

Des processus interactifs qui façonnent l'intégration d'enseignants formés à l'étranger dans l'école québécoise : entre identification et soumission

Joëlle Morrissette
Université de Montréal

Caroline Gagnon
Université du Québec à Montréal

Annie Malo
Université de Montréal

Résumé

Cette recherche vise à éclairer l'intégration professionnelle d'enseignants formés à l'étranger, de plus en plus nombreux dans l'école québécoise. Nous avons invité 12 d'entre eux à participer à un entretien individuel afin de saisir les particularités de leur processus d'intégration. Une analyse inductive particulièrement attentive aux parcours biographiques

et aux interactions au travail a permis d'identifier quatre types de processus d'intégration : l'identification, l'accommodation, la recomposition et la soumission. La mise en lumière de ces processus montre des disparités entre les contextes respectifs de leur resocialisation au métier.

Mots-clés : enseignants formés à l'étranger, intégration professionnelle au Québec, interactions au travail, socialisation, conventions de travail

Abstract

This research aims to shed light on the growing phenomenon professional integration of foreign-trained teachers in Quebec school. We invited 12 of them to an individual interview to understand the specifics of their integration process. An inductive analysis attentive to biographical paths and work interactions has led to identify four types of integration process: identification, accommodation, recomposition and submission. Shedding light on these processes shows the disparities between their respective re-socialization contexts of their to the profession.

Keywords: foreign-trained teachers, professional integration, work interactions, socialization, working conventions

Introduction

De plus en plus d'enseignants formés à l'étranger (EFÉ) intègrent l'école québécoise en raison des politiques migratoires favorables mises en place par le gouvernement pour pallier la décroissance de la population et le manque de main-d'œuvre dans certains secteurs, comme celui de l'enseignement. Ces toutes dernières années, ce n'est ni plus ni moins qu'une situation de crise que vivent les établissements scolaires, surtout dans la grande région de Montréal : avec les départs à la retraite des babyboumeurs et l'augmentation des effectifs scolaires, en raison notamment de l'arrivée d'un grand nombre de réfugiés (ex. : syriens), une pénurie d'enseignants sans précédent sévit.

Ce contexte est très favorable à l'embauche d'EFÉ, ce qui fait de leur intégration socioprofessionnelle un enjeu crucial qui retient l'attention autant des communautés scientifiques que professionnelles. Dans cette contribution, il sera justement question d'une étude ayant porté sur le rôle joué par les interactions au travail dans l'ajustement du savoir-faire d'EFÉ travaillant dans l'école québécoise. L'analyse réalisée à partir d'entretiens individuels auprès de 12 d'entre eux a permis d'identifier quatre processus distincts d'intégration en fonction de leur parcours biographique et des interactions qui se sont déployées sur les lieux de leur travail. Leur mise en relief conduit à s'interroger sur les conditions de leur resocialisation au métier dans des contextes particuliers.

Problématique

Tension entre un contexte d'opportunités et la capacité à y faire face

Dans un contexte de population décroissante et de pénurie de main-d'œuvre, l'immigration est vue comme la voie à privilégier pour le Québec (MIDI, 2019). Le secteur de l'enseignement est présentement particulièrement affecté par une pénurie d'enseignants, ce que commente régulièrement la presse (Boissonneault, 2020). Au 1er septembre, il manquait au total 360 enseignants à temps plein dans l'ensemble de la province, dont 304 dans les villes de Montréal et de Laval, autrement dit, 84 % des classes sans enseignants qualifiés se retrouvent dans le Grand Montréal (La Presse canadienne, 2019). Cette tendance s'accroîtra, car les universités québécoises ne

pourront diplômer suffisamment d'enseignants pour les 13 000 postes à pourvoir d'ici les toutes prochaines années (Dion-Viens, 2019).

Cette situation crée un contexte favorable à l'embauche d'enseignants qualifiés formés à l'étranger (EFÉ) qui permettront de sortir plus rapidement de cette crise. Les centres de services scolaires¹ organisent d'ailleurs actuellement des missions de recrutement à l'étranger dans cette perspective, ce qui contribue à l'augmentation du nombre de brevets d'enseignement délivrés aux EFÉ : de 242 en 2007-2008, il est passé à 410 en 2016-2017 (DFTPS, 2018). Dans certaines écoles de Montréal, ils représentent plus de la moitié des enseignants. Selon les données disponibles à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, ces enseignants proviennent surtout d'Afrique du Nord, d'Europe de l'Est et, dans une moindre mesure, d'autres pays africains et d'Amérique latine (FSE, 2017)². Pour être autorisés à enseigner, en plus de devoir réussir un test de français ou d'anglais, ils doivent suivre 15 crédits de cours visant à les familiariser avec le système scolaire québécois : 3 sur le système scolaire québécois, 3 sur l'évaluation des apprentissages, 3 sur l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation/apprentissage et 6 sur la didactique (Gouvernement du Québec, 2020). Dans le contexte actuel, les EFÉ sont souvent déjà sous contrat lorsqu'ils suivent ces cours et ont donc commencé le stage probatoire de 600 à 900 heures qu'ils doivent réussir pour obtenir l'autorisation permanente d'enseigner. Selon les échos du monde professionnel³, leur intégration serait problématique, car plusieurs n'ont aucune connaissance concrète du système scolaire québécois ni du fonctionnement quotidien dans le périmètre de la classe comme de l'établissement.

Sur l'île de Montréal en particulier, secteur caractérisé par une grande hétérogénéité ethnoculturelle, leur intégration au travail revêt un caractère particulièrement névralgique, car ils reflètent la diversité des grands centres urbains (Akkari et al., 2017 ; Deters, 2006 ; Oloo, 2012 ; Wang, 2003). Selon certains, leur présence est particulièrement significative pour les élèves issus de l'immigration,

1 Nouvelle désignation des commissions scolaires à partir du 15 juin 2020.

2 Données internes de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, liées au Module de qualification en enseignement.

3 Communication personnelle avec la direction des services éducatifs de l'une des trois commissions scolaires de Montréal, janvier 2020.

qui composent jusqu'à 90 %, voire plus, de la population étudiante dans certains quartiers (Benes et Dyotte, 2001 ; Grenier, 2018) : ils mettraient à profit en classe leur connaissance expérientielle de la migration pour favoriser l'intégration de ces élèves, voire de leur famille, et constitueraient des modèles significatifs auxquels s'identifier, affectant potentiellement positivement la trajectoire scolaire de ceux-ci (Beynon et al., 2004 ; Niyubahwe et al., 2019).

Les travaux internationaux mis en lumière dans deux recensions (Morrisette et al., 2014 ; Niyubahwe et al., 2013) font état, pour l'essentiel, des difficultés auxquelles les EFÉ se heurtent lorsqu'ils commencent à enseigner dans leur société d'accueil. Globalement, leur méconnaissance du nouveau système scolaire et des codes sociaux nécessaires pour y travailler de manière adaptée ferait obstacle à leur bonne intégration (Changkakoti et Broyon, 2013 ; Diédhiou, 2018 ; Jabouin et Duchesne, 2012 ; Schmidt, 2010 ; Wang, 2003). Parmi les exemples les plus cités, on relève l'incompatibilité des attentes relationnelles entre les EFÉ et leurs élèves qui nuirait à l'établissement d'un climat favorisant l'apprentissage, de même que des conceptions de l'enseignement et de l'évaluation incompatibles avec celles qui sont privilégiées dans leur nouveau contexte de travail. Quelques autres travaux se centrent plutôt sur ce que font les EFÉ pour surmonter ces difficultés et s'intégrer à leur nouveau milieu professionnel (Charles et Legendre, 2006 ; Duchesne, 2008, 2017 ; Jabouin et Duchesne, 2012 ; Phillion, 2003). Il en ressort que certaines activités, comme le bénévolat à l'école, constituent des moyens pertinents pour se familiariser à ses caractéristiques tout en permettant de se faire connaître.

Pour étudier plus spécifiquement les processus d'intégration socioprofessionnelle, les auteurs ont surtout adopté des référentiels psychologiques (Elbaz-Luwisch, 2004 ; Janusch, 2015). Par exemple, Niyubahwe et al. (2013) ont retracé les étapes « intérieures » du processus adaptatif d'EFÉ : choc de la réalité, perte des repères culturels, désenchantement, développement de stratégies de survie, adaptation progressive. Quant à Lefebvre (2011), ce processus se décline ainsi : négation, banalisation, retour sur soi. Dans cette veine, d'autres ont abordé cette question sous l'angle des changements identitaires qui jalonnent le processus d'intégration des EFÉ à leur milieu d'accueil (Beynon et al., 2004 ; Deters, 2008 ; Frank, 2013 ; Laghzaoui, 2011). Par exemple, en s'appuyant sur un modèle des stratégies d'acculturation (séparation, marginalisation, etc.), Duchesne (2017) a cherché à situer des EFÉ sur un continuum entre le maintien de l'identité et de la culture d'origine d'un côté, et une

préférence pour les rapports avec la société d'accueil et leurs contributions à celle-ci de l'autre. Dans ces travaux très centrés sur les EFÉ, on tend à focaliser l'attention sur la trajectoire des migrants eux-mêmes en négligeant le rôle joué par la communauté d'accueil dans leur intégration (Bertheleu, 2012).

Notre hypothèse propose que les interactions situées au travail façonnent les processus d'intégration des EFÉ. Dans cette optique, il convient de s'intéresser à la *transformation* de leur bagage d'expériences en la situant dans des contextes précis de travail (là où ils décrochent leurs premiers contrats) et dans des dynamiques avec leurs partenaires de travail (élèves, parents, pairs, directions, etc.). Cet angle nécessite donc un éclairage constructiviste et interactionniste, sensible au rôle du contexte et des interactions, et adoptant un regard processuel sur l'intégration.

Cadre théorique

Vision constructiviste et interactionniste de l'adaptation du savoir-faire

La vision constructiviste de Pépin (1994) conduit à concevoir que l'expérience se développe selon une trajectoire dynamique, au fil de sa mise à l'épreuve sur le terrain : pour survivre et s'adapter, chacun donne une forme viable à son expérience, cette viabilité étant la résultante de la négociation de l'appréciation individuelle et des repères normatifs valorisés au sein de l'environnement d'une personne. Dans cette perspective, c'est la non-pertinence des schèmes habituels qui « force », pourrait-on dire, à apprendre. Le moteur de l'apprentissage est donc l'échec de son savoir-faire qui oblige à changer sa manière d'interpréter le monde et de s'y mouvoir, car il ne permet plus la conduite de ses projets.

L'adaptation du savoir-faire se produisant nécessairement dans un cadre social, il faut considérer l'importance du rôle de régulation joué par autrui dans ce processus. De fait, c'est lorsque le savoir-faire d'une personne entre en conflit avec celui des autres, lorsqu'il est mis à l'épreuve au travers d'une négociation contextuelle — perpétuelle — entre diverses visions du monde, qu'un ajustement est nécessaire (Morrissette et Malo, 2018).

Dans cette optique, une perspective interactionniste permet d'approfondir l'influence d'autrui dans la construction du savoir-faire. Elle conduit à envisager le monde social à travers les interactions entre acteurs et leurs activités coordonnées, comme une entité processuelle, en (re)composition continue (Morrissette et al., 2011). Plus précisément, l'interactionnisme de Becker (2006) concernant l'action collective permet de comprendre comment, au sein d'une écologie — celle des enseignants par exemple —, chacun s'ajuste continuellement à la lumière des réactions des autres à son action. Cet ajustement se fait en fonction des conventions partagées dans cette écologie, soit une sorte de socle commun, de culture, c'est-à-dire un ensemble de routines habituelles dictant, d'une certaine manière, le code de pratiques à suivre : conduites pertinentes et recevables, outils de travail, manières de définir les situations, etc. La maîtrise des conventions est centrale pour les personnes qui s'intègrent à l'action collective, mais leur caractère tacite pose des défis de décodage qui doivent être surmontés pour qu'un nouveau membre soit opérationnel, c'est-à-dire pour que son savoir-faire soit reconnu comme pertinent dans leur univers partagé.

Ces appuis théoriques offrent un point de vue intéressant pour éclairer le processus d'intégration des EFÉ à un nouveau milieu de travail spécifique qui repose sur un ensemble de conventions qu'ils ne maîtrisent pas d'emblée. Comment les interactions avec leurs partenaires professionnels participent-elles à l'ajustement des EFÉ aux situations professionnelles rencontrées ? Comment sont-elles constitutives de l'apprentissage d'un savoir-faire viable et opérationnel dans leur nouveau contexte de travail ?

Méthodologie

Dans le cadre de l'un des volets de notre recherche portant sur la socialisation des EFÉ au Québec (CRSH 2015-2018), nous avons conduit une étude qualitative compréhensive ayant impliqué la participation volontaire de 12 d'entre eux insérés depuis un nombre varié d'années aux écoles montréalaises, sous contrat ou en poste dans le même centre de services scolaires. Les seuls critères de sélection étaient qu'ils aient été formés et aient pratiqué l'enseignement dans un autre pays, et qu'ils soient sous contrat ou en poste dans une école montréalaise francophone au moment de la recherche.

Tableau 1*Profil des enseignants participants*

Noms fictifs / genre	Région d'origine	Formation et diplôme reconnu	Contrat / poste au Québec	Nb d'années d'exp. hors Québec	Nb d'années d'exp. au Québec
Noura (NO) F	Afrique du Nord	Bacc. en enseignement au primaire	Titulaire éducation préscolaire	2 au lycée	5
Enca (EN) F	Europe de l'Est	Bacc. en littérature française et doctorat en langues	Titulaire francisation secondaire	20 au secondaire	17
Mounira (MO) F	Afrique du Nord	Bacc. en linguistique	Contrat anglais 3e, 4e et 5e année du secondaire	1 au primaire, 4 aux adultes	6
Celia (CE) F	Amérique latine	Bacc. sciences de l'édu- cation (en français)	Titulaire francisation primaire	20 au primaire et au secondaire	13
Ali (AL) H	Europe fran- cophone	Diplôme en enseigne- ment	Titulaire primaire	7 au primaire	13
Najat (NA) F	Afrique du Nord	Bacc. en langues et littérature française Bacc. enseignement langue seconde	Titulaire francisation primaire	9 en école de langues	10
Salif (SA) H	Afrique du Nord	Majeure en sciences de l'éducation	Titulaire francisation primaire	10 au primaire	7
Maureen (MA) F	Afrique de l'Est	Diplôme sciences de l'éducation	Préscolaire 4 ans	8 au primaire	6
Sherine (SH) F	Afrique de l'Ouest	Bacc. en didactique des langues étrangères (dans un pays scandi- nave)	Titulaire primaire	7 au secondaire	8
Nicolae (NI) H	Europe de l'Est	Bacc. en éducation physique	Éducation physique secondaire	6 au secondaire	16
Assala (AS) F	Afrique du Nord	Bacc. en enseigne- ment français langue seconde	Préscolaire	10 aux adultes	6
Dorsaf (DO) F	Afrique du Nord	Diplôme d'enseigne- ment supérieur en math./ science phys.	Titulaire primaire	5 en école de langues	7

Chaque participant a été invité à un entretien individuel (1 h 30) et interrogé sur les thématiques suivantes : l'expérience professionnelle et le sens du métier dans

le pays d'origine, les raisons du projet migratoire, les chocs des premières expériences d'enseignement à Montréal et les possibles changements s'étant opérés sur le plan de leurs conceptions et de leurs manières d'enseigner, voire, plus globalement, d'être enseignant dans une communauté professionnelle. Les propositions de Demazière (2011) sur l'entretien biographique interactionniste ont guidé nos entretiens : pour chaque thématique, il s'agissait de se donner un angle de vue plus large en remontant la trame des interactions dans lesquelles le professionnel est engagé, en focalisant et en resserrant l'entretien sur chaque acteur évoqué lors de l'explicitation de l'action. Il s'agit d'éviter une perspective individuelle pour s'intéresser à l'expérience de chacun qui est ancrée dans un monde social donné, dans une action collective (Becker, 1982/2006), ici la production de l'enseignement. Ainsi, ce levier méthodologique a permis d'interroger les interactions qui « travaillent » la transformation du savoir-faire des participants au fur et à mesure de leur intégration dans l'école montréalaise.

Les transcriptions des 12 entretiens ont fait l'objet d'une analyse par induction analytique (Paillé et Mucchielli, 2016), particulièrement attentive à repérer les autres significatifs convoqués et à identifier les processus interactifs qui ont façonné l'intégration des EFÉ. Ces processus ont été conceptualisés en mettant en relation les dimensions impliquées dans l'expérience de transition des EFÉ : les conventions du métier (objets de socialisation) auxquelles ils ont été socialisés dans leur pays d'origine, les circonstances autour du projet migratoire, leurs premières expériences dans les écoles montréalaises, ainsi que la socialisation à laquelle ils ont été exposés dans celles-ci. Pour distinguer les conventions acquises antérieurement de celles apprises au Québec menant à l'ajustement de leur savoir-faire, une attention a été portée aux propos qui traitent des interactions au travail et qui permettent de comprendre « ce qu'il faut faire » pour être un bon enseignant, car ces prises de position sur le travail — sur les bonnes et mauvaises manières de l'accomplir, et de ce qu'il doit ou ne doit pas être — sont des indicateurs de ces conventions tacites du code de pratique.

Résultats

La grande similarité des expériences (depuis le pays d'origine jusqu'au Québec) de certains des 12 EFÉ nous a conduites à dégager parmi eux quatre cas de figure qui

mettent en relief le lien dynamique entre leur appréciation de leur intégration dans les écoles montréalaises et le plus ou moins grand degré d'ajustement de leur savoir-faire dans leur nouveau contexte de travail⁴. Nous présentons donc ici les processus d'intégration identifiés : l'intégration par identification, par accommodation, par recomposition et par soumission. Nous résumons leurs propos en fournissant à l'occasion des extraits de verbatim.

Intégration par identification : développer un nouveau savoir-faire opérationnel

L'expérience d'intégration professionnelle de Enca, Assala et Noura⁵ s'est révélée très positive, au point où elles se sont vite fondues à leur nouvelle communauté professionnelle. Le fait d'avoir pu établir des liens de collaboration assez rapidement avec leurs partenaires de travail semble avoir constitué un facteur crucial dans cette expérience d'intégration par identification.

Les trois ont en commun un même contexte à l'origine de leur projet migratoire : elles ont fui un pays aux conditions sociopolitiques difficiles. Par exemple, Enca vient d'un pays de l'Europe de l'Est où l'idéologie politique était très prégnante, tant dans sa vie privée que professionnelle. Elle se rappelle avoir été obligée de mentir à ses élèves en leur dépeignant les pays occidentaux comme un monde de perdition, une image susceptible de favoriser leur adhésion à l'idéologie socialiste du régime en place. Noura, quant à elle, a fui un pays où sévissait une guerre civile et une idéologie religieuse particulièrement contraignante pour les femmes : « j'étais au secondaire, j'étais un peu prudente avec les garçons parce que vu notre société, être chaleureuse aurait pu être mal interprété » (NO 402-403)⁶. Ainsi, fuir un contexte difficile sur le plan sociopolitique / religieux semble avoir mis ces enseignantes dans de bonnes dispositions pour s'intégrer dans une nouvelle société malgré le déracinement.

4 Une enseignante n'a pas été liée à l'un ou l'autre de ces 4 cas (Dorsaf) ; elle s'est trop peu exprimée pour que nous puissions dégager ce qui a caractérisé son intégration.

5 Des noms fictifs ont été attribués aux participants afin de préserver leur anonymat.

6 C'est-à-dire, entretien de Noura, lignes 402 et 403 de la transcription.

Dès les premières expériences au Québec, elles ont été confrontées à de nouvelles conceptions et manières de faire le travail, à l'opposé de leurs habitudes, notamment sur le plan du rapport aux élèves et des méthodes d'enseignement. Enca explique que l'un de ses premiers chocs concerne les manières dont ses collègues interagissent avec leurs élèves en prenant, par exemple, les élèves dans leurs bras avant l'entrée en classe : « le premier choc, c'était les relations entre les élèves et les enseignants [...] la relation élève-enseignant, dans mon pays d'origine, c'est une relation d'autorité, une relation distante » (EN 367-372). Cette surprise a été la même pour Noura qui a vite délaissé la posture distante autrefois exigée, voyant dans ce nouveau contexte la possibilité d'être enfin chaleureuse avec tous ses élèves. De son côté, Assala, qui enseignait aux adultes, a eu à adapter sa manière d'interagir aux enfants de 5 ans : « j'ai appris qu'avec les plus petits, il faut ajouter la joie, parce qu'ils aiment s'amuser, ils ne sont pas très autonomes » (AS 420-422).

Ce changement de posture face aux élèves s'est fait rapidement, car le maintien d'une distance a vite occasionné de l'agitation chez eux. Pour apprendre les nouveaux repères, les enseignantes ont trouvé facilement un appui chez leurs nouveaux partenaires de travail qui, selon leurs dires, se sont montrés très généreux de leur temps : « une autre chose qui m'a surprise, c'est l'ouverture des collègues, le fait de fournir des documents et de donner aussi des informations » (EN 545-546). Ils ont décodé pour elles les nouvelles conventions du rapport aux élèves et partagé des activités qui les rendaient actifs dans leurs apprentissages, à rebours de l'enseignement magistral qui leur était familier. La direction aussi a été d'un grand secours, par exemple pour Noura qui, ayant obtenu un contrat dans un secteur très homogène de Montréal, a été confrontée aux préjugés de certains parents face à son voile ; dans cette situation, la direction et ses collègues l'ont grandement appuyée : « ils savaient que des parents étaient venus me parler, alors ils m'ont rassurée en me disant "on te connaît, on voit ce que tu fais avec les élèves" ; donc, c'est rassurant et motivant » (NO 438-440). Assala a reçu un soutien très important de leur part quant à la manière de travailler avec les enfants, de planifier les activités d'apprentissage, etc. ; ils lui ont montré comment faire de la différenciation pédagogique, ce qu'elle n'avait jamais fait auparavant.

Ce contexte d'intégration très favorable semble avoir créé les conditions d'un processus d'identification : ces enseignantes ont non seulement modifié leurs manières de faire et d'être au travail, mais ont aussi adhéré pleinement aux conceptions sous-jacentes.

En fait, le nouveau code de pratique leur apparaissait comme un idéal : « moi j'appelle l'école québécoise, l'école humaine, où tu sens la chaleur humaine ; on n'a pas cette chaleur humaine dans mon pays » (EN 375-376). Pour Noura, l'identification aux nouvelles conventions de travail semble être passée par la conception de l'apprentissage chez les enfants et d'un nouveau rôle pour elle-même : « en quoi cela m'a changée, c'est en essayant de développer la zone proximale de l'enfant ; c'était abstrait pour moi ; dans mon pays, on n'avait pas cette idée » (NO 535-537). Quant à Assala, le processus d'identification semble avoir été facilité par la vision de l'évaluation valorisée au Québec, qu'elle comprend plus au service du soutien à l'apprentissage qu'à la production d'une élite, ainsi que par les encouragements au travail collaboratif dans l'école : « c'est l'équipe-école que j'ai appréciée ; chez nous ce n'était pas comme cela partout ; ici je vois qu'à chaque fois, on travaille en équipe et j'aime cela » (AS 710-712).

En résumé, bien que ces trois enseignantes aient dû abandonner une grande partie de leur savoir-faire antérieur, puisque celui-ci n'était pas opérationnel dans leur nouveau milieu de travail, elles ont apprécié toutes leurs découvertes, adoptant rapidement d'autres conceptions et manières de faire avec le soutien de leurs partenaires de travail.

Intégration par accommodation : ajuster son savoir-faire au contexte

L'expérience de Celia, Maureen et Sherine est un peu différente. Si elles ont vécu leur intégration à l'école québécoise de manière aussi positive, c'est parce que les conventions de travail auxquelles elles ont initialement été socialisées correspondaient en grande partie à celles valorisées au Québec. Elles n'ont donc pas ressenti une grande déstabilisation ; elles se sont plutôt accommodées en ajustant leur savoir-faire pour qu'il soit plus opérationnel dans leur nouveau contexte.

La raison principale pour laquelle ces trois enseignantes ont décidé de quitter leur pays d'origine est pour assurer l'avenir de leurs enfants ; de là-bas, le système éducatif canadien était vu comme étant idéal. Maureen vient d'un pays d'Afrique où le milieu scolaire est très compétitif : « je ne voulais pas que mes enfants grandissent là-dedans, car c'est comme s'ils perdaient une partie de leur enfance » (MA 376-378). Elle a donc choisi le Québec pour la démocratisation de l'école, tout comme Sherine, qui a aussi pensé à l'accessibilité de l'université : « j'ai pensé à l'avenir quand elles finiront le secondaire [...] environ 70 000 \$ ces années-là ! Je n'en avais pas les moyens » (SH 493-495).

Comme Celia, elles ont donc migré avec une volonté de s'établir dans un pays qui allait offrir une chance d'améliorer les promesses d'avenir pour leurs enfants.

À leur arrivée au Québec, ces trois enseignantes ont eu à apporter quelques ajustements à leurs pratiques ; leur longue expérience en enseignement s'est révélée une ressource en ce sens : « le fait de travailler seule avec autant d'élèves difficiles m'a permis de bien gérer des enfants qui ont des problèmes de comportement ; je suis capable de gérer » (MA 524-527). En gestion de classe, elles mettaient déjà au premier plan l'importance d'une relation chaleureuse avec les élèves, soit la convention par excellence au Québec (Morrissette et al., 2018). Celia note que ses rapports aux élèves étaient similaires et qu'ils ont évolué dans son pays d'origine un peu comme au Québec : « c'est à peu près les mêmes, adaptés aux époques, adaptés aux différences de temps » (CE 754-755). Malgré tout, lors des premières semaines, elles devaient composer avec des élèves qui parlaient, réclamaient, etc., mais se sont ajustées assez rapidement, adoptant notamment certains systèmes d'émulation partagés par leurs pairs. Sur le plan pédagogique, la proximité des méthodes d'enseignement valorisées a aussi facilité l'intégration des enseignantes. Par exemple, Sherine avait l'habitude du modelage et de la différenciation pédagogique : « je faisais beaucoup de modelage avec les élèves et de la pratique guidée [...] c'est comme cela que je fonctionnais et jusqu'à maintenant, je fais cela » (SH 294-299). Pour elle aussi, les ajustements apportés depuis qu'elle enseigne au Québec se sont faits facilement et auraient davantage trait à une différence d'époque qu'à une différence de culture de travail.

Ce qui les a aussi aidées à être rapidement fonctionnelles, c'est l'appui de la direction :

« c'est son accueil ; le directeur me posait des questions ; il voulait savoir d'où je venais ; je voyais qu'il s'intéressait vraiment à moi, à ma culture ; aussi il venait me voir pour s'assurer que tout allait bien ; en plus j'avais un mentor avec l'insertion professionnelle, ce qui était formidable ». (MA 476-479)

Également, l'appui de pairs mentors s'est révélé très soutenant, par exemple, pour Sherine qui a participé au programme d'insertion professionnelle du centre de services scolaires ; son mentor l'a aidée à s'ajuster pour une classe de francisation dont les élèves migrants n'avaient ni une langue commune ni un niveau linguistique et scolaire commun. Les interactions au travail pour Celia semblent similaires à celles de Maureen et Sherine

: elle évoque aussi cette reconnaissance de la part de la direction et des collègues, par exemple, lorsqu'elle rencontrait des situations difficiles avec les parents de certains élèves. Vite reconnue comme un membre à part entière de sa nouvelle communauté, elle a établi de bonnes relations avec les collègues, s'impliquant dans des activités à caractère social, une autre convention qui semble participer à une bonne intégration (Morrisette et Demazière, 2018).

Ce contexte d'intégration très favorable semble avoir réuni les conditions d'un processus d'accommodation : des cultures de travail similaires au pays d'origine et dans l'école québécoise, et la collaboration de leurs partenaires de travail leur ont permis d'apporter les ajustements nécessaires pour être à l'aise dans leur nouveau contexte. Elles étaient dans des dispositions d'ouverture, favorables à leur intégration : « moi je voulais m'intégrer parce que je suis ici maintenant ; je veux comprendre le fonctionnement des gens ; savoir ce qu'ils aiment ; ensuite je posais des questions » (MA 654-655). La motivation à l'origine de leur projet migratoire semble avoir constitué le moteur de leur engagement en ce sens : la volonté d'offrir de bonnes conditions de vie et d'éducation à leurs enfants a fait de leur intégration professionnelle une priorité : « d'abord, réussir dans l'intégration, je crois que c'est une question consciente sur l'intégration [...] je veux réussir ici à m'intégrer ou je vais repartir dans mon pays » (CE 1080-1082).

En résumé, la proximité entre les attentes envers les enseignants du Québec et le savoir-faire de ces trois enseignantes leur a vite permis d'être reconnues comme des membres de leur nouvelle communauté professionnelle, les interactions quotidiennes les aidant à faire les quelques ajustements nécessaires.

Intégration par recomposition : composer avec différents savoir-faire

Ali et Salif ont vécu une expérience d'intégration plus tiraillée : s'ils ont aussi pu remobiliser en grande partie leur savoir-faire lorsqu'ils ont commencé à travailler au Québec, apportant quelques ajustements pour une plus grande pertinence en contexte, sur certains plans, ils sont demeurés attachés à certaines conventions apprises dans leur pays d'origine. Face à certains chocs de valeurs, ils ont recomposé leur savoir-faire au carrefour de différentes cultures professionnelles.

Ces deux enseignants ont en commun d'avoir vécu du racisme là où ils résidaient, trouvant là la motivation de leur projet migratoire. Né en Afrique du Nord, Salif a

travaillé comme enseignant dans un pays de l'Europe de l'Est qu'il dit peu ouvert aux différences, notamment celle de sa couleur de peau. Ne voulant pas que ses enfants vivent cette situation, il a décidé d'émigrer : « même si j'avais vécu là-bas 100 ans, j'aurais toujours été l'étranger ; ils n'aiment pas les autres ; ma femme est d'Europe de l'Est, et mes enfants sont quoi alors ? » (SA 346-348). Ali a aussi vécu du racisme : fils d'immigrants, son prénom arabe aurait suscité plusieurs préjugés à son endroit. Sa femme et lui entretenaient également un désir de s'établir dans un endroit où le coût de la vie serait moindre pour une famille avec des enfants. Des facilités administratives entre leur pays d'origine et le Québec les ont conduits à choisir cette province pour s'établir.

Si leur savoir-faire s'est révélé relativement opérationnel auprès des élèves, Ali et Salif ont rencontré des difficultés sur le plan des relations avec les partenaires de travail. Pour Salif, c'est d'abord le manque de solidarité et de soutien de ses collègues qui l'a heurté, mais surtout l'absence de partage des activités pédagogiques alors qu'il est débordé lors de son premier contrat. Aussi, il constate que les parents d'élèves ne vouent pas d'emblée un grand respect aux enseignants, contrairement à ce qu'il a toujours vécu : « je voyais que ce n'était pas les mêmes relations ; d'une manière imagée, j'ai trouvé qu'ici au Québec, l'enseignant est une bête à abattre pour plusieurs parents » (SA 729-731). Pour Ali, c'est la frontière nettement établie entre les relations professionnelles et personnelles qui le déconcerte : « j'ai compris qu'il y avait cette distance, qu'on pouvait bien s'entendre, parler beaucoup ensemble, avoir l'impression d'être amis mais sans l'être vraiment ; et c'est une grosse différence avec ce que j'avais vécu avant » (AL 1232-1234). De plus, il a eu différentes altercations avec la direction : à plusieurs reprises, il a souhaité prendre par lui-même des décisions pour sa classe, mais elle exigeait qu'il fasse les mêmes choix que ses pairs, ce qui heurtait son besoin d'autonomie. Aussi, il a été déçu de constater que celle-ci ne s'impliquait pas dans des réflexions pédagogiques avec l'équipe-école, comme si cette dimension avait moins d'importance que l'administration. Bref, Ali souhaitait retrouver les relations amicales connues au travail auparavant, ce qui n'a pas semblé possible dans ce nouveau contexte.

Ces relations plutôt tièdes avec les partenaires de travail les campent dans une posture défensive les conduisant à s'isoler dans l'école. Dans la classe, Salif et Ali réussissent à transposer une bonne partie de leur bagage antérieur en ce qui concerne les manières d'enseigner et d'interagir avec les élèves ; ils opèrent de petits ajustements, mais leurs interventions se fondent sur des valeurs acquises dans leur pays d'origine. Pour

Salif, si les méthodes actives d'enseignement sont en continuité avec ce qu'il a pratiqué antérieurement, c'est sur le plan de la relation enseignant-élève qu'il ne cède pas, jugeant inacceptable — excessif — le degré de familiarité recherché par les élèves : « une des manières que j'utilise encore est le contact, le respect envers les élèves quel que soit leur âge ; c'est l'une des choses les plus importantes, on se respecte et c'est mutuel » (SA 552-554). Contrairement à ses collègues qui envoient les élèves qui perturbent les cours dans un local supervisé, il les garde en classe, discute calmement avec eux pour chercher des solutions mutuellement acceptables. Pour Ali, la pédagogie pose problème : les collègues qui enseignent le même niveau que lui emploient des cahiers d'exercices dont il ne voit pas l'intérêt ; il met alors en place la pédagogie par projets qu'il a toujours pratiquée. Également, sur le plan de la relation enseignant-élève, il maintient le cap sur sa stratégie privilégiée pour des élèves de 11 ans : « une chose qui n'a jamais changé dans ma pratique, c'est l'humour » (AL 982-987).

Ce contexte d'intégration marqué par différents chocs de valeurs semble avoir réuni les conditions d'un processus de recomposition : si une partie de leur savoir-faire s'est inscrite en continuité avec la pratique souhaitée dans leur nouveau contexte de travail, une autre, à laquelle ils ont tenu, s'est révélée en dissonance. En classe, le maintien de certaines manières de travailler semble convenir, mais dans l'école, il en va autrement. Tous deux disent avoir eu du mal à être reconnus comme des collègues à part entière. Par exemple, Ali explique s'être toujours senti différent : « j'ai toujours l'impression d'être jugé par mes collègues ; j'ai toujours l'impression d'être un peu plus jugé en tant qu'homme, en tant qu'immigrant, en tant qu'Européen, en tant que [Ali] » (AL 991-994). L'expérience de Salif est similaire : il aurait lui aussi eu du mal à trouver sa place au sein de l'équipe-école, reprochant à ses collègues d'être très individualistes. Ils se sont donc ajustés en diminuant leurs attentes vis-à-vis d'eux, en apprenant à se débrouiller seuls.

En résumé, pour ces deux enseignants, les interactions en classe et dans l'école ont joué des rôles distincts, les premières les autorisant à remobiliser leur savoir-faire antérieur, les secondes à en développer un autre à partir de leurs propres ressources, mais sans grande adhésion au code qui semble régir les relations de travail.

Intégration par soumission : le deuil de son savoir-faire

L'expérience d'intégration de Nicolae, Mounira et Najat semble avoir été plus négative. Les façons de travailler héritées de leur pays d'origine étaient si différentes des usages au Québec qu'ils ont initialement fait face à des reproches et à des rappels à l'ordre mettant en péril leur stabilité d'emploi. Du coup, ils se sont isolés, se privant d'interactions socialisantes, et ont dû réapprendre à être enseignants, contraints de faire le deuil d'une bonne partie de leur bagage pour pouvoir s'intégrer.

Notons que Nicolae et Mounira n'ont pas choisi le Québec comme premier choix pour immigrer ; ils ont dû se rabattre sur cette province en raison de l'impossibilité d'être acceptés là où ils souhaitaient l'être. Pour Najat, c'est le projet même d'émigrer qui lui a été imposé : « c'est le mariage, j'ai dû suivre mon époux » (NA 47-49). Également, tous les trois ont eu des difficultés pour faire reconnaître leurs acquis professionnels à leur arrivée au Québec. Par exemple, habitué à former une élite sportive, Nicolae avait l'intention d'être entraîneur en arrivant au Québec, et il a mis du temps avant de comprendre que ce projet ne serait pas possible : « Personne t'explique le système, le processus que tu dois franchir pour avoir un poste [...] ils n'ont pas dit qu'ils ne reconnaissent pas les qualifications comme entraîneur » (NI 349-356). C'est par défaut qu'il est devenu enseignant en éducation physique. Pour des raisons de reconnaissance des diplômes, Mounira a dû reprendre toutes ses études : « j'étais vraiment fâchée ; pourquoi ils m'ont raconté des blagues ; ils m'ont dit "tu vas au Québec, tu vas trouver de l'emploi dans ton domaine" » (MO 819-821). Enfin, outre la formation de cinq cours exigée à tous, Najat a dû faire une année entière d'université pour pouvoir enseigner au Québec.

À la suite de ces difficultés, auxquelles s'ajoute un problème de maîtrise du français, ils ont pu décrocher leur premier contrat. Toutefois, d'autres difficultés ont vite émergé, dès les premiers jours, puisque leur bagage d'expérience et leurs convictions par rapport au métier ne correspondaient pas aux attentes locales. Par exemple, habitué à pousser des joueurs à se dépasser pour constituer la fierté nationale, Nicolae a été confronté à des élèves qui manifestaient peu d'intérêt pour le sport, qui n'étaient pas prêts à s'investir autant qu'il le souhaitait. Comprenant qu'il devait plutôt avoir pour objectif général de les amener à participer, à développer le goût d'intégrer à leur vie de l'activité physique de manière régulière, il a perdu sa motivation à enseigner. Sous la pression

de l'évaluation de son stage probatoire, il a dû se plier à cette conception du sport et donc apprendre de toutes nouvelles habiletés : « j'ai été obligé, j'ai passé tellement d'évaluations, je n'avais pas le choix de l'apprendre ; c'est très difficile d'apprendre cette philosophie-là » (NI 805-806). Pour sa part, n'ayant que pratiqué l'enseignement magistral à des élèves silencieux et obéissants, Najat a dû apprendre diligemment de nouvelles manières d'enseigner, car elle a rapidement essuyé un ensemble de reproches de la part des élèves et de leurs parents. Mais son choc principal a été sur le plan du rapport élève-enseignant : « dans mon pays, il y avait beaucoup plus de respect vis-à-vis de l'enseignant ; ici c'est très différent, on dit même aux enfants "mes amis" » (NA 270-271). C'est également ce qui a le plus étonné Mounira, pour la première fois dans l'obligation de gérer une classe composée d'élèves qu'elle juge non respectueux et qui se rebellent devant ses attitudes autoritaires : « au début, j'essayais à ma manière et j'étais frustrée ; j'étais fâchée que l'élève ne respecte pas l'adulte » (MO 1021-1022). Et un peu comme Nicolae, venant d'un système éducatif méritocratique, elle rejette la vision de l'apprentissage et de l'évaluation partagée au Québec : « la réussite pour tout le monde, personnellement je n'étais pas très d'accord avec cela ; si l'élève échoue, il est en échec ! » (MO 407-408).

Ces trois enseignants ont ainsi eu beaucoup à apprendre pour adopter les manières de faire souhaitées dans l'école, et pour y réagir et interagir avec compétence. Ce difficile parcours semble avoir été très solitaire : non seulement ont-ils été isolés et laissés à eux-mêmes, mais ils ont aussi vécu certains conflits avec des partenaires de travail qu'ils attribuent à leur différence en tant qu'immigrants. Par exemple, décrochant un premier contrat dans un secteur très homogène (blancs, francophones), Nicolae dit avoir eu des relations très tendues au travail : « c'était très difficile, dès que j'ouvrais la bouche, c'était "OK lui il est immigrant" ; on peut utiliser toutes sortes d'excuses "oh, il n'explique pas comme il faut, je ne comprends pas ce qu'il dit" » (NI 1060-1062). Najat pointe le port du hidjab comme une raison de la non-collaboration de ses collègues : « je voulais avoir les informations, savoir ce qu'il fallait faire ; on me répondait "il y a le manuel" [...] l'équipe n'était pas ouverte, même nouvellement arrivée, je dois me débrouiller toute seule » (NA 380-384). Mounira aurait aussi souhaité de l'aide, notamment en gestion de classe : « je ne gère pas bien, et j'observe qu'ailleurs les mêmes élèves sont très calmes » (MO 1366-1367). Mais ses collègues n'ont pas offert spontanément l'aide voulue et, de son côté, ayant peur d'être jugée non compétente, elle ne l'a pas réclamée. Elle demeure

donc déroutée longtemps, n'ayant personne pour décoder pour elle les situations pénibles que la reproduction de ses manières de faire antérieures provoque en classe.

En résumé, ces trois enseignants, qui ont eu une transition difficile avant même leur premier contrat de travail, ont dû faire le deuil de leur savoir-faire et donc réapprendre le métier selon les habitudes de travail locales, même s'ils n'adhéraient pas aux valeurs sous-jacentes. Sans partenaires disponibles pour les y aider, ils se sont repliés sur eux-mêmes, n'arrivant donc pas à trouver le sens particulier du code qui régit les relations de travail, les privant ainsi d'une intégration plus harmonieuse.

Discussion conclusive

Apprendre de nouvelles conventions de métier « sur le tas »

Dans les recherches sur le travail enseignant, la question de l'intégration professionnelle a surtout orienté l'attention sur les difficultés éprouvées par les novices durant les premières années d'exercice, conduisant à des réflexions sur la formation préparatoire (Baillauquès, 1999 ; Nault, 1993). D'autres types de travaux se sont plutôt intéressés à la socialisation au travail des débutants, conduisant à souligner les sources potentielles de stress, d'épuisement ou d'abandon du métier (De Stercke et al., 2010 ; Jeffrey et Sun, 2008). Ces enjeux doivent cependant être considérés autrement au regard de l'intégration des EFÉ, car bien que n'ayant pas d'expérience en milieu scolaire québécois, ils ne sont pas pour autant novices dans le métier.

D'abord, comme l'a mis en exergue notre approche biographique, ils ont tous vécu un déracinement — imposé pour certains — et une transition socioprofessionnelle ne correspondant pas toujours à leurs attentes. Ces circonstances entourant leur installation au Québec semblent avoir affecté leurs dispositions à s'intégrer dans leur nouveau milieu professionnel ; le degré d'ouverture du migrant est pointé comme faisant partie des stratégies d'intégration incontournables (Cho, 2010 ; Jabouin, 2018). Par exemple, contrainte de suivre son mari, Najat est demeurée relativement campée sur ses repères antérieurs pour apprécier les relations enseignants-élèves au Québec. Elle n'a donc pas reconnu qu'ils s'établissent autrement que par l'imposition d'une autorité.

Ensuite, notre analyse différenciée, ayant distingué quatre cas de figure, indique que les expériences d'intégration professionnelles sont fortement indexées au degré de proximité entre le savoir-faire antérieur des EFÉ et celui qui est opérationnel dans le nouvel environnement de travail. Pour certains, la relative proximité, surtout en termes de pédagogie, a grandement facilité leur adaptation au nouveau contexte de travail. Pour d'autres, les différences marquantes entre les deux contextes les ont plongés dans une survie professionnelle (Woods, 1990), les conduisant à mobiliser des stratégies comme celle de baisser les bras sur leurs aspirations professionnelles. Nicolae en constitue un bon exemple. De fait, il a trouvé peu d'intérêt à son nouveau rôle professionnel décodé au travers de ses interactions avec les élèves qui ne cherchaient pas à devenir une élite sportive ; en outre, ayant du mal à s'exprimer en français, ses interactions avec les autres enseignants semblent avoir été difficiles. En conséquence, dès qu'il n'était pas en situation d'enseignement direct, il s'isolait dans son bureau et, plus important encore, il en est arrivé à redéfinir son travail comme un moyen de gagner sa vie et non de se réaliser.

Puis, notre perspective interactionniste, sensible au rôle des interactions dans la resocialisation au métier des EFÉ, permet de mettre en relief un autre trait qui les distingue des novices en enseignement : au Québec ou ailleurs, la plupart des EFÉ ont une expérience professionnelle antérieure, ce qui signifie que leur savoir-faire a été éprouvé par des années de pratique, soutenu par des valeurs partagées, et intégré dans des routines familières dont il peut être difficile de se défaire. Si cette particularité peut leur conférer un avantage par l'expérience qui permet de s'adapter à des situations nouvelles, notre analyse porte à croire qu'elle a nui à l'intégration de certains : dans certaines écoles, les pairs ne sont pas venus vers eux, considérant qu'ils étaient déjà des enseignants « sachant », et ces EFÉ, fragilisés par une évaluation de leurs compétences pour le stage probatoire, n'ont pas osé demander de l'aide de peur d'être considérés comme incompetents. Cette explication apporte une nouvelle compréhension aux travaux de différents auteurs qui ont constaté que très souvent, les EFÉ se sentent particularisés, voire rejetés par l'équipe-école, interprétant que leur isolement est tributaire de préjugés et de formes de racisme (Butcher, 2012 ; Niyubahwe et al., 2018 ; Schmidt, 2010). Ainsi, la perspective interactionniste adoptée, considérant l'action collective et les conventions du métier au-delà des caractéristiques individuelles, conduit à mettre en lumière que les nouvelles conventions du métier, celles qui permettent d'être opérationnel, ont

dû être apprises « sur le tas » (Bargel, 2014), dans des situations qui ont parfois valu aux participants des reproches de la part de leurs partenaires de travail. Il s'agit d'une socialisation « à la dure » (Navarre, 2019), « par claques » (Zolesio, 2013), qui nécessite, pour s'en sortir, une posture réflexive et des ressources pour se débrouiller en renfort à son savoir-faire antérieur.

Dans un monde où les mobilités professionnelles s'accélèrent, et dans les grandes métropoles qui attirent un grand nombre d'immigrants, ces constats amènent à réfléchir aux mécanismes institutionnels, tant universitaires que professionnels, pour mieux répondre aux besoins des EFÉ. Dans l'idéal, tous feraient l'expérience d'une conversion (Berger et Luckmann, 1986), comme cela semble avoir été le cas pour Enca, Assala et Noura qui ont vite développé une appétence pour l'exercice du métier tel que véhiculé au Québec. La réussite de leur transition professionnelle est notamment tributaire des interactions collaboratives avec des collègues, qui ont d'abord agi comme des modèles de ce qui était souhaité, traçant la voie à leur processus d'identification en tant que pairs (Ria, 2009). Mais tous n'ont pas connu ces interactions favorables, et s'ils ont persisté malgré les difficultés, quelques-uns ont en partie baissé les bras, se sont résignés.

Autrement dit, ce qu'indiquent les résultats de cette recherche, c'est qu'une socialisation institutionnelle prévue, organisée, permettrait de s'assurer que l'ensemble des EFÉ reçoivent un accompagnement minimal, peu importe le contexte. Et il ne s'agit pas de leur faire un rappel des prescriptions ministérielles, mais plutôt de les initier au code du travail implicite local qui « fait épreuve » (Martucelli, 2015), c'est-à-dire qui se pose en défi, résultant de la distance entre des conventions d'action incorporées dans le pays d'origine et leurs équivalents dans les écoles du pays d'accueil.

Références

- Akkari, A., Bauer, S. et Radhouane, M. (2017). Do teachers coming from diverse ethno-cultural backgrounds represent an added value for the profession? Findings of a study conducted in French-speaking Switzerland. *Educational Practice and Theory*, 39(1), 69–89. <https://doi.org/10.7459/ept/39.1.05>
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 21–41). De Boeck Université.
- Bargel, L. (2014). Apprendre un métier qui ne s'apprend pas. Carrières dans les organisations de jeunesse des partis. *Sociologie*, 5(2), 171–187. <https://doi.org/10.3917/socio.052.0171>
- Becker, H. S. (2006). *Les mondes de l'art* (J. Bouniort, trad. ; 2e éd.). Flammarion. (Ouvrage original publié en 1982)
- Benes, M.-F. et Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, (125), 146–158.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Méridiens-Klincksieck.
- Bertheleu, H. (2012). Discriminations et relations interethniques : quelques remarques. *Diversité : ville école intégration*, (168), 31–36.
- Beynon, J., Ilieva, R. et Dichupa, M. (2004). Re-credentialling experiences of immigrant teachers: negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 10(4), 429–444. <https://doi.org/10.1080/1354060042000224160>
- Boissonneault, A. (2020, 20 janvier). *Québec met les bouchées doubles pour combattre la pénurie d'enseignants* [Reportage]. Info Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1484722/penurie-recrutement-enseignants-quebec-gouvernement>

- Butcher, J. (2012). *Overseas trained teachers' experiences of professional socialisation in New Zealand* [Mémoire de maîtrise]. University of Waikato. <https://hdl.handle.net/10289/6488>
- Changkakoti, N. et Broyon, M.-A. (2013). Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle. Le cas de la Suisse romande. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (63), 99–100. <https://doi.org/10.4000/ries.3491>
- Charles, F. et Legendre, F. (2006). *Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école. Étude comparative*. Sudel.
- Cho, C. L. (2010). “Qualifying” as teacher: Immigrant teacher candidates' counter-stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (100), 1–22.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J. et Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Revue Éducation & Formation*, (e 294), 137–148.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61–83. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(1\)/numero_complet_30\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/numero_complet_30(1).pdf)
- Deters, P. (2006). *Immigrant teachers in Canada: Learning the language and culture of a new professional community*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Deters, P. (2008, 7–8 avril). *The professional acculturation of internationally educated teachers in Canada: Affordances, constraints and the reconstruction of professional identity* [Communication]. Sociocultural Perspectives and Teacher Education and Development Conference, Oxford, Royaume-Uni.
- Diédhiou, S. B. M. (2018). *Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants formés à l'étranger en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec. Une recherche collaborative* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal. <http://hdl.handle.net/1866/21570>
- Dion-Viens, D. (2019, 30 janvier). Le nombre d'aspirants profs en chute libre au Québec. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2019/01/30/les-aspirants-profs-en-chute-libre>

- Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire [DFTPS]. (2018, 4 juillet). *Nombre de brevets d'enseignement délivrés selon la provenance du candidat par années scolaires*. Données extraites le 30 octobre 2017 du Système informatique Qualification des enseignants. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/18-79_Diffusion.pdf
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 119–139. http://revuedeshep.ch/pdf/08/07_duchesne.pdf
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle ? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1–24. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2327>
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387–414. <https://doi.org/10.1080/0951839042000204634>
- Frank, M. L. (2013). *Professional identity development: Life positioning analyses of foreign-trained teachers* [Thèse de doctorat inédite]. Simon Fraser University.
- Gouvernement du Québec. (2020, 5 mai). *Enseignant à la formation générale des jeunes, à la formation professionnelle et à l'éducation aux adultes*. <https://www.quebec.ca/emploi/metiers-et-professions/decouvrir-des-metiers-et-des-professions/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/immigrer-et-enseigner-au-quebec/>
- Grenier, S. (2018, mars). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 3 novembre 2017*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal [CGTSIM]. <https://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/380-portrait-socioculturel-inscripts-207-11-03/file>
- Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario* [Thèse de doctorat]. Université d'Ottawa. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-22431>

- Jabouin, S. et Duchesne, C. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 2(1), 4–5. https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/publication_0.pdf
- Janusch, S. (2015). Voices unheard: Stories of immigrant teachers in Alberta. *Journal of International Migration and Integration*, 16(2), 299–315. <https://doi.org/10.1007/s12134-014-0338-4>
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 163–183). Presses de l'Université Laval.
- La Presse canadienne. (2019, 18 septembre). Il manque 360 enseignants dans le réseau scolaire québécois, surtout à Montréal. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1306859/penurie-enseignants-reseau-scolaire-montreal-laval>
- Laghzaoui, G. A. (2011). *Paroles d'immigrants ! Représentations sociales et construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones en Colombie-Britannique* [Thèse de doctorat]. Simon Fraser University. <http://summit.sfu.ca/item/11706>
- Lefebvre, M. L. (2011). L'expérience d'enseignants de groupes minoritaires en milieu scolaire montréalais. Dans J. Tondreau et M. Robert (dir.), *L'école québécoise : Débats, enjeux et pratiques sociales* (2e éd., p. 320–329). CEC.
- Martucelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43–60. <https://doi.org/10.3917/socio.061.0043>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2019). *Consultation publique 2019 : La planification de l'immigration au Québec pour la période 2020-2022* [Cahier de consultation]. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/BRO_Consultation_PlanificationImmigration.pdf
- Morrisette, J. et Demazière, J. (2018). 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/orrisette_Alterstice8%281%29

- Morrisette, J. et Malo, A. (2018). La place d'autrui dans la construction de l'expérience professionnelle en enseignement. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : identité, connaissance, apprentissage* (p. 21–46). Presses de l'Université Laval.
- Morrisette, J., Demazière, D., Diédhiou, B. et Sèguéda, S. (2018). Les expériences des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : l'épreuve de l'autonomie, de la modification du rapport de places et de l'enseignement différencié. *Alterstice*, 8(2), 37–49. <https://doi.org/10.7202/1066951ar>
- Morrisette, J., Diédhiou, S. B. M. et Charara, Y. (2014, octobre). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger* [Rapport de recherche]. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. <https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-Morrisette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf>
- Morrisette, J., Guignon, S. et Demazière, D. (dir.). (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1). http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/numero_complet_30%281%29.pdf
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Navarre, M. (2019). Devenir élu(e), une socialisation de débrouille. Dans D. Demazière, J. Morrisette et M. Zune (dir.), *La socialisation professionnelle, au cœur des situations de travail* (p. 129–150). Octarès.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 56–87. <https://doi.org/10.7202/1029142ar>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), 438–463. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3563/2731/>

- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois ? *Alterstice*, 8(2), 25–36. https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Nyubahwe_Alterstice8%282%29
- Oloo, J. A. (2012). Immigrant teachers in Saskatchewan schools: A human resource perspective. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9(2), 219–237.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63–85. <https://doi.org/10.7202/031701ar>
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 11(1), 41–46.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. Dans M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *La place du travail dans la formation des adultes* (p. 217–243). Presses universitaires de France.
- Schmidt, C. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(4), 235–252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.513246>
- Wang, T. (2003). *Cultural dissonance and adaptation: A study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools* [Thèse de doctorat inédite]. University of Toronto.
- Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. Falmer Press.
- Zolesio, E. (2013). La socialisation chirurgicale, un apprentissage « par claques ». *Revue française de pédagogie*, 184(3), 95–104. <https://doi.org/10.4000/rfp.4245>