

Comment les enseignantes et enseignants issus de l'immigration comparent-ils la conception de l'enseignement en faculté d'éducation manitobaine et en stage en milieu francophone minoritaire lors de leur formation initiale par rapport à celle qu'ils ont pu connaître dans leur pays d'origine ?

Claudine Lupien
Université de Saint-Boniface

Résumé

Cette recherche, de nature qualitative, repose sur une série de 10 entretiens semi-dirigés avec des finissantes et finissants de la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada, qui ont effectué leur scolarité préuniversitaire ou universitaire à l'extérieur du Canada. Cette étude s'intéresse aux perceptions de ces personnes par rapport à plusieurs thèmes, dont la conception de l'enseignement. Le paysage scolaire étant en pleine évolution, compte tenu des flux migratoires, l'insertion professionnelle des futures enseignantes et des futurs enseignants immigrants présente plusieurs défis. Cette recherche donne la parole aux enseignantes et aux enseignants immigrants de façon à mieux comprendre les discontinuités culturelles en lien avec la conception de l'enseignement. Pour terminer, la conclusion propose des pistes de

réflexion et d'action visant à mieux outiller les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ainsi que les facultés d'éducation quant à leur connaissance de la conception de l'enseignement au Canada.

Mots-clés : enseignants issus de l'immigration, insertion professionnelle, conception de l'enseignement, stages, milieu francophone minoritaire.

Abstract

This qualitative research study is based on a series of 10 semi-structured interviews with graduates of the Faculty of Education at the Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada, who were internationally educated during their pre-university or university studies. This study focuses on these graduates' perceptions in relation to several themes, including their conception of teaching. Since the scholastic landscape is in full evolution due in part to migratory flows, the professional integration of future internationally educated immigrant teachers can present several challenges. This study gives voice to immigrant teachers in order to better understand the cultural discontinuities related to their conception of teaching. Avenues for reflection and action aimed at better equipping students educated outside of Canada and education faculties with regards to their knowledge of the conception of teaching in Canada will also be discussed.

Keywords: immigrant teachers, internationally educated teachers, occupational integration, teaching philosophy, conception of teaching, practicum, francophone minority setting.

Introduction

Une recherche qualitative portant sur les perceptions des nouveaux arrivants en milieu francophone minoritaire de leurs expériences dans une faculté d'éducation canadienne a fait ressortir plusieurs thèmes, dont celui de la perception des expériences professionnelles.

Cette recherche initiale, de nature qualitative, reposait sur une série d'entretiens avec des finissantes et des finissants de la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (USB), Manitoba, Canada, qui ont effectué leur scolarité préuniversitaire ou universitaire à l'extérieur du Canada. Le paysage scolaire étant en pleine évolution, l'insertion professionnelle des futures enseignantes et des futurs enseignants immigrants présente plusieurs défis. Ce qui distinguait cette recherche des autres dans ce domaine, c'est que celle-ci donnait la parole aux enseignantes et enseignants immigrants de façon à mieux comprendre le phénomène d'être un étudiant initialement scolarisé à l'extérieur du Canada et ayant par la suite étudié dans une faculté d'éducation canadienne. De plus, à ce jour, la plupart des recherches menées sur le sujet proviennent de l'est du pays, dans des milieux francophones minoritaires où le pourcentage de francophones est plus élevé qu'au Manitoba (Duchesne, 2008, 2010).

Cette recherche s'est intéressée aux perceptions de ces enseignantes et enseignants alors qu'elles ou ils étudiaient à la Faculté d'éducation et effectuaient un stage dans des écoles francophones et d'immersion française au Manitoba.

Une approche phénoménologique a servi à l'analyse des données d'entrevue afin de faire ressortir les facteurs d'épanouissement et les facteurs d'adversité perçus par les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada lors de leur passage à la Faculté d'éducation de l'USB. On nomme « facteur d'épanouissement » un facteur qui soutient, facilite l'intégration professionnelle, et « facteur d'adversité » un facteur qui, à l'inverse, ralentit l'intégration professionnelle.

Cinq grands thèmes sont ressortis de ces entretiens : l'intégration à la Faculté d'éducation de l'USB ; l'influence de la famille, des amis, et des enseignantes et enseignants associés ; la perception des expériences professionnelles ; les discontinuités culturelles ainsi que les relations de pouvoir.

Un sous-thème portant sur la conception de l'enseignement est ressorti à l'intérieur du troisième thème portant sur la perception des expériences professionnelles, et le présent article traitera précisément de cet aspect du sujet. Dans le cadre de cette

recherche et de cet article, nous entendons par « conception » : la « représentation, idée que l'on peut se faire de quelque chose » (Larousse, s.d., 5^e définition). Dans notre contexte, il s'agit de la conception de l'enseignement, et donc, de la façon de voir l'enseignement, c'est-à-dire le rôle de l'enseignant, ses pratiques pédagogiques et éducatives ainsi que le rôle de l'élève dans un contexte scolaire francophone ou d'immersion française.

Problématique

Selon Bascia (1996), il devient primordial de favoriser la diversité du corps professoral, d'augmenter le nombre d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale issus des populations minoritaires et de recruter les enseignantes et les enseignants formés à l'étranger. Niyubahwe et al. (2013a) partagent le même avis en avançant que les enseignantes et enseignants immigrants contribuent à l'intégration scolaire des enfants immigrants. De plus, Bissonnette et al. (2019) nomment l'influence positive de l'enseignante ou de l'enseignant comme étant un facteur de réussite des élèves issus de l'immigration.

Cela dit, l'enseignement n'est pas une profession facile, le taux d'abandon étant assez élevé si nous le comparons au taux d'abandon des autres professions. King et Peart (1992) ont indiqué que la profession d'enseignant connaît un des plus hauts taux d'abandon en Amérique du Nord. Selon Kamanzi et al. (2015), au Québec et en Alberta, près de 40 % des enseignantes et des enseignants quittent la profession au cours des cinq premières années de leur carrière.

Le profil démographique de la communauté francophone du Manitoba a changé depuis les dernières années. Selon Denton (2004), le taux de natalité au Manitoba chute sans cesse et se retrouve sous le taux de remplacement de la population. De plus, la population du Manitoba est vieillissante (Denton, 2004). Selon le Commissariat aux langues officielles (2016), les données de 2016 démontrent que près de 9 % de la population peut parler le français et l'anglais, mais que 3,4 % de la population manitobaine possède le français comme langue maternelle. L'immigration est donc une solution au déclin de la population pouvant s'exprimer en français au Manitoba.

Pour aider les immigrants et réfugiés à s'intégrer à la communauté francophone du Manitoba, il faut non seulement aider les parents à accéder au marché du travail, mais

il faut également répondre aux besoins de leurs enfants qui se retrouvent dans le système scolaire francophone.

La recherche initiale contenait trois questions de recherche. Cela dit, la question de recherche en lien avec cet article est la suivante : comment les étudiantes et étudiants diplômés définissent-ils et décrivent-ils la culture du milieu universitaire ainsi que des écoles publiques par rapport à celle qu'ils ont pu connaître dans leur pays d'origine ? Cette question était initialement basée sur les thèmes suivants : la conception de l'enseignement, les connaissances ou méconnaissances culturelles, et les difficultés avec la langue d'enseignement. Comme mentionné plus haut, cet article s'intéresse uniquement au thème de la conception de l'enseignement.

Cadre théorique

Le cadre théorique de la recherche initiale reposait sur deux modèles et une approche : le modèle d'écologie humaine de Bronfenbrenner (1976, 1979), le modèle de Le Boterf (2015) ainsi que l'approche des champs perceptuels de Combs (1962, 1997). Quatre grands thèmes sont ressortis des divers systèmes du modèle de Bronfenbrenner. Le premier grand thème est le microsystème qui, dans le cadre de la recherche initiale, s'intéresse aux expériences et aux perceptions des étudiantes et des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, face à leur intégration au programme de baccalauréat en éducation (B. Éd.), ainsi qu'au sentiment d'appartenance lors des cours à la Faculté d'éducation. Le deuxième grand thème est le mésosystème qui s'intéresse aux liens, aux influences de la famille, des amis, et des enseignantes et enseignants associés lors de la formation théorique, des cours, de la formation pratique et des stages. Le troisième grand thème est l'exosystème, soit les expériences professionnelles des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Ces expériences professionnelles sont décrites comme étant leur expérience en tant qu'étudiant dans leur pays d'origine, en tant que travailleur, possiblement, ou même en tant qu'enseignant dans leur pays d'origine. Le quatrième grand thème est le macrosystème, ou, plus précisément, de quelles façons les valeurs du pays d'origine des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada s'arriment avec les valeurs prônées au Canada. C'est dans l'exosystème et le macrosystème qu'a été soulevée la conception de l'enseignement. Le cadre théorique repose également sur une approche, soit l'approche des champs perceptuels. Il s'agit des perceptions

qu'ont les individus et de la façon dont celles-ci influencent leur comportement. De plus, le deuxième modèle, celui de Le Boterf, concerne les trois conditions nécessaires pour agir avec compétence : le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir. Les trois conditions doivent être au rendez-vous pour optimiser la possibilité qu'un individu agisse avec compétence. Il en ressort qu'aligner sa conception de l'enseignement à celle du pays d'accueil permettrait aux professionnels de combler leur savoir-agir afin de bien s'intégrer au milieu scolaire.

Cadre conceptuel

Le processus d'adaptation et d'acculturation en éducation

Les difficultés vécues par les étudiantes et étudiants immigrants en faculté d'éducation semblent plus ardues que celles vécues par leurs pairs canadiens. La disparité entre le système scolaire du pays d'origine des étudiantes et étudiants immigrants et le système scolaire manitobain fait en sorte qu'il est difficile de s'intégrer, dans un premier temps, dans les cours, et dans un deuxième temps, dans les stages. Comme le relate Duchesne (2008), les étudiantes et étudiants immigrants rencontrent des difficultés dès leur entrée dans les facultés d'éducation, et ces difficultés semblent surtout vécues lors des stages pratiques (Duchesne, 2010). Les étudiantes et étudiants immigrants francophones sont désavantagés, lorsqu'ils arrivent en stage, par rapport aux étudiantes et étudiants scolarisés au Canada. Ce manque à combler peut se traduire par un échec : « Dans certains cas, le rendement de l'étudiant en sera affecté au point d'être jugé insatisfaisant, ce qui conduit à l'échec du stage » (Duchesne, 2010, p. 96).

N'ayant souvent aucune connaissance du système scolaire canadien avant le début de leurs études en faculté d'éducation, les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada se retrouvent désavantagés par rapport à leurs pairs ayant fait leur scolarité au Canada. D'ailleurs, Duchesne (2008) avance l'idée selon laquelle, à l'Université d'Ottawa, « la plupart d'entre eux [étudiantes et étudiants immigrants en éducation] n'avaient pas eu l'occasion de visiter une classe ou une école élémentaire canadienne ni de se familiariser avec les politiques, le système scolaire ou les méthodes pédagogiques particulières à cette culture » (p. 119).

Parmi les facteurs mentionnés dans les recherches de Duchesne (2008, 2010), Morrissette et al. (2019), Morrissette et Audet (2018), et Morrissette et Demazière (2018), la conception de l'enseignement joue un rôle majeur dans l'intégration et la réussite des étudiantes et étudiants immigrants dans les facultés d'éducation. Cet article se penche donc sur ce thème.

La conception de l'enseignement

Chaque future enseignante et futur enseignant doit développer sa conception de l'enseignement et celle-ci doit bien s'aligner avec les attentes du système d'éducation du Canada — comme l'ont mentionné les recherches de Duchesne (2008, 2010), Morrissette et al. (2019), Morrissette et Audet (2018), et Morrissette et Demazière (2018) — afin de bien réussir son insertion professionnelle. Comme le mentionnent Niyubahwe et al. (2013a), les conceptions de l'enseignement peuvent varier d'un pays à l'autre, les enseignantes et enseignants immigrants peuvent donc éprouver des difficultés à s'adapter à ces nouvelles conceptions. Dans les facultés d'éducation, les étudiantes et étudiants ayant passé par le système scolaire canadien se retrouvent donc avantagés, dans la mesure où ils ont des connaissances et des expériences de vie que les étudiantes et étudiants immigrants n'ont pas.

Les croyances que chaque personne entretient à propos de l'éducation sont ancrées depuis l'enfance, à partir de ses propres expériences d'élève. En outre, pour développer sa compétence à enseigner, il ne suffit pas de participer à des activités de formation sur l'enseignement comme celles suggérées dans les cours de la Faculté d'éducation. Une telle compétence se construit dans la pratique et en contexte professionnel réel. (Duchesne, 2010, p. 110)

Selon Tardif (1993), les enseignantes et enseignants ancrent leur compréhension de l'enseignement avec leurs expériences personnelles en tant qu'élèves. Il est donc souhaitable que les facultés d'éducation offrent un soutien aux étudiantes et étudiants immigrants ; on doit leur donner des possibilités où ils pourront se familiariser avec le système scolaire canadien, car la plupart n'ont pas eu l'occasion d'être sociabilisés dans les écoles canadiennes avant leur arrivée dans les facultés d'éducation. Cette absence

de temps passé dans une école canadienne mène à des lacunes concernant l'intégration réussie lors des stages : « Il y a un manque de préparation de ces derniers en regard des pratiques éducatives canadiennes » (Duchesne, 2010, p. 96). Les étudiantes et étudiants scolarisés au Canada sont donc plus en mesure de tisser des liens entre la théorie vue en cours à la Faculté, et la pratique des situations qu'ils ont vues ou vécues lors de leur scolarisation. Par conséquent, les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada vivent un certain choc lorsqu'ils arrivent en stage. Les philosophies, stratégies et méthodes d'enseignement sont souvent perçues comme étant différentes de celles qu'ils ont vécues dans leur pays. La formation théorique et l'arrivée en stage remettent en question leurs conceptions initiales de l'enseignement et de l'apprentissage. La transformation de ces conceptions pourrait avoir un impact positif sur la réussite du stage ainsi que sur leur insertion professionnelle en enseignement (Duchesne, 2008).

Selon Myles et al. (2006) et Jacquet et Masinda (2014), plusieurs immigrantes et immigrants qui s'installent au Canada sont issus de cultures à l'intérieur desquelles l'enseignement est dispensé selon un mode magistral traditionnel, où l'on associe apprentissage avec mémorisation. Ces différentes conceptions de l'enseignement expliquent, en partie, pourquoi les étudiantes et étudiants immigrants ont de la difficulté avec le côté pratique de la formation.

Méthodologie

Comme mentionné plus haut, la recherche initiale, dont il est question dans cet article, s'intéressait aux perceptions de l'étudiante et de l'étudiant face à son intégration et à ses expériences lors de ses études en éducation. Elle se base sur leurs témoignages et les souvenirs qu'ils en ont une fois qu'ils ont achevé leurs études et stages en milieu scolaire en contexte francophone. La chercheuse a utilisé une approche phénoménologique herméneutique (van Manen, 1990), c'est-à-dire qu'elle a interprété les éléments du phénomène d'être étudiante ou étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada de sorte à en extraire son essence.

Le recrutement

Le Comité d'éthique de l'Université du Manitoba a préalablement approuvé la recherche. Les finissantes et finissants de la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (USB) qui avaient terminé leur baccalauréat en éducation (B. Éd.) entre les années 2000 et 2015 ont reçu une invitation par courrier électronique. Les critères d'échantillonnage étaient les suivants : être une finissante ou un finissant de la Faculté d'éducation de l'USB entre les années 2000 et 2015, être issu de l'immigration (1^{re} génération), avoir effectué sa scolarité élémentaire et secondaire à l'extérieur du Canada. À la suite de cette invitation, 10 enseignantes et enseignants ont manifesté leur intérêt à participer à la recherche.

Les 10 participants, soit six hommes et quatre femmes, étaient immigrants de différents pays : la République démocratique du Congo (1), le Maroc (1), la Mauritanie (3), la France (2), le Djibouti (1), la Tunisie (1) et le Togo (1). Les participantes et participants avaient également terminé leur B. Éd. à divers moments entre l'année 2003 et l'année 2015. Ils avaient fait leur scolarité élémentaire et secondaire, et possiblement leur première formation universitaire, à l'extérieur du Canada et avaient achevé leur B. Éd. à l'USB. Ils avaient comme langue de travail le français et étaient au Canada, en moyenne, quatre ans avant leur entrée à la Faculté d'éducation (voir Annexe A).

Les entrevues semi-dirigées

La collecte des données s'appuyait sur des entrevues semi-dirigées d'une durée moyenne de 75 minutes conduites par la chercheuse. Celles-ci ont été enregistrées (bande sonore uniquement) et transcrites. Le protocole d'entrevues comprenait douze questions portant sur les perceptions des participantes et participants concernant leur insertion à la Faculté d'éducation et dans leur école de stage. Des questions descriptives — par exemple : Pouvez-vous parler de la culture du milieu universitaire à l'USB ? En quoi est-elle différente de celle que vous avez connue dans votre pays d'origine ? Pouvez-vous parler de la culture du milieu des écoles publiques au Manitoba ? En quoi est-elle différente de celle que vous avez connue en tant qu'élève dans votre pays d'origine ? — et des questions de positionnement — par exemple : Pouvez-vous me donner un exemple d'un moment à la Faculté lorsque vous avez vécu l'expérience d'inclusion ou d'exclusion ? Pouvez-vous me donner un exemple d'un moment, pendant vos stages, lorsque vous avez fait l'expérience que les différences culturelles étaient peut-être une barrière ? — ont été

posées lors des entrevues. Au préalable, un groupe d'expertes, soit trois professeures de la Faculté d'éducation de l'USB, a validé ce protocole d'entrevue.

Avec l'approche phénoménologique, la collecte de données se fait généralement de façon simultanée avec l'analyse de données. Ainsi, la chercheuse a effectué une préanalyse après chacune des dix entrevues. Grâce à cette préanalyse, effectuée au fur et à mesure, il a été plus facile de vérifier la justesse du guide d'entrevue, de faire ressortir les thèmes et de mieux déterminer le moment d'atteinte du point de saturation — c'est-à-dire le point où les différentes entrevues semblent bien résumer un phénomène donné et qu'elles reflètent les mêmes thèmes (Osborne, 1990).

Le traitement des données

La chercheuse a procédé manuellement au codage des données en assignant une couleur à chaque grand thème. Par la suite, à la lecture des transcriptions d'entrevues, les couleurs préétablies guidèrent le surlignement des passages pertinents à chacun des grands thèmes. Subséquemment, il fut possible de rassembler tous les passages surlignés de la même couleur pour en faire ressortir les sous-thèmes. Il est à noter que certains passages reçurent plus d'une couleur lorsqu'ils appartenaient à plus d'un grand thème.

Résultats

L'essence du thème à l'étude dans cet article, la conception de l'enseignement, se résume par les discontinuités culturelles autant en milieu universitaire qu'en milieu élémentaire ou secondaire. Les participantes et participants ont mentionné que les stratégies d'enseignement et d'évaluation sont beaucoup moins traditionnelles au Manitoba que dans le système scolaire qu'elles ou ils ont fréquenté. Un facteur d'épanouissement serait d'avoir une certaine connaissance du milieu scolaire manitobain avant le début des stages à la Faculté d'éducation, soit en faisant du bénévolat dans les écoles, soit en travaillant comme moniteur de langue ou en travaillant comme auxiliaire dans les écoles. Comme stipulé par plusieurs participantes et participants, la structure du programme de B. Éd. de l'USB est également un facteur d'épanouissement. Les stages de deuxième année, étant d'une durée de sept mois, permettent aux étudiantes et étudiants de prendre le temps de mieux s'intégrer au système scolaire manitobain, de mieux s'acclimater à la culture de

l'école et aux diverses tâches qu'exige la profession enseignante. De plus, toujours selon le discours des participantes et participants, dans le cas de conflits de personnalités entre la ou le stagiaire et l'enseignante ou l'enseignant associé, ou si la ou le responsable de la Faculté juge que le placement ne convient pas, certains placements sont modifiés en cours de stage. La méconnaissance du système scolaire manitobain constitue un facteur d'adversité, autant sur le plan du fonctionnement de l'école, du rôle des enseignantes et enseignants, des stratégies à utiliser pour l'enseignement, que sur celui de l'évaluation et de la gestion de classe.

Ces facteurs ont un effet sur le savoir-agir des étudiantes et étudiants qui est défini par « l'utilisation de ses connaissances théoriques (reçues lors de la formation initiale), de son savoir-faire (les démarches et méthodes qu'un professionnel doit maîtriser pour la mise en œuvre de ses responsabilités professionnelles) » (Lupien, 2020, p. 23).

Les perceptions du milieu scolaire manitobain lors des stages : toute une adaptation

La majorité des participantes et participants nomment la conception de l'enseignement comme l'une des différences remarquables entre le système scolaire manitobain et le système scolaire de leur pays d'origine. Selon les participantes et participants, le système scolaire manitobain est moins « traditionnel », et met beaucoup moins l'accent sur la mémorisation :

C'est très axé [dans son pays d'origine] sur la connaissance ou les connaissances, vraiment connaissance au sens même... surtout mémoriser, il fallait mémoriser les faits, souvent la seule source, les seules ressources qu'on avait, bien sûr, c'était les notes de cours. Pour les enseignants, si tu pouvais mémoriser et si tu pouvais régurgiter ce que l'enseignant avait enseigné, c'était assez. On ne demandait pas plus. (Participant 5)

Cela dit, certains programmes d'études au Manitoba préconisent tout de même une approche cognitiviste, par exemple, les programmes d'études de sciences. Mais reste que, de la perception des participantes et participants, que ceci corresponde à la réalité ou non, le système manitobain est bien différent de celui de leur pays respectif.

Le rôle de l'enseignant à l'intérieur du système scolaire est également différent. Certaines participantes et certains participants ont noté la quantité de ressources disponibles (par exemple, les programmes d'études, les ressources pédagogiques, les manuels scolaires, les sites web, etc.) comparativement à leur pays d'origine, où les enseignantes et enseignants dépendent souvent d'un seul outil, le manuel prescrit par le gouvernement.

Huit participantes et participants sur dix ont mentionné la diversité des approches utilisées au Manitoba, de façon à répondre aux divers besoins des élèves. Cette diversité d'approches est souvent contradictoire avec l'approche transmissive de leur pays d'origine :

[...] je me suis rendu compte de ça, à la Faculté, quand on parlait de différentes approches, alors je venais dans les écoles, conscient que je dois enseigner différemment, que je dois faire les choses différemment que moi j'ai été enseigné, que moi j'ai connu comme élève. (Participant 5)

Cet éloignement de la transmission des savoirs exige par contre une bonne gestion de classe, alors que, pour certains, ce concept de gestion de classe était très nouveau.

Je voyais qu'il y avait une différence parce que là-bas [dans son pays d'origine] c'est la transmission des savoirs, l'enseignant est roi et les élèves sont ses sujets. Ce qui m'a surpris en premier, c'est la gestion de classe parce que n'oublions pas que j'ai été enseignant au Togo. (Participant 7)

Toutes les participantes et tous les participants ont relaté le fait que le système scolaire manitobain est centré sur l'élève plutôt que sur l'enseignant.

Au niveau de l'enseignement, ça m'a ouvert plus sur les élèves, parce qu'au pays, tu t'attardes plus sur le cours et tu t'assures que les élèves ont compris, mais ici, tu dois t'asseoir, prendre le temps de comprendre l'enfant, de voir ses besoins, de lui offrir des stratégies. Tu penses plus à l'enfant que le programme ici, c'est ça ma compréhension. (Participant 1)

Le participant 5 appuie les dires du participant 1 en mentionnant que :

Le modèle ici... je me rappelle pour la première fois j'ai entendu à la Faculté : l'élève au centre de l'école, au centre de l'enseignement, au centre de tout ce qu'on fait comme enseignant. Alors c'est très différent en Mauritanie, c'est vraiment le prof qui est au centre, qui est tout.

(Participant 5)

Plus des deux tiers des participantes et participants ($n = 7$) ont souligné les stages, en général, comme étant un moment difficile de leur parcours à la Faculté d'éducation. Les stages sont le moment où les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada font face au choc culturel en ce qui a trait au système scolaire manitobain. Malgré cette difficulté, c'est aussi une occasion de bien saisir les caractéristiques du système scolaire manitobain. L'enseignante ou enseignant associé¹, durant les stages, jouait un rôle important dans l'intégration des étudiantes et des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada.

Au début, c'était un peu plus difficile parce que c'était justement... ce n'était pas le choc, mais c'était la rencontre officielle entre les deux cultures, ma culture et la culture des écoles à Winnipeg, mais c'était réussi parce que j'ai bien aimé. C'était un choc très positif. L'enseignant avec qui j'étais, enfin mon coopérant, était un coopérant assez facile à gérer, je ne sais pas comment exprimer, mais c'était un coopérant qui te laissait le choix qui te laissait la liberté, qui te dirigeait plus ou moins. (Participant 2)

Pour d'autres, cette période de stage venait donner un sens à la théorie apprise en classe à la Faculté d'éducation. Cette formation pratique venait appuyer la formation théorique. Ainsi, le participant 7 note :

Alors, la première chose que j'ai remarquée, c'est au niveau de la gestion de classe et à la Faculté, déjà, on parlait de ça tout le temps et dans tous les cours, on nous dit gestion de classe, gestion de classe. Alors, j'ai commencé

1 Enseignante ou enseignant qui accueille, dans sa salle de classe, une ou un stagiaire. Cette enseignante ou enseignant est responsable d'encadrer et d'évaluer la ou le stagiaire. Dans leur argot, les participants les nomment « coopérantes » ou « coopérants ».

à stresser un peu et à me dire « c'est quoi cette affaire de gestion de classe? », donc là j'ai pu vivre l'expérience. (Participant 7)

Le participant 10 résume bien l'impression générale qu'ont eue les participantes et participants du système scolaire manitobain :

Je trouve plus le côté humain ici, parce que je trouve que l'enseignement, ce n'est pas juste des connaissances, des apprentissages que moi j'ai subis. Je n'avais pas de difficulté, alors c'était correct pour moi, on nous challengeait toujours et puis c'était *go, go, go*, on avait des tonnes de petites choses à faire à la maison, on était tout le temps en train d'apprendre... si on veut réussir et être à un certain niveau. Ici, il y a... on donne le temps aux choses... les enfants ont plus le temps de vivre leur année, leurs expériences pratiques et on fait beaucoup de différenciation... on s'attarde plus sur la relation parent-enseignant, enseignant-élève, c'est plus ce côté humain, ce côté de voir les choses... c'est plus préparer des humains plus tard, que de préparer des médecins et des avocats, des professionnels. C'est vraiment ce côté-là. (Participant 10)

Ce qui ressort des perceptions des participantes et participants, par rapport au système scolaire manitobain, c'est la collégialité, le rapport plus amical entre les enseignants et les élèves, les ressources et les efforts qui sont mis en place pour que chaque élève réussisse. Bien que l'expérience en stage fût positive pour les participantes et participants, c'est sans aucun doute le moment où ils furent également le plus confrontés à des discontinuités culturelles entre le système scolaire de leur pays d'origine et le système scolaire manitobain.

Discussion

Comme détaillé dans la section précédente, les participantes et participants sont surpris, voire étonnés, lors de leur initiation autant au milieu universitaire qu'au milieu scolaire manitobain, car ces deux systèmes d'éducation sont très différents, selon eux, de leur expérience de scolarité dans leur pays d'origine. Une de ces différences est la conception de l'enseignement.

Il est à noter que l'intention de cet article n'est pas de prendre position concernant les meilleures pratiques pédagogiques ni de porter un jugement sur le système d'éducation canadien ou sur celui d'autres pays. L'intention est plutôt de faire ressortir les différences entre le système d'éducation du pays d'origine de chaque participante ou participant et le système d'éducation canadien tel qu'il les perçoit. Les différences et discontinuités semblent accentuer les difficultés dans les cours à la Faculté d'éducation et en stage dans une école.

La majorité des participantes et participants ont signalé une différence remarquable entre le système d'éducation de leur pays et celui du Canada quant à la conception de l'enseignement. Tous les participantes et participants, quel que soit leur pays d'origine, ont décrit le système d'éducation de ces autres pays de façon très semblable. Cette similarité entre leurs systèmes d'éducation s'explique du fait que les étudiantes et les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada qui ont participé à cette recherche proviennent de pays francophones ou de pays colonisés par la France. Ils ont donc vécu, dans leur pays respectif, des expériences scolaires très semblables. Ils décrivent leur système scolaire comme étant très axé sur les connaissances et la mémorisation, comme l'avaient déjà noté Raymond et Parks (2004).

La perception des participantes et participants, concernant le système scolaire qu'ils ont côtoyé, est semblable à celle recensée par Billet (2007). Les participantes et participants ont mentionné que les attentes de leur système scolaire d'origine se résumaient à régurgiter ce que l'enseignant avait présenté en classe. Les participantes et participants à la présente recherche, comme les étudiantes et étudiants sondés par les recherches du ministère de l'Éducation nationale en France (2007), partageaient la perception que les programmes d'études en France semblent chargés — plusieurs concepts sont enseignés dans une année scolaire — et que les enseignantes et enseignants adoptent essentiellement la lecture d'un manuel et le cours magistral dans leur pratique. La plupart des participantes et participants ont donc été surpris de la diversité des approches (comme les projets, le travail d'équipe et les saynètes) utilisées au Manitoba pour répondre aux différents besoins des élèves.

Les témoignages analysés soulignent à plusieurs reprises le fait que le système scolaire manitobain soit centré sur l'élève plutôt que sur l'enseignant. Le Manitoba a un système scolaire qui préconise la construction des savoirs plutôt que la transmission des savoirs, comme l'ont révélé les recherches de Hansen et Beaver (2012). Les documents

du ministère de l'Éducation au Manitoba préconisent que « les programmes d'études de la province s'appuient sur les bases mêmes du socioconstructivisme et des recherches basées sur le fonctionnement du cerveau » (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004, p. vii). Cet éloignement de la transmission des savoirs exige donc de l'enseignant qu'il développe des stratégies en gestion de classe. Puisqu'un système plus centré sur l'élève exige une plus grande participation de la part des élèves, l'enseignante ou l'enseignant doit se donner les moyens de gérer cette participation. Niyubahwe et al. (2013b) ont d'ailleurs souligné les défis que présente la gestion de classe. Ceux-ci mentionnent le fait que les enseignantes et enseignants d'Amérique du Nord n'ont pas le statut hiérarchique attribué à leurs pairs d'autres pays où leur profession a une certaine importance, ce qui engendre un certain respect automatique. N'ayant pas ce même statut hiérarchique, les enseignantes et enseignants du Manitoba doivent établir des relations avec leurs élèves pour, par la suite, rapidement établir des stratégies de gestion de classe.

La mise en pratique des programmes d'études semble s'avérer difficile. Les participantes et participants n'ayant que peu de repères pédagogiques canadiens concernant l'enseignement, il était difficile pour eux d'imaginer à quoi pourrait ressembler une leçon. Il faut comprendre que certains programmes d'études manitobains (par exemple, ceux de mathématiques) ne suggèrent pas d'activités ou d'approches pédagogiques, mais font plutôt la liste des concepts à enseigner. Comme le mentionnent Duchesne (2008, 2010), Morrissette et al. (2019), Morrissette et Audet (2018), Morrissette et Demazière (2018) et Niyubahwe et al. (2013b), les enseignantes et enseignants immigrants ont de la difficulté à s'adapter aux pratiques du pays hôte puisque les conceptions de l'enseignement varient d'un pays à l'autre. Parfois, les premières expériences en stage et en classe à la Faculté d'éducation ébranlent les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Les façons de faire au Canada, tant aux niveaux élémentaire et secondaire qu'au niveau universitaire, leur font un choc. Au Canada, il est rare que les cours en milieu scolaire suivent du début à la fin un manuel scolaire, ce qui semble la norme dans leur pays d'origine. Ce manque de ressources imposées demande donc aux enseignantes et enseignants d'avoir une certaine créativité afin de créer des situations d'apprentissages pour les élèves. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation du Manitoba ne prescrit pas de manuels scolaires dans ses programmes d'études, mais suggère plutôt aux enseignantes et enseignants le recours à plusieurs ressources. De plus, les écoles n'exigent pas l'achat ni l'utilisation de manuels scolaires

et celles-ci ont rarement assez de manuels pour en offrir un exemplaire à chaque élève. Les enseignantes et enseignants manitobains se retrouvent donc à créer des situations d'apprentissages basées sur les résultats d'apprentissage qui varient selon les matières. Il est sans aucun doute plus difficile pour les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada de créer des situations d'apprentissages n'ayant pas de repères pédagogiques ni d'expérience en tant qu'élève dans le système scolaire manitobain ou canadien.

Comme le mentionne Tardif (1993), la conception de l'enseignement prend sa source dans l'expérience qu'a vécue chaque individu en tant qu'élève. Il est donc difficile, comme l'ont mentionné plusieurs participantes et participants, de changer sa façon de voir l'enseignement, non pas par manque de vouloir, mais par manque de repères pédagogiques. De plus, selon les recherches de Combs (1962, 1997) et Combs et Soper (1963), la répétition de certaines expériences peut venir consolider une perception qu'a un individu face à une situation. Les expériences scolaires sont répétées pendant environ 12 années. Si l'on applique la théorie de Combs (1962, 1997) et Combs et Soper (1963), ces 12 années d'expérience viennent consolider la perception d'un individu face au système scolaire qu'il a connu et, par le fait même, consolide sa conception de l'enseignement. Les recherches de Combs (1962, 1997) et Combs et Soper (1963) appuient les commentaires des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, qui affirment qu'il est difficile pour eux de changer leur façon de voir l'enseignement en général ainsi que leurs perceptions du système scolaire. Puisqu'ils ont passé une douzaine d'années sur les bancs d'école d'un autre système, leurs perceptions se sont possiblement confirmées année après année. Par contre, il ne faut pas oublier que les perceptions des étudiantes et étudiants par rapport à leur système d'éducation respectif sont des perceptions en tant qu'élèves œuvrant dans ce système et non pas en tant qu'enseignantes ou enseignants, à l'exception d'un participant qui avait également été enseignant dans son pays d'origine. Ainsi, leurs perceptions du système d'éducation de leur pays d'origine ne représentent pas nécessairement la réalité, telle que perçue par leurs enseignantes et enseignants de l'époque. Comme le mentionne Duchesne (2010), les croyances à propos de l'éducation sont ancrées depuis l'enfance, les compétences à enseigner ne se développent pas seulement lors de la formation universitaire en faculté d'éducation, mais également dans la pratique en contexte professionnel réel.

Une explication possible concernant les difficultés que rencontrent les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada avec la gestion de classe est justement

cette relation avec leurs élèves. Les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada sont surpris par la place accordée à l'élève dans la salle de classe. Comme leur réalité en salle de classe était différente, les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ne réussissent pas toujours, lors de leurs premières expériences dans une école canadienne, à rapidement créer des liens avec leurs élèves, à leur donner une place dans leur enseignement et à les faire participer aux discussions. N'ayant pas les mêmes repères en matière de gestion de classe, les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada n'interviennent, dans certains cas, pas assez rapidement dans leurs premières expériences d'enseignement en milieu scolaire, ne sachant pas toujours quels comportements sont acceptés au Canada. Les élèves ont donc tendance à profiter de cette absence d'intervention et sont plus dissipés. La gestion de classe devient donc de plus en plus difficile avec le temps.

La plupart des participantes et participants signalent à maintes reprises la relation enseignant-élève comme étant très différente de celle qu'ils ont connue. Selon les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, les enseignantes et enseignants au Manitoba sont beaucoup plus « proches » de leurs élèves. Ils ont trouvé les enseignantes et enseignants beaucoup plus amicaux, ceux-ci veillant aux intérêts de leurs élèves. En revanche, dans leur pays, ils trouvaient la relation enseignant-élève très verticale. Certains trouvaient que, dans leur pays d'origine, l'enseignant n'est pas redevable envers les parents ou le système, et qu'il enseigne ses leçons sans trop se préoccuper du niveau de compréhension des élèves.

Les expériences personnelles et professionnelles antérieures des participantes et participants ont fait en sorte que ceux-ci ne se soient pas accoutumés à la conception de l'enseignement au Canada. Les perceptions des participantes et participants ont surtout été influencées par le contexte culturel et social du système scolaire manitobain et celui de leur pays d'origine.

Conclusion, recommandations et limites

Pour résumer, les participantes et participants ont défini et décrit le milieu scolaire et universitaire comme étant très différent de leur expérience de scolarité dans leur pays d'origine. La conception de l'enseignement est certainement l'aspect qui surprend le plus

les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada et qui demande un certain temps à maîtriser comme étudiante ou étudiant et à apprivoiser comme stagiaire.

À l'issue de la recherche initiale, la chercheuse a formulé des recommandations qui favoriseraient une meilleure compréhension de la conception de l'enseignement au Manitoba et viendraient appuyer le savoir-agir des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada.

Le développement de la conception de l'enseignement chez les étudiantes et étudiants

Les facultés d'éducation se doivent de bien développer la conception de l'enseignement au Canada en mettant des ressources à la disposition des étudiantes et étudiants non familiers avec le système scolaire canadien. Ces ressources peuvent être sous forme de dépliant écrit, de session d'information, mais également la possibilité de passer du temps dans les écoles pour observer et s'approprier davantage la culture des écoles canadiennes.

Le développement professionnel pour le corps professoral des facultés d'éducation

Dans un premier temps, en faculté d'éducation et en stage, les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ont besoin d'une communication claire, directe et explicite sur les attentes de leurs professeurs et de leurs enseignantes et enseignants associés. Une sensibilisation, à l'aide de sessions de développement professionnel, par exemple, doit donc être faite auprès des professeurs de la faculté pour s'assurer qu'ils donnent des directives claires concernant les travaux ; qu'ils ne tiennent pas pour acquise la compréhension du système scolaire manitobain et des concepts qui s'y rattachent ; et qu'ils prennent le temps de toujours bien expliquer.

Les sessions de sensibilisation pour les enseignantes et enseignants associés

Pour ce qui est des enseignantes et enseignants associés, ceux-ci doivent également être sensibilisés s'ils accompagnent des stagiaires scolarisés à l'extérieur du Canada. Offrir une ou des sessions de sensibilisation et une formation aux enseignantes et

enseignants associés qui accompagneront des stagiaires scolarisés à l'extérieur du Canada pourrait, dès le début des stages, permettre un meilleur accompagnement, une meilleure compréhension des facteurs d'adversité et des facteurs d'épanouissement. Les enseignantes et enseignants associés jouent un rôle primordial dans la réussite des stages. L'enseignante ou enseignant associé qui accepte d'accompagner un stagiaire scolarisé à l'extérieur du Canada doit être ouvert à différentes cultures, ouvert à différentes perspectives sur l'éducation et prêt à prendre le temps nécessaire pour expliquer certains contextes et concepts étroitement liés à la conception canadienne de l'enseignement. Pour leur part, les stagiaires doivent modifier leur façon de voir l'enseignement. Ce n'est pas chose facile et cela peut exiger un certain temps. Mais, comme l'ont fait ressortir les entrevues, ce n'est généralement pas un manque de vouloir de la part des stagiaires. Il faut donc que les enseignantes et enseignants associés choisis pour accompagner les stagiaires scolarisés à l'extérieur du Canada fassent preuve de compréhension et ne jugent pas trop vite ceux qui ont de la difficulté à s'adapter en début de stage. Il y aurait peut-être lieu d'offrir des formations de développement des compétences interculturelles à ces enseignantes et enseignants associés. De plus, des rencontres où l'on pourrait discuter des meilleures pratiques pour accompagner un stagiaire scolarisé à l'extérieur du Canada pourraient leur être offertes.

Les expériences de travail en milieu scolaire canadien

Pour appuyer l'adaptation au système scolaire manitobain, il serait un atout pour les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada de passer du temps dans les écoles avant leur arrivée en stage. Il serait donc à l'avantage des étudiantes et étudiants d'avoir travaillé comme auxiliaire ou moniteur de langue avant de commencer leurs études en faculté d'éducation, bien que tous ne pourront, pour des questions de temps ou d'argent, se permettre cette option. Il serait intéressant de pouvoir développer un programme où les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada peuvent travailler comme auxiliaire dans une école tout en poursuivant leurs études à la Faculté d'éducation. Cette initiative soulagerait un peu les besoins financiers des étudiantes et étudiants et leur permettrait d'obtenir une meilleure compréhension du système scolaire manitobain.

La participation à un groupe de discussion

La création d'un groupe de discussion/soutien pourrait également réduire ou combler l'écart de familiarisation avec le système scolaire manitobain. Ces rencontres, facilitées par une professeure ou un professeur de la Faculté d'éducation, pourraient toucher des points déjà identifiés comme étant des nouveautés pour les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada (par exemple, l'enseignement centré sur l'élève, la gestion de classe, le rôle de l'enseignant, etc.). De plus, il serait important de se rendre dans diverses écoles avec les membres du groupe de discussion/soutien et d'assister à des cours. À la suite de l'observation en salle de classe, une discussion riche portant sur les divers aspects observés par les étudiantes et étudiants et la ou le professeur-facilitateur du groupe pourrait avoir lieu. Les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada se bâtiront, lors de ces visites, un répertoire de référents. Lors des cours théoriques, ils seront plus en mesure de faire des liens avec ce qu'ils auront observé lors des visites et pourront possiblement mieux comprendre les concepts enseignés.

Les limites de la recherche initiale

Une des limites de la recherche initiale est le nombre limité de participants et le fait que celle-ci se soit déroulée avec des participantes et participants d'une seule faculté d'éducation. Bien que seulement dix étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada aient participé à cette recherche, ceux-ci représentent le tiers des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada qui sont passés par la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface entre les années 2000 et 2016. De plus, bien que ces dix participants représentaient sept différents pays et avaient emprunté dix parcours bien distincts, la saturation des données fut obtenue assez rapidement. La chercheuse fut surprise par la quantité d'information qui a pu ressortir des entrevues et par la candeur des participantes et participants face à leurs expériences à la Faculté d'éducation et durant les stages.

Les résultats de cette recherche initiale démontrent la complexité du phénomène d'être étudiante et étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada en faculté d'éducation. Il faut donc se garder de généraliser ces expériences à tous les étudiantes et étudiants en éducation scolarisés à l'extérieur du Canada. Cependant, même s'il est impossible de

généraliser, cette recherche offre une possibilité de résonance et de transférabilité dans des contextes linguistiques minoritaires similaires.

De plus, les participantes et participants à la recherche initiale sont passés par la Faculté d'éducation de l'USB entre 2003 et 2015, aussi, les contextes n'étaient probablement pas tous les mêmes pour tous les participantes et participants. La limite suivante découle de la dernière, puisque certains participantes et participants sont passés à la Faculté d'éducation au début des années 2000, les souvenirs de leur passage ont pu se diluer avec les années. Maintenant qu'ils ont un travail, ils ont peut-être minimisé certaines expériences vécues pendant leurs études.

Références

- Bascia, N. (1996). Inside and outside: Minority immigrant teachers in Canadian schools. Dans D. Thiessen, N. Bascia et I. Goodson (dir.), *Making a difference about difference: The lives and careers of racial minority immigrant teachers* (p. 157–178). Garamond Press.
- Billet, M. (2007). L'histoire-géographie, l'éducation civique, sociale et juridique au lycée professionnel : les professeurs et leurs pratiques d'enseignement. *Éducation & formations*, 76, 105–117. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-49687>
- Bissonnette, M., Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G. et Ouellet, F. (2019). Perception de membres de la communauté éducative des facteurs de réussite et d'échec des élèves issus de l'immigration d'écoles secondaires défavorisées et pluriethniques montréalaises. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1), 1–16. <https://doi.org/10.7202/1060861ar>
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5(9), 5–15. <https://doi.org/10.2307/1174755>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Combs, A. W. (1997). Being and becoming: A field approach to psychology. *The Humanistic Psychologist*, 25(3), 237–243. <https://doi.org/10.1080/08873267.1997.9986884>

- Combs, A. W. (dir.). (1962). *Perceiving, behaving, becoming: A new focus for education*. National Education Association. <https://doi.org/10.1037/14325-000>
- Combs, A. W. et Soper, D. W. (1963). The perceptual organization of effective counselors. *Journal of Counseling Psychology*, 10(3), 222–226. <https://doi.org/10.1037/h0045547>
- Commissariat aux langues officielles. (2016). *Chiffres en bref sur les langues officielles par province ou territoire (2016)*. <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/statistiques/province-territoire>
- Denton, T. (2004). Surmonter les obstacles et relever les défis de l'immigration : le modèle du Manitoba. Dans H. Destrempe et J. Ruggeri (dir.), *Rendez-vous Immigration 2004 : enjeux et défis de l'immigration au Nouveau-Brunswick* (p. 471–488). University of New Brunswick.
- 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. https://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/8_files/07_duchesne.pdf
- Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95–115. <https://doi.org/10.7202/043988ar>
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. (2004). *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*. <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/>
- Hansen, E. et Beaver, S. (2012). Faculty support for ESL nursing students: Action plan for success. *Nursing Education Perspectives*, 33(4), 246–250. <https://doi.org/10.5480/1536-5026-33.4.246>
- Jacquet, M. et Masinda, M. T. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. *Revue internationale d'études canadiennes*, 50, 277–295. <https://doi.org/10.3138/ijcs.2014.015>

- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57–88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- King, A. J. et Peart, M. J. (1992). *Teachers in Canada: Their work and quality of life: A national study for the Canadian Teachers' Federation*. Canadian Teachers' Federation.
- Larousse. (s.d.). Conception. Dans *Larousse.fr*. Repéré le 31 août 2022, de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conception/17878>
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions (7^e éd. augm.)*. Eyrolles.
- Lupien, C. (2020). *Nouveaux arrivants et milieu universitaire francophone minoritaire : perceptions et expériences dans une faculté d'éducation canadienne* [Thèse de doctorat, Université de Saint-Boniface]. <http://hdl.handle.net/1993/34978>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2007, septembre). Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel. *Les dossiers*, (188). <http://media.education.gouv.fr/file/79/8/6798.pdf>
- Morrisette, J. et Audet, G. (2018). L'école à l'épreuve de la diversité ethnoculturelle de son personnel : regards compréhensifs croisés. *Alterstice*, 8(2), 5–12. <https://doi.org/10.7202/1066948ar>
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2018). L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 46(2), 189–207. <https://doi.org/10.7202/1055568ar>
- Morrisette, J., Demazière, D., Larose, M. T., Diédhiou, S. B. M. et Arcand, S. (2019). La confrontation de conventions professionnelles au cœur de la socialisation d'enseignant·e·s formé·e·s à l'étranger travaillant dans l'école montréalaise. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 100–128. <https://doi.org/10.7202/1067535ar>

- Myles, J., Cheng, L. et 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.001>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013a). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education*, 48(2), 279–296. <https://doi.org/10.7202/1020972ar>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013b). 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>
- Osborne, J. W. (1990). Some basic existential-phenomenological research methodology for counsellors. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 24(2), 79–91. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/59497>
- Raymond, P. M. et Parks, S. (2004). Chinese students' enculturation into an MBA program: Issues of empowerment. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1(4), 187–202. https://doi.org/10.1207/s15427595cils0104_1
- Tardif, C. (1993). En stage, comment développe-t-on ses propres perspectives sur l'enseignement ? Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. Tome 1. À la conquête de l'identité professionnelle* (J. Heyemand et D. Gagnon, trad.) (p. 81–94). Les Éditions Logiques.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Althouse Press.

Annexe A : Données démographiques concernant les participants

Participant	Pays d'origine	Sexe	Nombre d'années au Canada avant les études au B. Éd.
Participant 1	Djibouti	Homme	2 ans
Participant 2	Tunisie	Femme	3 ans
Participant 3	République démocratique du Congo	Femme	9 ans
Participant 4	France	Femme	2 ans
Participant 5	Mauritanie	Homme	3 ans
Participant 6	France	Homme	8 ans
Participant 7	Togo	Homme	2 ans
Participant 8	Mauritanie	Homme	6 ans
Participant 9	Maroc	Homme	1 an
Participant 10	Mauritanie	Femme	3 ans