



# **FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS**

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

**QUELLES FINALITÉS?**

**QUELS SAVOIRS?**

**QUEL PARTAGE DES RESPONSABILITÉS?**

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

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

### **Comité de rédaction**

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

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

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

ISSN 1660-9603

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



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

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

**TABLE DES MATIERES**

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



---

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



## ***Le défi de vigilance méthodologique en recherche collaborative : des ficelles pour négocier des tensions dans des activités de co-analyse de savoirs avec des enseignants migrants***

**Serigne Ben Moustapha DIÉDHIU**<sup>1</sup> (Université du Québec à Montréal, Canada) et **Joëlle MORRISSETTE**<sup>2</sup> (Université de Montréal, Canada)

*Comment s'y prendre lorsque la prise en charge des demandes des participants risque de compromettre la cohérence avec les exigences de reconnaissance des expertises de chacun et de symétrisation des positions au cœur même de la recherche collaborative ? En réponse à cette question, cette contribution documente six « ficelles méthodologiques » mobilisées dans une démarche de vigilance méthodologique prenant en compte les rapports de pouvoir symboliques entre chercheur et praticiens. Globalement, ces ficelles ont permis de négocier des tensions – méthodologique et épistémologique – qui ont émergé dans les activités de co-analyse de savoir-évaluer avec des enseignants migrants au Québec.*

Mots-clés : co-analyse, double vraisemblance, enseignants migrants, ficelle méthodologique, recherche collaborative, savoir-évaluer, symétrisation des positions, vigilance méthodologique

### **Introduction**

La recherche collaborative, même lorsqu'elle s'accommode d'un rapport plus symétrique entre chercheurs et praticiens, ne manque pas d'être un cadre de négociation de positions symboliques de pouvoirs (Morrisette & Diédhiou, 2015). En effet, dans la mesure où ce format de recherche a largement remanié la représentation de la place des participants à la recherche (Anadon, 2007), les demandes provenant de part et d'autre des acteurs peuvent soulever des tensions (conflits), en lien avec l'engagement continu de chacun dans son rôle (Bourassa *et al.*, 2010; Desgagné, 2007; Morrisette, 2012). Ces tensions obligerait les chercheurs à faire preuve de vigilance méthodologique, c'est-à-dire une prudence articulée à une ingéniosité en situation, pour rester cohérent avec les exigences de la recherche collaborative. Dans la pratique, cette vigilance se traduirait par la mobilisation de « ficelles » méthodologiques (Becker, 2002), pour se tirer d'affaire. Par « ficelles », il faut comprendre au sens de Becker (2002) des « trucs de métier », c'est-à-dire de petites règles de bon sens tirées de l'expérience ou

---

1. Contact : [diedhiou.serigne\\_ben\\_moustapha@uqam.ca](mailto:diedhiou.serigne_ben_moustapha@uqam.ca)

2. Contact : [joelle.morrisette@umontreal.ca](mailto:joelle.morrisette@umontreal.ca)



de l'analyse sociale et scientifique des situations problématiques. Ces règles aideraient le chercheur à résoudre les problèmes qui surgissent en situation de recherche ; par exemple parer une difficile intersubjectivité entre les praticiens et le chercheur lors de la coconstruction des savoirs ou encore éviter au chercheur une position de pourvoyeur de pensées conventionnelles (Becker, 2002).

Cette contribution prend appui sur des tensions qui relèvent de la prise en charge des demandes des praticiens lors de la conduite d'une recherche *AVEC* un groupe de cinq enseignants migrants<sup>3</sup> autour de la question de la reconstruction de leur savoir-faire en matière d'évaluation des apprentissages au Québec (Diédhiou, 2018). Elle éclaire quelques-unes des « ficelles » mobilisées en regard de l'enjeu de la coproduction des savoirs entre chercheurs et praticiens en recherche collaborative. Dans son articulation d'ensemble, cette contribution propose d'abord d'aborder le contexte d'intégration socioprofessionnelle au sein duquel prend place notre recherche, montrant ainsi la dominance forte du modèle de recherche *SUR* les acteurs. Elle présente ensuite les raisons du choix d'une approche collaborative, en rupture avec le modèle dominant, explicitant ainsi les activités de co-analyse (Arnoud & Falzon, 2013) desquelles ont émergé les tensions. Sur un plan pratique, du moins telle que nous l'avons mobilisée, l'activité de co-analyse est un entremêlement d'interactions sociales convoquant des principes du domaine de l'évaluation des apprentissages et des valorisations sociales partagées, entre autres, en vue d'une coconstruction du savoir-évaluer *entre* praticiens, et *avec* le chercheur, autour d'expériences de pratiques d'évaluation vécues durant le processus d'intégration socioprofessionnelle dans les écoles au Québec. Les résultats de recherche exposent les différentes ficelles méthodologiques mobilisées pour prendre en charge les deux principales tensions qui ont suscité une négociation des « positions de pouvoir » (Darré, 1999). La discussion et la conclusion mettent en relief l'importance d'une vigilance méthodologique en vue d'une production de savoir dans des relations de mutualité en recherche collaborative.

### **Problématique : l'intégration des enseignants migrants et la dominance d'un modèle de recherche *SUR* les acteurs**

Depuis quelques décennies, l'École québécoise enregistre la présence d'enseignants formés à l'étranger (EFE), appelés de façon générique « enseignants migrants ». Une analyse des tendances actuelles de leurs effectifs dans les écoles montre que de 2015 à nos jours, leur nombre est en croissance continue dans les écoles, et ce, en raison d'un contexte de fortes pénuries d'enseignants au Québec qui perdure (Boudarbat & Grenier, 2014; Caza, 2019; DFTPS, 2017; MEES, 2018; OCDE, 2013); à la rentrée 2020, il manquait encore plus de 300 enseignants dans les écoles montréalaises (Homsy *et al.*, 2019; Ministère de l'éducation, 2021). En effet, alors que les besoins en enseignants au Québec sont estimés à près de 13000 postes à combler pour les années à venir (Université du Québec, 2021), le nombre de futurs

3. Pour des raisons de confidentialité, nous donnerons à ces enseignants des noms d'emprunt.



enseignants en formation initiale dans les universités québécoises se chiffre à environ 9 000. Il y aurait donc un écart de près de 4 000 postes à couvrir. Dans un tel contexte, le recrutement des enseignants migrants se fait pressant, d'autant que certains travaux indiquent qu'ils ont une influence positive sur la réussite des élèves et qu'ils jouent un rôle de médiateurs culturels entre l'école et les familles immigrantes (Niyubahwe, 2019).

De manière générale, la recherche sur le processus d'intégration d'enseignants migrants a jusqu'ici surtout privilégié l'entretien individuel à titre de méthode d'investigation, de même que l'angle psychologique comme référent théorique. Également, elle adopte pour une grande partie le modèle d'investigation *SUR* les acteurs, ce qui concourt à mettre en relief la non-conformité des manières d'enseigner importées de leurs pays d'origine avec celles en vigueur dans la société d'accueil (Duchesne, 2017; Jabouin, 2018; Jabouin & Duchesne, 2018, 2012; Larochelle-Audet, 2017; Morrissette *et al.*, 2014; Niyubahwe *et al.*, 2013a; Prophète, 2020). Ces recherches *SUR* les enseignants migrants ont surtout permis de documenter les vulnérabilités et les attitudes défensives de ces enseignants sur le plan des relations de travail (Duchesne, 2017; Niyubahwe, 2015; Niyubahwe *et al.*, 2018; 2013a; 2013b; Provencher, 2020; Provencher *et al.*, 2016). Or, comme souligné dans d'autres publications (Charara & Morrissette, 2018; Diédhiou, 2018; Liu, 2021; Morrissette *et al.*, 2020; 2018; 2016; 2014), ces recherches laissent dans l'ombre l'agentivité des enseignants migrants, c'est-à-dire leur pouvoir de décision et leur capacité à poser des actions qui vont à l'encontre des conduites acceptées dans le contexte de travail dans lequel ils s'insèrent; elles adoptent ainsi plus largement une perspective délégitimante de construction du savoir. Pour le dire autrement, elles ont peu de reconnaissance pour l'expertise des enseignants migrants, rarement impliqués en tant qu'acteurs dans la production des savoirs. Leurs orientations semblent donc principalement évaluatives et normatives, la conformité des pratiques d'enseignement étant recherchée.

### **Méthodologie : le choix d'une approche collaborative pour inverser la tendance**

Cette section précise les choix méthodologiques et les balises choisies pour entrer dans une dynamique de recherche collaborative. Il faut souligner que compte tenu des limites méthodologiques des recherches précédemment décrites sur la question de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants migrants, certains chercheurs (Morrissette *et al.*, 2018, 2019) ont plus récemment privilégié une approche collaborative en plus d'une posture plus compréhensive. Cette approche s'articule autour de la reconnaissance et de la valorisation du savoir de terrain des acteurs, y compris celui des enseignants migrants. Notons aussi que le choix d'une épistémologie compréhensive n'est pas sans implication méthodologique : elle requiert de s'intéresser à la compréhension des expériences des acteurs sociaux situés dans un contexte socio-historique donné, suivant une logique de découverte (Dayer & Charmillot, 2007). Ce choix impliquerait également que le chercheur et les praticiens s'inscrivent dans un processus d'interdépendance et que,



par conjonction de leurs expertises, coconstruisent les savoirs au cœur de la recherche (Desgagné, 2007). Nous avons opté pour cette épistémologie dans l'étude de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants migrants dans les écoles au Québec (Diédhiou, 2018); ce qui nous a conduits à nous intéresser aussi aux significations que les enseignants migrants accordent à leurs actions, et aussi accorder une attention toute particulière aux événements et aux phénomènes auxquels ils sont confrontés.

Pour impliquer les enseignants migrants dans une recherche sur la reconstruction de leur savoir-évaluer, et cela sans délégitimer le bagage d'expérience qu'ils ont capitalisé depuis leur pays d'origine, nous avons opté pour la recherche collaborative (Desgagné, 1997, 2007). En effet, à l'instar d'autres démarches d'investigation inscrites au registre des recherches dites participatives (Anadon, 2007; Morrissette, 2013), la recherche collaborative est traversée depuis toujours par une logique de complémentarité d'expertises entre chercheur et praticiens. En tant que démarche d'investigation alliant recherche et formation, et ce, en relative rupture avec les modèles plus applicationnistes, cette approche de recherche positionne la production des savoirs sous le marqueur de la coconstruction (Desgagné, 2007; Schön, 1983/1994) et de la norme de «double vraisemblance» (Dubet, 1994). En conséquence, les savoirs issus de la démarche doivent être jugés utiles pour l'avancement des connaissances scientifiques comme pour le développement professionnel des praticiens (Desgagné, 2007; Morrissette, 2013).

### **Des activités de co-analyse pour coconstruire le savoir avec les enseignants migrants**

La mise en place d'un espace de coconstruction des savoirs par complémentarité des expertises entre chercheur et praticiens au sujet de l'évaluation des apprentissages nous apparaissait une condition préalable à notre recherche. Cette exigence a nécessité de rassembler un ensemble d'acteurs volontaires qui acceptent de partager leurs expériences vécues au chercheur, mais aussi à un groupe de pairs, soit le collectif constitué aux fins du processus de collecte des données. Nous avons donc travaillé avec 5 enseignants migrants, dont 4 proviennent du Maghreb et un de l'Europe de l'Est. Ces enseignants, dont les 3 travaillent au primaire et 2 au secondaire, ont en commun une expérience d'enseignement appréciable dans leurs pays d'origine (au moins 3 ans) ainsi que des habitudes de travail liées à des systèmes éducatifs privilégiant une vision de l'évaluation sanction, inscrite dans une perspective méritocratique de la réussite. Ces caractéristiques nous semblaient pertinentes pour étudier comment ces enseignants ont pu s'approprier et intégrer la vision de l'évaluation en aide à l'apprentissage qui est privilégiée au Québec, celle-ci reposant sur une perspective plus démocratisante de la réussite (Diédhiou, 2018). Pour rappel, ces deux perspectives de l'évaluation s'opposent en ce qu'elles visent des finalités différentes: la première, celle méritocratique vise la sélection sociale, tandis que celle plus démocratisante valorise la réussite pour tous.



Pour la collecte des données qui correspond à la phase de co-opération selon le modèle de recherche collaborative de Desgagné (2007) auquel s'est adossée cette recherche, nous avons combiné des entretiens individuels avec des entretiens de co-analyse en groupe pour coconstruire et comprendre le sens que les enseignants migrants accordent à leurs premières expériences en lien avec l'évaluation des apprentissages au Québec. Plus concrètement, nous avons d'abord conduit avec chacun des 5 enseignants deux types d'entretiens individuels d'une durée approximative de 90 minutes chacun : d'abord, un entretien individuel à orientation biographique (Demazière, 2011 ; Demazière & Dubar, 1997) qui a porté sur les pratiques d'évaluation dans le pays d'origine ; ensuite, un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) qui a porté sur les expériences marquantes de l'évaluation des apprentissages des élèves au Québec. La technique privilégiée lors de ces entretiens individuels est le recueil des verbalisations spontanées des enseignants sur leurs expériences vécues en matière d'évaluation des apprentissages. Ce travail a été suivi d'une analyse thématique des transcriptions pour dégager une cartographie des pratiques d'évaluation abandonnées, non viables dans le nouveau contexte de travail, et celles ajustées, à des fins d'harmonisation avec les conventions admises dans ce contexte. Cet arrimage méthodologique a aidé à préparer les 4 entretiens de groupe à orientation socioconstructiviste<sup>4</sup> (Morrissette, 2020 ; Morrissette *et al.*, 2019), menés selon une démarche co-analyse des expériences (Arnoud et Falzon, 2013 ; Falzon et Mollo, 2009 ; Mollo et Nascimento, 2017).

Inspirée des travaux en ergonomie qui prennent pour objet l'activité réelle du travail (Arnoud & Falzon, 2013 ; Mollo & Nascimento, 2017), la co-analyse s'inscrit en droite ligne avec le renversement des paradigmes sociaux de domination du monde de la recherche sur le monde de la pratique. Suivant la définition qu'en donnent Arnoud et Falzon (2014, p. 135), la co-analyse se démarque sur deux plans : (a) celui de l'implication mutuelle des partenaires dans l'analyse de leurs pratiques individuelles et collectives ; le préfixe « *co* » indiquant à juste titre que les acteurs du processus étudié sont au cœur de la démarche ; (b) celui de la réflexivité, les acteurs s'engageant dans un processus de construction des savoirs qui prend en compte les principes de la pratique réflexive (Schön, 1994, 1983). Ainsi, dans le cadre d'une recherche de type collaborative, le choix de la co-analyse comme méthode de collecte de données viserait principalement à stimuler la coproduction d'un savoir légitimé par les acteurs, notamment les dynamiques interactives entre praticiens et chercheur (Arnoud & Falzon, 2014, 2013 ; Falzon & Mollo, 2009).

Dans le cadre de notre recherche, la co-analyse a permis d'entrer dans la complexité de thématiques, précédemment évoquées en entretiens individuels, et aussi de mobiliser le recul critique des enseignants migrants par rapport à leur vécu comme levier pour des apprentissages en regard de leur développement professionnel.

4. Cette orientation renvoie à une construction conjointe dans un espace partagé d'intersubjectivité dans lequel les participants s'influencent mutuellement et coopèrent pour construire du sens (Blanchet & Gotman, 1992).



## **L'adoption d'une posture épistémologique compréhensive pour soutenir la co-analyse**

Pour nous assurer du bon fonctionnement de la démarche de co-analyse et pour soutenir le processus de coconstruction des savoirs, nous avons adopté une posture compréhensive (Dayer & Charmillot, 2007). Selon cette posture, la complémentarité des expertises doit reposer sur un contrat collaboratif qui requiert, d'une part, une attitude d'ouverture et de non-jugement, c'est-à-dire se mettre en position d'apprentissage, et d'autre part, une symétrisation des positions, c'est-à-dire reconnaître l'expertise de chacun. Or, comme nous l'avons déjà fait valoir (Morrissette & Diédhiou, 2015), il est rarement évident que les enseignants s'inscrivent d'emblée dans ce modèle de contrat collaboratif. Ils sont souvent aux prises avec des enjeux et des intérêts qui «ne convergent pas toujours avec ceux du chercheur, et les rapports dissymétriques dus aux différences de capital symbolique mettent à mal ce type de démarche» (p. 31). Ce non-alignement des perspectives du chercheur avec celles des praticiens crée des dynamiques de tensions au cœur de la co-analyse.

## **Résultats : des tensions qui impliquent de négocier des positions de pouvoir**

Plusieurs tensions ont émergé de la négociation des «positions de savoir» (Darré, 1999) entre le chercheur et les enseignants lors de la co-analyse, c'est-à-dire des manières dont chacun s'attribue à lui-même et aux autres une certaine contribution attendue dans la démarche de coconstruction. Nous en présentons ici deux : une de nature méthodologique, qui concerne la réflexivité au cœur de la coconstruction des savoirs, une autre plus épistémologique, qui concerne le «principe de non-jugement».

### **Gérer une tension autour de la réflexivité : des ficelles pour ne pas perdre la main sur l'orientation des échanges**

Comme le fait valoir Desgagné (2007 ; 1998 ; 1997), en raison de la complémentarité des expertises qu'elle requiert, la recherche collaborative place la coopération comme une composante essentielle de la co-construction des savoirs avec les acteurs. Dans la démarche proposée, la coopération renvoie à la narration des expériences vécues et à leur analyse en groupe ; la réflexivité des acteurs, c'est-à-dire leur prise de recul critique par rapport à ces expériences, sert de levier pour une construction négociée des savoirs et des apprentissages féconds (Morrissette *et al.*, 2012). Or, un des éléments qui perturbent la réflexivité des acteurs est l'affect, c'est-à-dire les sentiments qui teintent les expériences rapportées. La prise en charge de cet affect dans la démarche de co-analyse se pose au chercheur comme une tension. D'un côté, il ne peut pas ignorer les émotions qui colorent le vécu raconté et sur lesquelles les participants se prononcent en multipliant les exemples similaires. D'un autre côté, il ne peut pas accepter trop longtemps de perdre la main sur l'orientation des échanges, en raison de la pression de temps (*les entretiens sont planifiés pour durer 210 minutes*) et de la précision de l'objet de recherche (*la reconstruction du savoir-évaluer*). Il devient donc



urgent de prendre en charge cet affect, de l'accueillir, tout en recadrant les objectifs de l'entretien collectif. Dans cette optique, différentes ficelles (stratégies) ont été mobilisées par le chercheur.

La construction du savoir autour de l'expérience de Sadia est illustrative des stratégies mobilisées en situation. Cette enseignante migrante s'étonnait d'être convoquée à la direction pour répondre aux plaintes d'un parent qui trouvait que les évaluations qu'elle propose causent du stress à son enfant : *«C'était un choc pour moi; un parent qui vient se plaindre à la direction que mon évaluation stresse son enfant; [...] et la direction qui me convoque pour me le signifier; j'ai pensé qu'on me manquait de respect; c'est quand même moi l'enseignante»* (Sadia). Lors de la co-analyse, le partage de cette expérience au groupe a ouvert la voie à l'exposition de vécus similaires et surtout des verbalisations axées sur les sentiments, comme en témoignent ces expressions : *«c'était bouleversant»* (Vika), *«c'est un grand choc pour moi»* (Nabila), *«j'avais vraiment très mal»* (Fatima), *«que je me retrouve à supplier l'élève de venir faire son évaluation; [...] je trouvais ça humiliant; [...] dans mon pays, je lui aurais donné un zéro rond»* (Békir), *«c'était très dur de se sentir impuissant face au parent; dans mon pays, aucun parent n'oserait me faire ça»* (Sadia).

Dans ces situations, la tension pour le chercheur est d'amener les enseignants migrants à se détacher du rapport affectif à l'expérience vécue pour l'analyser de façon à en tirer les apprentissages pertinents pour la pratique future. Cette tension a été négociée au travers de la mobilisation de trois ficelles : la compréhension empathique pour atténuer la tension ; l'extraction thématique pour isoler quelques sujets porteurs pour les échanges et à partir desquels se fait le recadrage des échanges ; et la demande d'éclaircissements pour approfondir la réflexion sur les problèmes identifiés, et ce, dans le sens des objectifs de la recherche.

***S'impliquer dans le problème pour reprendre la main : la mobilisation de la ficelle de compréhension empathique.*** Cette ficelle réfère à la réceptivité du chercheur face à l'expérience racontée (Brunel & Martiny, 2004 ; Simon, 2009). Elle est importante pour installer un climat positif, de confiance et faire tomber ou diminuer les barrières qui font obstacle à la co-analyse, notamment le degré d'émotivité des participants. Par exemple, en réaction aux premiers échanges qui ont suivi l'exemple de Sadia et qui ont surtout porté sur des considérations plus affectives, certaines allant vers les préjugés : *«ici, c'est comme si les parents ne nous considèrent pas comme de vrais enseignants [...] ils ne feraient pas ça avec un enseignant québécois de souche»* (Nabila), le chercheur a manifesté sa compréhension empathique de deux manières. D'abord, il s'agissait de démontrer sa compréhension des problèmes évoqués du point de vue des praticiens : *«je comprends votre position»* ; ensuite, il s'agissait d'apprécier ces problèmes dans le sens des efforts d'explicitation des praticiens : *«j'apprécie l'effort que vous faites d'explicité ces chocs»*. Il faut noter que si la compréhension empathique se traduit par un respect de la manière dont les enseignants migrants interprètent les expériences liées à l'évaluation des apprentissages qu'ils ont vécues, elle n'est cependant pas un jugement et encore moins un conseil.



**Décomposer le problème pour relancer la co-analyse : le recours à la ficelle de l'extraction thématique.** Cette ficelle qui complète la première implique de dépouiller l'expérience de sa couleur affective, c'est-à-dire de définir le problème tel qu'il se pose aux praticiens, notamment en mettant en relief certains indices de sujets porteurs. De façon concrète, elle requiert du chercheur qu'il dégage les points importants de l'expérience rapportée et à partir desquels il va concevoir le plan de relance du déroulement des échanges de la co-analyse. Par exemple, comme on peut le noter, le « choc » et ses multiples variations dans les propos des enseignants migrants sont la traduction de représentations de l'évaluation démenties par les réactions des partenaires de travail au Québec. Ces indices sont ainsi révélateurs de façons de faire l'évaluation des apprentissages qui s'avèrent inopérantes face aux habitudes de travail des partenaires du milieu d'accueil. Ainsi pour relancer le travail de co-analyse, le chercheur a récapitulé les sujets évoqués dans les expériences racontées par les enseignants migrants, ce qui a permis d'extraire, d'isoler certains thèmes pour la co-analyse. Dans cet exemple, il s'agit de trois objets de tension présentés aux enseignants migrants en ces termes : « *Je vois qu'il y a trois thèmes qui reviennent dans les expériences : le < bien-être de l'enfant >, le < pouvoir des parents > et le < respect de l'enseignant >* ». Ces objets de tensions sont isolés au regard de leur importance dans la perspective de l'évaluation des apprentissages qui est privilégiée au Québec ; leur mise en relief permet de relancer les échanges et de déclencher un processus de réflexion plus spécifique.

**Focaliser le questionnement sur un aspect précis : le choix de la ficelle de la demande d'éclaircissements.** Cette troisième ficelle complémentaire des deux premières se définit en tant que demande de clarification afin de faire progresser l'analyse et d'aider les praticiens à évoluer graduellement dans le sens d'une meilleure compréhension de leur vécu. Dans le cas de notre recherche, l'éclaircissement a nécessité de recentrer la co-analyse sur les actions posées, ce que les enseignants migrants ont fait, c'est-à-dire les adaptations et les ajustements en situation, au regard des jeux de pouvoir et des valorisations considérées comme importantes dans leur nouvel environnement de travail. Par exemple, la demande de clarification, portée par la question « *Comment vous avez fait ?* » et plus tard « *Y a-t-il des raisons à ce changement ?* », a permis de pousser les praticiens à approfondir la co-analyse, et par ce fait, à dégager une lecture plus adaptée aux problèmes auxquels ils se confrontent au regard des valorisations de l'évaluation des apprentissages en vigueur dans leur nouvelle écologie professionnelle. Les échanges débouchent finalement sur la compréhension de la « *bienveillance* » en tant que composante essentielle du « *Code du travail en matière d'évaluation des apprentissages au Québec* » (Diédhiou, 2018, p. 180).

« maintenant que j'y pense, ce genre de situations m'a peut-être aidée à comprendre que la bienveillance, c'est très important ici au Québec » (Vika)

« si tu n'es pas bienveillant avec l'enfant, son parent sera ton premier ennemi » (Békir)



«c'est valable dans l'évaluation [...] tu essaies d'être compréhensif; tu ne pénalises pas tout [...] après tout c'est un apprentissage qui est continu sur l'année suivante; donc s'il ne l'a pas cette année, ce n'est pas grave [...] on doit fonctionner avec les attentes de fin de cycle» (Nabila)

Ces propos témoignent donc du détachement affectif de l'expérience vécue pour en tirer les apprentissages nécessaires à une carrière plus sereine en enseignement et des relations plus harmonieuses avec les parents. Aussi, en accueillant l'affect et puis en l'isolant progressivement avec des stratégies de questionnement centrées sur les actions et les interactions, la tension s'est faite de moins en moins sentir. La distanciation avec l'affect a ainsi contribué à *aider les enseignants à avoir une autre lecture des problèmes de leur pratique.*

### **Gérer une tension autour du «principe de non-jugement»: des ficelles pour éviter des prises de position délégitimantes pour l'expertise des praticiens**

En entretien de co-analyse, les questions que posent les praticiens sont au même titre que les expériences qu'ils partagent des objets d'analyse tout aussi significatifs. Pour le chercheur, certaines questions peuvent s'avérer des sources de tensions en raison du type de réponses qu'elles impliquent, un jugement évaluatif, qui requiert une prise en charge toute particulière.

Dans le cadre de notre recherche, à plusieurs reprises lors des entretiens de co-analyse, il est arrivé qu'un des enseignants sollicite de la part du chercheur une appréciation de sa façon de faire l'évaluation des apprentissages après avoir raconté son expérience. Comme nous l'avons mentionné, ce type de demande est porteuse de tension: d'un côté, le chercheur ne veut pas être sourd aux besoins des participants d'avoir une rétroaction sur leurs pratiques; de l'autre, il est tenu par une exigence de cohérence avec sa posture de non-jugement. Cette tension peut être illustrée avec le cas de l'une des expériences narrées par Fatima. Au début de son intégration dans les écoles québécoises, cette enseignante s'étonne de certaines conduites de ses élèves: «*[ils] réclament de faire leur évaluation avec leurs feuilles de notes*». Après avoir expliqué les raisons de son désaccord «*je pense qu'on doit faire l'évaluation avec les connaissances mémorisées*», cette enseignante demande au chercheur «*est-ce que vous trouvez que c'est vraiment sérieux cette évaluation dans laquelle les élèves ont leurs feuilles de notes?*». Cette interpellation directe est exemplaire des types de questions posées par les enseignants migrants au chercheur: «*Ma pratique est-elle correcte?*»; «*Ai-je agi de la bonne façon?*»; «*Que pensez-vous de ce que j'ai fait?*». Ces questions de type évaluatif mettent à l'épreuve le principe de non-jugement, en ce sens qu'elles appellent une prise de position qui peut s'avérer délégitimante pour l'expertise des praticiens, les enseignants migrants notamment.

Face à ce type de demandes, la stratégie générale du chercheur a été de trouver un «compromis non compromettant», celui-ci prenant appui sur trois ficelles particulières: l'appréciation et le renvoi de la balle, la relance investigatrice et l'engagement des échanges sur une base rationnelle (intellectualisation).



**Redéfinir la trajectoire de la question en faisant comme au basket : le recours à la ficelle d'appréciation et de renvoi de la balle.** Cette ficelle, qui nous semblait importante pour négocier les demandes de jugement, a été déployée en deux mouvements : le premier, soit l'idée d'apprécier, consiste à faire une appréciation valorisante de la question « *je trouve cette question très intéressante* » ; le second, soit l'idée de renvoyer la balle, consiste en une relance qui se traduit par une question au participant sur la suite de l'expérience qu'il partage. C'est ce que nous avons fait après avoir valorisé la question posée par Fatima. Nous lui avons demandé : « *Et là, quand tu as refusé les feuilles de notes, qu'est-ce qui s'est passé ?* ». Cette relance réoriente la réflexion en ouvrant une nouvelle fenêtre de narration de l'expérience et de la pratique. Dans notre recherche, nous avons fait le constat que cette ficelle atténue temporairement la demande, ce qui a nécessité de mobiliser une autre complémentaire.

**Faire valider par le groupe : le recours à la ficelle de relance investigatrice** (Mucchielli, 2016). Cette ficelle complémentaire à la première s'est traduite par une question au groupe qui permet de vérifier et de valider la similarité d'épreuves entre les participants. Il faut, en effet, comprendre que sous le couvert des « banales questions » des praticiens, se cachent parfois des façons de faire qu'ils hésitent à révéler. Cette compréhension impliquait pour nous de prêter attention au sens caché des questions des enseignants migrants et surtout d'interpeller le groupe pour recueillir leurs expériences, leurs manières de faire spécifiques au sujet d'un aspect important de la question posée par l'un des participants : « *Comment ça s'est passé dans votre cas ? Comment faites-vous habituellement dans ce genre de situation ?* ». Cette relance permet d'interpeller les autres membres et de solliciter leur expérience en lien avec le problème à l'étude. Cette ficelle a semblé la plus féconde puisqu'elle donnait au groupe l'occasion d'apporter des nuances à partir de leur propre vécu.

**Intellectualiser les échanges : une ficelle pour engager la co-analyse sur une base rationnelle.** Cette troisième ficelle complémentaire aux deux premières a permis d'aborder de façon raisonnée l'objet de préoccupation, c'est-à-dire l'utilisation des feuilles de notes par les élèves lors d'une évaluation. De façon plus précise, au cours des entretiens de co-analyse, cette ficelle est mobilisée pour interpeller les enseignants migrants relativement aux conventions en matière d'évaluation des apprentissages dans leur milieu d'accueil. Par exemple, sur l'expérience de Fatima, nous avons suscité les échanges du groupe à partir de la question suivante : « *Qu'est-ce qui vous a amené à finalement accepter que les élèves utilisent leurs feuilles de notes ? ... Dans ce genre de situation, qu'aurez-vous fait si vous étiez à sa place ? ... Qu'est-ce qui aurait servi de repère pour votre action ?* ». Les échanges ont permis de mettre en lumière les exigences de l'évaluation dans une approche par compétences, celle-ci reconnaissant les savoirs comme des ressources mobilisables par les élèves pour apporter des réponses originales aux problèmes qui leur sont posés. Dans cette perspective, les enseignants trouvent tout à fait pertinent que les élèves utilisent leurs feuilles de notes ; l'une des enseignantes arguant « *On ne fait pas de vérification de connaissances ; c'est une évaluation de ce que l'élève sait faire avec ses connaissances [...] une évaluation de compétences* » (Fatima).



En résumé, comme constaté dans nos entretiens de co-analyse, la mobilisation de ces trois ficelles a permis de négocier et atténuer la tension issue de la demande de rétroaction (jugement) et d'appuyer les enseignants migrants dans la narration et la co-analyse de leurs expériences vécues. Le retour vers les participants a permis de rester cohérent avec le principe de «non-jugement», mais aussi d'ouvrir la réflexion sur les modalités et les valorisations de l'évaluation des apprentissages dans leur nouveau contexte de travail.

### **Discussion : co-analyse et vigilance méthodologique en recherche collaborative**

Comme l'ont reconnu plusieurs (Desgagné, 2007; Desgagné *et al.*, 2001; Lefrançois, 1997; Morrissette, 2012), la recherche collaborative constitue une modalité d'investigation qui permet, au sens de Schutz (1987) et de Lave (1991), d'être en relation avec d'autres et de partager avec eux une communauté d'espace dans lequel leur expérience nous est accessible : elle implique donc une négociation de positions symboliques de pouvoir en lien avec les identités et les intérêts des partenaires en présence (Blanc, 2009; Fontan, 2010).

### **La symétrisation des positions comme condition de l'émergence d'un pouvoir et d'un monde partagés entre praticiens et chercheur en recherche collaborative**

Cette contribution montre que la symétrisation des positions est moins un concept qu'une des conditions de réalisation du partenariat, c'est-à-dire un agir prudentiel au cœur même de la méthodologie de recherche (Callon, 1999; Desgagné, 1997; Elias, 1993). Rappelons que pour qu'elle puisse avoir lieu, il faut tout d'abord que le contrat collaboratif soit basé sur la reconnaissance et la valorisation de l'expertise de chacun (Morrissette & Diédhiou, 2015). Or, si cette composante en lien avec la volonté de construire le savoir ensemble se veut un scénario qui exclut tout enjeu de pouvoir, l'égalité qu'elle postule entre les partenaires semble une posture idéale rarement rencontrée d'avance. Lors des différentes phases de cette recherche, nous avons fait le constat que la symétrisation des positions mettait en jeu les identités des différents acteurs de la recherche : ceux du monde de la pratique professionnelle (*les enseignants migrants*) avec ceux du monde de la recherche (*le chercheur*). Certes, la négociation enclenchée depuis la phase de cosituation, clarifie aux acteurs leurs postures, mais la construction commune de l'objet et des modalités de recherche n'empêche pas que tout au long du déroulement de la recherche que des tensions émergent en lien avec les principes qui fondent la collaboration, notamment celui de la reconnaissance de l'expertise de chacun. Il est évident que son non-respect peut affecter les postures et les fonctions des partenaires engagés dans la recherche.



## **La co-analyse comme dispositif riche, mais qui requiert une vigilance méthodologique**

La co-analyse (Arnoud & Falzon, 2013) est un dispositif de collecte de données riche. Il emprunte le modèle de construction des savoirs de Schön (1994) en ce qu'elle préconise un aller-retour entre l'expérience et différents autres repères qui participent de l'élaboration et de la transformation continue du savoir des praticiens. Toutefois, comme nous l'avons vu, sa conduite exige une certaine vigilance méthodologique, notamment lorsque la reconnaissance des identités, des intérêts et de la légitimité du savoir d'expérience des acteurs entre en jeu. En effet, si le travail de co-analyse passe essentiellement par des questionnements portant sur les expériences personnelles et des interactions ouvertes sur les valorisations partagées, il est aussi émaillé de tensions. Nos analyses ont montré que le levier de co-analyse ainsi mobilisé, s'il permet aux enseignants migrants de confronter leurs expériences et représentations de l'évaluation avec les valorisations de leur écologie professionnelle pour en élaborer d'autres plus cohérentes avec les attentes de leurs partenaires scolaires, il ne met pas le chercheur à l'abri de tensions. Ces tensions émergent surtout de la mise en vis-à-vis de modes de légitimation différents des pratiques d'évaluation comparant les valorisations à l'œuvre dans le pays d'origine à celles en vigueur au Québec. Il faut souligner que ces tensions sont présentes en effet à tous les stades du processus de reconstruction du savoir-évaluer, notamment à chaque fois que les intérêts, les identités et les rôles (jeux de pouvoir) sont en jeu ; ce qui a nécessité de mobiliser quelques ficelles méthodologiques pour continuer le processus de coconstruction des savoirs dans le respect des règles de symétrisation des positions entre le chercheur et les praticiens.

## **Des ficelles méthodologiques qui rendent possibles des relations de mutualité**

Les ficelles mobilisées nous semblent importantes pour saisir les conditions de la coconstruction de savoirs entre praticiens et chercheur dans une activité de co-analyse. Elles rendent possibles des relations de mutualité qui permettent d'écarter la dissymétrie entre chercheur et praticiens (Audoux, 2008 ; Desgagné, 1998), pour reconnaître et valoriser l'expertise de chacun. Sur un plan méthodologique, ces ficelles compensent et intègrent des modalités de dépassement des jugements prototypiques (i.e. : jugement évaluatif), par la reconnaissance des positions légitimes dans le protocole d'une recherche collaborative construite autour de la coordination des intérêts des mondes en présence (le monde de la recherche et le monde de la pratique). Au final, l'ensemble des ficelles mobilisées ont constitué une garantie du respect des exigences de la symétrisation des positions au sein d'un espace d'intersubjectivités susceptible d'intégrer une dissymétrie entre le chercheur et les praticiens.



## **Conclusion : Contribution au domaine de la recherche collaborative**

La présente contribution a surtout mis en évidence quelques ficelles pour négocier des tensions qui émergent au cœur même de la co-analyse des savoirs mobilisée dans le cadre d'une recherche collaborative. Nous y avons mis de l'avant une conception de la co-analyse en tant que méthode de collecte de données à finalité développementale. En l'inscrivant dans le cadre d'une recherche collaborative, elle permet aux acteurs en présence de partager des savoirs négociés qui se révèlent utiles dans leurs activités respectives (Morrissette & Diédhiou, 2015 ; Morrissette *et al.*, 2012).

Aussi, comme mentionnée, la recherche collaborative s'inscrit dans une tradition ancrée dans la problématique de la reconnaissance du savoir de la pratique (Darré, 1999 ; Schön, 1983). Son choix exige une rupture avec le modèle hiérarchique qui positionne le chercheur en détenteur du savoir et les enseignants en exécutants de ce savoir. Ainsi, la dynamique de complémentarité des expertises en recherche collaborative engageant chercheur et praticiens selon des rôles et des règles de symétrisation des positions, notre contribution montre que le pari que les praticiens s'y inscrivent tout au long du processus de co-opération n'est jamais gagné par avance.

Une réflexion importante s'impose donc à propos de la prise en charge des tensions qui en relèvent et qui sont susceptibles de nuire au contrat collaboratif qui se négocie en continu en cours de démarche. Plusieurs auteurs qui ont traité des difficultés rencontrées en recherche collaborative proposent de réfléchir aux aménagements de la démarche de recherche exigés par les contextes de travail. Pour Bourassa, Leclerc et Fournier (2010), ces aménagements requièrent d'être sensibles aux besoins des praticiens et aux événements qui créent les tensions. Notons ici que la pratique de l'évaluation des apprentissages est en elle-même une source de tensions en ce qu'elle s'appuie sur des référents normatifs (prescriptions et valorisations) qui limitent grandement la marge de manœuvre des enseignants.

L'examen des tensions reflète ainsi que la conduite d'une recherche collaborative nécessite une certaine vigilance méthodologique, notamment lorsque le chercheur doit composer avec les affects ou lorsque l'image que les participants veulent projeter d'eux-mêmes – celle du « *bon enseignant* » pour les *enseignants migrants* – est en jeu. Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy (2011) suggèrent que dans ce genre de situations, le chercheur ne doit pas animer les entretiens collectifs d'une manière distante et technique, en faisant l'impasse sur les sentiments qui habitent les participants : il doit plutôt « agir de manière à faire du groupe un espace sécuritaire d'expression, de dialogue et de délibération » (p. 154).

Notre recherche montre aussi que certaines ficelles méthodologiques peuvent y contribuer, notamment aider à atténuer les tensions qui proviendraient parfois du cadre que le chercheur propose et qui ne convient pas d'emblée à ce que les praticiens souhaitent tirer de la démarche. Comme nous l'avons vu, ces ficelles contribueraient aussi à articuler les activités



de co-analyse en cohérence avec la perspective de recherche collaborative adoptée (Desgagné & Bednarz, 2005; Morrissette & Diédhiou, 2015). Leur mobilisation amène le groupe vers des échanges féconds et qui permettent de comprendre en profondeur la question à l'étude.

Au final, cette recherche contribue à la compréhension des défis de vigilance méthodologique au cœur de la conduite des recherches de type collaborative (Audoux & Gillet, 2011) : elle confirme à la suite de Desgagné et Larouche (2010), le principe important de reconnaissance mutuelle du champ de compétence de chacune des parties impliquées dans la recherche comme condition nécessaire au rapprochement entre chercheur et praticiens dans l'exploitation de l'objet de recherche. Toutefois, même si elle laisse de côté ce qui se négocie aux étapes importantes de cosituation et de coproduction, elle rend cependant visibles des ficelles méthodologiques permettant de ne pas perdre la main durant la phase cruciale de coopération lors de la recherche collaborative. Notons que, si la coopération est un moment d'échanges féconds, les tensions qu'elle soulève interrogent quant aux habiletés nécessaires au chercheur pour susciter l'expression d'expériences constituées à travers des vécus singuliers porteurs d'affects et la formalisation des savoirs à partir des dimensions collectives et partagées de la culture professionnelle des praticiens. À ce titre, les résultats de cette recherche peuvent trouver une forme de continuité dans la formation des chercheurs qui expérimentent pour la première fois la recherche collaborative. Cette formation pourrait porter sur diverses dimensions de la recherche collaborative qui nécessitent une vigilance méthodologique. On peut citer, entre autres, celle importante de la « double vraisemblance » de Dubet (1994), que Desgagné (1997) explicite en rappelant l'importance pour le chercheur de ne pas perdre de vue que la recherche collaborative « joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens » (p. 371).



## Références

- Anadon, M. (éd.) (2007). *La recherche participative*. Presses de l'Université du Québec.
- Arnoud, J., & Falzon, P. (2014). Favoriser l'émergence d'un collectif transverse par la co-analyse constructive des pratiques. *Le travail humain*, 2(77), 127-153.
- Arnoud, J., & Falzon, P. (2013). La co-analyse constructive des pratiques. In P. Falzon (éd.), *Ergonomie constructive* (pp.223-236). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2013.01.0223>
- Audoux-Lemoine, C. (2008). Les partenariats de recherche entre chercheurs et acteurs associatifs: à la recherche d'un espace de mutualité, *Revue Critique d'Écologie Politique*, 29, En ligne : <https://ecorev.org/spip.php?article757> (consulté le 20 janvier 2023).
- Audoux-Lemoine, C., & Gillet, A. (2011). Recherche partenariale et co-construction de savoirs entre chercheurs et acteurs: l'épreuve de la traduction. *Revue interventions économiques*, 43, 1-19.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier: comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Blanc, M. (2009). La transaction sociale: genèse et fécondité heuristique, *Pensée plurielle*, 20, 25-36.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Nathan.
- Boudarbat, B., & Grenier, G. (2014). L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec. *Rapport remis au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, Québec*. [En ligne] [http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ETU\\_ImmigrProsperite\\_BoudarbatGrenier.pdf](http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ETU_ImmigrProsperite_BoudarbatGrenier.pdf)
- Bourassa, B., Leclerc, C., & Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion: de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29(1), 140-164. [En ligne] [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero29%281%29/RQ\\_Bourassa\\_al.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29%281%29/RQ_Bourassa_al.pdf)
- Brunel, M.-L., & Martiny, C. (2004). Les conceptions de l'empathie avant, pendant et après Rogers. « Carriérologie », *Revue francophone internationale*, 9(3), 473-500.
- Callon, M. (1999). Ni intellectuel engagé, ni intellectuel dégage: la double stratégie de l'attachement et du détachement, *Sociologie du travail*, 41, 65-78.
- Caza, P.E. (2019). Une solution à la pénurie d'enseignantes. *Actualités UQÀM* [En ligne] [https://www.actualites.uqam.ca/2019/une-solution-a-la-penurie-enseignantes?utm\\_campaign=UQAMHEBDOetutm\\_medium=emailtutm\\_source=27MARS2019](https://www.actualites.uqam.ca/2019/une-solution-a-la-penurie-enseignantes?utm_campaign=UQAMHEBDOetutm_medium=emailtutm_source=27MARS2019)
- Charara, Y., & Morrissette, J. (2018). Les dispositifs d'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec: un état de la question éclairé par la littérature internationale. Dans A. Manço et J. Gatugu (dir.), *Insertion des travailleurs migrants. Efficacité des dispositifs* (p. 183-198). L'Harmattan.
- Darré, J.P. (1999). La production de connaissance dans les groupes locaux d'agriculteurs. In J.P. Chauveau, M. C. Cormier Salem, & E. Mollard (Eds.). *L'innovation en agriculture: questions de méthodes et terrains d'observation* (pp.93-112). IRD.
- Dayer, C. & Charmillot, M. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives – Hors série*, (3), 126-139.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83. [En ligne] [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero30%281%29/RQ\\_30%281%29\\_Demaziere.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero30%281%29/RQ_30%281%29_Demaziere.pdf)
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Nathan.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (dir.). *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 89-121). Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI (2), 245-258.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>



- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation, Hors-série n° 1*, 718. <https://doi.org/10.4000/ree.8684>
- Diédhiou, S.B.M. (2018). *Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants migrants en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec. Une recherche collaborative*. [Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal (Québec)]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21212>
- Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire [DFTPS] (2017). *Nombre de brevets d'enseignement délivrés selon la provenance du candidat par années scolaires*. Gouvernement du Québec.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil.
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-24.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*. Fayard.
- Fontan, J.-M. (2010). Recherche partenariale en économie sociale: analyse d'une expérience novatrice de coproduction des connaissances, *La Revue de l'innovation dans le secteur public*, 15(3), 1-17.
- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants: L'État doit miser sur l'essentiel* [rapport de recherche]. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario* [Thèse de doctorat non publiée]. Université d'Ottawa <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/38176>
- Jabouin, S., & Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, 8(2), 63-74.
- Jabouin, S., & Duchesne, C. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 2(1), 4-5. [http://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/publication\\_0.pdf](http://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/publication_0.pdf)
- Larochelle-Audet, J. (2017). La transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants: nouvelles perspectives de recherche critiques. *Initio*, 6(1), 75-94.
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe, *Sociologie et Sociétés*, 23(1), 145- 162
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative: avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167. [En ligne] [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero29\(3\)/RQ\\_29\(3\)\\_Leclerc\\_et\\_al.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(3)/RQ_29(3)_Leclerc_et_al.pdf)
- Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative: essai de définition, *Nouvelles pratiques sociales*, 10(1), 81-95. [En ligne: <https://www.erudit.org/revue/nps/1997/v10/n1/301388ar.pdf>]
- Liu, C. J. (2021). *Le rôle des interactions dans la reconstruction du savoir-faire d'enseignants formés à l'étranger œuvrant dans des classes d'accueil montréalaises* [Mémoire de maîtrise non publié]. Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Rapport d'évaluation des articles 46, 48, 50 et 65 du Règlement sur les autorisations d'enseigner*. [En ligne] [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/Rapport\\_AE.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_AE.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) (2018). *Demande de permis d'enseigner au Québec - Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada* (version du 12 avril 2018). Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/Autorisations\\_denseigner/Formulaire\\_Demande\\_Permis\\_Hors\\_Canada\\_FR.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Formulaire_Demande_Permis_Hors_Canada_FR.pdf)
- Mollo, V., & Nascimento, A. (2017). Pratiques réflexives et développement des individus, des collectifs et des organisations (pp. 207-222). In P. Falzon, *Ergonomie Constructive*. Presses Universitaires de France.
- Morrisette, J. (2020). Mise en lumière des dynamiques de coproduction de connaissances lors d'entretiens collaboratifs. *Phronesis*, 9(3), 63-76.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Morrisette, J. (2012). Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif. *Recherches qualitatives, Hors série* 13, 5-19.
- Morrisette, J., & Demazière, D. (2019). Un apport des entretiens collectifs compréhensifs: saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous. *Recherches qualitatives*, 38(2), 47-70.
- Morrisette, J., & Demazière, D. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants migrants: entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106.



- Morrisette, J., Demazière, D., Diédhiou, S.B.M., & Segueda, S. (2018). *Les expériences d'intégration professionnelle d'enseignants migrants à Montréal*. Rapport soutenu par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal. Repéré à [https://www.researchgate.net/profile/Joelle\\_Morrisette/publication/324543366\\_Les\\_experiences\\_d%27integration\\_professionnelle\\_des\\_enseignants\\_migrants\\_a\\_Montreal/links/5ad4ae98458515c60f545628/Les-experiences-dintegration-professionnelle-des-enseignants-migrants-a-Montreal.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joelle_Morrisette/publication/324543366_Les_experiences_d%27integration_professionnelle_des_enseignants_migrants_a_Montreal/links/5ad4ae98458515c60f545628/Les-experiences-dintegration-professionnelle-des-enseignants-migrants-a-Montreal.pdf)
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A., & Diédhiou, S.B.M. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le jeito des despachantes. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-29.
- Morrisette, J., & Diédhiou, S.B.M. (2017). Le caractère collectif de la (re)construction du savoir évaluer d'enseignants formés à l'étranger qui s'intègrent dans les écoles québécoises. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 33-56.
- Morrisette, J., & Diédhiou, S.B.M. (2015). Tensions au cœur d'une certaine conception de l'accompagnement au développement professionnel en matière d'évaluation formative. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et en formation*, 1(2), 31-47. [www.e-jref.org/index.php](http://www.e-jref.org/index.php)
- Morrisette, J., Diédhiou, S.B.M., & 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. Repéré à <http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-Morrisette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf>
- Morrisette, J., Gagnon, C., & Malo, A. (2020). Des processus interactifs qui façonnent l'intégration d'enseignants formés à l'étranger dans l'école québécoise : entre identification et soumission. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1104-1130.
- Morrisette, J., Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 27-43). De Boeck.
- Mucchielli, R. (2016). *L'entretien de face-à-face : dans la relation d'aide*. ESF Sciences Humaines.
- Niyubahwe, A. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), 438-463.
- Niyubahwe, A. (2015). *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/11143/6972>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois?. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle/Alterstice*, 8(2), 25-36.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2013a). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 56-87. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2013-v16-n2-ncre01756/1029142ar/>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2013b). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education*, 48(2), 279-296. <https://doi.org/10.7202/1020972ar>
- OCDE (2013). *Perspectives des migrations internationales*. Éditions OCDE.
- 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 non publiée]. Université d'Ottawa.
- Provencher, A. (2020). *Négociations identitaires d'enseignants immigrants en insertion professionnelle du primaire et du secondaire au Québec* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Montréal.
- Provencher, A., Lepage, M., & Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et Profession*, 24(1), 16-28. doi: 10.18162/fp.2016.274
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Éditions Logiques.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith.
- Schultz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Méridiens Klincksieck.
- Simon, E. (2009). Processus de conceptualisation d'«empathie», *Revue Recherche en soins infirmiers*, 3(98), 28-31.



Université du Québec. (2021). *Taux de diplomation dans les programmes menant à un brevet d'enseignement, Université du Québec, cohortes d'automne 2011 à 2013* [ensemble de données inédites]. Université du Québec, Direction de la recherche institutionnelle.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Presses Universitaires de France.