisager qu'il n'est peut-être pas vu comme un novice nécessitant un coup de main, car il a à son actif des expériences d'enseignement avant son arrivée au Québec. Dans cette veine, par l'engagement conversationnel de chacun, le groupe travaille à clarifier, à mettre de l'ordre dans les repères que les EFÉ sont en train de construire. Comme on vient de le voir, les rapports réciproques au travail sont en particulier obscurs pour eux, car relatifs à des codes tacites, surtout en ce qui concerne les rapports entre enseignants et directions. Habités dans leur pays d'origine à une hiérarchie qui se mêle peu aux enseignants et qui est crainte, ils fuient la direction au Québec, redoutant son pouvoir de sanction pendant la période probatoire de deux ans exigée pour l'obtention du brevet. Meng profite des moments où la direction est évoquée pour ajuster les compréhensions relatives à son rôle.

ME une direction a un rôle important: les rencontres collectives, les rencontres de cycle, être présente en étant consciente qu'un EFÉ en insertion professionnelle doit être aidé [...] par exemple, il y a une enseignante en francisation aux adultes qui est arrivée ici; elle était complètement dépassée et M. Massé lui a donné de l'accompagnement et des ressources même si cela dépassait son budget de classe [...] c'est le rôle d'une direction de les recevoir [...]

FR j'ai souvent des demandes pour accompagner et c'est toujours très clair que tout est confidentiel, que je suis là pour que les enfants soient heureux dans la classe et pour que l'enseignant soit heureux aussi, que la classe soit disponible aux apprentissages (EG1 1269-1292)

On observe ici un mouvement de clarification amorcé par Meng et prolongé par Francine qui, sachant que les EFÉ associent souvent les conseillers pédagogiques aux inspecteurs qu'ils ont connus et qui avaient un grand pouvoir de sanction, en profite pour dissiper tout malentendu autour de son propre rôle et du caractère confidentiel de l'accompagnement. Lors des deux autres entretiens, réalisés à intervalle de six semaines les uns des autres, les EFÉ semblent avoir ajusté en partie leurs manières de considérer leurs rapports avec la direction, donnant des exemples récents de rencontres qu'ils ont initiées pour obtenir de l'aide de sa part. Ils adoptent ainsi des conduites plus ajustées au contexte. Il en va de même en ce qui concerne leurs interprétations premières du rapport enseignant / élèves qui les conduisent initialement à les juger intrusifs, voire irrespectueux, par la proximité qu'ils revendiquent à eux. Meng œuvre à recadrer cette interprétation, mobilisant une ressource qui parle aux EFÉ, i.e. son expérience en classe de francisation.

SA tu es qui? c'est quoi ton nom? tu viens d'où? tu es marié? [...] pour moi c'est inacceptable; comment aborder un enseignant, surtout si tu ne le connais pas, quelles sont les questions qu'on peut poser? est-ce qu'on attend qu'on le regarde dans la face en lui posant des questions?!!!

CH comment tu interprètes ça Meng? les enfants qui posent des questions sur la vie privée?

ME moi j'ai des élèves de la classe de francisation, donc ils ont une certaine distance; si je leur demandais de rentrer et de se lever, ils le feraient parce que dans leur pays c'est comme ça; cette proximité ici, je pense qu'elle est due à une culture scolaire: les élèves tutoient les enseignants et on instaure par le tutoiement cette proximité [...] ici on a une

proximité très proche avec nos élèves, c'est presque fusionnel, nos élèves veulent tout savoir sur la vie de l'enseignant (EG1 148-204)

On voit ici qu'en invitant Meng à réagir aux propos de Salif, la chercheuse suscite un éclairage lié au contexte local. Cet échange a pour effet de permettre aux EFÉ de se sentir moins attaqués personnellement par les rapports que les élèves recherchent avec eux. Ils en viennent à découvrir que ceux-ci peuvent être moins verticaux sans constituer pour autant une marque irrespect.

Lors du dernier entretien, ils parlent même de l'intérêt de cette relation de proximité aux élèves : en acceptant un certain rapprochement avec eux et en s'intéressant à leur vie en dehors de l'école par exemple, ils disent avoir obtenu que les élèves s'investissent davantage dans les activités proposées, ayant ainsi expérimenté le caractère opératoire de cette convention. La production de nouvelles interprétations ajustées passe particulièrement par ce qui constitue la force d'un groupe : lorsque certaines généralisations sont émises, le collectif travaille à élaborer des nuances, ce qui suscite davantage d'adhésions.

Par exemple, dès leurs premières interventions dans le groupe, les EFÉ disent que les reproches qui leur ont été adressés, de même que les conseils reçus, leur ont permis de comprendre que la maîtrise de la gestion de classe est l'habileté la plus valorisée au Québec, davantage que la maîtrise des contenus d'enseignement. Meng et Francine proposent plutôt de considérer que cette assertion doit être nuancée selon notamment le degré de (dé) favorisation des milieux concernés. Selon elles, dans un milieu favorisé, l'attente principale concernerait une visée d'excellence pour les élèves, ce qui conduirait parents, élèves, directions, etc. à valoriser un enseignant exigeant qui les pousse à se dépasser ; en milieu plus défavorisé, c'est la visée de réussite qui dominerait, de même que la capacité de l'enseignant à bien encadrer ses élèves et à établir un lien de confiance avec eux, d'où l'accent mis sur la gestion de classe (EG2 247-295). Par leur engagement conversationnel, les EFÉ ont aussi travaillé à élaborer des nuances autour des généralisations. Par exemple, ici Salif dénonce un rapport marchand qu'il observerait chez ses collègues qui, pris dans une négociation patronale / syndicale, en viennent à lui refuser du temps pour l'aider à s'intégrer ou exigent d'être compensés pour le faire.

SA pour chaque chose, les enseignants veulent une récompense directe ; je ne comprends pas ça... quand on me demande quelque chose, je ne demande pas du temps en récompense ; il ne faut pas marchander toutes les 5 minutes est-ce que je vais récupérer ce temps ? [...] si ce n'est pas quelque chose d'énorme, je ne demande pas de récompenses ; dans mon pays, c'était comme ça : on donne le maximum même s'il faut rester après l'école

SH au début, c'est vrai, j'ai vu des enseignants qui comptent leur temps, mais j'en ai aussi vu d'autres très dévoués qui ne comptent pas leurs heures ; j'ai une collègue qui a rencontré tous les parents de ses élèves à la 2^e étape alors que ce n'est pas obligatoire ; il y a des personnes vraiment généreuses, qui donnent beaucoup

SA tu as raison, comme l'enseignant de mon fils qui m'apprend beaucoup de choses (EG3 331-343)

Sherine amène ainsi un point de vue qui permet de s'extraire de celui plus catégorique de Salif au début de l'échange.

Un autre type de cas montre comment Francine et Meng s'ajustent, elles aussi, dans cette dynamique. Cette observation va de pair avec le fait qu'en rendant compte de leurs étonnements par rapport à leurs anciens repères du métier, les EFÉ les conduisent à prendre conscience de ses caractéristiques au Québec. Par exemple, les EFÉ soutiennent que la tâche d'un enseignant est très lourde au Québec, ce qui est accueilli au départ avec circonspection de la part de Meng et Francine. En multipliant la narration de leurs étonnements liés à leurs expériences récentes, les tâches de l'enseignant s'explicitent et s'additionnent : la communication fréquente avec les parents d'élèves, les surveillances en dehors de la classe, la multiplication des planifications pour la prise en compte des élèves en difficulté, les sorties à préparer, les formations continues à suivre, les activités pour les semaines thématiques, le suivi administratif des élèves, etc. (EG3 276-339). La mise en perspective avec les exigences du travail dans le pays d'origine des EFÉ, où l'enseignant « n'a qu'à faire classe », amène Francine et Meng à reconsidérer les propos des trois autres enseignants, concevant les dimensions multiples de la tâche qui se posent en défis d'intégration à eux. Ainsi, la production de nouvelles interprétations ajustées permet aux participants de mettre en perspective leurs expériences ainsi que d'enrichir leur répertoire professionnel par l'affinement de leurs compréhensions des attentes vis-à-vis du métier d'enseignant au Québec et dans le pays d'origine des EFÉ, ainsi que par la prise de conscience du code tacite sous-jacent.

L'affirmation de sa compétence d'acteur

En étant incités à narrer leur parcours d'intégration dans l'école québécoise, ces EFÉ livrent souvent des récits qui, à première vue, laissent penser qu'ils ont dû complètement réapprendre le métier. La chercheuse les interroge pour savoir ce qu'ils ont dû faire pour que leur enseignement soit viable, fonctionnel, dans le nouveau contexte de travail.

CH Maureen, par rapport à la façon dont vous enseignez dans votre pays d'origine, qu'est-ce qu'ici vous avez dû

apprendre rapidement à faire autrement, sur le plan pédagogique ?

MA ce que j'ai appris et ce que j'aime, c'est la différenciation pédagogique ; chaque enfant est différent ; chez moi, tout le monde devait rentrer dans le même moule ; maintenant c'est plus individualisé, par exemple ici j'ai appris les difficultés motrices qu'ont les enfants par des formations à la commission scolaire, de leur influence sur l'apprentissage ; tout cela était nouveau pour moi ; la directrice m'a permis d'aller à plusieurs formations pour que je sois la meilleure possible ; mais elle n'a pas pris en compte mes besoins humains : j'avais ma famille, les cours à suivre ; il fallait me donner le temps d'assimiler, pour expérimenter

CH pour expérimenter quoi par exemple ?

MA il y a des outils qui m'ont été donnés pour travailler la psychomotricité chez les élèves, mais j'avais besoin de temps pour les mettre en place dans la classe, pour voir si c'est faisable et si ça fonctionne ; j'avais un élève avec de la difficulté au plan moteur, il avait du mal à tenir le crayon et j'ai communiqué avec la conseillère pédagogique ; elle m'a envoyé des documents que j'ai transférés aux parents, des exercices à faire ; je n'avais même pas pensé à faire ça dans mon pays ; il y a des choses que l'on peut faire pour ces jeunes ; c'est ça la différenciation pédagogique [...] je suis capable d'aller chercher des ressources maintenant pour aider un enfant (EG1 954-983)

Cette narration suscitée permet à l'enseignante de s'auto-informer non seulement sur ce qu'elle a appris (la différenciation), mais aussi sur les conditions de cet apprentissage : le développement de ce savoir-faire nécessite des formations mais aussi du temps pour mettre à l'épreuve leurs contenus en contexte de classe. Elle lui permet aussi de se rendre compte de son changement de conception de l'élève et du chemin parcouru : après avoir été soutenue, elle se juge maintenant plus autonome, une preuve de compétence professionnelle. L'accent sur les apprentissages des EFÉ permet également de découvrir ce qui a pu être transféré de leur bagage d'expériences antérieures et à quelles conditions il a pu l'être. Par exemple, Salif en vient à expliciter comment il a trouvé cet équilibre au plan de la gestion des comportements indésirables des élèves.

CH avez-vous appris quelque chose de votre expérience de suppléant ?

SA la façon dont un enseignant gère un élève turbulent peut être très différente de l'un à l'autre ; j'apprenais donc comme ça et en même temps, j'essayais mes propres trucs

CH c'est-à-dire ? lesquels par exemple ?

SA euh... je gardais mon sang-froid ; j'expliquais à l'élève qu'on allait se parler calmement ; je lui disais que je n'allais pas l'envoyer à l'extérieur de la classe, qu'il allait passer la journée avec moi ; finalement les élèves se fatiguent ! (EG1 123-132)

Cet échange montre que les nouvelles conduites de Salif sont pour partie un rapiéçage de manières de faire attendues au Québec et de celles qu'il a apprises et éprouvées dans la première partie de sa carrière. Ainsi, tout en appliquant certains trucs glanés dans les classes où il fait de la suppléance, contrairement à ses nouveaux collègues qui envoient la plupart des élèves turbulents dans un local supervisé, il semble miser sur ses convictions et sa capacité à régler le problème directement avec eux en les gardant en classe. D'ailleurs, ce choix lui aurait valu une bonne réputation, car comme il le rapporte, il aurait été priorisé en tant que suppléant dans sa commission scolaire pour les classes jugées difficiles.

Plus encore, la dynamique collaborative amène aussi les EFÉ à mettre de l'avant certaines composantes de leurs manières de faire la classe dans leur pays d'origine, transférées directement en contexte québécois. Devant le groupe, ils les affirment, se reconnaissant aptes à contribuer à leur nouvelle communauté. C'est aussi Salif qui a été le plus revendicateur de sa compétence à cet égard, notamment dans cet échange initié par la chercheuse interroge la possibilité de transfert en contexte québécois de son expérience antérieure d'enseignement à des adultes diversifiés sur le plan ethnoculturel.

CH votre expérience auprès d'une clientèle diversifiée en Europe vous a-t-elle servi ici ?

SA quand j'enseignais à l'université, je trouvais que les Asiatiques parlaient peu ; dans ma classe ici, j'ai des élèves d'Asie ; je sais que ce n'est pas parce que l'enfant n'a pas la main levée qu'il ne participe pas ; je vais le chercher parce que lui, dans ses manières de faire, il ne va pas...

CH se mettre de l'avant ?

SA il faut aller le chercher; il connaît la réponse, mais il faut lui demander; il faut trouver une façon de le faire participer; en côtoyant des adultes, j'ai compris que c'est dans leur culture; si je n'avais jamais côtoyé des gens d'Asie, j'aurais dit votre enfant ne participe en classe

CH vous auriez mal interprété la situation

SA oui et je trouve ça très important [...] le fait d'avoir côtoyé tous ces gens [...] j'ai tiré des leçons de ça que j'applique dans ma pratique ici

CH ça devient une ressource pour vous parce que c'est multiculturel ici

SA je comprends du fait d'avoir vécu dans ce pays d'Europe; je trouve ça facile d'avoir un rapport avec des enfants qui viennent d'ailleurs

FR c'est tellement intéressant ce que vous dites, connaître le côté adulte avant! (EG2 772-796)

Ici, la chercheuse aide Salif à verbaliser comment cette expérience est réinvestie dans sa pratique actuelle, la conceptualisant comme une ressource, notamment en l'aidant à envisager comment il aurait interprété la situation s'il n'avait pas cumulé cette expérience. Il reçoit d'ailleurs une marque de reconnaissance de la part de Francine qui, comme Meng, joue un rôle dans l'affirmation de la compétence d'acteur des EFÉ par ses marques de validation et par la pertinence qu'elle reconnaît à certaines manières de faire acquises antérieurement pour exercer le métier au Québec. La dynamique d'affirmation d'une compétence d'acteur n'est pas unidirectionnelle: en interpellant Meng et Francine pour valider leurs interprétations premières de certaines situations rencontrées, les EFÉ contribuent à valoriser la connaissance approfondie du contexte de travail de ces participantes, l'appréciant en retour. En somme, en interrogeant les ajustements réalisés par les EFÉ dans leur nouveau contexte scolaire et en sollicitant des éclairages de la part de Meng et Francine, la chercheuse permet aux participants de s'auto-informer des apprentissages réalisés et des conditions de ceux-ci, des connaissances maîtrisées et éprouvées en contexte qui permettent d'affirmer sa compétence d'acteur, sa capacité à contribuer à la communauté, modifiant par-là même sensiblement le rapport initialement dissymétrique entre les partenaires devant le projet collaboratif.

Discussion conclusive autour des stratégies méthodologiques au service de la coproduction de savoirs

Comme j'ai pu l'illustrer, les dynamiques ayant tissé la démarche collaborative dans le cas présenté ont produit des effets intéressants pour l'ensemble du groupe: le développement d'une posture compréhensive, qui autorise un rapport plus critique envers l'école et son organisation; la production de nouvelles interprétations ajustées, qui favorise la mise en perspective des expériences et une entrée dans la complexité; et l'affirmation de sa compétence d'acteur, surtout pour les EFÉ qui ont légitimé leur bagage d'expériences, se reconnaissant du coup un apport pour leur nouvelle communauté professionnelle. Les connaissances produites sur l'intégration socioprofessionnelle de ces EFÉ rencontrent ainsi le critère de double vraisemblance évoqué plus haut, associé étroitement à la recherche collaborative: elles sont le produit combiné et inédit des logiques, intérêts et enjeux des participants et de la chercheuse.

Cependant, il peut paraître étonnant que l'analyse n'ait dégagé que des dynamiques produisant des effets souhaitables en cours de démarche, et ce, malgré les sujets sensibles abordés lors des entretiens tels que les rapports entre collègues. Contrairement à des recherches collaboratives antérieures (ex: Morrissette, 2009), il n'y a en effet pas eu cette fois-ci de controverses ou de mésententes importantes, pourtant très fécondes du point de vue de l'analyse. Il est possible que la composition symbolique du groupe – 3 EFÉ par rapport à 3 acteurs qui peuvent être vues comme des « sachant » –, de même que leur statut relativement précaire des EFÉ aient joué sur ce plan; ces derniers ont peut-être craint que leurs propos soient rapportés et nuisent à leur stabilité d'emploi. Mais au lieu de multiplier les hypothèses qu'il serait impossible de vérifier, il semble plus pertinent ici de conduire une discussion sur la posture de la chercheuse et certaines des « ficelles méthodologiques » (Becker, 2002) mobilisées dans la conception même du dispositif de même que lors des entretiens collectifs, selon certaines visées, qui semblent avoir favorisé les dynamiques observées.

L'une de ces visées est liée à la volonté d'interroger la participation du milieu d'accueil à l'intégration professionnelle des EFÉ, contrairement à la plupart des travaux de recherche qui optent pour une vision individualisante et tablent sur des entretiens individuels auprès d'eux pour comprendre leurs expériences. À cette fin, la première stratégie en est une de conception du dispositif collaboratif: en choisissant des entretiens collectifs et en y conviant aussi des partenaires professionnels connaissant les conventions locales, les interactions suscitées ont produit de nouvelles connaissances sur ce phénomène, éclairant en particulier le rôle joué par les autres membres de l'écologie professionnelle de ces EFÉ dans leur (re) socialisation au métier (Morrissette, Demazière, 2019). Ce choix s'est révélé intéressant également pour les participants. Par exemple, en offrant la possibilité d'échanger ouvertement avec des personnes connaissant la culture professionnelle dans les écoles québécoises, ces EFÉ ont ajusté leurs interprétations sur les situations vécues afin qu'elles soient plus pertinentes par rapport au sens qu'elles prennent dans leur nouvel environnement de travail.

Rappelons par exemple qu'à l'invitation de Meng, Salif a reconsidéré ce qu'il définissait initialement comme une compétition pour donner sens à l'absence d'aide de la part de ses collègues. Plus largement encore, les échanges ont permis de mieux comprendre les rôles du contexte et des partenaires de travail dans les difficultés rencontrées par ces EFÉ, minorés jusque-là, comme le fait qu'on leur attribue les classes les plus difficiles. Profitant de l'expérience de Meng et Francine, ces difficultés ont été mises en perspective, conduisant notamment à envisager qu'elles ne sont pas propres à ces EFÉ mais aux débutants de manière générale.

Une autre visée importante de la démarche était de favoriser l'explicitation des dimensions tacites de l'objet d'intérêt commun, notamment les cultures professionnelles tissées de conventions qui facilitent le travail. L'une des stratégies méthodologiques employées à cette fin est celle de la comparaison, une stratégie habituellement employée en aval lors d'une analyse inductive (Becker, 2013). Constamment, la chercheuse a proposé de comparer ce qui se passe au Québec à ce qui se passait dans le pays d'origine de ces EFÉ, faisant ainsi émerger de nouvelles dimensions à analyser collectivement pour appréhender la complexité de l'objet.

Par exemple, en invitant à comparer les attendus envers les enseignants au Québec et dans leur pays d'origine, la dimension du contexte spécifique de travail a pu être analysée, au profit de l'expression de nuances à propos des conventions qui diffèrent, selon par exemple le degré de (dé) favorisation d'une école. Ainsi, la comparaison a permis de mieux anticiper les défis d'intégration de ces EFÉ, en fonction de leurs référents professionnels antérieurs, d'une part, et de la situation des écoles où ils obtiennent leur contrat, d'autre part. Cette réflexion est particulièrement intéressante pour Meng et Francine en relation avec leur mandat institutionnel, car elles voient l'intérêt de questionner les EFÉ qu'elles accompagnent pour saisir leurs besoins spécifiques par rapport aux attentes dans le milieu scolaire.

Dans le prolongement de la visée précédente, il fallait faire face au défi de l'explicitation des conventions tacites de la culture de travail dans les écoles québécoises spécifiquement, difficiles à nommer par les acteurs locaux, car ces conventions font partie de la « zone de savoirs partagés » (Morrissette, 2009), c'est-à-dire tout le fonds de commerce d'un groupe professionnel que tous ont assimilé et mettent en œuvre dans les routines quotidiennes communes. Pour cette raison, c'est l'exploitation des premières expériences dans l'école québécoise de ces EFÉ, témoignant des turbulences, des chocs, des découvertes, qui a constitué un levier de choix pour tous les entretiens. Pensons à Salif qui a exprimé avoir été bousculé par les questions des élèves et à Meng qui a pu lui donner des clés des relations réciproques entre enseignants et élèves au Québec. La co-analyse de ces situations, en termes de confrontation d'interprétations, a permis d'expliciter les différences de répertoires professionnels, contribuant pour les uns à mieux comprendre les difficultés rencontrées par leurs nouveaux collègues, et pour les autres, à donner sens aux exigences de leur nouveau milieu de travail.

Si la conception même du dispositif collaboratif et les ficelles méthodologiques déployées en situation d'entretiens collectifs ont permis d'atteindre les objectifs visés pour la communauté scientifique, soit éclairer la part jouée par le milieu scolaire dans l'intégration de ces EFÉ, elles ont également produit des retombées pour la communauté professionnelle en termes d'ajustement à la nouvelle donne que constitue la diversification du corps professoral québécois. Ainsi, la commission scolaire concernée a formé des mentors pour accompagner spécifiquement leur intégration, misant par exemple sur l'explicitation des aspects tacites de la culture scolaire; les conseillers pédagogiques qui y travaillent ont vécu des ateliers réflexifs pour revoir les objets d'accompagnement et les façons dont ils s'y prennent pour soutenir les EFÉ qui ont souvent des réticences à recevoir leur aide; les directions des établissements primaires et secondaires ont participé à des activités de sensibilisation aux besoins à court et long termes des EFÉ, afin d'assurer un leadership permettant de mobiliser leur équipe-école pour l'accueil de leurs nouveaux collègues. Et ce dont témoigne la mise en lumière des dynamiques de coproduction de connaissances au cœur du dispositif, c'est l'importance, pour une recherche qui se veut collaborative, de mettre en place des stratégies délibérées d'atténuation de la hiérarchisation du poids symbolique des personnes présentes – chercheur (se) compris(e) –, pour que s'établisse un rapport de complémentarité dans le jeu de la négociation des positions de savoir. C'est la condition sine qua non d'une médiation entre recherche et pratique qui suscite un engagement des chercheurs et des professionnels à « agir » dans la pratique et à se servir de cet « agir » pour éclairer un l'objet d'intérêt commun (Desgagné, Bednarz, 2005).

Bibliographie:

- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: L'Harmattan.
- Anadón, M. (dir.) (2007). *La recherche participative: multiples regards*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Becker, H.S. (2013). *What about Mozart, What about Murder*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H.S. (2002). *Les ficelles du métier: comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Becker, H.S. (1963). *Outsiders. Study in the sociology of deviance*. Glencoe: The Free Press.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement*. Paris: L'Harmattan.

- Bednarz, N., Desgagné, S. Maheux, J.-F. et Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, no 14, 129-152.
- Boden, D. (1990). People are talking: Conversation analysis and symbolic interaction. Dans H.S. Becker et M.M. McCall (dir.), *Symbolic interaction and cultural studies* (p. 244-274). Chicago : University of Chicago Press.
- Cohen-Emerique, M. (Dir.) (1989). Chocs des cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris: L'Harmattan.
- Darré, J.-P. (1999). La production de connaissance pour l'action. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut National de la Recherche Agronomique.
- Demsash, F. (2007). Foreign educated teachers Dans Canada: Paralyzed human resource. MED, Manitoba's University, Manitoba, CA. <https://umanitoba.ca/faculties/education/media/Demsash-2007.pdf>
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, no 18, 77-105.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » et plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, no 31, vol. 2, 245-258.
- Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris: Seuil.
- Ducharme, D., Leblanc, R., Bourassa, M. et Chevalier, J. (2007). La recherche collaborative en milieu scolaire: un travail d'acculturation. *Éducation et francophonie*, no 35, vol. 2, 217-232.
- Duchesne, C. (2010). 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*, no 8, 119-139.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2005). L'entretien collectif. Paris: Armand Colin.
- Goffman, E. (1967). Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. Garden City, KA: Doubleday.
- Imbert, P. et Durand, M. (2010). Utilitarisme et anti-utilitarisme dans le travail: pour une éthique en acte dans l'enquête collaborative sur le travail éducatif et la formation professionnelle. Actes du Congrès international de l'AREF, 13 au 16 septembre 2010, Université de Genève, CH. <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordinateurs-en-r/dimensions-cachees-dimensions-clandestines-du-travail-des-concepts-pour-penser-le-travail-educatif/Utilitarisme%20et%20anti-utilitarisme.pdf/view>
- Kahn, S., Hersant, M. et Orange Ravachol, D. (2010). Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation. *Recherches en éducation*, hors-série, no 1, 147 p.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). Le discours en interaction. Paris: Armand Colin.
- Lenoir Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissage*, no 9, 14-40.
- Marlot, C., Toullec-Théry, M. et Daguzon, M. (dir.). (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, no 6, vol. 1-2. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2017-v6-n1-2-phro03097/1040215ar.pdf>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, no 25, vol. 2, 35-49. <http://www.erudit.org/revue/nps/2013/v25/n2/index.html>
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, no 9, 200-214.
- Morrisette, J. (2009). Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste. Thèse de doctorat publiée, Université Laval, Québec, QC. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20506>

- Morrisette, J. et Demazière, D. (2019). Un apport des entretiens collectifs compréhensifs : saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous. *Recherches qualitatives*, no 38, vol. 2, 47-70. <https://www.erudit.org/en/journals/rechqual/2019-v38-n2-rechqual04899/1064930ar.pdf>
- Morrisette, J. et Demazière, J. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec. Entre imposition et appropriation. *Alterstice*, no 8, vol. 1, 95-106. https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/orrisette_Alterstice8%281%29
- Morrisette, J., Demazière, D., Diédhiou, S.B.M. et Sèguéda, S. (2018). Les expériences d'intégration professionnelle d'enseignants migrants à Montréal. Rapport de recherche soutenu par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal, QC. <https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/Rapport-de-recherche-Morrisette-Demazi%C3%A8re-intergration-professionnelle-ens-migrants.pdf>
- Morrisette, J. Pagoni-Andreani, M. et Pepin, M. (2017). Les recherches collaboratives en éducation et en formation: référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles. *Phronesis*, no 6, vol. 1-2, 190 p. <http://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1.htm>
- Morrisette, J., Diédhiou, S.B.M. et Charara, Y. (2014). Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle 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, QC. <https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-Morrisette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf>
- Pagoni, M. (2014). Construire la signification des situations en conseil de coopérative. Quel questionnement de l'enseignant? Dans M. Pagoni (dir.), *École(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations* (p. 259-278). Bruxelles : Peter Lang.
- Pepin, M. et Desgagné, S. (2017). La double vraisemblance au fondement de la collaboration de recherche : retour sur la démarche de coconstruction d'un projet entrepreneurial à l'école primaire. *Phronesis*, no 6, vol. 1-2, 126-139.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). London : SAGE.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Schön, D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Sensevy, G. et al. (2013). Les lieux d'éducation associés à l'IFé (LéA) : quelles recherches à y développer? *Bulletin de la recherche l'IFé*, no 17, 1-2. <http://ife.ens-lyon.fr/lea/outils/ressources/productions-internes/presentation-des-lea-mars-2013>
- Taylor, S. (2001). Locating and conducting discourse analytic research. Dans M. Wetherell, S. Taylor et S.J. Yates (dir.), *Discourse as data: A guide for analysis* (p. 5-48). London : Sage.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2007). Un dispositif de « co-explicitation » avec chercheur et maîtres formateurs : la conceptualisation de l'activité de conseil. Actes du Congrès Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Strasbourg, FR. http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Isabelle_VINATIER_229.pdf
- Vinatier, I. et Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. Note de synthèse. *Carrefours de l'éducation*, no 39, vol. 1, 135-168.
- Yvon, F. et Durand, M. (2011). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

