



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Processus en jeu entre personnes chercheuses et intervenantes des milieux scolaires dans des projets de recherche participative

DIRECTION :

STÉPHANE ALLAIRE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI,
MARIE-PIERRE BARON, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI,
MARIE-PIER FOREST, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES,
SOPHIE NADEAU-TREMBLAY, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

Volume 12, numéro 1

2025

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

©RICS - ISSN 2292-3667



Université de
Sherbrooke

RECONNAISSANCE DU SAVOIR-AGIR PROFESSIONNEL EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE ET CRITIQUE DE PRATIQUES DISCRIMINATOIRES: UNE «DOUBLE POSTURE» CONCILIABLE ?**

GENEVIÈVE AUDET, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA¹

VÉRONIQUE GRENIER, INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE, CANADA

RÉSUMÉ

Cet article propose une réflexion méthodologique sur l'utilisation de récits de pratique dans le champ de recherche de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Il le fait notamment à la lumière de postulats épistémologiques des « perspectives critiques », devenues des incontournables dans ce champ de recherche. Plus précisément, cet article expose des enjeux théoriques, épistémologiques et méthodologiques relativement à l'adoption de la posture de reconnaissance caractérisant la démarche de recherche associée aux récits de pratique et de la posture critique. Il présente aussi des pistes potentielles de conciliation de cette « double posture ». Pour conclure, l'article réaffirme l'adoption d'une posture de reconnaissance, notamment lors de l'utilisation de récits de pratique recueillis dans des paramètres à honorer. Il met également de l'avant l'importance d'une diversité de perspectives dans un même champ de recherche.

Mots-clés : récits de pratique; reconnaissance du savoir-agir professionnel du personnel enseignant; diversité ethnoculturelle; posture critique; questionnements méthodologiques.

¹ Adresse de contact : audet.genevieve@uqam.ca

****Pour citer cet article :**

Audet, G. et Grenier, V. (2025). Reconnaissance du savoir-agir professionnel en contexte de diversité ethnoculturelle et critique de pratiques discriminatoires: une «double posture» conciliable? *Revue internationale de communication et socialisation*, 12(1), 58-71.

1. INTRODUCTION

Dans cet article, nous présentons une réflexion sur l'utilisation de récits de pratique de personnes enseignantes dans le champ de recherche de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, ci-après nommée « diversité ethnoculturelle ». Plus précisément, nous vous invitons à une réflexion sur la démarche de recherche et d'analyse entourant le recours à des récits de pratique, laquelle s'appuie sur une posture de reconnaissance du savoir-agir professionnel des personnes enseignantes, et donc considère qu'il mérite d'être entendu (Desgagné, 1997, 1998). Notre réflexion s'effectue à la lumière de postulats épistémologiques des « perspectives critiques »², devenues des incontournables dans ce champ. Comme le mentionnent Larochelle-Audet et Magnan (2022), les « perspectives critiques » considèrent notamment que les personnes chercheuses doivent mettre en lumière les rapports de pouvoir inégaux entre groupes sociaux et les injustices, discriminations et exclusions qu'ils occasionnent, et ce, dans une visée transformatrice, c'est-à-dire de participation à leur élimination, renversement. Elles doivent donc s'attarder aux rapports sociaux inégaux et comment ceux-ci façonnent les pratiques des membres du personnel scolaire, dont les personnes enseignantes. Les « perspectives critiques » invitent aussi les personnes chercheuses à questionner le développement de connaissances, notamment lorsqu'il concerne des groupes minorisés³. Ainsi, dans le champ de recherche de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle, les « perspectives critiques » poussent les personnes chercheuses mobilisant des récits de pratique à se questionner quant aux enjeux théoriques, épistémologiques et méthodologiques auxquels cela les expose et aux pistes potentielles de conciliation de la posture de reconnaissance et de la posture critique, soit celle inscrite dans les « perspectives critiques », soit d'une « double posture ».

La réflexion que nous proposons débute donc avec une présentation de la démarche de recherche dans laquelle les récits de pratique sont centraux et de deux projets de recherche dont l'objectif fut de documenter le savoir-agir professionnel de personnes enseignantes en contexte de diversité ethnoculturelle, et ce, en endossant une posture de reconnaissance. Nous poursuivons en exposant des postulats épistémologiques des « perspectives critiques » et comment ceux-ci participent à susciter une réflexion plus large par rapport à l'utilisation de récits de pratique de personnes enseignantes dans le champ de recherche de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. Ces considérations nous amènent à discuter d'enjeux découlant de la prise en compte des « perspectives critiques », mais aussi de pistes potentielles de conciliation d'une « double posture », notamment pour de futurs projets de recherche. La réflexion se conclut par un rappel que nous sommes toujours en questionnement et par une réaffirmation de l'adoption d'une posture de reconnaissance, notamment en ce qui concerne l'utilisation de récits de pratique recueillis dans des paramètres que nous devons honorer. La valorisation d'une diversité de perspectives dans un même champ de recherche est aussi brièvement discutée en conclusion.

2. LES RÉCITS DE PRATIQUE

2.1 Cohérence d'une démarche de recherche

En sciences de l'éducation, depuis les travaux de Schön (1983, 1987), le modèle du praticien réflexif s'est taillé une place prépondérante dans le champ de recherche de la profession enseignante et dans la formation des personnes enseignantes. Ce modèle est à la base de l'élaboration d'une démarche de recherche cohérente dans laquelle les récits de pratique sont centraux. En effet, cette démarche s'appuie sur une conception des personnes

² Nous définissons plus largement ce que nous entendons par « perspectives critiques » à la section 3.

³ Dans une perspective sociologique, le concept de « groupes minorisés » « met l'accent non pas sur un critère numérique, mais sur l'expérience de la minorisation sociale et de la discrimination comme dénominateur commun d'un groupe social (Wirth, 1945), placé dans une relation sociale de « moindre pouvoir, de limitation des droits et possibilités » par rapport à un groupe dominant (Guillaumin, 1985, p. 104) » (Laplanche-Servigne et Sa Vilas Boas, 2019, p. 9).

enseignantes vues comme des « actrices compétentes » (Giddens, 1987)⁴ et considérées comme détentrices d'un savoir-agir professionnel (Schön, 1983, 1987; Le Boterf, 2000). Cette conception suppose une posture de reconnaissance du savoir-agir professionnel des personnes enseignantes, et donc méritant d'être entendu (Desgagné, 1997, 1998). Elle appelle aussi à une approche collaborative de la recherche lorsqu'il est question du développement de connaissances liées à la pratique enseignante (Desgagné, 1997, 1998), de la théorisation du savoir-agir professionnel (Desgagné et Larouche, 2010). En effet, épistémologiquement, un des postulats de l'approche collaborative constitue la prise en compte de l'expérience des personnes enseignantes, incluant le sens qu'elles donnent à leurs interventions et le contexte dans lequel elles les réalisent, et ce, tout au long de la démarche de recherche et d'analyse.

Qui plus est, les personnes enseignantes sont vues par les personnes chercheuses comme des partenaires égaux. Elles sont considérées détenir un « savoir comment », soit un savoir-agir professionnel, distinct du « savoir que », mais autant valable à la compréhension de l'objet investigué. Dans d'autres mots, « collaborer ne veut pas seulement dire faire ensemble, mais avant tout se reconnaître mutuellement un champ de compétence spécifique et le mettre au service de l'objet de recherche (Saint-Arnaud, 1989) » (Desgagné et Larouche, 2010, p. 8). L'approche collaborative s'inscrit donc dans une entreprise d'aplatissement des inégalités de statuts entre les personnes chercheuses et enseignantes et entre les savoirs théoriques et pratiques. Ainsi, il y a une coconstruction des connaissances liées à une pratique professionnelle donnée. L'approche collaborative travaille donc à rapprocher les milieux de recherche et de pratique (Desgagné, 1998).

Dans cette perspective, le récit de pratique est tout indiqué pour recueillir le savoir-agir professionnel des personnes enseignantes relativement à une pratique donnée. En effet, entendu comme la narration d'une situation-problème vécue par une personne enseignante dans l'exercice de son travail (Desgagné, 2005; Desgagné et al., 2001), le récit de pratique donne accès aux répertoires d'actions et de compréhensions qui se jouent dans la situation-problème, donc au savoir-agir professionnel (Schön, 1983, 1987). Il laisse une importante place au sens que la personne enseignante donne à son intervention à la fois dans et hors de la situation-problème narrée (Audet, 2001, 2006; Audet et al., 2022). Outre cela, le récit de pratique est considéré détenir un potentiel pour la formation (Audet, 2018; Larouche, 2004). En effet, en cohérence avec une posture de reconnaissance, le récit de pratique se veut un outil de formation et est susceptible de rapprocher les personnes étudiantes de la pratique enseignante en leur proposant des situations concrètes, réelles (Desgagné et al., 2012; Audet et al., 2022).

On voit donc là toute la cohérence de la démarche de recherche entourant la mobilisation de récits de pratique.

2.2 Potentiel pour former à l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle

Au Québec, c'est maintenant plus du tiers des élèves qui sont issus de l'immigration, de première ou de deuxième génération (MEQ, 2022). Cependant, la formation initiale à l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle au premier cycle et au deuxième cycle universitaire varie en fonction du programme poursuivi ainsi que de l'université fréquentée (Larochelle-Audet et al., 2013; Borri-Anadon et al., 2018). Elle est aussi généralement plus développée dans les universités montréalaises, créant des disparités régionales (Larochelle-Audet et al., 2013; Borri-Anadon et al., 2018). Des constats similaires sont faits en ce qui concerne la formation continue (Borri-Anadon et al., 2018).

Utilisés afin de documenter la pratique enseignante et former à celle-ci, et ce, relativement à différentes thématiques, tels que la gestion de classe, le rapport à la famille et le savoir délibératif (Desgagné, 1994; Desgagné

⁴ Pour Giddens (1987), « cette « compétence », qui n'a rien à voir avec le sens normatif habituel qu'on lui donne, renvoie à la capacité d'un acteur social, quel qu'il soit, d'exercer son jugement et d'orienter sa prise de décision en situation, en fonction des conditions qui prévalent et des enjeux en présence dans le contexte d'action spécifique qui est le sien. Giddens parle, en ce sens, d'un acteur qui exerce un certain « contrôle réflexif » sur son environnement immédiat, partant du rôle et des responsabilités qui lui sont dévolues et qui mobilisent son agir » (Desgagné, 1997, p. 373-374).

et Gervais, 2000a, 2000b; Larouche, 2006), les récits de pratique ont été considérés comme détenant un potentiel dans la mise en valeur du savoir-agir professionnel des personnes enseignantes à l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle et dans la formation à cet égard. De cette façon, deux projets de recherche financés accordant une place centrale aux récits de pratique et misant sur ce potentiel ont été menés.

2.3 Des projets ancrés dans une posture de reconnaissance

Recueillant et analysant des récits de pratique de personnes enseignantes au préscolaire et au primaire au Québec, les projets de recherche visaient à documenter des pratiques de personnes enseignantes en leur donnant la parole et à rendre disponibles ces récits pour soutenir la formation initiale et continue (Audet et al., 2022). Cela a donc appelé à inscrire ces projets dans une approche collaborative (Desgagné, 1997) et dans une posture de reconnaissance du savoir-agir professionnel des personnes enseignantes, devant être maintenue tout au long de la démarche de recherche et d'analyse (Audet et al., 2022).

Le recrutement des personnes enseignantes a établi les bases du contrat de collaboration. En effet, c'est à cette étape que le projet de recherche a été présenté, soit sa pertinence scientifique et sociale, ses objectifs, ses postulats épistémologiques et ses retombées anticipées. La nature de la collaboration souhaitée aux différentes étapes de la démarche de recherche a aussi été exposée. Chaque projet a été présenté comme en étant un de reconnaissance du savoir-agir professionnel des personnes enseignantes en contexte de diversité ethnoculturelle.

Conformément à la définition d'un récit de pratique, les personnes enseignantes ont eu à choisir une situation et à la raconter dans le cadre d'un entretien individuel réalisé en deux temps, soit le premier inspiré de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2017) et le deuxième, de la méthode d'entretien compréhensif (Blanchet et Gotman, 1992). Cette situation devait mettre en scène un élève issu de l'immigration et avoir constitué, du point de vue de la personne qui la raconte, un défi à relever, une situation-problème ou un moment-clé de sa carrière. Elle devait aussi, toujours du point de vue de la personne narratrice, être porteuse d'enseignement pour une future personne enseignante.

Les entretiens individuels ont par la suite été retranscrits et mis dans une forme narrative pour en faire des récits de pratique. Afin de respecter au maximum la parole des personnes enseignantes, elles ont ensuite pu procéder à la validation de leur récit de pratique. En tout, ce sont 18 personnes qui ont accepté de participer. Il convient ici de spécifier que celles-ci ne sont généralement pas issues de l'immigration ou n'appartiennent pas à des groupes minorisés, racisés⁵.

3. LES « PERSPECTIVES CRITIQUES » : DES CONSTATS ET POSTULATS ÉPISTÉMOLOGIQUES INCITANT À LA RÉFLEXION

Le fait que les récits rendent compte de situations qui se déroulent en contexte de diversité ethnoculturelle doit-il nous amener à mobiliser une posture critique spécifiquement inscrite dans les « perspectives critiques » à l'égard des pratiques dont ils font état? Est-il alors encore possible que nous restions cohérentes avec la posture de reconnaissance dont nous nous réclamons? En effet, les récits que nous avons recueillis, mais surtout les pratiques qu'ils rendent accessibles, peuvent être interprétés différemment si l'on choisit maintenant de les regarder à travers la lentille des « perspectives critiques ». Cette interprétation, qui ne peut être ignorée, suscite chez nous de nouvelles réflexions d'ordre méthodologique. En effet, elle pose la question des limites de l'approche

⁵ Par « groupes racisés », nous entendons « des groupes assignés à une catégorie essentialisante, imputée à la nature, par les groupes majoritaires à partir de marqueurs ou traits physiques, culturels ou sociaux (réels ou imaginés, p. ex. : peau noire, religion, patronyme) » (Magnan et al., 2017, p. 44). Les groupes racisés expérimentent un processus de racisation, accompagné d'un processus d'infériorisation. Les expériences de racisation et d'infériorisation varient selon les groupes racisés.

collaborative de recherche telle que conceptualisée par Desgagné (1997). Plus spécifiquement, ce sont les constats des travaux inscrits dans les « perspectives critiques » et les postulats épistémologiques des « perspectives critiques » qui nous incitent à réfléchir aux implications méthodologiques de la conciliation d'une « double posture ». Avant de présenter ces constats et postulats épistémologiques, il convient de définir à quoi nous faisons référence lorsque nous parlons des « perspectives critiques ».

Par « perspectives critiques »⁶, nous entendons les travaux qui s'intéressent aux rapports sociaux entre groupes au pouvoir inégal, soit d'un côté, les groupes majoritaires, et de l'autre, les groupes minoritaires, minorisés (Guillaumin, 1985; Juteau, 2015), et leurs effets sur l'égalité des chances et des opportunités, l'égalité de traitement et l'équité et la justice sociale. Comme l'expliquent Magnan et al. (2022), « les groupes minorisés sont souvent renvoyés à des différences instituées dans leur rapport au[x] groupe[s] majoritaire[s] — une spécificité se traduisant par un ou des marqueurs les essentialisant, voire les infériorisant. Ce marquage sert à rendre opérationnel le pouvoir du [ou des] groupe[s] majoritaire[s] sur les autres groupes (Guillaumin, 2002[1972]) » (p. 135). Dans le champ de recherche de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle, les « perspectives critiques » sont particulièrement mobilisées et sont devenues des incontournables. De plus, dans notre champ de recherche, les travaux se réclamant des « perspectives critiques » s'intéressent surtout aux « rapports sociaux de race »⁷, souvent en articulation avec d'autres rapports sociaux inégaux, tels que ceux de classe sociale, de genre, etc.

3.1 Des pratiques potentiellement discriminatoires exposées

Si la démarche de recherche et d'analyse associée aux récits de pratique s'appuie sur la reconnaissance du savoir-agir professionnel des personnes enseignantes, il est difficile de faire fi de constats soulevés envers des pratiques de membres du personnel scolaire par des travaux inscrits dans des « perspectives critiques », notamment ceux mobilisant la *Critical race theory*, parfois l'articulant à d'autres théories critiques (*Critical feminist theory*, *Critical disability theory*, etc.). Par exemple, des recherches ont mis en lumière comment les processus de classement des élèves issus de l'immigration, notamment ceux considérés éprouver des « difficultés scolaires », sont discriminatoires, car ancrés dans une logique essentialisante et déficitaire, et du même coup participent aux injustices raciales (Collins et Borri-Anadon, 2022). D'autres ont exposé des expériences vécues par des élèves originaires d'Amérique latine « associées à des manifestations de discrimination linguistique » (Magnan et al., 2022, p. 141).

Les constats de ces recherches sont nécessaires à une meilleure compréhension de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle, notamment afin qu'elle s'inscrive dans une perspective d'équité et de justice sociales. Ils mettent en exergue des pratiques discriminatoires et leurs effets sur les parcours scolaires des élèves issus de l'immigration, notamment ceux appartenant à des groupes racisés et du même coup éclairent comment les inégalités ethnoculturelles ou raciales sont systématiquement (re)produites (Collins et Borri-Anadon, 2022; Magnan et al., 2022). Ces constats invitent donc à réfléchir au rôle des personnes enseignantes et aux pratiques qu'elles mettent en œuvre. Ils appellent aussi à repenser la formation, souvent considérée inadéquate. Il faut reconnaître que ces constats et les recommandations en découlant sont plutôt éloignés de la posture de reconnaissance du savoir-agir professionnel des personnes enseignantes. Pourtant, ces constats doivent être

⁶ Pour une lecture plus approfondie de l'émergence et du développement des « perspectives critiques » telles que comprises dans cet article, nous vous référons à Maugère, Leclerc-Loiselle et al. (2022).

⁷ Larochelle-Audet et Magnan (2022) rappellent « que l'existence de races humaines a été scientifiquement réfutée, mais qu'elles ont historiquement été construites et hiérarchisées pour justifier la domination de certains groupes humains au profit d'autres groupes, notamment au moment de la colonisation et de l'esclavage. Cette construction sociale a encore aujourd'hui des répercussions réelles sur certains groupes sociaux, qui se voient construits et naturalisés sur la base de rapports de domination légitimés par l'idéologie raciste (Guillaumin, 2002[1972]). [De cette façon, elles utilisent] le concept de « groupes racisés » pour désigner ces groupes sociaux et de « rapports sociaux de race » pour désigner ce type spécifique de rapports de domination » (p. 44).

considérés, reconnus par les personnes œuvrant dans le champ de recherche de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle.

Au-delà des constats que soulèvent les travaux inscrits dans les perspectives critiques, ce sont les postulats épistémologiques spécifiques aux « perspectives critiques » qui soulèvent des réflexions quant à la démarche de recherche et d'analyse entourant les récits de pratique.

3.2 Des postulats épistémologiques incitant à la réflexion

Si les travaux s'inscrivant dans une posture critique mobilisent des cadres théoriques ou conceptuels variés (Maugère, Rouleau et al., 2022), il a été identifié qu'ils partagent des prémisses épistémologiques (Larochelle-Audet et Magnan, 2022).

D'abord, les personnes chercheuses se réclamant des « perspectives critiques » placent au cœur de leur questionnement la question des rapports sociaux inégaux. Ainsi, la reconnaissance de l'existence des systèmes de discrimination (classisme, sexisme, racisme, capacitisme, etc.) et leurs effets sur les parcours des individus en fonction de leurs positionnements dans ceux-ci, de leurs groupes d'appartenance (Larochelle-Audet et Magnan, 2022) sont centrales. Encore plus, les personnes chercheuses mobilisant des « perspectives critiques » considèrent que les rapports sociaux inégaux structurent l'organisation des sociétés, et donc les politiques et les lois, les processus et les pratiques institutionnelles, les normes, les interactions, les représentations, etc. Ainsi, cette conception s'accompagne souvent d'une certaine méfiance envers les pratiques des personnes œuvrant dans les institutions sociales, notamment gouvernementales, puisqu'elles sont considérées comme cadrées par la culture institutionnelle, qui elle est vue comme façonnée par le ou les groupes majoritaires (Maugère, Rouleau et al., 2022). Les « perspectives critiques » incitent donc les personnes chercheuses à mettre au jour ces rapports sociaux inégaux et les pratiques discriminatoires qui y sont liées, et ce, dans une visée de changement social.

Ensuite, les « perspectives critiques » invitent les personnes chercheuses à interroger les manières dont les connaissances sont produites, en particulier quand celles-ci concernent des groupes minorisés (Guillaumin, 1985; Juteau, 2015), voire portent directement sur leurs expériences, et qu'ils sont largement exclus de leur élaboration. En effet, comme le soulignent Larochelle-Audet et Magnan (2022), les personnes chercheuses endossant des « perspectives critiques » se demandent notamment si les connaissances produites à propos de groupes minorisés, ou sur ceux-ci, proviennent du centre ou de la marge, c'est-à-dire façonnées à partir du point de vue des groupes majoritaires ou *a contrario* de celui des groupes minorisés (Benhadjoudja, 2015). En ce sens, il est considéré indispensable que les personnes chercheuses nomment leurs positions sociales, reconnaissent leurs privilèges afin de rendre explicite la « provenance » des connaissances produites, conformément au *feminist standpoint theory* et au *situated knowledge* (Gottesman, 2016; Haraway, 1988).

Généralement, les personnes chercheuses se réclamant des « perspectives critiques » utilisent un angle d'entrée institutionnel ou individuel. Dans le premier cas, les données seront recueillies auprès des membres du personnel institutionnel, n'appartenant généralement pas à des groupes minorisés. Dans le deuxième cas, elles le seront auprès des groupes minorisés, suggérant donc des recherches qui partent « du bas », de la marge, qui se réalisent en collaboration. Une telle entreprise vise à contrebalancer le rapport de pouvoir inégal entre les personnes chercheuses et les groupes minorisés dont les expériences sont étudiées (Potts et Brown, 2015). Ultimement, les travaux s'inscrivant dans des « perspectives critiques », qu'ils mobilisent un angle institutionnel ou individuel, visent à faire passer de la marge au centre, pour reprendre les propos de bell hooks (1984), les expériences de discrimination des groupes minorisés, de les rendre intelligibles, visibles.

Nous voyons bien comment ces postulats épistémologiques « confrontent » la posture de reconnaissance du savoir-agir professionnel des personnes enseignantes valorisée par la démarche de recherche et d'analyse entourant les récits de pratique. De plus, nous comprenons bien pourquoi des récits de pratique portant sur

l'intervention des personnes enseignantes auprès des élèves issus de l'immigration interpellent les personnes chercheuses endossant des « perspectives critiques », notamment lorsqu'ils sont destinés à la formation initiale et continue. En effet, ces postulats épistémologiques viennent en quelque sorte questionner le potentiel de formation attribué aux récits de pratique (Audet, 2018; Larouche, 2004).

Bref, cela nous amène à nous demander si c'est possible d'adopter simultanément une posture de reconnaissance et une posture critique telle que définie selon les « perspectives critiques »? Ces postures sont-elles conciliables? Les deux prochaines sections présentent les enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques auxquels les « perspectives critiques » exposent les personnes chercheuses mobilisant des récits de pratique dans le champ de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle et les pistes potentielles de conciliation d'une « double posture ». Ces enjeux et pistes identifiés ne sont toutefois pas exhaustifs. Ils tentent surtout d'illustrer où nous en sommes dans nos réflexions.

4. DES ENJEUX ÉPISTÉMOLOGIQUES, THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

4.1 Vers la perte de la cohérence de la démarche de recherche des récits de pratique ?

Le premier enjeu qui nous apparaît est celui de la perte de cohérence d'ensemble de la démarche de recherche entourant les récits de pratique : l'adéquation entre la question de recherche posée, le cadre théorique ou conceptuel et la méthodologie constitue un critère de la valeur d'une recherche (Paquay et al., 2010). En effet, il nous semble qu'une éventuelle prise en compte d'une posture critique inscrite dans les « perspectives critiques », ci-après nommée « posture critique », obligerait de repenser les postulats épistémologiques, l'approche théorique et la démarche méthodologique. Outre la conception des personnes enseignantes vues comme des « actrices compétentes » (Giddens, 1987) et considérées comme des détentrices d'un savoir-agir professionnel (Schön, 1983, 1987) et la posture de reconnaissance concordant difficilement avec la posture critique, c'est le contrat de collaboration tel que pensé dans la démarche de recherche et d'analyse utilisant les récits de pratique qui ne se superpose pas parfaitement à celui préconisé par les « perspectives critiques ».

Si nous considérons la posture critique, nous ne pouvons pas non plus envisager recruter les personnes enseignantes de la même façon. En effet, afin d'obtenir un consentement libre, éclairé et continu, une condition éthique à la conduite d'un projet de recherche avec des êtres humains (Hobeila, 2011; Ringuet, 2010), la posture critique devrait être exposée d'emblée⁸. Or, selon nous, dans une certaine mesure, cela soulève un sous-enjeu de recrutement. En effet, est-ce que la volonté de participer des personnes enseignantes sera moindre si nous leur mentionnons qu'une posture critique par rapport à leurs pratiques est à la base des projets de recherche? Cette question a tout son sens dans un contexte où le travail des personnes enseignantes n'est généralement pas assez reconnu, qu'elles font souvent l'objet de critiques dans l'espace public. Aussi, sera-t-il plus difficile de créer des collaborations sur le long terme avec les personnes enseignantes?

Si nous considérons la posture critique, nous ne pouvons pas non plus analyser les récits de pratique de la même façon. Comment être dans une posture de reconnaissance lors de l'analyse et adopter dans le même souffle une posture critique envers les situations-problèmes choisies et narrées par les personnes enseignantes, par rapport aux pratiques déployées et aux stratégies mises en œuvre? Pour nous, la question demeure entière à cet instant.

L'endossement d'une posture critique exigera également de revoir la structure et le contenu des entretiens permettant de reconstruire le récit de pratique, et donc les questions posées. En effet, comme mentionné à la

⁸ Nous avons conscience qu'il est possible de réaliser des projets de recherche en cachant, avec justifications au comité d'éthique, certains éléments en amont de la collecte des données. Une fois les données recueillies, un deuxième consentement doit être obtenu de la part des participantes et participants maintenant à l'affût de ces éléments. Cette manière de procéder n'est cependant pas envisageable pour nos projets.

section 2.3, les techniques d'entretiens mobilisées afin de recueillir les récits de pratique, soit celle de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2017) et de l'entretien compréhensif (Blanchet et Gotman, 1992), demandent aux personnes enseignantes de se placer dans une posture réflexive (Schön, 1983, 1987), voire de mentores. La posture critique vise plutôt à exposer les pratiques discriminatoires. Une autre technique d'entretien devrait donc être mise de l'avant afin d'atteindre cet objectif. Certes, la posture réflexive peut engendrer chez les personnes enseignantes un certain regard critique sur leurs propres interventions, mais celui-ci ne s'inscrit pas nécessairement dans les « perspectives critiques » telles qu'envisagées ici, c'est-à-dire qui fait référence aux rapports sociaux de « race », aux discriminations raciales. En effet, le regard critique peut s'inscrire dans des perspectives distinctes ou porter sur des sujets variés (la gestion de la classe, la lourdeur des tâches, le manque de ressources, etc.). De plus, repenser la structure et le contenu des entretiens afin qu'ils s'arriment davantage avec une posture critique soulève, selon nous, un sous-enjeu relativement au type de matériau recueilli. En effet, si les personnes enseignantes savent que leurs pratiques seront critiquées, allons-nous pouvoir mettre en place les « conditions de sincérité » (Audet, 2006) que permet et suppose la posture de reconnaissance? Pourrions-nous obtenir autant de franchise, voire de courage, de la part des personnes enseignantes envers leurs pratiques?

4.2 Vers la réintroduction de rapports inégaux entre recherche et pratique?

Le deuxième enjeu identifié est relatif aux rapports entre les personnes chercheuses et enseignantes. En effet, comme mentionné, l'approche collaborative et la posture de reconnaissance de la démarche de recherche et d'analyse entourant les récits de pratique visent à égaliser ces rapports. Cependant, dans le cadre de nos projets, il nous semble que l'adoption d'une posture critique par les personnes chercheuses entrave cet objectif. En effet, nos projets portent sur l'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration, et donc de groupes minorisés, souvent aussi racisés, et les personnes enseignantes qui racontent leur intervention n'appartiennent pas pour la grande majorité à ces groupes. Ainsi, la prise en compte de la posture critique semble favoriser des rapports inégaux entre les personnes chercheuses et enseignantes et entre les savoirs théoriques et pratiques. De cette façon, il nous semble quelque peu paradoxal de tenter de contrer les rapports sociaux inégaux d'un côté, soit en mettant en lumière les pratiques discriminatoires des personnes enseignantes et en proposant des changements dans une perspective d'équité et de justice sociales, et de l'autre, de les favoriser entre les personnes chercheuses et enseignantes. Ne devrions-nous pas tendre vers le renversement de tous les rapports inégaux?

4.3 Vers la légitimation de pratiques discriminatoires?

Ces réflexions nous amènent à identifier un troisième enjeu. En effet, à la lumière des « perspectives critiques », nous nous demandons si en adoptant une posture de reconnaissance nous sommes du même coup peut-être en train de légitimer des pratiques qui pourraient être considérées discriminatoires. Cette question est cruciale puisqu'elle appelle la responsabilité des personnes chercheuses envers les livrables accessibles aux milieux scientifiques, de pratique et de formation et dans l'espace public, et leurs effets non souhaités, voire pervers, tel que la légitimation de pratiques discriminatoires. Ce questionnement vise les articles scientifiques ou professionnels publiés, mais particulièrement les recueils de récits de pratique qui sont produits à la suite de la conduite de ces projets de recherche, notamment en raison de leur potentiel pour la formation combiné à l'absence des analyses des personnes chercheuses dans ceux-ci.

Selon la posture de reconnaissance, les récits de pratique peuvent vivre d'eux-mêmes. En effet, on y retrouve la narration d'une « situation-problème » telle qu'interprétée par des personnes enseignantes, incluant notamment le contexte dans lequel elle se déroule. En ce sens, les récits de pratique sont considérés « complets » puisqu'on y retrouve les clés de compréhension de la situation-problème narrée. Toutefois, il est fort probable que, pour des personnes chercheuses endossant une posture critique, les récits de pratiques soient considérés rendre compte de pratiques discriminatoires, que la posture de reconnaissance tend en quelque sorte à légitimer. Ainsi, à la lumière de la posture critique, lorsqu'il est question de pratiques en contexte de diversité ethnoculturelle, peut-on laisser

des récits de pratique vivre d'eux-mêmes? Peut-on laisser des récits de pratique à un lectorat ayant un œil peu aguerré à l'égard des rapports sociaux inégaux et des pratiques discriminatoires qu'ils occasionnent et peu familiarisé aux « perspectives critiques »? Jusqu'où peut-on « tenir » notre posture de reconnaissance?

Finalement, il nous apparaît que l'enjeu de la légitimation de pratiques discriminatoires s'oppose directement avec celui de solliciter une parole sans la contraindre, identifié dans une publication précédente à propos de « tenir parole » envers les personnes qui participent à des projets de recherche mobilisant les récits de pratique (Audet et al., 2022). En effet, dans une posture de reconnaissance, il est primordial que les personnes chercheuses suspendent leur jugement, de manière à laisser la place à la rationalité de la personne qui raconte, et ce même si les pratiques dont il est question ne constituent pas à leurs yeux de « bonnes pratiques » ou les « meilleures ».

5. DES PISTES POTENTIELLES DE CONCILIATION D'UNE « DOUBLE POSTURE »

De l'identification d'enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques auxquels les « perspectives critiques » nous exposent, nos réflexions ont mené à la recherche de pistes potentielles de conciliation d'une « double posture ». En effet, il nous a semblé nécessaire de dépasser le seul constat de divergences entre la posture de reconnaissance et la posture critique et de réfléchir à leur possible articulation dans notre champ de recherche et dans notre rôle de personnes chercheuses. Est-ce que la posture de reconnaissance et la posture critique se « confrontent » au point de ne pas être conciliables? Si elles le sont, à quelles étapes de la démarche de recherche pouvons-nous considérer les concilier? Comment? Les pistes identifiées constituent des premières réflexions à la potentielle mise en place d'une démarche de recherche mobilisant des récits de pratique « ajustée » aux particularités de notre champ de recherche.

5.1 Proposer une autre forme de « contrat »

La première piste à laquelle nous avons réfléchi est celle de proposer une autre forme de « contrat » avec les personnes enseignantes. Pour l'instant, nous ne connaissons pas les détails spécifiques de celle-ci. Cependant, nous avons identifié des propositions d'ajustements à la démarche de recherche et d'analyse mobilisant des récits de pratique pouvant potentiellement concilier la posture de reconnaissance et la posture critique.

D'abord, l'ajout d'un troisième temps aux entretiens individuels pourrait être une façon de concilier la « double posture ». En effet, ce troisième temps des entretiens pourrait s'inscrire dans une posture critique à l'égard des pratiques dont les personnes enseignantes rendent compte dans leurs récits. Toutefois, afin de ne pas être trop en dissonance avec la posture de reconnaissance, les personnes chercheuses pourraient inviter les personnes enseignantes à elles-mêmes adopter une posture critique envers la situation-problème vécue, qu'elles viennent de raconter. La posture critique attendue, soit celle inscrite dans les « perspectives critiques », pourrait alors être explicitée aux personnes enseignantes afin de s'assurer que leurs propos s'y raccordent. De cette façon, la posture critique viendrait de leur lecture, de leur propre interprétation de leur récit de pratique et pourrait même être coconstruite entre les personnes chercheuses et enseignantes. Les personnes chercheuses pourraient par exemple proposer des interprétations découlant des « perspectives critiques » et les personnes enseignantes auraient la possibilité de rejeter, nuancer ou acquiescer, avec justifications, ces interprétations. Ce troisième temps demanderait une grande habileté de la part des personnes chercheuses afin d'arrimer la « double posture ». En effet, il ne faudrait pas que ce troisième temps de l'entretien devienne une confrontation, mais bien qu'il soit plutôt une conversation.

Ensuite, l'ajout d'un retour vers les personnes enseignantes après l'analyse des récits de pratique par les personnes chercheuses afin de soumettre leurs interprétations pourrait être une deuxième façon de concilier la « double

posture ». Ce retour pourrait même se réaliser à l'aide d'entretiens de groupe (Baribeau et Germain, 2010). En effet, les récits de pratique reconstruits, mis en forme et validés pourraient être soumis aux personnes enseignantes intéressées à participer à l'analyse en groupe. En ce sens, nous pourrions nous inspirer de la méthode d'analyse en groupe à partir de récits de pratique développée par Desgagné et son équipe (CRSH 2009-2013) pour la formation et l'appliquer à l'analyse des récits de pratique en collaboration avec les personnes enseignantes. En effet, la méthode de Desgagné, qui s'inscrit dans les fondements et les pratiques liées à la méthode des cas en formation (Mucchielli, 1968; Passeron et Revel, 2005), est basée sur trois approches de formation complémentaires : dialogique, compréhensive et investigatrice (Desgagné et al., 2012, 2013). La méthode d'analyse en groupe pourrait se concentrer sur l'approche dialogique, qui prévoit installer une délibération collective autour des récits de pratique. Des analyses inscrites dans les « perspectives critiques » pourraient ainsi être soulevées par les personnes chercheuses ou enseignantes et discutées en groupe.

5.2 Adopter une posture « consciente » de la posture critique

La deuxième piste potentielle que nous avons identifiée est celle de l'adoption par les personnes chercheuses d'une posture « consciente » de la posture critique tout au long du processus, sans pour autant mettre de côté la posture de reconnaissance face au savoir-agir professionnel des personnes enseignantes. Pour nous, cette « conscience » n'est pas sans rappeler l'idée de « pratique prudentielle », telle que définie par Champy (2009). En effet, en s'intéressant aux caractéristiques des problèmes que certaines personnes professionnelles ont à résoudre, ces situations complexes pour lesquelles les solutions routinières ne suffisent pas, il propose de reconnaître que le travail professionnel ne peut se réduire à l'application de la science. Pour nous, adopter, en tant que personnes chercheuses une posture « consciente » revient donc à endosser une posture de reconnaissance face aux pratiques enseignantes dont rendent compte les récits de pratique recueillis, sans oublier la posture critique, tout en restant « prudentes » quant au contrat de collaboration initial.

5.3 Distinguer « reconnaissance » de « légitimation » et « critique » de « dénigrement »

Finalement, il nous semble crucial de distinguer « reconnaissance » de « légitimation » et « critique » de « dénigrement ». Cela pourrait, à notre avis, aider à concilier la posture de reconnaissance et la posture critique, pour permettre l'endossement d'une double posture. D'abord, la reconnaissance que les personnes enseignantes sont des « actrices compétences » au sens de Giddens (1987) ne signifie pas que les pratiques dont les récits font état sont justes et équitables, « bonnes » ou les « meilleures ». Rappelons que l'accent est mis sur la capacité des personnes enseignantes à mobiliser leur savoir-agir professionnel, leur jugement professionnel afin de décider de « l'action qui convient » (Thévenot, 1990) dans la situation. On s'intéresse au processus réflexif ayant conduit à la décision en faveur de telle ou telle action, pratique. Il ne s'agit pas non plus de décider quels récits méritent d'être rendus publics, d'être mis de l'avant dans des publications. Il est important de se rappeler que « l'action qui convient » dans un contexte, ne convient peut-être pas dans un autre. Ensuite, la critique des pratiques ne constitue pas une entreprise de dénigrement des personnes enseignantes, de leur savoir-agir professionnel. L'objectif est de déceler des pratiques discriminatoires, non de dénigrer les personnes enseignantes.

6. CONCLUSION

Cet article avait pour objectif de présenter une réflexion sur la mobilisation de récits de pratique de personnes enseignantes dans le champ de recherche de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. Plus précisément, nous vous avons invité à une réflexion (toujours en cours d'ailleurs) sur la démarche de recherche et d'analyse entourant le recours à des récits de pratique à la lumière de postulats épistémologiques des « perspectives critiques », devenues des incontournables dans ce champ de recherche. Cette réflexion a principalement porté sur des enjeux théoriques, épistémologiques et méthodologiques auxquelles les

« perspectives critiques » nous exposent et sur des pistes potentielles de conciliation de la posture de reconnaissance et de la posture critique, soit d'une « double posture ».

Quoique cette réflexion nous habite depuis maintenant quelque temps, il convient de spécifier que nous sommes toujours en questionnement par rapport aux enjeux et aux pistes potentielles de conciliation de la « double posture ». De plus, pour le moment, il nous semble approprié de réaffirmer la posture de reconnaissance, notamment dans l'optique que nous mobilisons des récits de pratique recueillis dans des paramètres que nous devons honorer. Cette réaffirmation ne se veut toutefois pas aveugle aux considérations soulevées par les « perspectives critiques ». Elle ne se veut pas non plus un rejet des « perspectives critiques », des constats qu'elles mettent en lumière et de leurs postures épistémologiques. À défaut d'être en mesure de concilier la « double posture » au regard des récits de pratique dont nous disposons, nous nous questionnons sur la possibilité de « réserver » la prise en considération de la posture critique pour la formation initiale et continue.

En définitive, nous considérons pertinent de remettre de l'avant l'importance de la diversité de perspectives dans un même champ de recherche. En effet, les travaux s'inscrivant dans des « perspectives critiques » exposent des réalités, des expériences vécues par les groupes minorisés, racisés qui ne doivent pas rester dans l'ombre, notamment afin de s'assurer de l'égalité des chances et l'égalité de traitement dans le système éducatif québécois. Cependant, les connaissances que la posture de reconnaissance du savoir-agir professionnel des personnes enseignantes permet de développer sont également pertinentes, car elles participent aussi à l'avancement de notre compréhension sur l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle.

7. RÉFÉRENCES

- Aubenque, P. (1963). *La prudence chez Aristote*. Presses universitaires de France.
- Audet, G. (2001). *Ouverture à la différence en éducation interculturelle : le savoir-faire d'enseignantes de maternelle reconstruit et analysé au moyen de récits de pratique* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Audet, G. (2006). *Pour une « altérité en acte » : reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle* [thèse de doctorat inédite] Université Laval.
- Audet, G. (2018). Intervention pédagogique et diversité ethnoculturelle : théorisation de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants, et défis de formation. *Éducation et francophonie*, 46(2), 92-108. <https://doi.org/10.7202/1055563ar>
- Audet, G., Borri-Anadon, C., Gosselin-Gagné, J. et Koubeissy, R. (2022). De « donner la parole » aux praticiens à « tenir parole » comme chercheuses : enjeux et défis de l'utilisation de récits de pratique. *Enjeux et société*, 9(1), 11-32. <https://doi.org/10.7202/1087828ar>
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Benhadjoudja, L. (2015). De la recherche sur les féminismes musulmans : enjeux de racisation et de positionnement. Dans N. Hamrouni et C. Maillé (dir.), *Le sujet du féminisme est-il blanc ? Femmes racisées et recherche féministe* (p. 41-56). Remue-ménage.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.

- Borri-Anadon, C., Potvin, M., Longpré, T., Pereira Braga, L et Orange, V. (2018, février). *La formation du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif de l'offre de cours de deuxième cycle en éducation*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/03/Portrait-2e-cycle-VF_v5.pdf
- Champy, F. (2009). *La sociologie de professions*. Presses universitaires de France.
- Collins, T. et Borri-Anadon, C. (2022). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, (44), 43-56. <https://doi.org/10.4000/rec.3337>
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la discipline de classe : analyse du savoir professionnel d'enseignant-e-s expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- 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. (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. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. et Gervais, F. (2000a). *Pour un héritage de la profession enseignante : récits exemplaires de pratique. Tome 1* [document inédit]. Université Laval. <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/un-savoir-en-heritage/recits/tome1/>
- Desgagné, S. et Gervais, F. (2000b). *Pour un héritage de la profession enseignante : récits exemplaires de pratique. Tome 2* [document inédit]. Université Laval. <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/un-savoir-en-heritage/recits/tome2/>
- Desgagné, S., Gervais, F. et Larouche, H. (2001). L'utilisation du « récit » de « pratique » : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 203-223). Éditions du CRP.
- Desgagné, S. et Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation, Hors-série* (1), en ligne. <https://doi.org/10.4000/rec.8684>
- Desgagné, S., Larouche, H., Audet, G., Dumoulin, M.-J. et Pepin, M. (2012). Utilisation de récits de pratique en formation à l'enseignement : développement d'une méthode d'analyse en groupe. Dans L. Bélair (dir.), *Quelle université pour demain? Actes du 27e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)* (p. 475-482). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Desgagné, S., Larouche, H., Pepin, M., Dumoulin, M.-J. et Audet, G. (2013). Appropriation d'un savoir délibératif en formation à l'enseignement à partir d'une approche d'analyse de récits en groupe. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.753>
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Presses universitaires de France.

- Gottesman, I. (2016). *The critical turn in education: From marxist critique to poststructuralist feminism to critical theories of race*. Routledge.
- Guillaumin C. (1985). Sur la notion de minorité. *L'Homme et la société*, (77-78), 101-109. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/homso_0018-4306_1985_num_77_1_2224.pdf
- Guillaumin, C. (2002[1972]). *L'idéologie raciste : genèse et langage actuel*. Gallimard.
- Hansen, A. (1987). Reflections of a casewriter: Writing teaching cases. Dans C. R. Christensen (dir), *Teaching and the case method* (p. 264-270). Harvard Business School Publishing Division.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (3^e éd., p. 36-62). ERPI.
- hooks, b. (1984). *Feminist theory: From margin to center*. South End Press.
- Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Laplanche-Servigne, S. et Sa Vilas Boas, M.-H. (2019). Introduction. Les catégorisations des publics minorisés en questions. *Participation*, 3(25), 5-31. <https://doi.org/10.3917/parti.025.0005>
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Centre d'études ethniques des universités montréalaises. https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2019/10/portrait_formation2013_vFinale.pdf
- Larochelle-Audet, J. et Magnan, M.-O. (2022). L'ethnographie institutionnelle : quelle portée pour la recherche qualitative critique ? *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*(26), 32-47. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS26/05-rq-hs26-larochelle-audet-magnan.pdf
- Larouche, H. (2004). Le récit de pratique comme mode de formation professionnalisante : un exemple de recherche collaborative. Dans G. Debeurme et J.-C. Kalubi (dir.), *Identités professionnelles et interventions scolaires : contextes de formation de futurs enseignants* (p. 19-41). Éditions du CRP.
- Larouche, H. (2006). *Un rapport à la famille : recueil de récits* [document inédit]. Université Laval. <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/un-rapport-a-la-famille/recits/>
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Éditions d'Organisation.
- Magnan, M.-O., Darchinian, F. et Larouche, É. (2017). Identifications et rapports entre majoritaires et minoritaires. Discours de jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine*, 17, 29-47. <https://doi.org/10.7202/1047976ar>
- Magnan, M.-O., Soares, R., Russo, K., Levasseur, C. et Dessureault, J. (2022). « Est-ce que je suis assez bonne pour être ici ? » : anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 128-155. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5023>
- Maugère, A., Leclerc-Loiselle, J., Gendron, S. et Rouleau, L. (2022). Conclusion. Les perspectives critiques : leur émergence et le développement d'un regard scientifique sur le social. *Recherches qualitatives, Hors-*

- série « *Les Actes* »(26), 130-145. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS26/11-rq-hs26-conclusion.pdf
- Maugère, A., Rouleau, L., Gendron, S. et Leclerc-Loiselle, J. (2022). Les usages de perspectives critiques en recherche qualitative : ethnographie institutionnelle, réalisme critique et recherche féministe. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*(26), 1-14. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS26/03-rq-hs-26-introduction.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Portail informationnel, Données au 04-02-2022*. Système Charlemagne, Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle.
- Mucchielli, R. (1968). *La méthode des cas*. Éditions ESF.
- Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité*. De Boeck.
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (2005). *Pensons par cas*. École des hautes études en sciences sociales.
- Potts, K. L. et Brown, L. (2015). Becoming an anti-oppressive researcher. Dans S. Strega et L. Brown (dir.), *Research as resistance: Revisiting critical, Indigenous, and anti-oppressive approaches* (2^e éd., p. 17-42). Canadian Scholar's Press.
- Ringuet, J.-N. (2010). L'érosion du consentement en recherche sur des êtres humains au Québec. *Éthique publique*, 12(1), en ligne. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.151>
- Saint-Arnaud, Y. (1989). *La relation professionnel-client : efficacité et coopération* [document inédit]. Université de Sherbrooke.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. Dans P. Pharo et L., Quéré (dir.), *Les formes de l'action : sémantique et sociologie* (p. 39-69). École des hautes études en sciences sociales.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.
- Wirth L. (1945). The problem of minority groups. Dans R. Linton (dir.), *The science of man in a world crisis* (p. 347-372). Columbia University Press.