

**L'AVENIR DU FRANÇAIS
EN ÉDUCATION**

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



DÉVELOPPEMENT D'UN CADRE DE FORMATION INTERCULTUREL ET RÉFLEXIF POUR LES ÉTUDIANTS STAGIAIRES ISSUS DE L'IMMIGRATION

Mars 2022



ACUFC

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE

Ce rapport a été rédigé par Marianne Jacquet (Ph. D.) de l'Université de l'Alberta au Campus Saint-Jean pour le compte de l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) qui tient à reconnaître le financement du Gouvernement du Canada.



RÉSUMÉ

La grande majorité des étudiants issus de l'immigration (ÉII) et de minorités visibles inscrits au programme de baccalauréat en éducation après diplôme (B.Ed./AD) de deux ans au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta sont des étudiants matures, originaires de pays de la francophonie africaine et en processus de requalification ou de réorientation professionnelle. Les recherches émergentes portant sur l'expérience des étudiants issus de l'immigration lors de leur formation initiale en contexte francophone minoritaire (Jacquet, 2020; Duchesne, 2010a, 2010b; Duchesne, 2008; Mujawamariya, 2002a, 2002b; Mulatris et Skogen, 2012; Prophète 2020) font état des défis récurrents auxquels ces étudiants font face, en particulier durant la période critique des stages dans les écoles. Pour l'essentiel, ces défis concernent l'adaptation à une culture éducative différente de celle du pays d'origine, une méconnaissance des attentes à l'égard de la profession enseignante qu'ils seront appelés à exercer et, selon les superviseurs de stages interviewés, une « certaine déresponsabilisation » à l'égard de leur propre formation (Jacquet, 2020; Duchesne, 2010). De leur côté, les ÉII s'accordent pour reconnaître la différence qui existe entre la culture éducative de leurs pays d'origine et celle de la société d'accueil. Toutefois, ils attribuent également leurs difficultés au racisme qu'ils subissent durant leur stage et à des attentes irréalistes (Jacquet, 2020; Mujawamariya, 2002a, 2002b).

Notre projet *Développement d'un cadre de formation interculturel et réflexif pour les étudiants stagiaires issus de l'immigration* s'inscrit dans l'axe 2, la formation initiale en enseignement du français et en français, et vise la réalisation de l'extrait 2.1, soit les stages en enseignement du français et en français (ACUFC, 2021-2022). Les objectifs visés par la présente recherche-action-formation sont les suivants : a) développer un cadre de formation interculturel et réflexif pour un nouveau cours pilote (EDU S 101) destiné aux ÉII inscrits à une formation initiale en enseignement; b) documenter le processus de collaboration avec les deux enseignantes d'expérience issues de l'immigration et de minorités visibles qui participent avec la professeure-chercheuse au développement et au coenseignement du cours pilote offert à l'automne 2021; c) recueillir les commentaires des ÉII sur leurs expériences dans ce cours ainsi que leurs suggestions pour l'améliorer. Deux instruments de collecte de données ont été utilisés (entretien et sondage).

Les étudiants et les enseignantes ayant collaboré à ce projet s'accordent pour souligner la pertinence de ce dispositif de formation interculturel et réflexif. Les observations participantes dans les écoles ont permis aux ÉII de se familiariser avec la réalité du milieu scolaire et avec les attentes à l'égard de la profession enseignante qu'ils seront appelés à exercer, mais sans le stress causé par l'exigence de réussite des stages de qualification. De plus, la collaboration avec des enseignantes expérimentées issues de minorités visibles a permis d'établir un espace inclusif et bienveillant pour les ÉII où ces derniers ont pu se sentir à l'aise de partager leurs expériences, leurs craintes et leurs appréhensions, sachant qu'ils seront entendus et compris. L'intersection de différentes dimensions, notamment la complémentarité des rôles professionnels des enseignantes impliquées, le statut de minorité visible et d'immigrante de ces dernières, la diversité de leurs

expériences éducatives ainsi que l'appartenance à deux générations différentes, a permis d'inscrire la collaboration dans une perspective d'inclusion et d'équité favorable à l'autonomisation, tant celle du personnel enseignant minorisé que celle des étudiants.

Des recommandations préliminaires sont formulées à la suite de ce projet. De plus, ce cadre de formation interculturel et inclusif a été présenté à deux occasions, soit lors du congrès de l'Alberta Teachers' Association en février 2022 et lors du colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest sur le thème Privilèges et marginalisations, qui a eu lieu à l'Université de Regina en mars 2022. Deux publications universitaires à partir du présent rapport sont également prévues.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	3
INTRODUCTION	6
I. PROBLÉMATIQUE.....	7
II. CADRE CONCEPTUEL	8
II. 1. L'approche interculturelle.....	8
II. 2. Le praticien réflexif	9
II. 3. La perspective d'inclusion et d'équité	9
II. 4. La collaboration	10
III. MÉTHODOLOGIE.....	12
III. 1. Modalités de la collaboration	12
III. 2. Structure du cadre de formation interculturel et réflexif.....	13
III. 3. Instruments de collecte de données.....	14
IV. RÉFLEXIONS PRÉLIMINAIRES SUR LE DISPOSITIF DE FORMATION	15
IV. 1. Réflexions des étudiants sur le cadre de formation interculturel et réflexif.....	15
IV. 2. Réflexions préliminaires des enseignantes sur l'expérience de collaboration	17
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	21
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	23

INTRODUCTION

La grande majorité des étudiants francophones issus de l'immigration (ÉII) inscrits au programme de baccalauréat en éducation après diplôme (B.Ed./AD) de deux ans au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta sont identifiés comme des membres d'une minorité visible¹. La plupart d'entre eux sont originaires de pays de l'Afrique subsaharienne ou de l'Afrique du Nord et, dans une moindre proportion, de pays européens. Ces ÉII sont des étudiants matures dont la moyenne d'âge est de 40 à 44 ans et ils ont le plus souvent une famille à charge. La plupart sont très scolarisés, possédant un diplôme d'études supérieures, et sont engagés dans une démarche de réorientation professionnelle ou, pour ceux qui étaient enseignants dans leur pays d'origine, de requalification professionnelle. Si la formation en enseignement est attrayante pour s'intégrer rapidement dans un contexte où la pénurie de personnel enseignant est grande, elle n'est toutefois pas sans obstacles pour ces ÉII. Ces derniers rencontrent des difficultés importantes durant la période critique des stages de qualification et sont plus souvent en situation d'échec comparativement à leurs collègues natifs du Canada (Mulatris et Skogen, 2012; Jacquet, 2020).

Afin de soutenir les ÉII lors de leur formation initiale en enseignement, un nouveau cours, EDU S 101 *Stage de familiarisation à la classe inclusive en contexte d'enseignement francophone et immersif*, a été développé en collaboration avec deux enseignantes d'expérience issues de l'immigration et de minorités visibles. Le présent projet de recherche-action-formation intitulé *Développement d'un cadre de formation interculturel et réflexif pour les étudiants-stagiaires issus de l'immigration* s'inscrit dans l'axe 2, la formation initiale en enseignement du français et en français, et vise la réalisation de l'extrait 2.1, soit les stages en enseignement du français et en français (ACUFC 2021-2022). Le projet documente le développement collaboratif de ce cours pilote et évalue l'incidence de ce cours sur les ÉII qui l'ont suivi à l'automne 2021. Le présent rapport présente des réflexions préliminaires sur les données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche-action-formation.

¹ Au Canada, selon la *Loi sur l'équité en matière d'emploi*, il s'agit de personnes autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. Il s'agit de Chinois, de Sud-Asiatiques, de Noirs, de Philippins, de Latino-Américains, d'Asiatiques du Sud-Est, d'Arabes, d'Asiatiques occidentaux, de Japonais, de Coréens et d'autres minorités visibles et minorités visibles multiples.

I. PROBLÉMATIQUE

En milieu minoritaire francophone, très peu de recherches ont été réalisées sur l'expérience des ÉII en formation initiale en enseignement (Duchesne, 2010a, 2010b; Duchesne, 2008; Jacquet, 2020; Mulatris et Skogen, 2012; Mujawamariya, 2002a, 2002b; 2006; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2019). Toutefois, ces recherches brossent un portrait assez similaire : les étudiants stagiaires issus de l'immigration vivent difficilement la période critique des stages et sont plus fréquemment en situation d'échec, en particulier les étudiants des minorités visibles.

Dans la recherche de Duchesne (2010), réalisée auprès d'enseignants franco-ontariens accueillant des étudiants stagiaires dans leurs classes, les défis récurrents mis en lumière concernent les éléments suivants : (i) la gestion de classe; (ii) la planification de l'enseignement; (iii) le style de communication; (iv) une certaine déresponsabilisation des étudiants stagiaires face à leur propre formation. Selon Duchesne (2008), les conceptions préalables des ÉII sur le métier d'enseignant contribuent aux difficultés auxquelles ces derniers font face durant les stages, car ces conceptions ne concordent pas toujours avec les réalités de la culture éducative canadienne (conception hiérarchique des rapports enseignant-élèves; enseignement basé sur la mémorisation et peu centré sur l'élève, etc.). De leur côté, les ÉII attribuent les difficultés vécues lors des stages à des facteurs externes, notamment : (i) le degré d'encadrement reçu; (ii) le type d'évaluation utilisé durant leur formation; (iii) l'accueil mitigé des enseignants accompagnateurs qui les reçoivent dans leur classe : (iv) des attentes irréalistes au niveau du nombre de leçons à préparer lors des stages (Jacquet, 2020; Mujawamariya, 2002b).

Dans le cadre de la réforme du B.Ed./AD au Campus Saint-Jean, plusieurs intervenants du milieu scolaire que nous avons rencontrés ont fait écho aux défis mis en lumière dans la littérature. De leur côté, les ÉII consultés ont aussi mis l'emphase sur le stress important auquel ils sont soumis lors des stages dans les écoles et souhaitent se familiariser plus rapidement avec le contexte scolaire et la culture éducative du Canada afin d'être mieux préparés pour leurs stages dans les écoles.

À la lumière des recherches recensées, des consultations réalisées auprès de différents partenaires du milieu scolaire, des représentants étudiants, de notre propre expérience en tant que professeure-chercheuse en éducation et dans une perspective d'inclusion et d'équité, nous avons proposé le développement d'un nouveau cours intitulé EDU S 101 *Stage de familiarisation à la classe inclusive en contexte d'enseignement francophone et immersif* pour l'automne 2021. Ce nouveau cours, qui s'articule autour d'une structure en alternance (séminaire et stage), a été développé en collaboration avec deux enseignantes d'expérience issues de l'immigration et de minorités visibles qui enseignent dans deux contextes scolaires linguistiques différents. Les trois objectifs visés par le projet de recherche-action-formation sont les suivants : a) développer un cadre de formation interculturel et réflexif dans le cadre d'un nouveau cours pilote destiné aux ÉII;

b) documenter le processus de collaboration avec les enseignantes; c) évaluer l'incidence de ce cours sur les ÉII qui y sont inscrits.

II. CADRE CONCEPTUEL

Le dispositif de formation proposé repose sur quatre dimensions complémentaires : la collaboration, la perspective d'inclusion et d'équité, l'approche interculturelle et l'approche réflexive (Schéma 1).

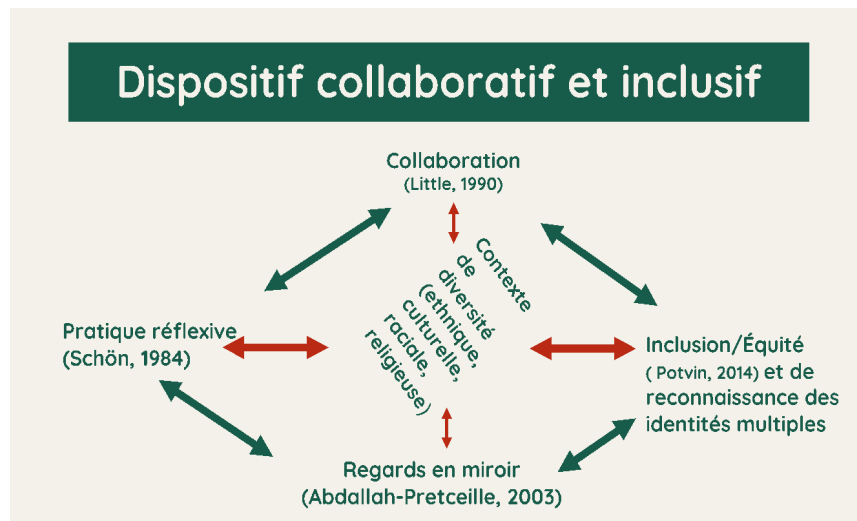


Schéma 1 – Dispositif de formation proposé

II. 1. L'approche interculturelle

La notion d'interculturalité en éducation est largement employée, mais elle reste ambiguë et équivoque (Abdallah-Preteuille, 2003; Akkari et Radhouane, 2019; Coste, Moore et Zarate, 1999; Henry-Lorcerie, 1998). Pour Abdallah-Preteuille (2003) ainsi qu'Akkari et Radhouane (2019), sur lesquels nous nous appuyons pour ce projet, le préfixe « inter » signifie la mise en relation de deux ou plusieurs éléments. Ces chercheurs s'intéressent à la dynamique interactionnelle, à ce qui se passe lors des situations de contact interculturel. Ainsi, pour Akkari et Radhouane, les approches interculturelles visent à développer la liberté, les habiletés et les compétences nécessaires pour traverser nos propres frontières culturelles ou ethniques afin de construire les interactions avec les autres groupes et les autres cultures (p. 24). La démarche interculturelle repose sur un processus de décentration, un travail sur soi permettant de s'ouvrir à l'altérité (Abdallah-Preteuille, 2003).

II. 2. Le praticien réflexif

Donald Schön a introduit le concept du praticien réflexif dans sa thèse de doctorat en 1955. Pour cet auteur, la pratique réflexive peut s'exercer au moment où se déroule l'action (réflexion dans l'action) ou de manière rétrospective après l'action (réflexion après l'action). Selon lui, les professionnels efficaces sont ceux qui « réfléchissent » de manière méthodique et rigoureuse « durant » leurs actions. Cette réflexion dans l'action est à la fois une « réflexion sur » l'action et une « réflexion pour » l'amélioration de l'action (Guillemette, 2016, p. 3).

L'adoption d'une posture réflexive est valorisée pour la formation des enseignants. Voz et Cornet (2010), dans leur article intitulé *Comment former de futurs enseignants réflexifs?*, définissent la réflexivité comme « une posture qui vise une transformation, qui se travaille collectivement et avec méthode, qui mobilise et permet de s'approprier des savoirs théoriques et pratiques » (p. 45). Cette posture réflexive permet d'interroger la pratique enseignante (le pourquoi) en engageant un débat sur ce qui va de soi dans les écoles. Pour ces auteurs, un praticien réflexif est donc fondamentalement une personne qui « transgresse [...]. Non par bravade, par provocation ou pour se donner de l'importance, mais parce qu'il y est porté par le cours de sa pensée, son rapport au monde, son identité » (p. 45). Autrement dit, un praticien réflexif critique est une personne engagée dans sa propre (trans)formation, la (trans)formation de ses groupes de formation, de son établissement de formation (p. 45).

Notre dispositif de formation s'appuie sur la démarche réflexive et modélise celle-ci tout au long du cours afin de permettre aux étudiants inscrits de concilier la théorie et la pratique et d'interroger les expériences éducatives vécues dans leur pays d'origine et les représentations de l'enseignant et de l'enseignement à la lumière d'autres fondements éducatifs qu'ils devront s'approprier pour enseigner dans le contexte scolaire canadien. De plus, cette démarche réflexive complète la démarche interculturelle d'analyse de soi et d'autrui abordée précédemment. Enfin, elle participe également d'une démarche transformative inscrite dans une perspective d'inclusion, d'équité et de justice sociale en contexte scolaire et de formation de diversité (linguistique, culturelle, religieuse et raciale).

II. 3. La perspective d'inclusion et d'équité

L'éducation inclusive est un courant prédominant au Canada et ailleurs dans le monde visant l'éducation pour tous (Conseil des ministres de l'Éducation [Canada], 2008; Alberta, 2018; UNESCO, 2016). En Alberta, l'inclusion va au-delà de la prise en compte des élèves ayant des besoins spéciaux pour viser l'ensemble des élèves, quels que soient les besoins et l'origine de ces derniers. Elle comprend à la fois une attitude et une approche d'accueil des différences afin de favoriser l'égalité des chances de tous les élèves ainsi qu'une façon de penser et d'agir axée

sur l'acceptation universelle de tous les élèves et sur la reconnaissance (Alberta Ministry of Education, 2018).

Pour Potvin (2014, p. 189), l'éducation inclusive est essentiellement définie comme « un processus continu de transformation des milieux d'apprentissage en vue de prendre en compte la diversité des besoins et d'éliminer l'exclusion ». Elle s'inscrit dans une démarche d'équité permettant de se concentrer non seulement sur les élèves, mais aussi sur les acteurs et l'école ainsi que sur les moyens équitables déployés pour développer les compétences (Nussbaum, 2002) des élèves en fonction de leurs besoins différenciés (Potvin, 2014, p. 189). L'éducation inclusive regroupe désormais sous un même paradigme intégrateur les approches éducatives multiculturelle, interculturelle et antiraciste, et elle repose sur les quatre grands principes d'action suivants : les besoins, les droits et les compétences des élèves servant de point de départ pour ajuster sa pratique dans la mise en œuvre de l'équité; l'équité et la justice sociale étant un projet institutionnel continu; la coresponsabilité de tous les acteurs; la performance des élèves et des écoles (Potvin, 2014, p. 193). La perspective d'inclusion et d'équité en éducation et les principes d'action énoncés sont donc transférables au niveau de la formation initiale en enseignement.

II. 4. La collaboration

La définition de la collaboration est polysémique, elle recouvre des réalités différentes selon les courants théoriques auxquels les auteurs se réfèrent (Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc, 2016). Le type de collaboration, les acteurs de la collaboration, le contexte et le but de cette collaboration ont une incidence sur la définition de celle-ci. Pour certains auteurs (Allenbach *et al.*, 2016; Borges, 2011; Dionne et Savoie-Zajc, 2016), la collaboration entre les enseignants est inhérente au travail de ces derniers et essentielle à leur apprentissage. Elle incite les enseignants à « mettre à profit (leurs) attitudes et habiletés particulières (pratique réflexive, habiletés de recherche ou ouverture à réfléchir et à partager sa pratique) » (Dionne et Savoie-Zajc, 2011, p. 47). Selon Borges (2011), la collaboration s'aligne sur une nouvelle façon de concevoir la profession enseignante en articulant étroitement celle-ci au projet de l'école et à la réussite scolaire. Cette collaboration peut impliquer des groupes professionnels différents afin de répondre aux besoins particuliers des élèves (Allenbach *et al.*, 2016). Il s'agit dans ce cas d'une collaboration interprofessionnelle où les collaborateurs accomplissent des tâches définies en fonction de leur expertise individuelle, tout en reconnaissant les chevauchements des expertises de chacun (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 2018, p. 10).

Pour Little Warren (1990), la collaboration est aussi un changement de direction qui se produit dans les relations entre les participants, allant de la collégialité à un travail commun. Selon l'auteur, trois conditions sont nécessaires pour effectuer le passage de l'indépendance à l'interdépendance entre les collaborateurs. Premièrement, les collaborateurs doivent apprendre à se connaître grâce à un partage de leurs expériences professionnelles leur permettant de déterminer leurs connaissances, leurs intentions et leurs pratiques respectives. Deuxièmement, ils doivent

être prêts à recevoir de l'aide et à en donner sans crainte de nuire à leur estime de soi et à leur réputation professionnelle (p. 516). Enfin, troisièmement, ils doivent être prêts à partager leurs ressources et leurs méthodes ou être ouverts au partage d'idées et d'opinions avec les collaborateurs afin d'exposer leurs propres idées et intentions aux autres. Pour l'auteure, ces trois conditions sont les prémices d'un vrai travail collaboratif caractérisé par un niveau élevé d'interdépendance entre les collaborateurs.

Enfin, pour Newell et Bain (2018), la collaboration professionnelle est plus qu'une activité, elle est aussi une pédagogie, un processus. Leur étude récente réalisée auprès des membres du corps professoral (Newell et Bain, 2020) montre que leurs participants ont une bonne compréhension des éléments clés caractérisant la collaboration selon d'autres formes d'interaction. Ces chercheurs précisent que quatre éléments caractérisent la collaboration en milieu universitaire : « travailler ensemble »; « avoir un objectif commun »; « être disposé à travailler ensemble ou vouloir volontairement travailler ensemble »; avoir une même compréhension ou parvenir à une compréhension commune du domaine (discipline universitaire). Cependant, les participants dans leur recherche n'avaient pas une compréhension approfondie des capacités cognitives et sociales requises pour la collaboration, ni des compétences, des structures et des processus nécessaires pour permettre une pratique collaborative en équipe (Newell et Bain, 2020, p. 730). Enfin, ajoutons que la collaboration implique des qualités personnelles, notamment une ouverture d'esprit, la volonté d'évoluer professionnellement et de collaborer, la capacité à s'adapter et de bonnes capacités d'interaction avec des collègues pour vivre une bonne collaboration (Gremion et Carron, 2020, p. 190)

Pour les besoins du présent projet, nous retenons que la collaboration est plus qu'une activité, mais bien un processus impliquant un certain degré d'interdépendance (Little Warren, 1990) entre les collaborateurs et qu'elle implique des qualités personnelles importantes ainsi qu'un désir de collaborer sur un projet commun et de progresser professionnellement.

III. MÉTHODOLOGIE

Le dispositif de formation interculturel et inclusif a été développé dans le cadre d'un nouveau cours pilote, EDU S 101 *Stage de familiarisation à la classe inclusive en contexte d'enseignement francophone et immersif*, offert pour la première fois à l'automne 2021. Ce cours est destiné aux étudiants issus de l'immigration (ÉII) inscrits au programme de baccalauréat en éducation après diplôme (B.Ed./AD) de deux ans au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta. Il a été développé en collaboration avec deux enseignantes d'expérience. Une collecte de données a été effectuée pour documenter le dispositif de formation et de collaboration dans le cadre de cette recherche-action-formation (Charlier, 2005).

III. 1. Modalités de la collaboration

Profil des enseignantes collaboratrices

L'équipe ayant collaboré au développement de ce dispositif de formation était composée de la professeure-chercheuse, initiatrice du dispositif de formation et responsable du cours, et de deux enseignantes au profil complémentaire. Toutes deux sont des enseignantes d'expérience (dix ans et plus) issues de l'immigration et de minorités visibles (noire, noire et musulmane), et de deux générations différentes (l'une dans la trentaine et l'autre dans la cinquantaine).

Mme B est enseignante au primaire dans une école d'immersion française en Alberta. Elle est originaire du Cameroun, où elle était enseignante, et vit au Canada depuis 13 ans maintenant. Elle est détentrice d'une maîtrise en égyptologie et d'un B.Ed./AD en éducation. Avant de se joindre à notre projet de formation, elle n'avait jamais participé à la conception d'un cours universitaire. Cependant, elle est très impliquée dans la formation initiale des étudiants. Elle reçoit régulièrement des ÉII du CSJ en stage dans sa classe et anime dans ses temps libres des ateliers pédagogiques pour aider les ÉII à se préparer pour leur stage.

Mme O est enseignante au primaire dans une école francophone. Elle est également la directrice-adjointe de son école. Elle est née au Canada de parents originaires de la Somalie. Elle est détentrice d'un baccalauréat en éducation et d'une maîtrise en éducation interculturelle de la Faculté Saint-Jean. Tout comme Mme A, elle n'avait aucune expérience dans la conception d'un cours universitaire, il s'agissait de sa première collaboration avec une professeure d'université. Cependant, elle est très impliquée dans le mentorat auprès des nouveaux enseignants dans son école.

Responsabilités des membres de l'équipe

La collaboration en triade s'est déroulée à un niveau d'interdépendance élevé (Little-Warren, 1990) sur le plan du développement du cours et du coenseignement. Les tâches ont été réparties au sein de l'équipe en fonction des expertises et des responsabilités respectives de ses membres. En tant qu'initiatrice du cours et professeure expérimentée dans le développement de cours universitaires, nous avons développé l'orientation théorique et pédagogique du cours, conçu les travaux et établi le calendrier provisoire du cours, lequel a été revu et mis au point par l'ensemble de l'équipe. Nous avons également coordonné et supervisé toutes les activités de développement et d'enseignement de l'équipe. En raison de leurs expertises professionnelles respectives et de leur proximité avec le terrain scolaire, les enseignantes ont déterminé certaines des thématiques du cours et se sont réparti le contenu à développer. À tour de rôle, en collaboration avec la professeure, elles ont animé les séances d'enseignement synchrones et ont collaboré à la correction des travaux des étudiants.

Enfin, l'équipe s'est rencontrée régulièrement lors du développement du cadre de formation et tout au long de la session d'automne pour commenter le déroulement du cours et faire les ajustements nécessaires. À la fin de la session, une dernière rencontre a eu lieu afin de faire le bilan du cours et de proposer des modifications pour la prochaine itération du cours.

III. 2. Structure du cadre de formation interculturel et réflexif

Ce cours de 13 semaines a eu lieu à l'automne 2021. Il a été offert deux fois par semaine en mode virtuel (asynchrone et synchrone) et comprenait cinq matinées d'observations participantes ciblées dans la classe des enseignants désignés pour toute la durée du cours. En tout, 22 étudiants ont participé à ce cours pilote et les enseignants de 8 écoles francophones et d'immersion française, appartenant à 7 commissions scolaires différentes situées à Edmonton et en région, ont accueilli les étudiants dans leurs classes respectives. Contrairement aux stages officiels, les enseignants n'avaient pas à évaluer les étudiants.

Douze thématiques reflétant l'expérience d'enseignement en salle de classe ainsi que certains défis recensés dans les recherches ont été abordés dans ce cours : la démarche interculturelle et réflexive, l'éthique professionnelle, l'identité professionnelle, l'environnement physique et humain, ma première journée de classe, la diversité des élèves et l'inclusion, les relations enseignant-élèves, les relations entre les élèves, le développement de bonnes relations à l'école, la gestion de la diversité des élèves et de toutes les autres tâches, la gestion de classe et les pratiques d'enseignement. Seules les trois premières thématiques ont été développées par la professeure, les neuf autres ayant été élaborées par les enseignantes.

La démarche de décentration interculturelle (Abdallah-Preteceille, 2003) et la pratique réflexive (Schön, 1984) ont été mobilisées tout au long du cours au moyen de travaux, de lectures et d'observations participantes dans les écoles afin de susciter chez les ÉII des remises en question et des déséquilibres nécessaires à la construction ou à la reconstruction de l'identité professionnelle enseignante (Gohier, Bouchard, Charbonneau, et Chevrier, 2001). Le travail 1 consistait en un récit narratif de l'expérience scolaire d'un ÉII en tant qu'élève ou enseignant dans son pays d'origine. Il a servi de point d'ancrage à la réflexion itérative des ÉII dans ce cours. Pour le travail 2, les étudiants ont eu à écrire de brefs rapports réflexifs à la suite de chacune de leurs observations participantes ciblées dans les écoles. Enfin pour le travail 3, les étudiants devaient faire un bilan réflexif de leur parcours d'apprentissage et de leur expérience dans les écoles en mobilisant l'ensemble des réflexions menées tout au long du cours.

III. 3. Instruments de collecte de données

Afin d'évaluer le dispositif de formation et de documenter le processus de collaboration, nous avons recueilli des données auprès des étudiants du cours et des enseignantes collaboratrices à l'aide d'un entretien individuel et d'un court sondage. L'entretien individuel semi-directif a été réalisé avec les deux enseignantes afin d'établir leurs profils socioprofessionnels respectifs (renseignements biographiques, formation universitaire, expérience professionnelle en enseignement, poste occupé en Alberta), de cerner leurs expériences avec les ÉII et de connaître les raisons ayant motivé leur participation à ce projet. Les deux entretiens, d'une durée de 45 à 60 minutes, se sont déroulés en ligne via Zoom au début du projet, soit au mois de juin 2021. Les entretiens ont été enregistrés et les verbatim transcrits aux fins de l'analyse.

Un court sondage (facultatif) a été transmis aux étudiants à la fin du cours. Les questions posées visaient à établir le profil des étudiants (tranche d'âge, pays d'origine, expérience professionnelle préalable, etc.), à documenter le degré de satisfaction de ces derniers à l'égard du cours et des modalités d'enseignement ainsi qu'à leur permettre de faire des suggestions. Les enseignantes ont également répondu à un court sondage à la fin du projet afin de partager leur expérience de collaboration

IV. RÉFLEXIONS PRÉLIMINAIRES SUR LE DISPOSITIF DE FORMATION

Dans cette section, nous présentons et analysons les données recueillies au moyen de l'entretien semi-directif avec les deux enseignantes et du sondage auquel ont répondu les étudiants et les deux enseignantes à la fin du cours.

IV. 1. Réflexions des étudiants sur le cadre de formation interculturel et réflexif

Des 22 étudiants qui ont participé au cours pilote, 8 ont répondu au sondage. Les données démographiques partielles recueillies sur les étudiants ayant répondu au sondage reflètent assez bien la composition des étudiants auxquels s'adresse ce cours. En effet, 50 % des répondants étaient des personnes âgées de moins de 40 ans et 50 % des répondants étaient âgés de plus de 40 ans, comme l'indique la figure suivante. De plus, tous les répondants sont issus de pays africains (le Sénégal, le Cameroun, le Niger, la Côte d'Ivoire, le Burundi, la Tunisie). Par ailleurs, 75 % des étudiants avaient déjà exercé une autre profession avant de s'inscrire au programme de baccalauréat en éducation, alors que 25 % n'avaient jamais exercé une profession avant de s'inscrire au programme. Ces données, bien que limitées, confirment que la plupart des étudiants inscrits en formation initiale en enseignement au B.Ed./AD ont entrepris une démarche de requalification ou de réorientation professionnelle (Jacquet, 2020).

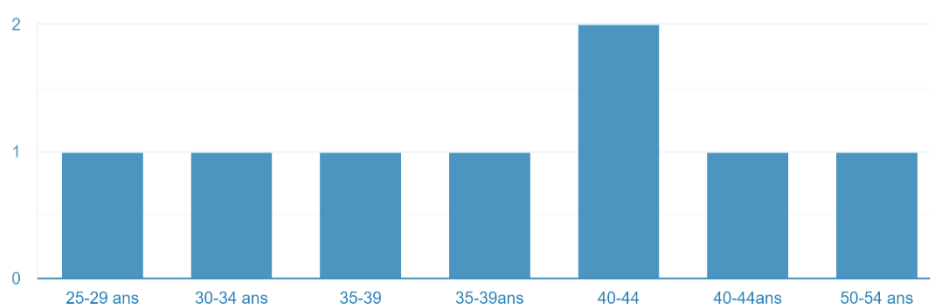


Figure 1 – Tranche d'âge des répondants

Tous les répondants du sondage ont été satisfaits du cours. Plus particulièrement, ils ont beaucoup apprécié les observations participantes, qui leur ont permis de se familiariser avec la réalité scolaire et la culture éducative canadienne, lesquelles contrastent avec leurs expériences personnelles vécues dans leur propre pays d'origine, comme en témoignent cet extrait : « J'ai

beaucoup aimé la partie du stage de ce cours. Étant parti de l'immigration, j'ai beaucoup appris sur le système albertain car il est complètement différent de celui de mon pays d'origine » (participant 8). La majorité des répondants (60 %) se disent mieux préparés pour les stages futurs dans les écoles, 30 % sont encore un peu craintifs, bien qu'un peu mieux outillés qu'auparavant, et les autres 10 % ont bénéficié de l'expérience et des conseils des enseignantes qui les ont accueillis dans leur classe.

Extrait

« [La crainte des stages est] complètement dissipée grâce aux stages d'observation qui leur ont permis de connaître l'environnement dans les écoles, d'entrevoir les enjeux qui [les] attendent, mais également de pouvoir entendre d'éventuelles solutions à ces problèmes de la part des enseignants [du cours] » (participant 1).

Extrait

« Ce que j'ai aimé le plus dans ce cours, ce sont les séances d'observation qu'on a faites. En effet, avant même d'entamer ce programme, j'appréhendais déjà le stage à la fin de mon baccalauréat. Le fait d'être en observation m'a permis de voir finalement que ce n'était pas aussi frustrant que je l'imaginai » (participant 4).

La formule de coenseignement avec des enseignantes d'expérience lors des séances synchrones a également été plébiscitée par les étudiants. En effet, 90 % des répondants sont d'avis qu'il s'agit d'une formule à conserver car les avantages qu'elle comporte sont nombreux, dont la possibilité d'avoir accès à différentes perspectives et de bénéficier des « compétences et connaissances théoriques et expériences pratiques du fait des différents corps d'enseignants en présence » (participant 3). La collaboration avec des enseignantes en exercice a ainsi permis de mieux articuler la théorie à la pratique, d'ouvrir un espace de dialogue inclusif nécessaire à l'échange des idées et des expériences, de faciliter la détermination des besoins éducatifs des étudiants et d'accroître la disponibilité des enseignants (Janin et Couvert, 2020).

Par ailleurs, la démarche interculturelle et réflexive (Abdallah-Pretceille, 2003; Schön, 1984) mobilisée dans ce cours pour soutenir la construction ou la reconstruction de l'identité professionnelle enseignante (Gohier *et al.* 2001) a été une expérience inédite et difficile pour les étudiants qui, jusqu'à présent, n'avaient jamais eu l'occasion de tourner leur regard sur soi (sur leur identité, leurs forces et leurs faiblesses). Nous avons pu l'observer tout au long du cours, lors des travaux et des questions posées par les étudiants. Le participant 1 ayant commenté cet aspect dans le sondage assure néanmoins que cette expérience lui a été bénéfique : « Ce cours m'a posé un défi d'introspection pour pouvoir déterminer ma réelle identité, mes points forts et mes faiblesses. C'était la première fois où on me demandait de parler de moi et sur moi et je dois avouer que ça m'a fait beaucoup de bien. » Le peu de données recueillies sur cette dimension du cours lors du sondage nous éclaire sur les difficultés à susciter, à ce stade de la formation initiale en enseignement, l'intérêt des étudiants à s'approprier la démarche de décentration interculturelle et la pratique réflexive afin de s'engager dans leur propre (trans)formation (Voz et Cornet, 2010).

De plus, une majorité des participants (70 %) soutiennent le maintien de la formule d'enseignement du cours (cours en mode asynchrone et synchrone). Selon eux, une telle formule offre une plus grande flexibilité aux étudiants ainsi qu'aux enseignants, qui n'ont pas toujours la possibilité de donner un cours sous une autre forme en raison de leur charge de cours. Seuls 20 % des répondants préféreraient un cours en présentiel, tandis qu'un répondant (10 %) est satisfait de la formule actuelle, mais suggère d'augmenter le temps alloué aux séances synchrones afin de donner plus de temps aux étudiants d'interagir avec les enseignantes : « Une heure et 20 min serait mieux pour épuiser toutes les questions des étudiants » (participant 1).

Enfin, les étudiants ont également fait quelques suggestions qui pourraient facilement être prises en compte dans l'itération du prochain cours. En voici quelques exemples : l'augmentation du nombre de visites dans les écoles, l'attribution d'une pondération plus élevée à chacun des rapports d'observation participante, l'augmentation du temps accordé à la remise des rapports et l'organisation de rencontres avec des finissants du programme. « Ces rencontres pourraient nous offrir l'avantage d'anticiper les défis que nous pourrions rencontrer en stage final ou en première année d'enseignement » (participant 6). D'autres suggestions ne répondent pas aux objectifs du cours, comme celle visant à permettre aux étudiants « d'enseigner une leçon afin d'apprendre à gérer une classe » (participant 2), ce que les étudiants feront plus tard dans leur programme, ou encore, de varier les jours de visites dans les écoles car des contraintes liées à la capacité d'accueil des écoles et à l'horaire du cours ne permettent pas une telle flexibilité.

IV. 2. Réflexions préliminaires des enseignantes sur l'expérience de collaboration

Les enseignantes évoquent plusieurs raisons pour expliquer leur désir de collaborer au développement du cours EDU S 101 *Stage de familiarisation avec la classe inclusive en contexte francophone et immersif*. Ces raisons sont liées à leur rôle de modèle en tant qu'enseignante d'une minorité visible, à leur expérience personnelle d'immigration et à la démarche interculturelle et réflexive du cours.

Leur rôle de mentor

Leur expérience de mentorat auprès des étudiants stagiaires du CSJ et des enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle dans leurs écoles respectives a joué un rôle important dans la motivation des deux enseignantes à collaborer au développement de ce nouveau cours de formation initiale en enseignement destiné aux ÉII. Mme B est très impliquée dans le mentorat auprès d'étudiants en formation issus de l'immigration. Elle supervise régulièrement des ÉII en stage dans sa classe et ces derniers lui ont déjà fait part de leur crainte à l'endroit des longs

stages de qualification qu'ils devront réussir. Elle agit également en tant que mentor auprès des ÉI en offrant à ces derniers un espace où ils peuvent exprimer leurs inquiétudes et où elle peut partager avec eux ses expériences en tant qu'enseignante issue de l'immigration. En se joignant au cours, elle espérait donc de « permettre aux étudiants de se sentir plus confiants, capables et à leur place » et de donner à ces derniers « certaines armes qu'elle constate qu'ils n'avaient pas » (Mme B). Ce que Mme B souhaite, « c'est qu'ils se sentent entièrement à l'aise de s'explorer, surtout sans se sentir jugés. Savoir que c'est un endroit sécuritaire où je [l'étudiant] peux m'exprimer, dans le but d'apprendre et d'avancer. »

Mme O tient des propos similaires. Elle est motivée par le besoin de donner aux nouveaux enseignants les outils nécessaires pour réussir leur insertion professionnelle. Elle a en effet été confrontée à de nombreuses situations où les enseignants qu'elle rencontrait possédaient les capacités intellectuelles et les habiletés nécessaires pour enseigner, mais faisaient preuve de lacunes évidentes lors de leurs interactions avec les élèves et de leur compréhension du milieu éducatif où ils devaient désormais évoluer. Pouvoir donner en amont aux futurs enseignants les outils pour faire « des choix plus éclairés sur le parcours à prendre » et pour comprendre que l'éducation englobe plusieurs dimensions était une motivation importante pour elle.

L'expérience personnelle

L'expérience personnelle des enseignantes est importante pour expliquer la décision de ces dernières de collaborer à ce projet et elle teinte leurs attentes et leurs objectifs pour ce cours. Mme B est une immigrante de première génération et une enseignante d'expérience dans son pays d'origine. Ayant dû retourner aux études afin de pouvoir enseigner au Canada, elle a une bonne compréhension de ce que vivent les étudiants issus de l'immigration auxquels est destiné le cours, comme elle le dit si bien :

Extrait

« Déjà je suis dans les chaussures des étudiants qui participeront [...], je portais les chaussures, je [les] porte d'ailleurs toujours. Je comprends tout ce processus de questionnement qui vient avec, je comprends les difficultés qui viennent avec, je les ai vécues, je comprends la frustration de croire qu'on donne tout ce qu'on a et de penser que ce qu'on donne est ce qui est attendu alors qu'en fait, ce n'est pas le cas souvent, ou alors on est en train de répondre à 50 % à l'attente. » (Mme B)

Mme B a appris par expérience « à observer, analyser, comprendre, intégrer et avancer avec [sa] différence ». Elle « espère que les étudiants pourront faire l'expérience d'un processus de compréhension et de remise en question » dans lequel ils apprendront à concilier qui ils sont avec ce qui est attendu d'eux. Elle considère que son expérience va enrichir le cours en fournissant aux étudiants « [...] un exemple vivant, le partage de [son] propre vécu, de [ses] propres frustrations [qu'elle a] eues ».

De son côté, Mme O est une immigrante de la deuxième génération. Contrairement à Mme B, elle n'a pas eu à se familiariser avec le système d'éducation, puisqu'elle a été scolarisée dans le système canadien. Plus encore, l'école où elle enseigne et est directrice-adjointe lui est très familière, puisqu'elle y a aussi étudié. Comme elle le dit si bien, pour elle, « c'est faire partie de l'histoire de son école, mais surtout donner aux élèves et à leurs parents des perspectives pour leur futur », en particulier, lorsqu'il s'agit de choisir entre l'anglais ou le français pour les études universitaires. En tant qu'ancienne élève et immigrante de deuxième génération, qu'enseignante et directrice-adjointe, elle apporte à la collaboration une perspective croisée originale, puisqu'elle comprend les différentes attentes auxquelles les ÉII doivent répondre : les attentes des élèves, celles de l'enseignement, celles des parents et celles de la direction.

Enfin, l'engagement des deux enseignantes dans ce cours est très lié à leur statut d'enseignante d'expérience et de minorité visible, à leur compréhension intime de l'expérience des ÉII, à leur connaissance fine du milieu éducatif et à leur volonté d'être des mentors. Leurs profils professionnel et personnel leur ont donné une triple légitimité dans ce dispositif de formation et ont favorisé la reconnaissance dans une perspective d'inclusion et d'équité des voix minoritaires et minorisées dans la formation initiale en enseignement.

L'approche interculturelle et réflexive

Les deux enseignantes considèrent que la capacité de poser le « regard en miroir » (Abdallah-Preteceille, 2003) et la démarche réflexive (Schön, 1984) sont essentielles à la construction de l'identité professionnelle enseignante. Mme B s'attend à ce que le cours soit « un miroir pour davantage se regarder, s'interroger et être à l'aise, prendre des petites décisions par rapport à ce qui les attend comme futurs enseignants, voir comment ils se situent par rapport à cette attente-là ». Elle qualifie d'ailleurs ce cours de « projet ambitieux » car il aborde des thèmes difficiles rarement évoqués avec aisance, surtout pour les étudiants issus de l'immigration.

Extrait 10

« [La décentration] permettra aux étudiants et aux futurs enseignants de réfléchir sur eux, de réfléchir à la société originelle dans laquelle [...] ils ont grandi, d'observer le milieu présent dans lequel ils se situent, de voir les ressemblances et les choses qui sont différentes, de réfléchir à comment ajuster ou s'ajuster par rapport à cette nouvelle réalité ou à ces différences constatées. » (Mme B)

De son côté, Mme O estime qu'il est important de donner aux étudiants l'occasion « de se connaître, mais aussi d'explorer le milieu dans lequel ils vont s'immerger, s'engager ». Ayant une maîtrise en éducation interculturelle, la compréhension de l'altérité (de soi et d'autrui) tient à cœur à Mme O : « Ce qui est cher pour moi, c'est l'idée de la compréhension, de connaître l'autre et de ne pas le traiter comme autrui. [...] Le fait que les étudiants peuvent travailler sur leur identité, essayer d'avoir cette réflexion interne sur eux-mêmes, mais aussi sur l'Autre, pour éventuellement ne plus considérer l'Autre [comme] Autre. »

À l'instar de Gohier *et al.* (2001), les propos de ces deux enseignantes évoquent la mise en tension de représentations de soi en tant que personne et en tant qu'enseignant.

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

Retour sur leur expérience de collaboration

Les deux enseignantes ont trouvé leur expérience de collaboration positive, enrichissante et pleine d'enseignement. Cette expérience leur a permis de travailler avec des professionnels ayant des histoires et des expériences différentes, de « redonner à la communauté issue de l'immigration » (Mme B) et de faire connaître leurs propres expériences comme immigrantes et dans leurs rôles professionnels respectifs. Collaborer dans ce cours signifiait aussi pour les enseignantes de combiner leurs objectifs et leurs attentes personnelles pour produire un cours de qualité qui répondait aux besoins des étudiants. Selon les réflexions et les discussions avec les étudiants, les deux enseignantes affirment que leurs objectifs personnels ont été atteints.

La collaboration a bien sûr nécessité certains ajustements, puisque qu'il s'agissait d'un nouveau contexte de travail pour les enseignantes, qui n'avaient jamais participé à l'élaboration d'un cours universitaire. Ces dernières ont ainsi dû composer avec des disponibilités différentes et s'y ajuster (Mme B) ainsi qu'avec différentes façons de voir les choses. Néanmoins, le désir de travailler ensemble pour le développement du cours a contribué à faire en sorte que « leurs objectifs personnels deviennent des objectifs communs » (Mme O).

Les témoignages des deux enseignantes font écho aux trois conditions essentielles décrivant l'interdépendance entre les collaborateurs (Little-Warren, 1990) ainsi qu'aux attitudes et aux habiletés (partage, ouverture à réfléchir) qui font de la collaboration une clé indispensable de l'apprentissage des enseignants (Dionne *et al.*, 2011). À l'instar de certains auteurs (Dionne *et al.*, 2011; Gremion et Carron, 2020; Janin et Couvert, 2020), les deux enseignantes considèrent que la collaboration a été une occasion de perfectionnement professionnel leur ayant permis de développer une ouverture d'esprit, de remettre en question certaines de leurs pratiques, d'apprécier le processus d'amélioration et de développement d'un nouvel enseignant et d'être plus conscientes de leur enseignement et de leur rôle d'accompagnatrice auprès des nouveaux enseignants. Comme l'exprime si bien Mme B, la collaboration lui a permis de « développer davantage un *growth mindset*, une ouverture d'esprit qui fut, somme toute, la clé de la réussite de cette collaboration ». Toutes deux recommanderaient d'ailleurs à d'autres enseignants de collaborer à un tel projet.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Les étudiants et les enseignantes ayant collaboré au projet s'accordent pour souligner la pertinence de ce dispositif de formation interculturel et réflexif. Les observations participantes dans les écoles ont permis aux ÉII de se familiariser avec la réalité du milieu scolaire et les attentes de la profession enseignante qu'ils seront appelés à exercer, mais sans le stress causé par l'exigence de réussite des stages de qualification. De plus, la collaboration avec des enseignantes d'expérience issues de minorités visibles a permis d'établir un espace inclusif et bienveillant pour les ÉII où ces derniers ont pu se sentir à l'aise de partager leurs expériences, leurs craintes et leurs appréhensions sans être jugés.

L'intersection de différentes dimensions, notamment la complémentarité des rôles professionnels des enseignantes impliquées, la similarité de leur statut de minorité visible, le fait qu'elles ont des affinités avec l'expérience migratoire, la variété de leurs expériences éducatives et, enfin, leur appartenance à deux générations différentes, a permis d'inscrire la collaboration dans une perspective d'inclusion et d'équité favorable à l'autonomisation, tant celle du personnel enseignant minorisé que celle des étudiants (Potvin, 2014).

Au terme de ce projet, nous formulons quelques recommandations préliminaires :

- Modéliser la démarche interculturelle et réflexive dès l'entrée en formation initiale afin de soutenir la construction ou la reconstruction de l'identité professionnelle enseignante. Grâce à un regard en miroir et à la mise en tension des représentations (de soi et de la profession), les ÉII apprennent à concilier qui ils sont avec ce qui est attendu d'eux dans le milieu professionnel où ils sont appelés à exercer;
- Inclure l'expérience pratique dans les écoles dès l'entrée en formation initiale car elle permet aux ÉII de se familiariser avec le système scolaire canadien, sa culture éducative et les attentes de la profession enseignante qu'ils seront appelés à exercer, mais dans un cadre moins stressant que sont les stages de fin de programme dont la réussite détermine l'accès à la profession enseignante;
- Collaborer davantage avec des enseignants d'expérience et issus de minorités visibles dans les cours de formation initiale. Par leur présence, ces derniers peuvent agir comme des modèles de réussite pour les ÉII et de chambres d'écho bienveillantes où les ÉII peuvent exprimer leurs craintes et leurs préoccupations sans réserve, sachant qu'ils seront entendus et compris. De plus, cette collaboration interprofessionnelle, qui s'inscrit dans une visée de perfectionnement professionnel pour les enseignants, permet de mieux

articuler la théorie à la pratique « pour partager une vision plus réaliste [avec] la relève » (Desrosiers, 2018, p. 4);

- ▶ Mener une recherche longitudinale au début des stages et après les stages afin d'évaluer le degré de préparation des étudiants issus de l'immigration au terme de leur formation initiale en enseignement.

Communications

Jacquet, M. (2022, mars). *Dispositif inclusif et collaboratif dans la formation initiale en enseignement* [communication]. Colloque du Centre d'études franco-canadienne de l'Ouest sous le thème Privilèges et marginalisations, dans le panel Race et racialisation, Regina, Canada.

Jacquet, M., Mme B* et Mme O*. (2022, février). *La collaboration enseignant-professeur dans le développement et le coenseignement d'un cours en formation initiale : une stratégie gagnante* [présentation]. Congrès de l'Alberta Teachers' Association, Edmonton, Canada.

Remerciements

Nous désirons remercier les deux conseils scolaires ayant permis aux deux enseignantes de participer à ce projet de développement d'un cadre de formation interculturel et inclusif destiné aux étudiants issus de l'immigration inscrits à une formation initiale en enseignement au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme divers*. Paris : Anthropos.
- Akkari, A., et Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Alberta Education (2018). *Inclusive Education*. <https://www.alberta.ca/inclusive-education.aspx>
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86–121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>
- Borges, C. (2011). La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé. Dans Pharrand, J., Portelance, L. et Borges, C. (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 27-41). Presses de l'Université du Québec.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018, s. d.). *Premier dossier : la collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (en coll. avec la Commission canadienne pour l'UNESCO). (2008). *Second Rapport – L'éducation pour l'inclusion au Canada : la voie de l'avenir*. https://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/canada_NR08_fr.pdf
- Deltand, M. (2020). Modes de résolution des tensions identitaires en formation : le cas des reconversions vers le métier d'enseignant. *Recherches en éducation*, 42, 66-80. <https://doi.org/10.4000/ree.1455>
- Desrosiers, E. (2018). *Journal d'une nouvelle enseignante. De l'université à la salle de classe*. Presses de l'Université Laval.

- Dionne, L., et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement (*sic*) professionnel. Dans Pharand, J., Portelance, L. et Borges, C. (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 45-58). Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, C. (2010a). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33-50. <https://doi.org/10.7202/039978ar>
- Duchesne, C. (2010b). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (1), 95-115. <https://doi.org/10.7202/043988ar>
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 8, 119-140.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gremion, F., et Carron, P. (2020). Coenseigner en milieu de formation initiale pour former aux pratiques collaboratives. Dans Tremblay, P. et Granger, N., *Regards croisés sur le coenseignement en francophonie*. *Éducation et Francophonie*, 48(2), 1–13. <https://doi-org.login.ezproxy.library.ualberta.ca/10.7202/1075032ar>
- Guillemette, F. (2016). Introduction : la pratique réflexive, tout le monde en parle, mais.... *Approches inductives*, 3(1), 1-6. <https://doi.org/10.7202/1035192ar>
- Henri-Lorcerie, F. (1998). Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française. Dans Ouellet, F. (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs* (p. 223-269). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Jacquet, M. (2020). L'expérience des étudiant-e-s d'origine immigrante en formation en enseignement dans une université en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 122-148. <https://doi.org/10.7202/1073721ar>
- Janin, M. et Couvert, D. (2020). Le coenseignement : bénéfices, limites et importance de la formation. Dans Tremblay, P. et Granger, N., *Regards croisés sur le coenseignement en francophonie*. *Éducation et Francophonie*, 48(2), 1-13. <https://doi-org.login.ezproxy.library.ualberta.ca/10.7202/1075032ar>

- Mujawamariya, D. (2002a). Les minorités visibles sur le chemin de la profession enseignante : un parcours semé d'embûches. Dans Mujawamariya, D. (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante* (p. 203-236). Éditions Logiques.
- Mujawamariya, D. (2002b). Ce sont nos écoles aussi : Propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario francophone. *Éducation Canada*, 42(3), 21-23.
- Mulatris, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 331-352. <https://doi.org/10.7202/1009909ar>
- Newell, C. et Bain, A. (2018). *Team-based collaboration in higher education learning and teaching: a review of the literature*. Springer.
- Newell, C. et Bain, A. (2020) Academics' perceptions of collaboration in higher education course design. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 748-763. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1690431>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2016). 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) : 439-463.
- Borges, C., Pharand, J. et Portelance, L. (2011). La collaboration entre les agents éducatifs : de la prescription aux pratiques. Dans Pharand, J., Portelance, L. et Borges, C. (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 13-24). Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 1(33), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- 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*. [Manuscrit inédit], Faculté d'éducation, Simon Fraser University.
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Maurice Temple Smith.
- Statistique Canada. (s. d.). *Minorité visible*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/def/4068739-fra.htm>

Tremblay, P. (2020). Le coenseignement : fondements et redéfinitions. Dans Tremblay, P., et Granger, N., Regards croisés sur le coenseignement en francophonie. *Éducation et Francophonie*, 48(2), 1–13.

<https://doi-org.login.ezproxy.library.ualberta.ca/10.7202/1075032ar>

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Warren Little, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.

L'AVENIR DU FRANÇAIS EN ÉDUCATION

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



ACUFC

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE



**UNIVERSITY
OF ALBERTA**

Financé par le
gouvernement
du Canada

Canada