



CENTRE D'INTERVENTION
PÉDAGOGIQUE
EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ

FACILITER L'INTÉGRATION SOCIOPROFESSIONNELLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT FORMÉ À L'ÉTRANGER

GUIDE À L'INTENTION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT



FACILITER L'INTÉGRATION SOCIOPROFESSIONNELLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT FORMÉ À L'ÉTRANGER

GUIDE À L'INTENTION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

REMERCIEMENTS

Nos sincères remerciements à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) pour son soutien logistique et financier qui a permis de réaliser les trois recherches sur lesquelles prend appui ce Guide (CSMB Morrissette, 2013-2015; CRSH Morrissette et Demazière, 2015-2017; CRSH Morrissette, Arcand, Mc Andrew et Demazière, 2015-2018). Un merci tout particulier à Madame Diane Lamarche-Venne, présidente, à Monsieur Dominic Bertrand, directeur général, à Monsieur Jean-Pierre Bédard, directeur général adjoint, à Madame Josée Duquette, directrice du Service des ressources éducatives, et à Madame Marie-Claude Huberdeau, anciennement directrice adjointe au Service des ressources éducatives. Ce Guide est tributaire de leur collaboration aux activités tenues dans le cadre du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD).

Enfin, un grand merci à tous ceux et celles qui ont participé à nos travaux, enseignants et autres acteurs de la CSMB et de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

COMITÉ DE TRAVAIL

Joëlle Morrissette, Université de Montréal
Sébastien Arcand, HEC Montréal
Didier Demazière, Sciences Po de Paris
Saïdou Sèguéda, Université de Montréal
Serigne Ben Moustapha Diédhiou, Université de Montréal
Alice Fournier, CSMB

COMITÉ DE CONSULTATION

Justine Gosselin-Gagné, CIPCD
Geneviève Audet, Université du Québec à Montréal
Roger Galipeau, CSMB



TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	4
CONTEXTE	7
AVANT-PROPOS	8
LE FONCTIONNEMENT GÉNÉRAL DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE	9
L'HORAIRE	9
LA SURVEILLANCE	9
LA RÉCUPÉRATION	10
LA COORDINATION AVEC LES AUTRES ACTEURS DE L'ÉTABLISSEMENT	10
LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET MATÉRIELLES	10
ACTIONS-CLÉS	11
LE FONCTIONNEMENT DE LA CLASSE	11
LA GESTION DE CLASSE	12
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	12
LE SOUTIEN CONTINU DE L'APPRENTISSAGE	12
L'APPROCHE INCLUSIVE	13
L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	13
ACTIONS-CLÉS	13
LA CLASSE D'ACCUEIL: UN DÉFI PARTICULIER	14
ACTIONS-CLÉS	14
LA CULTURE DE COLLABORATION	14
LE RAPPORT AVEC LA DIRECTION	14
LA COLLABORATION AVEC LES COLLÈGUES	15
LA COLLABORATION AVEC LES PARENTS	15
ACTIONS-CLÉS	15
LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	15
LE STAGE PROBATOIRE	16
LE PLAN DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	16
ACTIONS-CLÉS	16
CONCLUSION	17
BIBLIOGRAPHIE	18

CONTEXTE

Le Québec accueille environ 50 000 immigrants par année (MIDI, 2017), concentrés surtout dans la grande région de Montréal: 85 % d'entre eux s'y installent. Des programmes d'immigration accélérés ont d'ailleurs été mis en place dans certains champs professionnels présentant des pénuries, dont celui de l'enseignement. Le système scolaire québécois étant actuellement aux prises avec une pénurie d'enseignants, il est raisonnable de penser que de plus de personnes formées ailleurs qu'au Québec obtiendront un permis d'enseignement au cours des prochaines années, majoritairement à Montréal où le phénomène est particulièrement saillant.

La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) ne fait pas exception; elle accueille chaque année plusieurs enseignants formés à l'étranger (EFÉ) et, dans ce contexte, elle doit s'assurer de mettre en œuvre toutes les mesures nécessaires visant à faciliter leur intégration socioprofessionnelle, comme il en existe ailleurs (Charara & Morrissette, 2018). De récents travaux de recherche révèlent que cette intégration implique plusieurs enjeux et défis (Morrissette, Diedhiou et Charara, 2014; Morrissette, Demazière, Diedhiou, et Sèguéda, 2018; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013). En effet, il semble que certains EFÉ éprouvent des difficultés sur le plan relationnel (rapport avec les collègues, les élèves ou les parents) tandis que d'autres relèvent des défis plus précis sur le plan pédagogique (pratiques enseignantes et évaluation des apprentissages). Les problématiques observées ne leur sont pas imputables; elles constituent plutôt la résultante de différences, à géométrie variable, entre les conventions imbriquées dans les habitudes professionnelles acquises antérieurement et celles enchevêtrées aux habitudes dans les établissements scolaires québécois.

Pour éclairer ce phénomène et développer des projets visant à favoriser l'intégration harmonieuse des EFÉ à leur nouveau contexte de travail, Joëlle Morrissette, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et chercheuse affiliée au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD), a mis en œuvre depuis 2013 un ensemble de travaux, soutenus par la CSMB. S'appuyant sur les plus récents d'entre eux¹, un Guide à l'intention des directions d'établissement a été élaboré, réinvestissant les données les plus marquantes sous forme de constats et d'actions-clés.

Il s'avère que les directions d'établissement jouent un rôle prépondérant dans l'orchestration de ces actions, en raison de leur position privilégiée et du leadership qu'elles assument. Récemment, la CSMB lançait un référentiel comportant trois fascicules: le **fascicule I Pour la gestion efficace d'un établissement**, le **fascicule II Pour la gestion efficace d'un service** et le **fascicule III Pour un enseignement efficace**. Appuyant ces documents déjà existants, le présent Guide vise à outiller les directions d'établissement, afin qu'elles puissent mettre en place les mesures qui soutiendront l'intégration des EFÉ dans les écoles montréalaises.



Légende — repères visuels du Guide

Fascicule I Pour la gestion efficace d'un établissement:



Fascicule II Pour la gestion efficace d'un service:



Fascicule III Pour un enseignement efficace:



¹ Ce Guide repose sur trois recherches, dont les données ont été colligées à partir d'entretiens individuels et collectifs auprès de 30 EFÉ rattachés à la CSMB, venant surtout d'Afrique du Nord, d'Europe de l'Est et d'Amérique latine. Cet échantillon n'est pas nécessairement représentatif de l'ensemble des EFÉ qui travaillent dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec. D'autres personnes des milieux universitaire et professionnel qui participent à leur intégration ont également été interrogées: professeurs, chargés de cours et superviseurs de stage de l'Université de Montréal, d'une part, pairs enseignants, conseillers pédagogiques, directions d'établissement et personnels administratifs de la CSMB, d'autre part. Pour élaborer ce Guide sous un format relativement concis, nous ne faisons pas les nuances qu'il conviendrait d'apporter entre les expériences des EFÉ attribuables au contexte dans lequel ils ont exercé auparavant, à leurs expériences professionnelles passées et actuelles, au contexte dans lequel ils s'intègrent au Québec, etc. Cependant, nous rapportons ici les expériences les plus partagées.

AVANT-PROPOS

Les dernières décennies ont vu les établissements scolaires québécois intégrer à leur personnel un nombre croissant d'EFÉ, et ce, particulièrement au préscolaire, au primaire et au secondaire. Les récentes données statistiques de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) indiquent qu'au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), le nombre de brevets d'enseignement (autorisation permanente d'enseigner) délivrés aux EFÉ tous les ans connaît une croissance importante. Ce nombre est passé de 242 en 2007-2008 à 410 en 2016-2017 (DFTPS, 2017). Aussi, avec la pénurie d'enseignants qui sévit actuellement au Québec et la nécessité d'ouvrir de nouvelles classes pour accueillir les élèves récemment immigrés, cette tendance ira en s'accroissant (Cloutier, 2018).

Pour exercer au Québec, les EFÉ doivent suivre 15 crédits de cours visant à se familiariser avec le système scolaire, nécessaires à l'obtention du brevet d'enseignement. Ils peuvent obtenir ces crédits dans toutes les universités qui offrent une formation à l'enseignement, par le biais des cours donnés aux futurs enseignants, ou les obtenir à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal qui regroupe ces crédits dans un programme qui leur est dédié : le Module de qualification en enseignement (MQE). Dans ce programme, qui applique une logique d'appropriation planifiée, on enregistre de fait une hausse du nombre d'inscrits : selon le vice-décanat des études de 1^{er} cycle, ils étaient 280 en 2018, et plus de la moitié provenait d'Algérie, d'Égypte, de Tunisie, du Sénégal ou du Maroc.

En plus de cette formation d'appoint, les EFÉ doivent aussi faire un stage probatoire au moment de leurs premiers contrats dans les écoles (MÉES, 2015). C'est durant cette période qu'ils peuvent établir les liens théorie-pratique nécessaires aux ajustements requis pour enseigner dans les établissements scolaires québécois, puisque la plupart n'ont pas suivi de stages pendant leur courte formation. C'est donc au cours de cette période, dont l'enjeu principal est leur rétention dans le réseau, que la direction joue un rôle crucial en relation avec leur intégration socioprofessionnelle. **Il est essentiel qu'elle mette en place des mesures pour soutenir l'intégration des EFÉ et des conditions pour favoriser le maintien d'un milieu éducatif inclusif** (Laroche-Audet et coll., 2017), en cohérence avec les particularités de la CSMB, tel que stipulé dans le **fascicule I** *Pour la gestion efficace d'un établissement*².



² Tiré du référentiel *Pour une organisation efficace*.

LE FONCTIONNEMENT GÉNÉRAL DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Au début, nous sommes en survie.

— Naïma

Il faut apprendre rapidement la gestion administrative: service de garde, banque de congés de maladie, suppléance, récréations, autobus, secrétaires, tout est nouveau.

— Anna

On ne connaît pas les ressources, quand et comment les demander.

— Rebiha

Je ne connaissais pas comment l'école fonctionnait; ce que les élèves faisaient au dîner [...], ce qu'était une collation; c'était totalement différent de ce que j'avais vécu.

— Sherine

Plusieurs aspects du fonctionnement d'un établissement scolaire peuvent paraître étonnants pour les EFÉ, en particulier ceux qui concernent leurs tâches en dehors de la classe: la surveillance des élèves, la récupération auprès d'eux, la coopération avec les partenaires de travail, la disponibilité et l'utilisation des ressources financières et matérielles, etc. Ignorant certaines des tâches qui leur incombent, les EFÉ peuvent difficilement anticiper les questions à poser. Pour réussir à surmonter avec succès les premiers jours dans les classes québécoises, ils doivent rapidement être informés de ces tâches connexes qui étaient souvent dévolues à des personnes non qualifiées pour l'enseignement dans le contexte dans lequel ils ont enseigné auparavant.

L'HORAIRE

L'enseignante ou l'enseignant définit clairement les attentes en fonction des capacités des élèves (Gestion de classe, fascicule III).

- Des routines et des procédures de classe sont mises en place.

Plusieurs systèmes d'éducation tiennent les enseignants comme seuls responsables des interventions en classe et ainsi, seuls responsables de l'horaire de leur prestation d'enseignement, généralement découpée en heures de travail. Quel que soit l'effectif, les enseignants s'attendent à trouver une classe attentive et prête à les écouter. Au Québec, ils constatent qu'ils doivent organiser le temps de classe en tenant compte de la répartition des spécialistes et des autres ressources: «*J'ai l'impression de n'être que de passage dans ma classe! [...] Le lundi, j'ai une personne-ressource qui vient pendant 50 minutes; le mardi, il y a la psychomotricité, un autre 50 minutes; le mercredi, il y a l'orthopédagogue qui vient et le vendredi, on va à la bibliothèque*» (Maureen). Plusieurs EFÉ doivent aussi apprendre à composer avec les habitudes des élèves lorsqu'ils arrivent le matin, à interpréter les sonneries, etc.

LA SURVEILLANCE

L'enseignante ou l'enseignant prévient les comportements inadéquats et intervient au moment des écarts de conduite (Gestion de classe, fascicule III).

- Les élèves sont supervisés de façon continue.
- Les interventions sont rapides et efficaces.

Pour certains EFÉ, la notion de surveillance renvoie au travail d'un personnel recruté essentiellement pour veiller à la discipline et sanctionner les écarts de conduite des élèves; un surveillant, c'est d'une certaine façon un commissaire de discipline: «*Il y a des surveillants d'école ou des adjoints à l'éducation; ce sont eux qui invitent les élèves à s'asseoir lorsqu'ils arrivent le matin; ils s'occupent de tout ce qui est surveillance, de tout ce qui est disciplinaire et en relation avec l'élève*» (Rebiha). Au Québec, la surveillance est une responsabilité prévue dans la tâche de l'enseignant et qui va au-delà des limites de la classe: «*Ici, tu dois surveiller les élèves dans le corridor, même à l'autobus, etc. !*» (Maureen).

LA RÉCUPÉRATION

L'enseignante ou l'enseignant tient compte de la différenciation (Enseignement-apprentissage, fascicule III).

- Les élèves en difficulté reçoivent de l'aide et du soutien.
- Les plans d'action et les plans d'intervention sont actualisés en classe.

Dans plusieurs systèmes scolaires, la récupération est une activité qui se décline en cours particuliers que les enseignants offrent aux parents d'élèves pour bonifier leurs revenus: «*Il n'y a pas de récupération en tant que telle comme on le vit ici; on enseigne aux élèves et leurs parents payent. Ici, si un élève a des difficultés, on reste en récupération avec lui; chez nous, c'est un conflit d'intérêts, car tu lui donnes la priorité sur les autres*» (Ali). Au Québec, la récupération est une responsabilité prévue dans la tâche de l'enseignant, qui contribue à la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves possible.

LA COORDINATION AVEC LES AUTRES ACTEURS DE L'ÉTABLISSEMENT

L'enseignante ou l'enseignant collabore à la réussite des élèves. Elle ou il partage les responsabilités et les ressources (Culture de collaboration, fascicule III).

- La recherche et la mise en œuvre de solutions pour soutenir l'élève constituent une responsabilité partagée.

Dans plusieurs systèmes scolaires, il n'existe pas de personnel spécialisé pour appuyer les enseignants qui travaillent avec des élèves en difficulté, si bien que les collègues de travail sont habituellement constitués de la direction, du corps des surveillants, d'autres enseignants, de l'intendant et de la secrétaire, souvent liés par des rapports très hiérarchiques. La secrétaire assure le traitement de texte des tests que les enseignants administrent aux élèves et fait souvent les photocopies pour eux. Au Québec, les enseignants ont à se coordonner avec plusieurs professionnels et spécialistes qui exercent des métiers sans correspondance avec ce que plusieurs EFÉ ont connu auparavant. Certains d'entre eux ne saisissent pas d'emblée qu'ils doivent se coordonner avec ces collègues et ne savent nécessairement si prendre; ils ont par exemple une interprétation erronée de la présence de l'orthopédagogue ou de l'éducateur spécialisé en classe:

Mes premiers contrats étaient difficiles parce que je suis venue avec l'idée que c'est moi la maîtresse, c'est moi qui gère; je n'avais pas cette culture qu'il y a quelqu'un d'autre qui est disponible pour aider les élèves et m'aider [...] ils m'ont accusée de fermeture, que je ne collabore pas [...] j'ai compris que ça ne touche pas mon autorité en tant qu'enseignante si j'envoie quelqu'un au psychoéducateur, au contraire [...] Après quelques échanges avec des collègues et quelques situations, j'ai compris qu'il ne faut pas garder tout pour soi; il faut le partager pour le bénéfice de l'enfant et de moi aussi, pour l'école de façon générale.

— Noura

LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET MATÉRIELLES


Les ressources sont attribuées conformément aux objectifs de l'établissement (Leadership pédagogique, fascicule I).

Dans plusieurs pays, du personnel de soutien assure le travail de secrétariat (saisir, photocopier, etc.) et la gestion des questions matérielles et financières. Au Québec, les enseignants disposent d'un budget de classe, ce que plusieurs EFÉ découvrent tardivement: «*Après, j'ai découvert qu'on a un budget de classe; je peux faire des activités parascolaires, une sortie; tout ça, je ne le savais pas*» (Naïma). Cependant, l'autonomie requise pour décider ce qui en sera fait est souvent problématique pour certains EFÉ qui ont plutôt l'habitude d'attendre les directives de leur hiérarchie. Aussi, plusieurs ont fait classe sans l'accès à des technologies ou du matériel de manipulation: «*En Algérie, on n'avait pas les moyens; ici, avoir des outils pour enseigner les mathématiques, c'était étonnant pour moi*» (Noura). Tout comme le budget, le matériel en classe au Québec les laisse souvent perplexes: «*Le choc pour moi, c'est que quand je suis rentrée dans l'école et j'ai vu tous les meubles, tous les jouets; je n'étais pas habituée à ça. Chez nous, il y avait des tables, pas beaucoup d'accessoires; ici, je devais organiser ma classe, mais je ne savais pas quoi faire*» (Maureen).

ACTIONS-CLÉS

Mettre en place le **Plan d'accueil et d'intégration du personnel**: visite de l'école, présentation à l'équipe-école, pairage, etc. Le Plan d'accueil permet de planifier l'accueil des EFÉ, afin de favoriser leur rétention.

Remettre le **Guide de l'enseignant** dans lequel on retrouve les documents inhérents à la tâche de l'enseignant, le calendrier scolaire, l'horaire des élèves, des spécialistes et des professionnels, la liste du personnel et des comités, le calendrier des rencontres, le plan de surveillance active, le plan d'évacuation, la procédure en cas d'absence des élèves et du personnel et les normes de communication avec les parents, etc.

 L'enseignant connaît, respecte et se réfère aux différents documents qui encadrent sa pratique (Programmes et encadrements, fascicule III).

Remettre une **Trousse d'accueil** dans laquelle on retrouve les programmes et encadrements: le Programme de formation de l'école québécoise, la progression des apprentissages, les cadres d'évaluation, les normes et modalités d'évaluation, le projet éducatif, le plan de lutte pour contrer l'intimidation et la violence, le code de vie, la convention collective, le programme d'aide aux employés, le Programme d'insertion professionnelle de la CSMB, etc.

Au cours du premier mois, prévoir au moins quatre rencontres avec les EFÉ pour s'assurer qu'ils ont, dès le départ, l'information de base qui leur permettra de fonctionner dans l'école; il s'agit aussi de s'enquérir de leur parcours et de leurs besoins spécifiques. Ces rencontres permettront de discuter de la communication avec les parents, des inscriptions, des permissions de sortie de classe, du rôle dévolu aux devoirs (renforcement des apprentissages faits en classe), de l'aide aux devoirs et des journées pédagogiques. Il faut penser à fournir les codes d'entrée pour le tableau numérique interactif (TNI) et pour la gestion des dossiers scolaires primaires et secondaires (GPI) et prévoir une démonstration de l'utilisation qu'il faut en faire.

LE FONCTIONNEMENT DE LA CLASSE

Parfois, les enseignants ne laissaient pas de planification [...]; la gestion de classe, les systèmes d'émulation, je ne connaissais pas les trois couleurs; je ne comprenais rien.

— Sherine

Ma première journée, ça a été l'enfer! J'ai fait un remplacement, il y avait une planification, je n'ai rien compris...

— Ali

Dans mon pays, c'est l'enseignement magistral, tout le groupe ensemble, la même matière en même temps; ici, c'est différent, surtout en accueil.

— Sherine

Ici, au Québec, si tu as fait huit fautes, on dit: « C'est bien, tu vas t'améliorer. »; en France, huit fautes, c'est grave; c'est cet ajustement que j'ai eu à vivre ici.

— Ali

Si j'avoue que ça ne va pas et qu'on me dit : « Viens, on va t'aider », alors on va dire : « Tu es une mauvaise enseignante ! » C'est comme cela que ça fonctionnait dans ma tête ; ça a changé un tout petit peu, mais jusqu'ici, j'ai encore cette réticence-là.

— Fazià

Dans bon nombre de systèmes scolaires, les enseignants viennent en classe pour transmettre de manière magistrale les connaissances aux élèves, sans avoir à s'occuper de la discipline ou de l'horaire, tâches qui relèvent d'autres personnes. À leur arrivée dans le système scolaire québécois, les EFÉ découvrent ainsi que d'autres types de tâches leur incombent, et surtout qu'ils doivent instaurer une vie démocratique au sein du groupe-classe et mobiliser des méthodes d'enseignement variées et actives, ce qui ne va pas de soi pour plusieurs d'entre eux.

LA GESTION DE CLASSE

III L'enseignante ou l'enseignant entretient des relations positives avec ses élèves (Gestion de classe, fascicule III).

III L'enseignante ou l'enseignant crée un environnement propice à l'apprentissage (Gestion de classe, fascicule III).

- Le climat de classe est sécurisant et respectueux.

Pour plusieurs EFÉ, la gestion de classe est une nouvelle dimension du métier, car dans le contexte dans lequel ils ont exercé auparavant, le contrat pédagogique s'articule autour des connaissances que l'enseignant a à transmettre et non autour de la relation privilégiée à développer avec les élèves. Les relations élèves/enseignants sont relativement distantes et verticales, une marque de leur professionnalisme et parfois une garantie de leurs « bonnes conduites morales ». Les familles préparent en amont les enfants à l'obéissance à l'autorité du maître en classe : « La gestion n'a pas été un problème en Algérie parce qu'on est perçu comme des prophètes ; tu ne peux pas dépasser les bornes avec l'enseignant. C'est comme si c'était un manque de respect envers tes parents et la société » (Noura). Plusieurs EFÉ découvrent qu'au Québec, les enseignants doivent plutôt nouer une relation de proximité avec les élèves et que celle-ci est une condition quasi sine qua non de l'engagement de ces derniers dans les activités d'apprentissage. Ils découvrent aussi que les élèves font des choix, ont des droits et les revendiquent.

L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

III L'enseignante ou l'enseignant se soucie de l'engagement des élèves (Enseignement-apprentissage, fascicule III).

- Des activités d'apprentissage significatives, qui rendent les élèves actifs, sont proposées.

Certains EFÉ ont connu un système scolaire où la seule option viable était l'enseignement magistral, en raison de différents éléments contextuels, dont des classes pléthoriques. Ce type d'enseignement réserve un rôle plutôt passif aux élèves qui doivent apprendre par cœur les connaissances livrées par le maître. La reproduction de cette méthode d'enseignement unique pose souvent problème dans le contexte scolaire québécois : « En classe [au Québec], on le voit, si ta façon de transmettre la leçon est mécanique, ça ne donne rien, l'élève ne réagit pas » (Mourina). Très stimulés par les jeux vidéo, les activités sur les réseaux sociaux, etc., plusieurs élèves perdent vite de l'intérêt s'ils ne sont pas mobilisés activement dans la construction des connaissances ou si l'enseignant ne varie pas ses stratégies pédagogiques.

Dans d'autres contextes nationaux, les curriculums sont définis par les objectifs d'apprentissage à atteindre ou véhiculent une interprétation différente de l'approche par compétences, telle qu'entendue au Québec. Les pédagogies valorisées par ces choix, par tradition ou par contexte de classe, ne correspondent pas toujours à la variété d'approches promues au Québec impliquant un rôle actif de la part des élèves, une mobilisation des technologies, etc.

LE SOUTIEN CONTINU DE L'APPRENTISSAGE

III L'enseignante ou l'enseignant donne de la rétroaction (Enseignement-apprentissage, fascicule III).

- Différents types de commentaires (oraux, écrits, directs, différés, informels, individuels ou en groupe, etc.) sont utilisés.

Il est possible que pour certains EFÉ, enseigner signifie faire des démonstrations théoriques ininterrompues, sans interaction avec les élèves. Dans ce cas, ces derniers sont peu incités à exprimer leurs incompréhensions et se voient même sanctionnés ou raillés s'ils le font. « L'élève était à 100 % responsable de ses apprentissages ; il devait se prendre en charge lui-même et travailler très fort ; il n'y avait pas de période de récupération ; donc s'il ne comprenait pas, il devait vivre avec le problème » (Mourina). Au Québec, les enseignants jouent un rôle important au regard de la réussite des élèves. Ils sont incités à tenir compte des incompréhensions de ces derniers et à créer un contexte pédagogique qui leur permettra de les dissiper. Le soutien aux apprentissages est continu par le biais de différentes modalités d'évaluation formative mobilisées au cours des activités quotidiennes.

L'APPROCHE INCLUSIVE

III L'enseignante ou l'enseignant planifie, organise et anime des tâches d'enseignement (Enseignement-apprentissage, fascicule III).

- Les besoins et les particularités des élèves sont pris en compte, notamment le bagage linguistique et culturel.

III L'enseignante ou l'enseignant tient compte de la différenciation pédagogique (Enseignement-apprentissage, fascicule III).

- Les stratégies d'enseignement-apprentissage et les approches pédagogiques sont variées.

Il est possible que des EFÉ aient pratiqué dans des systèmes scolaires où les élèves présentant des limitations physiques ou intellectuelles étaient exclus du circuit de l'école; certains d'entre eux n'ont donc pas l'habitude d'adapter leur enseignement à ces cas particuliers. Également, dans plusieurs systèmes scolaires, les problématiques de développement et d'apprentissage sont méconnues et ne sont donc pas enseignées aux futur(e)s enseignant(e)s. « Dans mon pays, tout le monde doit rentrer dans le même moule » (Maureen). Constatant l'hétérogénéité des classes au Québec, certains EFÉ ont une première réaction négative, héritée des représentations sociales inhérentes au contexte dans lequel ils ont enseigné auparavant. N'ayant pas développé l'habitude de travailler avec des élèves aux besoins particuliers, ils doivent être informés sur les mesures d'adaptation et prendre le temps nécessaire pour apprendre à les soutenir selon leurs capacités individuelles: « Ici, je dois faire de la différenciation [...] des outils m'ont été donnés pour ça; j'avais besoin de temps pour les mettre en place dans la classe » (Maureen).

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

III L'enseignante ou l'enseignant évalue les apprentissages et le développement des compétences (Enseignement-apprentissage, fascicule III).

- Des évaluations formatives sont périodiquement utilisées afin de mesurer les progrès de l'élève et ajuster l'enseignement.

III L'enseignante ou l'enseignant donne de la rétroaction (Enseignement-apprentissage, fascicule III).

- Des retours sur les évaluations permettent d'identifier ce que l'élève a réussi, les difficultés rencontrées et comment il doit s'y prendre pour les surmonter et s'améliorer.

Un certain nombre d'EFÉ ont pratiqué dans des systèmes scolaires où l'on vise principalement à former une « élite ». Dans ce cadre, l'évaluation constitue un instrument de sélection sociale: « Nous, c'est un système échec ou réussite [...]; si l'enfant ne travaille pas, il peut être rapidement éjecté du système » (Rebiha). Les enseignants pratiquent donc une correction négative valorisant la « bonne réponse », sans tenir compte d'autres critères. « Le système m'autorise en tant qu'enseignant à baisser la note de mon élève parce qu'il ne fait pas ses devoirs ou parce

qu'il s'absente; j'avais le pouvoir de diminuer sa note, ce qui le rendait furieux, mais il va travailler par la suite » (Naïma). Au Québec, différents aspects de la tâche — dont la démarche — sont valorisés lors de l'évaluation qui se veut intégrée aux activités, afin que les élèves bénéficient régulièrement d'une rétroaction, l'évaluation étant au service de la réussite du plus grand nombre. Par ailleurs, certains EFÉ ont enseigné dans des contextes où l'évaluation sert aussi de moyen de gestion de classe: la menace d'imposer des contrôles imprévus constitue une épée de Damoclès, de même que le dévoilement des notes à voix haute: « Dans mon pays, j'avais à composer avec des classes difficiles; l'évaluation était... je dirais comme une sanction, c'est-à-dire que j'utilisais ça comme un moyen d'établir la discipline dans ma classe et ça fonctionnait » (Naïma). Au Québec, ces pratiques sont déconseillées, voire interdites, de manière à protéger l'estime des élèves.

ACTIONS-CLÉS

Remettre le fascicule III intitulé *Pour un enseignement efficace* et le parcourir avec l'EFÉ pour en discuter (repérer les forces et défis, s'en inspirer pour analyser et planifier le développement professionnel en fonction des besoins en visant la pertinence et l'efficacité pour des retombées concrètes et significatives dans la pratique). Proposer des formations ou de l'accompagnement portant sur la gestion de classe, la pédagogie différenciée, l'évaluation des apprentissages, etc., selon les objectifs poursuivis.

Suggérer de lire l'*Outil de référence en matière de différenciation pédagogique*, disponible sur l'intranet CLIC, ainsi que le document d'information intitulé *Précisions sur la flexibilité, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves présentant des besoins particuliers* (MEES, 2014).

Mettre en place des conditions gagnantes qui permettent des pairages avec des enseignants d'expérience, qui pourront être les premiers répondants, lorsque les EFÉ auront une interrogation ou qu'ils rencontreront un problème.

Inciter les pairs expérimentés (mentors) à offrir aux EFÉ d'aller les observer en salle de classe lorsqu'ils ont une période libre dans leur horaire, car ceux-ci ont besoin d'avoir accès à des exemples concrets pour ajuster leurs manières de faire la classe.

S'assurer de transmettre aux EFÉ la liste des élèves, leur plan d'intervention le cas échéant, et d'expliquer les ajustements, voire les adaptations nécessaires pour eux.

Expliquer le fonctionnement du local de retrait et la pertinence d'y recourir, au besoin.

LA CLASSE D'ACCUEIL : UN DÉFI PARTICULIER

III L'enseignante ou l'enseignant planifie, organise et anime des tâches d'enseignement (Enseignement-apprentissage, fascicule III).

- Les besoins et les particularités des élèves sont pris en compte, notamment le bagage linguistique et culturel.

Plusieurs EFÉ sont titulaires de classes d'accueil au Québec, œuvrant auprès d'élèves qui ne maîtrisent pas encore la langue française. Certains comprennent mal les objectifs de cette classe et s'efforcent de suivre le programme des classes ordinaires. En outre, c'est souvent la première fois qu'ils enseignent à des élèves qui n'ont pas un bagage commun ou qui, à tout le moins, ne partagent pas toujours une langue commune pour faciliter les apprentissages, comme c'est le cas pour les spécialistes de langue seconde : « *Je ne sais pas quoi faire [...] j'ai une classe multi niveau [...] je ne connais pas la progression des apprentissages, j'ai vraiment besoin d'aide* » (Najat). Aussi, plusieurs doivent pour la première fois enseigner des disciplines scolaires pour lesquelles ils n'ont pas été formés : « *Je devais tout enseigner, mathématiques, etc. ; or, ma spécialité, c'est le français ; donner les autres matières, c'était un défi* » (Assala). À Montréal en particulier, compte tenu de l'hétérogénéité des niveaux des élèves, il est attendu que l'enseignant mette en place une pédagogie différenciée pour tenir compte des besoins d'apprentissage de chacun, ce qui constitue un défi pour tout enseignant.

ACTIONS-CLÉS

Clarifier les objectifs de la classe d'accueil et les particularités de l'évaluation des apprentissages (Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale [ILSS], bulletin d'accueil, paliers pour l'évaluation du français, etc.). Remettre le cadre de référence (primaire ou secondaire) du Service des ressources éducatives concernant les Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) et le référentiel *Vivre ensemble en français*.

Inciter l'enseignant à participer aux équipes collaboratives mises en place (p. ex., rencontres cycle, rencontres niveau, etc.).

Encourager l'enseignant à visiter la classe d'accueil laboratoire au Centre éducatif.

LA CULTURE DE COLLABORATION

De plus en plus, les enseignants sont appelés à collaborer afin de répondre à la diversité des besoins des élèves et de favoriser leur réussite scolaire. Cette collaboration réunit les membres du personnel, les parents et les partenaires de la communauté (Culture de collaboration, fascicule III).

Il y a eu beaucoup de changement dans ma personnalité, dans ma façon de voir les choses. Ce n'est plus l'aspect académique qui est privilégié, mais plutôt la relation humaine ; je me suis métamorphosée.

— Naïma

Je ne me vois pas partir ailleurs.

— Rebiha

Apprendre à exercer son métier dans un nouveau contexte, c'est aussi apprendre à tisser de nouveaux liens. La plupart des EFÉ passent donc beaucoup de temps à tenter de comprendre les codes de conduite des uns vis-à-vis des autres. Parfois, ils commettent des « faux-pas », car ils n'ont pas encore saisi les dimensions tacites du *vivre-ensemble* dans les écoles québécoises. Et puisque leurs partenaires professionnels méconnaissent les codes qui leur sont familiers, des incompréhensions mutuelles risquent d'entraîner des positions de fermeture de part et d'autre.

LE RAPPORT AVEC LA DIRECTION

La direction institue une culture de collaboration et de responsabilisation (Leadership pédagogique, fascicule I).

La direction participe aux discussions ; elle questionne, influence et mobilise son équipe autour d'enjeux qui visent l'amélioration du rendement et du bien-être des élèves (Leadership pédagogique, fascicule I).

Il est possible que, dans le contexte de travail antérieur de certains EFÉ, la direction ne jouait pas de rôle en matière de supervision pédagogique ; elle représentait l'autorité dont on se tient à distance. Au Québec, les rapports entre directions et enseignants se veulent souvent de proximité et de soutien. La recherche a montré que, lorsque les directions, dans le cadre de leur mandat de supervision pédagogique, font des rappels à l'ordre en évoquant les prescriptions, les EFÉ s'ajustent, mais développent alors des positions défensives et des conduites d'évitement qui ne favorisent pas leur intégration : « *Ma directrice adjointe, je la craignais [...] donc je n'osais pas ; si elle me*

croisait pour me dire: «Alors, comment ça va?», automatiquement, je disais «Tout va bien» (Fazia). Au contraire, s'ils sont accompagnés par une direction qui a une approche compréhensive et qui les aide à décoder les nouvelles situations professionnelles qu'ils rencontrent, les EFÉ s'approprient plus rapidement et plus efficacement les manières de faire pertinentes en contexte québécois (Morrisette et Demazière, 2018a, 2018b). À l'évidence, il est plus facile d'adhérer à un nouveau système de valeurs, sous-jacent aux manières de faire souhaitées, lorsqu'on peut y donner un sens.

LA COLLABORATION AVEC LES COLLÈGUES

III L'enseignante ou l'enseignant contribue à la réussite des élèves (Culture de collaboration, fascicule III).

Il est possible que, dans le contexte de travail antérieur de certains EFÉ, ceux-ci aient eu peu de contacts avec leurs collègues, car l'essentiel est de faire la classe et parfois, de la faire dans différents établissements pour parvenir à obtenir un revenu décent. Dans certains systèmes scolaires, lorsque les contacts sont fréquents, ils sont souvent marqués par des rapports de déférence et de hiérarchie: «Je me souviens que les anciens font toujours la loi; on ne peut pas leur dire non, surtout quand on est nouvelle et jeune» (Naïma). Les EFÉ interrogés dans le cadre de cette recherche se disent étonnés d'apprendre que de faire partie de l'équipe-école au Québec exige des participations à des activités autres que celle d'enseigner: «Il faut qu'on fasse le 5 à 7 afin d'effacer les zones d'incompréhension, de malaise; je participe aux activités, aussi je fais du commerce équitable avec les collègues: on vend du chocolat. C'est plus le social avec les collègues qui est mis de l'avant» (Naïma). Ce type de participation semble aider les EFÉ à être reconnus par leurs pairs (Morrisette et Demazière, 2018a, 2018b). Mais comme plusieurs sont surchargés lors de leurs premiers contrats (adaptation à leur nouvel environnement professionnel, aux nouvelles tâches, etc.). Plusieurs ne s'investissent pas dans les activités à caractère social ou ne fréquentent pas la salle du personnel pour manger. En conséquence, ils se privent d'occasions de nouer des relations avec leurs pairs, les mieux placés pour les épauler et les socialiser aux valorisations locales.

LA COLLABORATION AVEC LES PARENTS

III L'enseignante ou l'enseignant tisse des liens avec les parents (Culture de collaboration, fascicule III).

Il est possible que, dans le contexte de travail antérieur de certains EFÉ, les parents d'élèves aient été peu présents dans la vie scolaire, l'école ayant pleine autorité sur les enfants qui lui sont confiés. En certains endroits, les parents n'exercent presque aucun contrôle sur le travail des enseignants; ils appuient sans contester toutes leurs interventions, même celles qui sont punitives: «Dans mon pays d'origine, les parents ne s'impliquent pas beaucoup dans la vie de l'école [...]; si l'élève est blâmé par l'enseignant, il le sera forcément par le parent [...]; on a davantage les parents de notre côté» (Naïma). Au Québec, la situation est tout autre: les EFÉ constatent que la pratique du métier, ici, implique de collaborer avec les parents, vus comme des partenaires essentiels dans la réussite des élèves.

ACTIONS-CLÉS

Clarifier le rôle de la direction au Québec, sa posture par rapport aux enseignants. Expliquer qu'elle peut les aider à trouver les mesures ou ressources pour surmonter les difficultés.

Expliciter aux EFÉ que la collaboration est souhaitée entre pairs enseignants (p. ex., échanges d'activités pédagogiques), qu'elle est souvent nécessaire, notamment en matière d'évaluation des apprentissages (p. ex., planifications et évaluations communes pour une discipline et un niveau donnés).

Encourager les EFÉ à entrer en communication avec d'autres enseignants au sein de la commission scolaire en utilisant les réseaux sociaux ou professionnels de discussion (*Facebook, LinkedIn*, etc.).

Sensibiliser les EFÉ aux attentes des parents (p. ex., savoir que leur enfant est bien à l'école, qu'il est en sécurité et qu'il a une relation de confiance avec son enseignant). Leur expliquer pour quelles raisons il est nécessaire de les interpeller et comment il convient de parler des problèmes d'apprentissage ou de comportement que connaît leur enfant à l'école.

Clarifier le rôle des conseillers pédagogiques (CP) en le dissociant de celui de l'inspecteur que plusieurs EFÉ ont connu et qui avait un pouvoir de sanction irréfutable, pouvant mettre fin à la carrière d'un enseignant sur simple observation. Les encourager à accepter l'accompagnement des CP en leur permettant notamment de faire des observations en classe.

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

III L'enseignante ou l'enseignant analyse et planifie son développement professionnel en fonction de ses besoins (Développement professionnel, Fascicule III).

Il faut donner le temps aux EFÉ d'ajuster leurs conceptions et leurs manières d'exercer leur métier en contexte québécois, et comme pour tous les autres enseignants, du temps aussi pour s'ajuster aux particularités de leur environnement scolaire. Une direction d'établissement peut jouer un rôle significatif pendant cette période névralgique, afin de faciliter leur intégration comme membres à part entière de leur nouvelle communauté professionnelle. Et au-delà de cette période d'adaptation, elle peut remplir un rôle important en ce qui a trait à la compréhension de la façon dont les enseignants au Québec prennent en charge leur développement professionnel. Car dans le contexte que plusieurs EFÉ ont connu auparavant, il n'existe pas de stage pendant la formation ni de stage probatoire en situation de travail; au sortir de la formation initiale, l'enseignant est reconnu comme un expert prêt à être titulaire d'une classe. Les enseignants n'ont pas nécessairement à suivre d'autres formations au cours de leur carrière. Souvent, la bonne

performance de leurs élèves aux concours nationaux rejaillit sur leur réputation sous forme de promotions leur permettant d'être davantage sollicités pour des cours particuliers lucratifs. La carrière plus horizontale au Québec que dans d'autres systèmes scolaires peut ainsi être perçue comme moins stimulante par certains.

LE STAGE PROBATOIRE

Tel que précisé précédemment, le diplôme reflète l'expertise des enseignants dans certains systèmes scolaires, incontestable au terme de la formation initiale. Pour cette raison, des EFÉ ont de la difficulté à s'adapter au contrat de supervision pédagogique proposé par la direction, voyant cette démarche d'accompagnement comme une dépréciation de leur statut, de leurs compétences. À cette étape, la précarité d'emploi, la peur de ne pas être rappelés pour remplir un contrat, conduit certains à camoufler les difficultés rencontrées : *« J'avais des élèves qui ne se présentaient pas au cours et je ne savais pas quoi faire; j'avais peur de consulter la direction; je me demandais ce qu'elle allait penser de moi... que je ne sais pas faire mon travail, etc. »* (Fazia). En d'autres mots, la peur du jugement de la direction les amène à taire leurs difficultés, les privant de conseils sur des démarches pouvant contribuer à les résoudre.

LE PLAN DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

III S'engager dans une démarche de développement professionnel, c'est être à l'affût des bonnes pratiques et mesurer leur effet sur l'enseignement et l'apprentissage (Développement professionnel, fascicule III).

III Le personnel enseignant recherche des formations ou des lectures qui vont renforcer son sentiment d'efficacité et de compétence professionnelle (Développement professionnel, fascicule III).

Contrairement aux conventions professionnelles ayant cours dans certains systèmes scolaires, il est attendu des enseignants au Québec qu'ils s'engagent dans un projet de développement professionnel, qu'ils cherchent à se renouveler, toujours en relation avec le référentiel des compétences professionnelles. L'émergence de certaines problématiques dans le milieu scolaire (p. ex., l'intimidation) et les orientations changeantes de l'école, notamment sous l'influence des politiques, nécessitent des enseignants qu'ils s'engagent dans des démarches d'amélioration continue. Au-delà de l'étonnement premier, les EFÉ rencontrés dans le cadre de cette recherche adoptent cette perspective d'amélioration continue : *« Ici, j'avais des problèmes sur le plan de la gestion de classe; ce n'était pas évident [...] ici, on apprend, même après 20 ans, car chaque jour est une nouvelle expérience [...]. À part les cinq cours que j'ai suivis à l'université [...], je fais maintenant un certificat pour me perfectionner; je continue toujours »* (Assala).

ACTIONS-CLÉS

Parler aux EFÉ de l'importance accordée au Québec à l'amélioration continue et aux manières de s'investir dans un projet de développement professionnel : suivre les formations du Service des ressources éducatives de la Commission scolaire, participer à des colloques professionnels, faire un retour aux études à temps partiel (certificats, diplômes d'études supérieures spécialisées – DESS, maîtrises – M.A. ou M.Ed.), etc.

Aider les EFÉ à cibler un petit nombre d'objectifs d'amélioration à la fois, à partir des problèmes dont ils font l'expérience. Établir avec eux un programme, ciblant des stratégies à mobiliser pour qu'ils s'améliorent et les mettre en communication avec les ressources nécessaires, dont ils ignorent souvent l'existence.

Assurer un suivi régulier auprès des EFÉ, notamment durant le stage probatoire, afin de les soutenir dans leur progression.

CONCLUSION

Ainsi, la direction joue un rôle très important dans l'intégration des EFÉ en encourageant les échanges entre professionnels sur les lieux de travail et en sensibilisant les équipes-écoles aux enjeux de leur socialisation. En cela, leur pouvoir d'action est très significatif dans l'optique de contrer l'attrition du personnel enseignant, un enjeu majeur du contexte actuel. En somme, la direction est un acteur-clé dans la création des conditions d'accueil et d'ouverture nécessaires à l'intégration des EFÉ dans les établissements scolaires montréalais, pluriels et diversifiés.

BIBLIOGRAPHIE

- Charara, Y. & Morrissette, J. (2018). Les dispositifs d'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec : un état de la question éclairé par la littérature internationale. In A. Manço & J. Gatugu (dir.), *Insertion des travailleurs migrants*. Efficacité des dispositifs (pp. 183-198). Paris: L'Harmattan. <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navi=catalogue&obj=livre&no=59483&razSqlClone=1>
- Cloutier, P. (2018, 12 mars). Une pénurie d'enseignants qui s'aggrave. *Le Droit*. <https://www.ledroit.com/actualites/une-penurie-denseignants-qui-saggrave-c966ce80ff7008a644523e2f1b-631b3f>
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys [CSMB]. (2017). Fascicule *Pour la gestion efficace d'un établissement*.
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys [CSMB]. (2018). Fascicule *Pour la gestion efficace d'un service*.
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys [CSMB]. (2019). Fascicule *Pour un enseignement efficace*.
- Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire [DFTPS] (2017). *Nombre de brevets d'enseignement délivrés selon la provenance du candidat par années scolaires*. Données extraites le 30 octobre du Système informatique qualification des enseignants. Gouvernement du Québec: Québec.
- Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire [DFTPS] (2017). *Autorisation d'enseigner en formation générale et professionnelle et autres documents délivrés pour les années scolaires 2014-2015 à 2016-2017*. Données extraites le 30 octobre du Système informatique qualification des enseignants. Gouvernement du Québec: Québec.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M., Doré, E., Amboulé Abath, A., Gélinas-Proulx, A. et Thibodeau, S. (2017). *Les compétences des Directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Rapport préliminaire du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences des Directions en matière d'équité et de diversité. Montréal: Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité [OFDE]. http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf
- MEES (2015). Conditions et modalités pour obtenir un permis d'enseigner au Québec. Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada. Québec: Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Conditions_et_modalites_Extérieur_Canada_FR.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI]. (2017). *Plan d'immigration du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec. <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/Plan-immigration-2017.pdf>
- Morrissette, J. et Demazière, J. (2018a). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec. Entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106. https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/orrissette_Alterstice8%281%29
- Morrissette, J. & Demazière, J. (2018b). L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 46(2), 189-207. https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-46-2-189_MORISSETTE_46-2_vf.pdf
- Morrissette, J., Demazière, D., Diedhiou, S.B.M. et Sèguéda, S. (2018). Les expériences d'intégration professionnelle d'enseignants migrants à Montréal. Rapport de recherche soutenu par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Montréal. <https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/Rapport-de-recherche-Morrissette-Demazi%C3%A8re-intergration-professionnelle-ens-migrants.pdf>
- Morrissette, J., Diédhiou, S.B.M. et Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Rapport de recherche déposé au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Montréal. <https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-Morrissette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf>

