

Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle?

Claire Duchesne
Université d'Ottawa

Résumé

Un nombre croissant de nouveaux enseignants issus de l'immigration tentent de s'insérer dans la profession enseignante en Ontario. Une multitude de défis se présentent à eux en ce qui concerne, notamment, le développement d'une identité et d'une culture professionnelles s'harmonisant à leur identité et à leur culture d'origine. Douze nouveaux enseignants issus de l'immigration, œuvrant dans un conseil scolaire francophone de l'Ontario, ont témoigné de leur expérience d'insertion professionnelle au cours d'entretiens de recherche. Cet article porte sur les stratégies d'acculturation qu'ils ont mises en action de même que sur les éléments intervenant dans le développement de leurs nouvelles identité et culture professionnelles d'enseignant canadien.

Mots-clés : enseignants issus de l'immigration, insertion professionnelle, stratégies d'acculturation, défis culturels et identitaires

Abstract

A growing number of immigrants who are newly trained teachers are trying to fit into the teaching profession in Ontario. Among the many challenges they face figure the task of managing their multiplying identities integrating their emerging Ontario-based professional and cultural identities with their identities from their places of origin. This article explores this professional induction experience through the voices of twelve new immigrant teachers working for an Ontario francophone school board. The research interviews reveal the acculturation strategies they put into action as well as the challenges involved in the development of their new professional identity and culture as Canadian teachers.

Keywords: immigrant teachers, professional induction, acculturation strategies, cultural and identity challenges

Introduction

Les nouveaux arrivants au Canada, même lorsqu'ils détiennent des qualifications professionnelles ou universitaires acquises dans d'autres pays, rencontrent des difficultés pour trouver un emploi dans leur domaine d'expertise en raison de leur absence d'expérience de travail en contexte canadien, de la non-maitrise de l'une ou l'autre des deux langues officielles, des nombreuses barrières relevant des règles régissant les professions canadiennes et des différentes formes de discrimination exercées par les employeurs canadiens (Girard, Smith, & Renaud, 2008; Sakamoto, Chin, & Young, 2010). Nombre d'entre eux se voient alors contraints d'effectuer une transition professionnelle afin d'assurer leur survie économique aussi bien que leur intégration sociale. Certains choisissent l'enseignement aux jeunes parce qu'ils détiennent une expérience antérieure à la migration dans ce domaine; ils doivent alors faire valider leurs acquis auprès des organisations provinciales concernées et se retrouvent habituellement dans l'obligation de retourner en formation afin de parfaire leurs connaissances du système scolaire, des programmes d'études, des courants pédagogiques et des orientations éducatives propres à la province d'adoption. D'autres immigrants récents optent pour l'enseignement parce qu'ils n'arrivent pas à trouver d'emploi dans le domaine pour lequel ils sont qualifiés; cette transition professionnelle, se fondant davantage sur la nécessité de développer leurs champs d'employabilité, les oblige alors à suivre un programme complet de formation à l'enseignement.

L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration constitue un phénomène relativement récent au Canada et suscite de plus en plus l'intérêt des chercheurs (Beynon, Ilieva, & Dichupa, 2004; Mulatris & Skogen, 2012; Niyubahwe, Mukamurera, & Jutras, 2014; Oloo, 2012; Schmidt, 2010). Des études ont révélé que lorsqu'ils obtiennent un contrat temporaire ou permanent, ces enseignants issus de l'immigration rencontrent des défis, tels que s'approprier la culture du milieu scolaire, contrer le manque d'ouverture ou de tolérance de certains collègues face à leurs différences linguistiques, culturelles ou raciales et recevoir peu de crédit pour leur expérience d'enseignement à l'extérieur du Canada, le cas échéant (Phillion, 2003). Des enseignants issus de l'immigration ont, en outre, exprimé s'être sentis comme des étrangers dans les écoles canadiennes en raison de la consonance de leur nom, de leur accent, de leur tenue

vestimentaire, de la démonstration de leur appartenance religieuse ou de la couleur de leur peau (Cho, 2010; Mujawamariya, 2002; Mulatris & Skogen, 2012).

Au cours de la dernière décennie, les conseils scolaires de la province de l'Ontario, au Canada, ont vu s'accroître le nombre des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII). Comme le rapporte McIntyre (2015), même si, de manière générale, le taux d'insertion à l'emploi des enseignants ontariens s'est amélioré en 2014 par rapport à l'année précédente, les nouveaux arrivants formés en enseignement au Canada, comme les Ontariens formés hors du pays, demeurent le groupe rencontrant les plus grandes difficultés à s'insérer dans la profession : « Bien que ceux-ci puissent avoir acquis une vaste expérience ailleurs, ils sont très nombreux à être au chômage depuis leur agrément en Ontario » (p. 36).

Les études évoquées précédemment ont entre autres mis en évidence l'absence d'*expérience canadienne* habituellement reprochée aux nouveaux arrivants par les employeurs, sans pour autant qu'il leur soit explicité en quoi consiste cette expérience. Il semble que celle-ci porte davantage sur la connaissance de la culture canadienne en général et sur les formes de communication interpersonnelle qui s'y pratiquent, que sur les connaissances techniques spécifiques à l'emploi convoité; le fait de détenir, comme préalable, une expérience de travail en contexte canadien permettrait à l'employeur de s'assurer que le nouvel arrivant s'intégrera plus facilement à l'organisation (Sakamoto et al., 2010). S'ajoute à cela le défi, pour les migrants provenant de la francophonie, d'immigrer en milieu francophone minoritaire canadien; en effet, Piquemal et Bolivar (2009) précisent que : « L'intégration des immigrants francophones est de nature doublement complexe. D'une part, elle génère une discontinuité culturelle et d'autre part, elle se heurte à la dure réalité du statut 'égalitaire' du français qui ne l'est que dans les documents officiels » (p. 261).

Parmi les enseignants novices ou expérimentés de migration récente, nombre d'entre eux sont issus de cultures à l'intérieur desquelles l'enseignement est dispensé selon un mode transmissif centré sur l'enseignant et lors duquel l'apprentissage procède essentiellement par la mémorisation des concepts étudiés en classe (Duchesne, 2008; Myles, Chang, & Wang, 2006), alors que l'enseignement actuellement privilégié au Canada, dans le cadre de l'éducation aux jeunes, s'inspire de la théorie constructiviste de l'apprentissage et préconise un enseignement centré sur l'élève (Gauthier & Cerqua, 2012). Pour les enseignants issus de l'immigration qui vivent, lors de leurs premières

journées de suppléance dans les écoles, une expérience nouvelle de pratique éducative orientée vers l'apprenant et vers l'actualisation des processus d'apprentissage de celui-ci, le choc est appréciable. Mulatris & Skogen (2012) évoquent d'ailleurs la possibilité que les nouveaux enseignants issus de l'immigration ressentent un écart entre l'identité professionnelle « héritée », qui prend sa source au cœur de leur propre expérience — en tant qu'enseignant ou ancien élève — dans leur pays d'origine, et l'identité professionnelle « visée » d'enseignant canadien, particulièrement celle de *passer culturel* lorsque celui-ci travaille dans un contexte francophone minoritaire. Selon les auteurs, lorsque l'écart entre ces deux identités est ressenti comme conflictuel, une fissure identitaire, se manifestant par des incidents critiques de plus ou moins grande intensité, peut alors survenir. Certains des enseignants issus de l'immigration de l'étude de Laghzaoui (2011) ont d'ailleurs vécu, dans ce même ordre d'idées, un processus de déconstruction, puis de reconstruction de leurs représentations professionnelles du métier d'enseignant, notamment en ce qui concerne l'école francophone en milieu minoritaire. Pour Kaddouri et Hinault (2014), il s'agit d'une tension entre deux identités, provenant de la transition entre ce que la personne était et ce qu'elle tend à devenir :

« On s'affronte alors à l'incertitude du devenir, à l'inconnu, et cela interroge la personne dans ses fondements identitaires : qui suis-je dans cette période où mes repères antérieurs se trouvent fragilisés, et où les nouveaux repères ne sont pas encore acquis ». (p. 16)

Camilleri (1984) rappelle que la fonction ontologique du processus identitaire consiste, pour l'individu, à se construire au regard de sa propre vérité ou de celle du groupe auquel il s'identifie. Elle permet de donner un sens à sa vie, à ce qu'il *est* comme personne. Ainsi, les enseignants appartenant à une institution scolaire, à une région géographique ou à un peuple en particulier partageront une *culture* propre à cette communauté (Hargreaves, 1995). Plus cette culture repose sur l'unicité de croyances, de valeurs ou d'idéaux définis, plus l'identité collective sera forte; pour leur part, les individus ne partageant pas les mêmes croyances, valeurs et idéaux rencontreront des obstacles à leur insertion dans ce groupe. Dès lors, si la culture d'enseignement canadienne est perçue, à tort ou à raison, comme *moderne* par le groupe dominant en comparaison de la culture de l'immigrant jugée *traditionnelle*, le modèle de l'immigrant sera dévalorisé et celui-ci devra adopter la culture de la majorité dominante, soit celle de l'équipe d'enseignants

à laquelle il souhaite s'intégrer comme celle du système scolaire duquel il souhaite faire partie. Ce processus se soldera par une transformation de l'identité professionnelle du nouvel enseignant issu de l'immigration qui se conformera aux attitudes et aux comportements de l'*enseignant canadien* afin de répondre aux attentes de sa nouvelle communauté professionnelle et d'acquérir la reconnaissance, la légitimité (Mulatris & Skogen, 2012) de même que l'acceptation (Deters, 2006) nécessaires à son intégration socioprofessionnelle.

Des stratégies d'acculturation qui favorisent la reconstruction identitaire

Du point de vue de la psychologie interculturelle, les changements imposés aux individus, notamment lors de la migration d'un pays à un autre, génèrent des situations de tensions entraînant un processus de « recompositions d'attitudes et de représentations » (Camilleri & Vinsonneau, 1996, p. 45). Le stress ainsi généré peut se traduire par un état de crise identitaire, mais il peut aussi être vécu, par la personne, comme une opportunité de développement. Ce processus d'interculturalisation permet à l'immigrant de mettre en relation les deux cultures, soit celle d'origine et celle du milieu d'accueil, afin de se construire une identité originale, mieux structurée et plus adaptée à la situation vécue (Temple & Denoux, 2008). Le concept d'interculturalisation utilisé en langue française, comme celui d'acculturation en usage dans la documentation anglophone, renvoie à la transformation des différentes cultures en présence dans une relation donnée, évoluant mutuellement au contact les unes des autres. Dans la réalité, il arrive cependant que la culture du groupe dominant (en nombre ou en puissance) l'emporte et que le processus d'acculturation repose essentiellement sur le groupe minoritaire, pouvant se solder, dans le pire des cas, par un *clivage Eux-Nous* (Bouchard, 2012). En outre, si les concepts d'interculturalisation et d'acculturation présentent des ressemblances, mais également des nuances dans leur interprétation comme dans leurs usages, ces derniers ne seront pas davantage discutés au cours de cet article. Nous préférons recommander à ce propos la lecture du texte d'Azzam Amin (2012), dans lequel l'auteur effectue une analyse comparative approfondie des deux modèles les plus utilisés pour l'étude des dynamiques interculturelles, soit celui de Camilleri (pour la recherche francophone/européenne) et celui de Berry (pour la recherche anglophone/nord-américaine); ces modèles, portant sur

les stratégies identitaires pour l'un et sur les stratégies d'acculturation pour l'autre, seront présentés un peu plus loin dans le présent article.

Des stratégies favorisant l'intégration sociale. Afin de s'assurer une place au sein de sa communauté d'adoption, l'immigrant recourt à une gamme de pratiques et de conduites. Manço (2001, p. 107) explique qu'en usant de telles stratégies : « l'acteur issu de migrations peut identifier, contrôler, surmonter ses ruptures et conflits socioculturels afin de s'intégrer ou de se positionner utilement dans la société d'accueil. Il peut ainsi avancer dans sa construction identitaire ». Manço (2006) rappelle, par ailleurs, que sans exclure les deux conséquences prédéterminées d'une intégration sociale selon une perspective normative, soit la réussite de l'intégration (assimilation) ou l'échec de celle-ci (différenciation), une perspective constructiviste appuie l'idée d'une intégration comportant des situations d'acculturation intermédiaires dont l'issue est indéterminée et s'articule autour de trajectoires diversifiées. Nous souscrivons dès lors à la définition que propose Manço d'un processus constructiviste de l'intégration sociale des immigrants comme étant « [...] la résultante, toujours provisoire, des actions d'un individu ou d'un groupe d'individus, produisant des efforts quotidiens de positionnement dans la société, en interaction avec un contexte lui-même changeant et qui peut être contraignant » (2006, p. 58).

Pour sa part, Camilleri (1990) suggère une typologie de *stratégies identitaires* favorisant le processus d'interculturalisation. Ces stratégies jouent à la fois un rôle d'intégration, en permettant à l'immigrant de préserver sa personnalité, et un rôle d'adaptation, en lui procurant une place dans la société d'accueil (Temple & Denoux, 2008). Le nouvel arrivant, lorsqu'il se sent menacé par les tensions culturelles vécues, choisit alors des stratégies simples, complexes ou modérées, qui favoriseront la résolution de l'état de conflit et la réorganisation de son identité (Camilleri, 1990), selon le processus de construction suivant :

« L'identité est un processus par lequel tout individu reconnaît ou construit les aspects de son organisme, qu'ils soient présents, passés ou futurs, de l'ordre du fait ou du projet, par lesquels il se définira et acceptera qu'on le définisse. C'est un dynamisme évolutif qui donne lieu à des négociations susceptibles de déboucher dans des crises. Car l'ancien doit pouvoir y accueillir le nouveau, le même faire place à l'autre sans rompre le sentiment de continuité. De même ce qu'on est

(identité de fait) doit s'accorder à ce qu'on voudrait être (identité d'aspiration ou revendiquée) et ce que les autres désirent qu'on soit (identité prescrite) ». (Camilleri, 1984, p. 29)

Pour Manço (2006) comme pour Camilleri (1984), cette cohérence entre l'identité d'origine, l'identité souhaitée et l'identité attendue s'opérationnalise par négociation.

Les stratégies d'acculturation. Berry (2005), pour sa part, y voit une démarche de modulation des attitudes (ou préférences) par l'individu de même que de ses comportements (ou actions); cette modulation, cependant, ne résulte pas des aspirations ressenties par l'immigrant lorsqu'elle s'effectue en réponse aux pressions exercées par le groupe dominant. Dès lors, les *stratégies d'acculturation* proposées par Berry (2005) se fondent sur deux postures à propos desquelles l'immigrant doit se positionner, soit 1) une préférence pour le maintien de l'identité et de la culture d'origine ou 2) une préférence pour *les rapports avec et la contribution* à la société d'accueil. Comme l'illustre le tableau suivant, quatre stratégies découleront des différentes mises en relation de ces postures, soit : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation.

Tableau 1. Les stratégies d'acculturation d'après Berry¹

		Préférence pour le maintien de l'identité et de la culture d'origine	
		Forte	Faible
Préférence pour <i>les rapports avec et la contribution</i> à la société d'accueil	Forte	Intégration (cohérence/équilibre entre identité/culture d'origine et rapports/contribution société d'accueil)	Assimilation (transformation identité/culture d'origine vers rapports/contribution société d'accueil)
	Faible	Séparation (refus adaptation/transformation identité/culture d'origine vers rapports/contribution société d'accueil)	Marginalisation (refus de maintenir identité/culture d'origine et d'adapter/transformer rapports/contribution société d'accueil)

Le point de vue ainsi présenté est celui de l'individu ou du groupe minoritaire (ou non dominant) qui recourt à diverses stratégies afin de s'intégrer au groupe majoritaire (ou dominant). En ce qui concerne les nouveaux enseignants issus de l'immigration

¹ Traduction libre du modèle de Berry (2005) par l'auteure.

qui ont contribué à notre recherche, c'est à la communauté enseignante francophone de l'Ontario, et plus particulièrement à celle des enseignants de l'école où ils enseignent, qu'ils souhaitent s'intégrer socialement à l'issue du processus d'insertion professionnelle dans lequel ils se sont engagés.

Méthodologie

L'étude dont il est question dans cet article s'est inscrite dans le paradigme constructiviste puisqu'elle visait une compréhension approfondie d'un phénomène social, en adoptant le point de vue et les significations de ses acteurs. Douze nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) se sont portés volontaires afin de participer à une recherche portant sur l'accompagnement et l'encadrement des NEII lors de leur insertion professionnelle en enseignement. En plus de leur expérience d'accompagnement par un enseignant-mentor et d'encadrement par la direction de leur école d'affectation, ils ont également été invités à témoigner des stratégies qu'ils ont mises de l'avant lors de leur insertion professionnelle. C'est précisément sur ce dernier thème que porte le présent article.

Le recrutement de l'échantillon

La recherche a préalablement été approuvée par le *Comité d'éthique de la recherche* de l'Université d'Ottawa. Des invitations par courrier électronique ont été acheminées à tous les enseignants d'un même conseil scolaire francophone de l'Ontario. Le recrutement des participants a été réalisé à partir des critères d'échantillonnage suivants : être un enseignant, homme ou femme, issu de l'immigration (1^{re} génération), n'ayant pas effectué ses études élémentaires et secondaires au Canada, ayant moins de cinq années d'expérience en enseignement au Canada et étant titulaire d'un poste régulier ou d'un contrat de suppléance à long terme. À la suite de cette invitation, quatre hommes et huit femmes, vivant au Canada depuis 3 à 15 ans, ont manifesté l'intérêt de participer à la recherche. Parmi ces douze volontaires, dont les âges variaient de 28 à 57 ans, cinq étaient originaires du Cameroun, trois d'Algérie et les quatre autres provenaient du Maroc, du Burundi, de la France et de la Pologne. Enfin, seulement quatre d'entre eux avaient connu une expérience d'enseignement aux jeunes avant leur migration, alors que trois autres avaient enseigné à une population adulte. Afin d'assurer l'anonymat des participants, les prénoms

de ces derniers ont été remplacés par des pseudonymes et le nom du conseil scolaire n'a pas été divulgué.

Les entretiens semi-dirigés

Tous les NEII ont participé individuellement à un entretien de recherche semi-dirigé d'une durée approximative de 60 à 75 minutes. Les rencontres ont toutes eu lieu à leur école, en dehors de leurs périodes d'enseignement. Le protocole d'entrevue comportait des questions descriptives, analytiques, de positionnement et hypothétiques, conformément au protocole de Duchesne et Savoie-Zajc (2005). Une vingtaine de questions ont été posées à propos de l'expérience d'insertion professionnelle en cours; certaines portaient sur les difficultés rencontrées, d'autres sur la nature de l'accompagnement et de l'encadrement organisationnels reçus ou souhaités. Les participants ont été conviés à s'exprimer, par exemple, sur le niveau d'insertion à la culture du milieu professionnel d'accueil qu'ils estimaient avoir atteint, sur des exemples de situations vécues témoignant de cette insertion et sur les moyens, les attitudes ou les actions qu'ils privilégiaient afin de soutenir celle-ci. Aucune question ne portait directement sur les stratégies d'acculturation employées.

Le traitement et l'analyse des données

Le verbatim des entrevues a d'abord été incorporé au logiciel d'analyse qualitative NVivo 10. Des procédures de réduction des données par le codage d'énoncés significatifs, puis la triangulation des données au moyen du codage parallèle à l'aveugle entre les membres de l'équipe de recherche ont ensuite été appliquées. Enfin, les codes initiaux ont été révisés sur une base consensuelle et regroupés en catégories d'analyse.

Résultats

Nous avons relevé, lors de l'examen des verbatims des NEII qui ont contribué à la recherche, des attitudes et des comportements manifestés au cours de leur processus d'insertion professionnelle relevant de trois des quatre stratégies d'acculturation associées au modèle de Berry (2005). Nous avons également constaté que même si les participants

présentaient une préférence plus marquée pour l'un ou l'autre type de stratégies, il leur arrivait également de recourir à l'usage de stratégies relevant de plus d'une catégorie. En effet, l'insertion professionnelle dans une carrière en enseignement constitue un processus complexe et, selon les contextes rencontrés et les personnes concernées, comme le précise Manço (2006), des attitudes et des comportements intermédiaires peuvent être sollicités afin de répondre aux attentes parfois changeantes ou contraignantes des situations vécues.

Les stratégies d'intégration

Les stratégies d'acculturation dites « d'intégration » permettent au nouvel enseignant issu de l'immigration d'harmoniser son identité et sa culture d'origine aux modèles identitaires et culturels de la profession enseignante canadienne; l'intériorisation de ces multiples référents lui permet de trouver *sa* place dans sa nouvelle communauté professionnelle, celle qui convient à l'évolution de son processus identitaire. Le NEII peut alors être pleinement *lui-même*, tout en contribuant socialement à sa communauté d'accueil. Le témoignage de Claude² (Cameroun) met en évidence à la fois son besoin de se révéler et de partager son identité et sa culture avec ses collègues canadiens, mais également son enthousiasme à expérimenter le *vivre ensemble* au sein de l'équipe de travail et d'y être reconnu comme membre à part entière :

« Chaque fois, je voulais m'ouvrir, je voulais leur dire qui j'étais, je voulais leur dire d'où je viens, je voulais leur montrer comment je suis, combien il y a de la différence entre d'où je viens et où je suis maintenant, mais que j'ai quand même réussi à surpasser ces différences et à m'intégrer avec eux. Je leur racontais mon dernier mois d'enseignement au Cameroun, je revoyais le contexte; je leur décrivais un peu ma salle de classe et je leur disais : 'vous êtes heureux, vous êtes chanceux', des choses comme ça. Parfois, on riait, on blaguait, mais c'était pour moi une manière de leur ouvrir la porte du Cameroun pour leur dire 'peut-être vous n'y êtes pas encore allés, je vous y amène'. [...] dans un conseil scolaire, dans une école, dans une petite communauté comme la nôtre, on peut facilement

2 Des pseudonymes ont été utilisés afin de préserver l'anonymat des participants.

s'intégrer aussi à travers les activités sportives, culturelles, les rencontres chez des collègues, des soirées chez des collègues, même autour d'un verre, autour d'un plat. Ça, c'est des belles occasions pour s'intégrer, pour continuer de s'intégrer, [...] à travers la vie sociale. Je suis heureux que ce volet-là existe dans notre école. Nous jouons au volleyball; je ne peux pas vous dire, mais quand je sors de ma classe à 15h30 puis que je me dirige directement au gymnase, après une heure de volleyball avec les collègues, je ne suis plus le même : je sens que j'ai fait deux ou trois pas vers l'intégration. Quand on se dit 'souper chez Untel ce soir'; quand je conduis, j'y vais avec ma bouteille de vin, quand je repars de là à 21h ou à 22h, je dis, je ne suis plus au même niveau qu'avant mon arrivée. On a fait un pas ».

Parmi les participants à l'étude, Claude semble le seul à avoir vécu une expérience d'intégration sociale à son équipe de travail aussi marquée. La richesse des rapports entretenus avec ses collègues ne réduit en rien, cependant, les difficultés que Claude a rencontrées dans son appropriation des différents savoirs pédagogiques requis pour l'enseignement du niveau 2e année élémentaire, qui correspond au poste qui lui a été offert, alors qu'il est en réalité un enseignant de langues du palier secondaire. Cependant, le sentiment d'être apprécié et reconnu par ses collègues lui procure l'énergie et la motivation nécessaires pour surmonter les autres obstacles auxquels il doit faire face.

Les stratégies d'assimilation

Les stratégies d'acculturation dites « d'assimilation » concernent les conduites et les pratiques qui témoignent d'une forte valorisation, de la part du NEII, des relations qu'il entretient avec les membres de l'équipe d'enseignants à laquelle il appartient de même que pour la culture enseignante canadienne. L'identité et la culture professionnelles valorisées dans sa nouvelle communauté prévaudront alors sur son identité et sa culture professionnelles d'origine; comme l'a exprimé l'une des participantes, il s'agit ici de *se former*. Les stratégies d'assimilation offrent par ailleurs un certain sentiment de sécurité au NEII qui choisit de se conformer aux attentes exprimées par sa communauté professionnelle d'accueil afin d'assurer son maintien en poste. Ainsi, Christophe (Cameroun), qui, dans son école, partageait un local avec un autre enseignant, s'est fait reprocher de laisser la pièce en désordre et les pupitres sales après ses séances d'enseignement. Christophe eut beau rappeler à l'ordre ses élèves à ce propos, il n'y eut pas d'amélioration

sensible. Il a donc décidé d'observer ce que ses collègues faisaient quand ils terminaient leurs cours et a noté qu'ils remplaçaient eux-mêmes les pupitres, puis qu'ils inspectaient la propreté de ceux-ci. Christophe, qui n'avait alors jamais pensé qu'il était de sa responsabilité de ranger sa classe après ses cours, a adopté ce comportement afin de s'assurer de rapports plus conviviaux avec ses collègues.

Chantal (Cameroun) a elle aussi raconté les nombreux efforts qu'elle faisait, au quotidien, pour s'approprier les pratiques éducatives valorisées dans sa nouvelle communauté professionnelle. Elle admet cependant ne pas toujours comprendre les fondements de telles pratiques, comme lorsque l'éducateur spécialisé a proposé l'établissement d'un système de gestion des comportements d'élèves axé sur le renforcement des conduites souhaitées plutôt que sur la punition des conduites inappropriées, alors que, conformément aux pratiques expérimentées dans son enfance, elle aurait spontanément privilégié la seconde option. Chantal exprime l'importance, pour elle, de se conformer au modèle préconisé par le groupe dominant et illustre par la même occasion le processus d'acculturation qui ne se produit que d'un seul côté, le sien :

« [...] peut-être j'ai une façon de voir les choses, mais je fais partie d'un système maintenant et d'une équipe, et puis je dois faire tel que les choses sont faites ici [...] pour moi c'est très important. Je me dis en fait, on ne peut pas avancer ensemble si on n'a pas le même son de cloche. Et moi je ne suis pas là pour venir semer la zizanie et faire les choses à ma manière, non; j'arrive, je trouve les choses telles qu'elles sont, je peux ne pas être d'accord, mais je le fais et puis peut-être j'aurai l'occasion de soumettre des idées, si elles sont acceptées tant mieux, si elles ne le sont pas, non, moi je suis vraiment très flexible ».

Les participants à l'étude ont misé gros en immigrant au Canada et, pour certains, en choisissant d'y effectuer une transition professionnelle vers l'enseignement. Leur désir de réussir leur insertion professionnelle et d'obtenir un poste d'enseignant régulier dans leur conseil scolaire présente de grands défis, dont celui de devoir constamment procéder à la négociation de leurs croyances, de leurs valeurs et de leur culture d'origine afin d'intérioriser de façon satisfaisante leur nouvelle identité d'enseignant canadien. Chloé (Algérie) évoque ce difficile processus de négociation engendré par la question du respect dans les relations entre élèves et enseignants :

« [...] tous ceux qui viennent de France ou de l'Afrique du Nord, parce qu'on a été élevés de cette façon-là; le respect, tu ne peux pas te permettre de faire des commentaires, si tu n'es pas content, ben, tu gardes pour toi tes commentaires, alors qu'ici c'est la liberté; on peut dire ce qu'on veut si on n'est pas content, on peut même se fâcher [...]; c'est qu'au début, on laisse faire. On ne sait plus : 'est-ce que ça c'est permis, c'est pas permis?'; c'est comme des tâtonnements, mais après un certain moment, je dirais que j'ai plus réussi ici à partir de cette année-là, parce que ça m'a pris... un mois, deux mois... ça m'a pris quand même du temps. Parce que ça allait d'une limite à une autre, il fallait que je réussisse à trouver un équilibre entre les deux ».

Le processus de négociation associé à la transformation identitaire est difficile et prend du temps. Il exige également, de la part de l'enseignant issu de l'immigration, une grande ouverture face à la culture de la communauté d'accueil puisque chez ces nouveaux enseignants, l'assimilation constitue davantage une mesure de survie professionnelle — et, éventuellement, d'intégration sociale — qu'un choix délibéré.

Les stratégies de séparation

Les stratégies d'acculturation dites de « séparation » se rapportent aux attitudes et aux comportements du NEII par lesquels il manifeste son refus de modifier son identité ou sa culture d'origine, compromettant ainsi ses rapports avec sa communauté d'accueil et ses chances d'y contribuer. L'insertion professionnelle peut alors s'avérer difficile, particulièrement au sein de l'équipe enseignante. C'est le cas de Camil (Algérie); si son expérience pédagogique auprès de ses élèves se déroule de façon optimale, il en va tout autrement de ses rapports avec ses collègues de travail avec qui il entretient des rapports tendus, l'ayant contraint à l'isolement social à l'intérieur de son école. Camil, qui œuvre au sein d'un conseil scolaire non confessionnel, se présente comme un musulman croyant et pratiquant; l'une de ses premières initiatives, autorisée par sa direction d'école, a pourtant conduit à la création d'une salle de prière destinée aux élèves de confession musulmane. Par ailleurs, comme il l'exprime au cours du prochain extrait, les activités sociales entre collègues, lors desquelles la bière et la pizza-peppéroni sont au menu, lui posent un dilemme moral de taille :

« Ils vont faire une fête. Vous savez, nous, on est des musulmans. Je comprends, moi je suis très mal à l'aise si je rentre par exemple dans une place où il y a du cochon ou de l'alcool. C'est interdit par ma religion; je ne peux pas être, je ne suis pas très à l'aise avec ça. Si on pouvait choisir, parce qu'eux ils disent : 'non, il faut qu'il y ait de l'alcool, il faut qu'il y ait ça, du cochon'; je m'en fous là, puis, je ne respecte pas ça. Ensuite, ça, ça ne me dérange pas; c'était mon choix : 'puisque tu veux avoir ça, malheureusement, je ne peux pas être présent avec ça'; donc, eux, ils ne veulent pas enlever les... dans le minibar, il faut qu'il y ait ce qui répond à ma religion, donc, si ça ne répond pas, moi, je ne peux pas être présent [...] Mais, parce qu'à un certain moment, ça mélange avec l'alcool et tout, là, ça commence à me rendre mal à l'aise, hein, parce que je suis un type qui a vécu toute sa vie que l'alcool est comme un péché, un truc, un péché. [...] Je ne peux pas les priver, donc c'est à moi de me retirer. Mais ça, c'est mon choix ».

Une dualité entre la décision de faire partie ou de ne pas faire partie du groupe majoritaire, ou, dans le cas de Camil, de n'en faire partie que partiellement, peut se manifester pendant le processus d'acculturation. L'insertion professionnelle de celui-ci concerne essentiellement la composante pédagogique de son travail et constitue une posture inconfortable, à la fois pour l'immigrant qui souhaite faire carrière dans une école ou un conseil scolaire donné, et pour les collègues enseignants qui accueilleront difficilement dans leur communauté un membre hésitant ou réfractaire à leurs coutumes.

Certaines stratégies de séparation n'ont cependant pas comme résultante d'isoler l'enseignant immigrant des autres membres de l'équipe, mais plutôt d'apaiser l'anxiété qui peut être causée par le fait de devoir surmonter les obstacles associés aux différences dans les registres culturels ou, comme l'explique Carmelle (Algérie), à l'usage du français, sa langue seconde, dans le feu de l'action :

« Je suis très chanceuse, en fait je m'estime très chanceuse puisque l'éducatrice avec qui je travaille est de la même origine que moi. Je suis certaine qu'on a évité beaucoup de malentendus parce qu'on est de la même origine, parce qu'on sait ce que ça veut dire... Puis il y a des choses qui sont facilitées à cause de ça. On peut vivre parfois des moments de stress dans la classe avec les élèves parce qu'il faut aller vite et il faut faire ça et ça, et j'ai juste besoin de dire, ou elle a juste besoin de dire un mot dans notre langue maternelle et... l'humour va faire qu'on va

éclater de rire et puis on va rire et ça va passer. Je ne pense pas que ça aurait été aussi facile avec une autre personne car j'aurais dû penser à : 'Ok, qu'est-ce que je dois dire pour nous rendre plus complices?' »

D'autres participants ont également évoqué avoir ressenti un malaise lorsqu'ils ont fait face à des pratiques heurtant leurs croyances ou leurs valeurs. Ce fut le cas de Charlotte (France) qui a éprouvé des difficultés à vivre en milieu francophone minoritaire en raison de la fréquence des anglicismes qu'elle relevait dans le discours, oral et écrit, des natifs. Cédric (Cameroun) qui, pour sa part, a cumulé de nombreuses années d'expérience en enseignement au Cameroun et en France, s'est vu contraint d'adopter, selon ses dires, le « socioconstructivisme à fond la caisse »; cette approche ne correspondant cependant pas toujours à ses propres conceptions de l'apprentissage. Ces deux enseignants, au risque de se distancier des positions valorisées par leurs collègues, ont fait le choix de respecter leurs croyances et leurs valeurs propres, tout en manifestant de l'ouverture à comprendre — à défaut d'adopter — les pratiques des membres de leur communauté d'accueil.

Le contexte de perpétuelle évolution qui sévit dans le domaine de l'éducation est propice aux ruptures identitaires et exige de la part des enseignants de mobiliser leur aptitude d'adaptation de façon constante. Dans le cas des enseignants issus de l'immigration, la quantité de même que la profondeur des négociations requises pour le maintien d'une identité bien intégrée s'avèrent si importantes qu'elles peuvent conduire à l'état de crise. Dans le cas de Christiane (Burundi), le sentiment d'inconfort dans la profession a commencé dès sa formation à la Faculté d'éducation et s'est poursuivi au cours des six dernières années, lors desquelles elle a effectué plusieurs contrats de suppléance. Elle exprime avoir été victime de ségrégation et d'injustices, notamment dans l'attribution des postes au conseil scolaire. Christiane a également rencontré des difficultés avec la gestion de ses groupes, la planification des contenus didactiques et les processus d'évaluation des élèves. Malgré une insertion très difficile dans la profession ayant généré un certain degré d'amertume palpable lors de l'entretien de recherche, elle persiste dans son désir d'obtenir un poste régulier, qui, à ses yeux, fera la preuve de son intégration sociale au Canada. Les négociations identitaires nécessaires pour que s'amenuise l'écart entre son identité de fait (ce qu'elle est) et son identité prescrite (celle attendue par le milieu d'accueil) sont de taille et contribuent à la tension ressentie par Christiane depuis plusieurs années.

Par ailleurs, nous reconnaissons chez cette dernière, comme chez quelques-uns des NEII rencontrés, une forte sensibilité à ce qui est perçu, à tort ou à raison, comme des éléments de discrimination raciale, ce qui a pour conséquence, selon Malweska-Peyre (1990), la dévalorisation de l'identité de l'immigrant; l'insoutenable état d'inconfort généré par cette dévalorisation identitaire pourrait mener, dans le cas de cette enseignante, à choisir l'ultime stratégie de séparation, soit de quitter la profession.

Des efforts pour contrer ce sentiment de dévalorisation se manifesteront toutefois par une attitude courageuse orientée vers l'action, comme l'a exprimé Clara (Cameroun) : « [...] tant que j'ai dans ma tête que je suis immigrante, si je regarde la couleur de ma peau et tout, ça me bloque, là. Il faut juste que j'agisse comme quelqu'un d'ici face à ces choses-là ». C'est aussi ce qu'a vécu Cynthia (Maroc) qui voulait tout abandonner après une difficile année d'enseignement en milieu rural, en raison d'un accueil hostile de la part des élèves et des parents ayant eu peu de contacts préalables avec des immigrants, et qui a finalement opté pour une mutation dans une école en milieu urbain où son intégration socioprofessionnelle a pu se réaliser à sa satisfaction.

Les stratégies de marginalisation

Les stratégies d'acculturation dites « de marginalisation » renvoient à la non-valorisation de son identité et de sa culture d'origine par la personne, tout en refusant de développer des relations interpersonnelles et de contribuer à l'essor de la société d'accueil. Aucun des NEII rencontrés lors des entretiens ne présentait de telles caractéristiques. Par ailleurs, il y a peu de possibilités, à notre avis, qu'un candidat à un poste d'enseignant faisant usage de stratégies de marginalisation — particulièrement s'il refuse de contribuer à la mission de la communauté éducative — soit embauché, à moyen ou à long terme, par un conseil scolaire.

Discussion

L'intégration sociale selon une perspective constructiviste (Manço, 2006) s'est illustrée par les différentes expériences d'insertion professionnelle relatées par les enseignants issus de l'immigration qui ont été rencontrés. En effet, même si aucun d'entre eux n'a eu recours à une catégorie unique de stratégies d'acculturation (Berry, 2005) à la profession

enseignante, des profils plus marqués, comme ceux de Claude et de Camil, ont été mis en lumière. Entre les pôles d'*intégration* et de *séparation* empruntés par ces derniers, des méthodes, des attitudes et des comportements ont été adoptés par les NEII afin de s'assurer une place au sein de l'équipe de travail et, ultimement, dans la profession. Des efforts constants de positionnement et de réorganisation de leur identité professionnelle ont effectivement été réalisés de manière à ce que leurs rapports aux élèves, aux collègues ou aux méthodes pédagogiques soient ressentis comme satisfaisants, tant pour eux que pour le milieu d'accueil, comme l'ont démontré plusieurs des participants. Qui plus est, alors que certains des participants ont eu à négocier la reconstruction de leur identité initiale d'enseignant au regard des paramètres de ce rôle en contexte canadien, d'autres ont dû construire, au cours du même processus, leur nouvelle identité professionnelle d'enseignant et, de surcroît, celle d'enseignant canadien. Les participants à l'étude, par ailleurs, selon différents niveaux d'intensité, ont majoritairement privilégié l'usage de stratégies d'assimilation par lesquelles ils ont transformé leur identité d'origine tout en se conformant, peu à peu, aux attitudes et aux comportements attendus chez les enseignants de leur communauté d'accueil. Dans les termes de Manço (2006), il s'agit ici, pour les NEII, de se conformer au modèle du groupe dominant, « afin de bénéficier des conditions favorables propres à la catégorie privilégiée [...] » (p. 150) soit, dans le cas échéant, l'obtention d'un poste régulier d'enseignant.

Les propos des participants ont mis en évidence des contraintes au processus d'acculturation relevant de l'exclusion du groupe d'enseignants et de l'accueil parfois tiède réservé à l'enseignant issu de l'immigration par la communauté en milieu rural. Les cultures d'enseignants qui existent dans les écoles sont fortes et teintent les relations socioprofessionnelles des enseignants entre eux. À cet effet, Gather Thurler (1994) rappelle que le phénomène de *balkanisation* (p. 11), dans les écoles secondaires, se manifeste par l'affiliation avec un nombre restreint d'enseignants générant ainsi une identification socioprofessionnelle à un groupe dont les membres partagent des valeurs ou des intérêts communs (les enseignants d'une même didactique, par exemple) plutôt qu'à l'ensemble du corps professoral de l'école. Ce phénomène rappelle l'expérience vécue par Camil qui, se sentant exclu par certains enseignants natifs de son école, s'est rapproché de ses collègues provenant, comme lui, de l'immigration magrébine. Cynthia, pour sa part, a souffert d'un accueil mitigé de la part des membres de la communauté rurale que desservait son école et a choisi, pour survivre dans la profession, un nouveau poste dans une école en

milieu urbain. Comme le soulignent Traisnel, Violette et Gallant (2013), l'expérience de Cynthia renvoie aux représentations que se fait la communauté francophone canadienne de l'immigrant, notamment en situation minoritaire : « Ainsi, malgré une volonté politique d'inclusion, l'immigrant demeurerait cet 'autre' en dehors du 'nous', envers lequel la communauté francophone 'de souche' doit s'ouvrir » (p. 5). L'Ontario est la province qui accueille le plus grand nombre d'immigrants annuellement, dont certains ont le français comme langue d'usage; cet accroissement de la diversité ethnique dans la communauté francophone minoritaire provoque une redéfinition de l'identité de ses membres (Traisnel et al., 2013). Il est alors permis de penser que dans les milieux où cette immigration est moins présente ou peu visible, ce qui est le cas de la communauté rurale, cette redéfinition de l'identité franco-ontarienne s'effectue moins rapidement que dans les grands centres comme Toronto ou Ottawa; il faut alors laisser le temps aux communautés de ces régions de s'ajuster, notamment à la présence dans leurs écoles d'enseignants issus de l'immigration.

Les NEII qui ont témoigné de leur expérience ont tous fait face à des tensions culturelles et identitaires à un moment ou à un autre de leur période d'insertion professionnelle. Certains d'entre eux ont manifesté des habiletés d'intégration sociale plus marquées que d'autres, notamment lorsqu'ils adoptaient une attitude d'ouverture et de flexibilité et qu'ils refusaient, comme nous l'a expliqué Chloé, « d'être un enseignant de seconde zone » en raison de leur statut d'immigrant. Bien que cette recherche se soit limitée au cadre très spécifique de l'insertion professionnelle dans le domaine de l'enseignement, nous estimons que les résultats qui en découlent sont tout à fait transférables à d'autres groupes professionnels similaires, tel que celui des infirmières, qui accueille, lui aussi, une part importante de nouveaux arrivants. Par ailleurs, nous pensons que la plupart des stratégies d'intégration socioprofessionnelles mises de l'avant par les participants peuvent également être adoptées par les individus effectuant une transition professionnelle d'un corps d'emploi à un autre, sans pour autant qu'il y ait eu migration géographique. En effet, une personne ayant œuvré pendant de nombreuses années dans le domaine de la finance ou des médias, pour ne citer que ces exemples, pourrait vivre un processus d'acculturation similaire lors d'une transition vers l'enseignement aux jeunes. Ce qui caractérise le phénomène dont les participants à cette étude ont témoigné relève de la double situation d'acculturation vécue par plusieurs d'entre eux, soit l'appropriation de

l'identité de l'enseignant et, qui plus est, celle de l'enseignant canadien dans un contexte de francophonie minoritaire.

Les enseignants issus de l'immigration qui ont contribué à notre recherche ont majoritairement privilégié l'usage des stratégies d'acculturation dites d'*assimilation* afin de favoriser leur insertion professionnelle. En choisissant de se conformer à l'identité et à la culture privilégiées chez les enseignants de leur communauté professionnelle, sans pour autant abandonner leur identité et leur culture d'origine, ils souhaitaient augmenter leurs chances d'obtenir l'emploi régulier et permanent qui témoignerait du succès de leur intégration à la société canadienne. Les nombreuses négociations qui ont ponctué leurs parcours d'insertion professionnelle font la preuve que l'acquisition de l'*expérience canadienne*, pour ces participants, ne s'est pas réalisée sans efforts ni sans y consacrer le temps nécessaire.

En outre, le choix des stratégies privilégiées par les participants n'a pas semblé s'appuyer sur des facteurs culturels ou ethniques, mais plutôt sur des dimensions personnelles. En effet, aucune tendance particulière à choisir une stratégie plutôt qu'une autre ne s'est manifestée chez les enseignants provenant d'un groupe en particulier, comme celui des Magrébins (4 participants) ou celui des Camerounais (5 participants) qui ont contribué à l'étude. L'échantillonnage de 12 participants nous apparaît nettement insuffisant pour discuter ici de la valeur du cadre théorique proposé au regard de tendances plus ou moins significatives en ce domaine. Cependant, les témoignages des participants, par leur profondeur, ont permis de mieux comprendre les expériences qui ont façonné l'appropriation de la nouvelle identité de même que la manière dont le processus d'acculturation s'est actualisé dans un contexte donné.

Conclusion

Cet article avait pour but d'examiner l'expérience d'acculturation vécue par de nouveaux enseignants issus de l'immigration dans leur communauté professionnelle d'accueil. Après avoir dressé un portrait sommaire des enjeux de l'intégration socioprofessionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration au Canada, l'article s'est intéressé plus particulièrement aux quatre stratégies d'acculturation du modèle de Berry permettant à ceux-ci de s'approprier leur nouvelle identité d'enseignant canadien. L'analyse des

données a mis en évidence que plus d'une stratégie a été utilisée par les participants à l'étude afin de favoriser leur intégration professionnelle, et que la stratégie d'*assimilation*, qui se manifeste par l'adoption des comportements attendus par le milieu d'accueil, est celle qui a été privilégiée. Si nous avons choisi d'exposer uniquement le point de vue des nouveaux enseignants issus de l'immigration dans cet article, nous sommes cependant de l'avis des différents auteurs auxquels nous nous sommes référée que l'acculturation ne relève pas que de l'une des parties concernées. Des études ultérieures devraient ainsi prendre en compte les points de vue des autres acteurs de ce processus, tels que les collègues enseignants, les membres de la direction des écoles et, éventuellement, les élèves et même leurs parents.

Références

- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Beynon, J., Ilieva, R., & Dichupa, M. (2004). Re-credentialing experiences of immigrant teachers: Negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 429-444.
- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme : Un point de vue québécois*. Montréal, Canada : Boréal.
- Camilleri, C. (1984). Les usages de l'identité : l'exemple du Maghreb. *Tiers-Monde*, 25(97), 29-42.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. Dans C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 85-110). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Camilleri, C., & Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris, France : Armand Colin.
- Cho, C. (2010). "Qualifying" as a teacher: Immigrant teacher candidates' counter-stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (100), 1-22.
- Deters, P. (2006). Immigrant teachers in Canada: learning the language and culture of a new professional community. Communication présentée lors de l'Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE), Zaragoza, Espagne.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 119-139. http://revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/8_files/07_duchesne.pdf

- Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 5(2), 69-95.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie*, 109(1), 19-39.
- Gauthier, C., & Cerqua, A. (2012). Pourquoi le constructivisme est-il devenu « le » discours dominant en éducation? *Formation et profession*, 20(1), 67-70.
- Girard, M., Smith, M., & Renaud, J. (2008). Intégration économique des nouveaux immigrants : adéquation entre l'emploi occupé avant l'arrivée au Québec et les emplois occupés depuis l'immigration. *Cahiers canadiens de sociologie*, 33(4), 791-814.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), 23-46.
- Kaddouri, M., & Hinault, A.-C. (2014). Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles. *Sociologies pratiques*, 28(1), 15-18.
- Laghzaoui, G. A. (2011). *Paroles d'immigrants! Représentations sociales et construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones de Colombie-Britannique* (Thèse de doctorat). Simon Fraser University, Burnaby (CB), Canada.
- Malewska-Peyre, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. Dans C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 111-142). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Manço, A. (2001). Stratégies identitaires quelles valorisations? *Agora débats jeunesse*, 24(1), 107-123.
- Manço, A. (2006). *Processus identitaires et intégration*. Paris, France : L'Harmattan.
- McIntyre, F. (2015, mars). *Transition à l'enseignement. Pour parler profession*. Repéré à : http://pourparlerprofession.oeeo.ca/mars_2015/PS01_FRE_Compressed.pdf

- Mujawamariya, D. (2002). Les minorités visibles sur le chemin de la profession enseignante : un parcours semé d'embûches. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante* (p. 203-236). Outremont, Canada : Éditions Logiques.
- Mulattris, P., & Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *Revue internationale d'études canadiennes*, (45-46), 331-352.
- Myles, J., Chang, L., & Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Oloo, J. A. (2012). Immigrant teachers in Saskatchewan schools: A human resource perspective. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9(2), 219-237.
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 11(1), 41-45.
- Piquemal, N., & Bolivar, B. (2009). Discontinuités culturelles et linguistiques : Portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire. *Migration & Intégration*, 2009(10), 245-264. doi:10.1007/s12134-009-0106-z
- Sakamoto, I., Chin, M., & Young, M. (2010). "Expérience canadienne", problèmes d'emploi et immigrants qualifiés. *Travail social canadien*, 12(1), 162-169.
- Schmidt, C. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(4), 235-252.
- Temple, C., & Denoux, P. (2008). Construction d'un outil d'identification des stratégies identitaires en psychologie interculturelle. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2008/3(79), 47-56.
- Traisnel, C., Violette, I., & Gallant, N. (2013). Les minorités francophones canadiennes face à l'immigration : particularismes et représentations de la diversité ethnoculturelle dans les milieux associatifs. *Minorités linguistiques*, 2013(2), 9-28.