

**Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration
socioprofessionnelle des enseignants formés à
l'étranger : le *jeito* des *despachantes***

Joëlle Morrissette
Université de Montréal

Yasmine Charara
Université de Montréal

Andrée Boily
Université de Montréal

Ben Diédhiou
Université de Montréal

Résumé

Devant l'accroissement d'enseignants formés à l'étranger dans les écoles québécoises et au vu des enjeux sociaux étant rattachés à leur intégration socioprofessionnelle, les chercheurs se sont intéressés à leur expérience. Cependant, peu d'attention a été portée à la contribution des acteurs de la communauté professionnelle et universitaire impliqués dans ce processus. Des entretiens individuels ont été conduits auprès de 14 participants de ces deux communautés, afin de mettre en lumière comment ils interviennent pour faciliter l'intégration de ces enseignants dans leur nouveau milieu de travail. Différentes stratégies de médiation culturelle mettant en lumière le savoir d'expérience de ces accompagnateurs ont été identifiées.

Mots-clés : accompagnateurs, savoirs d'expérience, enseignants formés à l'étranger, intégration socioprofessionnelle, stratégies de médiation culturelle

Abstract

Given the increasing presence of foreign-trained teachers in Quebec schools and the social issues linked to their socioprofessional integration, the researchers are interested in their experience. However, little attention has been paid to the contribution of the stakeholders of professional and academic communities involved in this process. Individual interviews were conducted with 14 participants from both communities to inform how they work to facilitate the integration of these teachers in their new workplace. Different cultural mediation strategies highlighting the experiential knowledge of these supporters have been identified.

Keywords: supporters, experiential knowledge, foreign-trained teachers, socioprofessional integration, cultural mediation strategies

Introduction

Avec 50 000 nouveaux arrivants, le solde migratoire québécois est l'un des plus importants au monde (OCDE, 2015) et, selon le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI, 2011), 85 % de ce nombre s'installent dans la région de Montréal. La majorité provient de l'Europe francophone et du Maghreb. De ce fait, il y a maintenant de plus en plus d'enseignants formés à l'étranger (EFE) qui demandent un permis d'enseigner en formation générale aux préscolaire, primaire et secondaire. Comme le font remarquer McAndrew et ses collègues (2008), cette situation contribue au renouvellement des enjeux du système scolaire depuis une décennie. D'une part, elle affecte les politiques québécoises. À titre illustratif, le bilan de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2013) identifie maintenant la diversité dans les différents corps d'emploi du monde scolaire comme une orientation prioritaire. D'autre part, elle commence également à mobiliser un certain nombre de chercheurs qui s'intéressent à l'intégration socioprofessionnelle des EFE à leur nouveau contexte professionnel (Collin & Camarais, 2013; Lefebvre, Legault & de Sève, 2002; Martineau & Vallerand, 2007; Niyubahwe, Mukamurera & Jutras, 2013).

C'est dans ce contexte que s'inscrit cette contribution. Jusqu'ici, la recherche s'est principalement penchée sur l'expérience d'intégration des EFE, de leur point de vue, laissant relativement pour compte celui des autres acteurs impliqués dans ce processus d'intégration. Cette recherche s'intéresse donc au point de vue de membres de la communauté universitaire et professionnelle qui interviennent dans ce processus, afin de se renseigner plus spécifiquement sur leurs pratiques d'accompagnement. Ainsi, 14 entretiens individuels ont été conduits auprès de professeurs d'université, de superviseurs de stage, de membres du personnel scolaire, etc. L'analyse de leurs propos permet d'identifier différentes stratégies qu'ils mettent en œuvre pour aider à la socialisation des EFE dans leur nouveau contexte de travail. Comme il sera discuté, elles s'inscrivent parfois dans une perspective de remédiation, parfois de développement, et témoignent d'une diversité de postures d'accompagnement pour servir la médiation entre des cultures de travail différentes.

Problématique

L'accompagnement à l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger

De nombreux EFE souhaitent poursuivre leur carrière dans les écoles québécoises, montréalaises en particulier. Leur bonne intégration revêt une grande importance, car elle bénéficie non seulement à ces personnes et à leur famille, mais aussi à leur milieu de travail et à leur société d'accueil (McAndrew, 1993). De plus, ces enseignants offrent un modèle de réussite inspirant pour les élèves issus de l'immigration, qui composent une large part de la clientèle des écoles montréalaises (Commission des droits de la personne et de la jeunesse, 2009). Différentes recherches ont éclairé les difficultés rencontrées par les EFE et les stratégies mises en œuvre par ces derniers pour les surmonter. Cependant, peu d'attention a été portée jusqu'ici aux programmes de formation/soutien mis en place par la société d'accueil, notamment au Québec.

S'intégrer dans les écoles québécoises

Dans cette province, le processus administratif d'insertion professionnelle des EFE requiert d'abord qu'ils soumettent une demande d'équivalence de qualification au MIDI; positive, elle permet de demander une autorisation d'enseigner au MELS. Sur acceptation de celle-ci, l'enseignant reçoit un *Avis d'admissibilité conditionnelle* qui précise les conditions à remplir pour l'octroi d'un *Permis temporaire d'enseigner* : la réussite d'un examen de français ou d'anglais, selon la langue d'enseignement, et la vérification des antécédents judiciaires du demandeur. L'enseignant reçoit ce permis s'il remplit ces conditions. Valable pour cinq ans, il le qualifie pour l'obtention de contrats dans les écoles. Durant cette période, l'enseignant doit réussir 15 crédits de cours à l'intérieur d'un programme de formation à l'enseignement du Québec. En plus, pour obtenir son *brevet d'enseignement* (autorisation permanente), il doit réussir un stage probatoire de 600 à 900 heures en milieu de travail, comme tous ceux et celles qui aspirent à la profession. Malgré la diversification de la population québécoise et le fait que l'enseignement est la seconde profession la plus visée par les immigrants diplômés canadiens (Zietsma, 2010), seuls 900 EFE soumettent chaque année leur dossier au Ministère. De ce nombre, pas plus de

la moitié (350 à 450) obtiennent une autorisation temporaire d'enseigner (MELS, 2014)¹ et au plus 160 d'entre eux décrochent un emploi dans une commission scolaire (CS) (Allard, 2007; Martel, 2010 dans Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2014).

Mis à part ces exigences, la trajectoire d'intégration des EFE semble semée d'embûches, surtout sur le plan des pratiques pédagogiques, des relations avec les collègues, parents et élèves, et de la langue, comme le relèvent différents auteurs (ex. : Duchesne, 2008; Myles, Cheng & Wang, 2006; Phillion, 2003). La période du stage probatoire serait particulièrement problématique, comme en témoigne l'expérience de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal : en 2013, elle a dû fermer le *Certificat de qualification en enseignement (CQE)*, un programme qui permettait aux EFE d'accéder à des stages supervisés, en raison d'une pénurie de places en stage dans les écoles. Cette pénurie serait due à des expulsions de stage répétées et à des désistements des stagiaires de dernière minute.

Comme le mettent en évidence différentes recensions sur le sujet (Martineau & Vallerand, 2007; Morrissette, Diédhiou & Charara, 2014; Niyubahwe et al., 2013), la recherche dans le domaine, au Québec comme ailleurs, s'est jusqu'ici principalement intéressée aux difficultés rencontrées par les enseignants formés à l'étranger et aux stratégies que ces derniers mettent en œuvre pour les surmonter. Pour ce faire, elle s'est surtout penchée sur le point de vue des EFE eux-mêmes, majoritairement en recourant à des entretiens individuels auprès de ceux-ci. Ainsi, la majorité des travaux sur le sujet s'inscrivent dans ce que Bertheleu (2012) appelle le « paradigme de l'intégration qui tend à focaliser l'attention sur la trajectoire du migrant lui-même [...] en oubliant le contexte de la société d'installation » (p. 31–33). Ils ciblent d'abord l'expérience des EFE eux-mêmes, ce qui laisse dans l'ombre la part jouée par les autres membres de la communauté universitaire et professionnelle impliqués dans leur intégration. Or, l'idée même d'intégration renvoie à la société d'accueil qui prend une part active dans ce phénomène. Dès lors, il devient crucial d'examiner de plus près les quelques travaux qui présentent l'organisation de ces communautés, notamment en termes de programmes de formation et de soutien offerts.

1 Communication personnelle avec Esther Létourneau, démographe responsable des statistiques et des prévisions du personnel enseignant à la Direction des statistiques et de l'information décisionnelle du MELS, 30 mai 2014.

Les programmes de formation et de soutien à l'intégration des EFE

Les écrits qui se penchent spécifiquement sur la question des programmes de formation et de soutien à l'intégration des EFE sont peu nombreux. Ils visent soit à documenter l'existence de ces programmes, encore assez récents, soit à en apprécier l'efficacité.

L'identification des programmes. Il existe des programmes de formation dédiés aux EFE pour leur permettre d'obtenir une autorisation permanente d'enseigner, principalement au Canada, en Australie, en Israël et aux États-Unis (Cruickshank, 2004; Martineau & Valleurand, 2007; Ross, 2003). Ce sont des formations misant sur l'acquisition de connaissances au sujet du système d'éducation d'accueil, auxquelles se greffent parfois des stages en milieu de pratique. Au Québec, les EFE suivent leur formation au sein des programmes réguliers en enseignement dans les universités, sauf à l'Université de Montréal où un programme spécifique leur est offert, soit un *Module de qualification en enseignement* appuyé par trois ateliers pratiques. Comme le relèvent Walsh et Brigham (2008), dans le reste du Canada, certaines universités limitent le nombre d'EFE pouvant faire leurs cours au sein des programmes réguliers.

Toujours en milieu universitaire canadien, la recherche identifie aussi quelques ateliers optionnels offerts aux EFE, tels ceux proposés par l'Université d'Ottawa pour préparer au stage dans les écoles françaises de l'Ontario. Selon Duchesne (2010a), ils favoriseraient une transformation des conceptions entretenues par les EFE au sujet de l'enseignement afin de pallier leur « méconnaissance des pratiques éducatives et du système scolaire canadiens » (p. 3). À l'Université du Québec à Montréal, des ateliers prépareraient aussi aux stages en contexte de travail montréalais (Collin & Camaraine, 2013). Par ailleurs, comme des contributions récentes l'ont fait valoir (Morrissette, Boily & Charara, 2015), peu de recherches s'attardent aux programmes de formation et de soutien à l'intégration offerts en milieux de pratique, comme ceux animés au Québec par le Carrefour national d'insertion en enseignement, par les commissions scolaires (CS) ou les écoles.

L'évaluation des programmes. Certaines recherches apprécient les effets des programmes de formation existants, surtout ceux offerts par les universités (Cruickshank, 2004; Myles et al., 2006; Ross, 2003). Elles le font principalement en se centrant sur les changements conceptuels chez les EFE au regard de l'enseignement, de l'apprentissage et d'acquisitions linguistiques. Peu de recherches s'intéressent aux ajustements en termes de

pratiques pédagogiques. Majoritairement, elles utilisent des entretiens visant à cerner les représentations des participants. D'autres, encore moins nombreuses, portent sur l'appréciation d'initiatives de mentorat ou autre forme d'accompagnement dans des cadres à la fois formels (ex. : supervision de stage) et informels (ex. : pairage volontaire entre EFE et collègue). Cinq d'entre elles ont été identifiées : trois au Canada (Duchesne 2010b; Duchesne & Kane, 2010; Gravelle, Duchesne & Gagnon, 2015), une aux États-Unis (Hutchinson & Jazzar, 2007) et une dernière en Australie (Peeler & Jane, 2005). Ces recherches, comme les précédentes, se concentrent principalement sur les effets de ces différentes initiatives sur le plan des conceptions entretenues par les EFE. Elles documentent aussi les défis rencontrés par les EFE et parfois par leurs accompagnateurs dans le cadre de ces pairages, ainsi que des stratégies « gagnantes » d'accompagnement (Gravelle et al., 2015). Ces travaux débouchent aussi sur des recommandations, telles qu'assurer une formation préparatoire supplémentaire aux EFE en vue de leur stage, conscientiser les superviseurs de stage aux défis particuliers des EFE, offrir un accompagnement individualisé ou en groupe aux directions d'école accueillant des EFE, etc.

La centration sur l'identification des programmes formels et sur les changements observés chez les EFE en vue d'en apprécier la qualité ne permet pas de connaître les pratiques concrètes des divers acteurs qui y sont associés—ci-après les accompagnateurs—et qui travaillent à leur intégration socioprofessionnelle. Ainsi, comment s'y prennent-ils pour accompagner les EFE dans leur intégration socioprofessionnelle?

Cadre théorique

L'accompagnement à l'intégration à une communauté de pratique

Plusieurs EFE s'intègrent aux écoles montréalaises, ce qui engage le milieu d'accueil—les écoles, mais aussi les universités en raison de leur rôle dans la mise à niveau de leur formation—dans une dynamique de socialisation organisationnelle. De façon plus ou moins formelle, une diversité d'acteurs les accompagne dans ce processus, adoptant différentes postures et usant d'une variété de stratégies d'accompagnement selon leur position institutionnelle. Charlier et Biémar (2012) définissent l'accompagnement comme une démarche de formation visant à soutenir le développement professionnel et personnel des

accompagnés, conçu comme le produit d'un travail conjoint, comme une coconstruction de sens (Savoie-Zajc, 2007).

L'enseignement : une communauté de pratique

La théorie de Lave et Wenger (1991), portant sur les communautés de pratique, éclaire le processus d'intégration des novices. Une communauté de pratique repose sur un ensemble de conventions, de valorisations² qui permettent la coordination harmonieuse des activités. Ainsi, intégrer un groupe professionnel signifie à la fois s'approprier ses conventions et participer à leurs négociations, c'est-à-dire, dans le langage de Lave et Wenger (1991), passer d'une « position périphérique » vers une « pleine participation ». Les auteurs pointent également que certains acteurs jouent un rôle crucial dans cette trajectoire, tels des médiateurs, des traducteurs qui s'engagent dans des activités de « courtage » (Wenger, 1998) essentielles à l'insertion des novices à la communauté. Leur accompagnement requiert la mobilisation d'un savoir-faire complexe : ils doivent prendre une certaine distance vis-à-vis de leur culture pour mettre en mots des « allant de soi » qui la caractérisent, tout en s'assurant que la posture adoptée leur assure une certaine légitimité.

Des postures d'accompagnement

Des chercheurs ont distingué différentes postures d'accompagnement professionnel. Guignon (2012) en identifie plusieurs, dont les quatre suivantes : (1) Le formateur, interne ou externe à l'organisation, possède des connaissances et des techniques spécifiques, applicables dans un domaine professionnel particulier. Il les transmet lors d'une prestation éducative limitée dans le temps. Il propose généralement une grille de lecture théorique des situations professionnelles et des gestes à appliquer en cohérence pour accroître la performance. (2) Le tuteur forme un néophyte à son emploi en lui démontrant en contexte les tâches à accomplir, en lui expliquant les normes et standards applicables, les façons de les mettre en action, etc. Il lui montre comment faire l'évaluation de sa performance afin d'orienter ses actions, l'initie à la culture de l'organisation et à ses règles implicites.

2 Comme le soulignent Demazière et Gadéa (2009), les réifications qui caractérisent la culture d'un groupe professionnel sont soumises à de constantes négociations.

(3) Le mentor est généralement considéré comme un sage expérimenté qui a déjà fait ses preuves dans son domaine de compétences. Son accompagnement est caractérisé par le fait qu'il fait référence directement à ses propres compétences et habiletés acquises en contexte et qu'il les propose comme modèles. Quant au (4) coach, il est davantage spécialiste du processus de développement professionnel que du domaine de compétences de la personne qu'il accompagne. Il l'assiste en soutenant sa réflexion critique sur des aspects de son travail dont elle souhaite augmenter l'efficacité.

Ces différentes postures et les interventions auxquelles elles réfèrent peuvent s'inscrire dans deux perspectives, telles que mises en relief par Joo (2005) : celle de la remédiation, qui renvoie à une analyse du passé pour résoudre des problèmes, et celle du développement, qui évoque davantage une projection vers le futur à des fins d'amélioration des compétences.

Une conception pragmatique du savoir accompagner

Les personnes qui sont impliquées dans l'intégration socioprofessionnelle des EFE, en raison de leur position institutionnelle ou d'un mandat ponctuel, ont développé, au fil de l'expérience, un certain « savoir-y-faire » qui ne correspond pas à un agir technique que mettrait en œuvre un habile exécutant, mais bien à un « savoir composer » avec les données d'une intervention spécifique, élaboré par un praticien réflexif sur la base d'une flexibilité *in situ* (Desgagné, 1995).

Pour tenir compte de ce savoir d'expérience des accompagnateurs, le concept de stratégies semble porteur. Pris au sens fonctionnaliste, il traduit autant le choix des actions et ressources nécessaires à l'atteinte des buts, que l'usage efficace des ressources disponibles pour atteindre les résultats visés (Mintzberg, 1989/2010). Cette vision normative est cependant écartée pour mobiliser une conception pragmatique et interactionniste qui renvoie plutôt l'idée de pratiques adaptatives durcies, s'étant révélées fécondes au fil de l'expérience, mais aussi négociées dans les échanges avec les personnes concernées (Becker, 1982/2006), notamment les destinataires (ici, les EFE). Dans cette perspective, les stratégies mobilisées par les accompagnateurs seraient adoptées en fonction de leur « définition de la situation » (Thomas, 1923), c'est à dire de la façon dont ils cadrent la situation des EFE en termes d'obstacles à affronter de choix à faire et de tout autre élément

qu'ils pourraient considérer comme pertinent pour leur socialisation, et de l'ajustement de cette définition à celle des personnes avec qui ils interagissent.

Ces appuis théoriques permettent de formuler plus précisément la question de recherche suivante : quelles stratégies d'accompagnement mobilisent les acteurs impliqués dans l'intégration socioprofessionnelle des EFE et que visent-elles?

Méthodologie

Pour appréhender les stratégies d'accompagnement des personnes concernées par l'intégration socioprofessionnelle des EFE, des entretiens individuels de 90 minutes ont été conduits, entre 2014 et 2015, auprès de : deux enseignants universitaires (P2, P14), une superviseure de stage (P8), un EFE en poste ayant accepté un mandat officiel d'accompagnement des EFE dans le cadre d'un programme de stage (P13), deux membres du personnel administratif d'une faculté des sciences de l'éducation (P1, P3), deux conseillers pédagogiques d'une CS (P5, P9), trois membres du personnel administratif de cette CS (P4, P6, P12), deux directions d'école (P10, P11) et une personne-ressource d'un organisme ministériel œuvrant à l'insertion professionnelle en enseignement (P7). Il s'agit d'un échantillon de convenance, mais qui vise une diversité d'acteurs occupant des positions variées au sein des institutions concernées et cumulant plusieurs années d'expérience (5 à 35 années). Ils ont été recrutés par l'entremise du Centre de formation initiale des maîtres de l'Université de Montréal et du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la CS Marguerite-Bourgeoys. Suivant l'une des ficelles du métier de Becker (2002), il leur a été demandé comment ils exercent leurs tâches relatives à l'intégration des EFE pour les amener à expliciter leurs pratiques, le « comment » permettant d'accéder conceptuellement à leurs stratégies d'accompagnement. Plus précisément, le canevas d'entrevue était centré sur leur parcours et contexte professionnels et sur leurs échanges avec les EFE en insertion socioprofessionnelle. Par exemple, des questions telles que « *En quoi consiste votre travail de manière générale et comment vous y prenez-vous plus spécifiquement pour intervenir auprès des EFE ?* » « *De quelles façons se déroulent vos échanges avec eux, c'est-à-dire, comment se déroule une rencontre type ?* » « *Quels sont les sujets que vous abordez avec eux ?* » leur ont été posées.

Tous les entretiens ont été transcrits intégralement, puis codés avec le logiciel *Atlas.ti* pour organiser le repérage inductif des stratégies d'accompagnement. À cette fin, une thématization non contrainte des entretiens a été réalisée, permettant de distinguer deux types de propos : ceux relatant les actions posées par les accompagnateurs, et répondant à la question centrale de cet article (comment); et ceux présentant l'interprétation qu'ont les personnes interviewées de la situation, c'est-à-dire les difficultés rencontrées par les EFE, les contraintes de la situation d'accompagnement, etc. Le premier ensemble de propos a été subdivisé en deux types : des stratégies visant à recadrer l'interprétation des EFE et d'autres visant le passage à l'action. Le second ensemble de propos a servi à appréhender la définition de la situation des accompagnateurs et les visées de travail qui en découlent, notamment les objets de leur accompagnement au regard d'un objectif de socialisation : des stratégies reliées au prescrit (les normes éducatives officielles), aux interactions sociales et aux pratiques pédagogiques. Le Tableau 1 expose le résultat de cette grille d'analyse.

Tableau 1. Les stratégies d'accompagnement à l'intégration socioprofessionnelle des EFE

Types de stratégie Objets de l'accompagnement	Recadrage de l'interprétation	Passage à l'action
Le prescrit	Expliquer la documentation officielle	Mobiliser la documentation officielle
Les interactions sociales	Redéfinir les rapports de force et d'autorité Légitimer un autre type de relation à l'élève Clarifier les codes d'interaction d'une culture de métier Redéfinir le rapport à la différence	Mettre les EFE en contact avec d'autres enseignants Mettre les EFE en contact avec les ressources des commissions scolaires
Les pratiques pédagogiques	Faire réfléchir aux implications de ses pratiques	Modéliser des pratiques

Résultats

Des stratégies d'accompagnement à l'intégration socioprofessionnelle des EFE

Les accompagnateurs considèrent que leur travail est principalement de faciliter la socialisation des EFE à la culture éducative « québécoise ». Pour les soutenir dans cette perspective, ils mettent en place plusieurs stratégies qui répondent à leurs représentations de ce qu'il faut ajuster chez eux et qu'ils considèrent en cohérence avec les normes officielles et les valeurs socioculturelles québécoises. Pour chacune des trois catégories d'objets d'accompagnement, les définitions de la situation des accompagnateurs précèdent l'explicitation des stratégies identifiées.

Des stratégies reliées au prescrit

Les accompagnateurs observent ce qu'ils conçoivent comme des lacunes chez les EFE par rapport aux connaissances qu'ils ont du système d'éducation québécois. Dans cette perspective, être socialisé impliquerait une bonne compréhension des normes éducatives officielles, soit des prescriptions et obligations formalisées dans les lois, les politiques et les programmes.

Définition de la situation. Les accompagnateurs considèrent que les EFE possèdent majoritairement des représentations de l'apprentissage et de l'évaluation liées à un curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage. C'est d'ailleurs ce avec quoi ils ont, pour la plupart, travaillé dans leur pays d'origine. Par conséquent, ils considèrent comme lacunaire leur compréhension du *Programme de formation de l'École québécoise*³, prescrivant maintenant une approche par compétences. Leur manque de connaissances s'observerait aussi sur le plan des savoirs disciplinaires, par exemple sur l'histoire du Québec et du Canada, ainsi que sur le plan des perspectives sous-jacentes aux orientations du système éducatif québécois.

3 <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>

Recadrage de l'interprétation. Pour les accompagnateurs, recadrer l'interprétation des normes implique de familiariser les EFE au contenu des divers documents officiels.

Expliquer la documentation officielle. Plusieurs accompagnateurs présentent aux EFE le contenu du Programme ou d'autres documents officiels comme le *Référentiel des compétences professionnelles*⁴. Ce sont principalement les conseillers pédagogiques, responsables officiels de l'accompagnement au développement professionnel des enseignants au regard des prescriptions ministérielles, qui s'en font des interprètes, car ils conçoivent qu'une bonne compréhension de ce curriculum est fondamentale pour leur intégration.

Parfois, les documents peuvent aussi faire l'objet d'une présentation qui implique un regard rétrospectif sur les conditions ayant entouré leur conception. C'est la raison pour laquelle un accompagnateur en contexte universitaire insiste pour expliquer la trajectoire sociale de production des prescriptions ministérielles. Dans ses cours, les EFE sont ainsi amenés à se doter d'une représentation des processus historiques ayant mené à leur formalisation :

ils ont un cours spécifique sur les élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation; dans ce cours, le postulat est que l'intégration est la finalité de l'éducation de ces élèves, ce qui est vrai dans notre système; mais si on n'explique pas en amont que dans la culture québécoise, il y a eu historiquement cet effort pour l'éducabilité, c'est un choc pour ceux qui viennent d'un système scolaire qui joue le rôle de sélection sociale. (P2, 116–121)⁵

À ses yeux, la socialisation des EFE ne se ferait pas simplement en favorisant l'appropriation des normes ministérielles du moment, mais aussi en expliquant les enjeux et les événements critiques ayant marqué la société.

Passage à l'action. *Mobiliser les documents officiels.* Sachant que les EFE ne viendront pas vers elle d'emblée pour obtenir des informations sur les documents

4 http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

5 116–121 correspond aux numéros de page du verbatim.

officiels, ayant peu l'habitude de demander du soutien à leurs hiérarchies, une directrice d'école primaire explique qu'elle va au-devant d'eux, leur en remettant systématiquement une copie. Un enseignant universitaire propose quant à lui de leur montrer surtout comment utiliser ces documents :

[dans le cadre du cours] on ne leur apprend pas ce qu'est l'environnement éducatif, on leur donne des outils pour en faire l'analyse; les enseignants sont des professionnels, ce ne sont pas des techniciens; ils n'ont pas besoin de connaître les réponses, mais de savoir comment poser des questions et comment y répondre; l'outil qu'on a choisi, c'est le référentiel de compétence [...] ils sortent en ayant appris à l'utiliser comme un outil de développement professionnel. (P2, 174–182)

S'il met l'accent sur les manières de se servir des documents officiels, c'est pour que les EFE puissent s'y référer de manière autonome et réflexive, selon les questions qu'ils se posent et les caractéristiques de leur contexte de travail. La suite de l'entretien suggère qu'il fait néanmoins avec eux des activités d'appropriation du contenu : ses étudiants sont invités à comparer les repères ministériels québécois à ceux de leur système éducatif d'origine, afin de mieux comprendre les attentes entourant la profession enseignante au Québec. Ce type d'activité leur permettrait aussi de cibler des défis professionnels personnels, par exemple, à partir des profils de compétences décrits dans le *Référentiel*.

Des stratégies relatives aux interactions

Témoins privilégiés du développement des EFE, les accompagnateurs notent des problèmes importants sur le plan des interactions dans leur nouvel environnement professionnel. Par exemple, ceux qui œuvrent en milieu universitaire font le constat que c'est souvent par rapport à cet aspect que se font les exclusions de stage dans les écoles. Pour cette raison, ils conçoivent que leur mandat de socialisation implique d'aider les EFE à établir des relations harmonieuses avec les autres acteurs du système scolaire (partenaires professionnels, parents et élèves). En fait, ils veulent les initier à des interactions plus « québécoises ».

Définition de la situation. Un aspect fréquemment mentionné : les accompagnateurs insistent sur l'horizontalité des rapports dans le contexte québécois. Or, en raison

des relations professionnelles très hiérarchisées que la plupart des EFE ont connues dans leurs pays d'origine, ils s'inscriraient généralement d'emblée dans une perspective plus verticale, s'engageant dans des échanges sur la base d'une attente de rapports imprégnés d'autorité et de déférence. Les accompagnateurs font ressortir que leur incompréhension des codes d'interaction est souvent à l'origine de faux pas et explique en grande partie un problème relativement généralisé de gestion de classe. Finalement, mentionnant le fait que la société québécoise est relativement ouverte à la différence, les accompagnateurs soulignent que des difficultés se posent pour les EFE concernant la vision des rapports hommes/femmes et celle des rapports entre les différentes communautés ethnoculturelles.

Recadrage de l'interprétation. Recadrer l'interprétation des EFE au regard des relations qu'ils nouent dans leur nouveau contexte de travail impliquerait d'explicitier comment se jouent les rapports de pouvoir et d'autorité entre partenaires professionnels, dans la relation aux élèves et dans celle qui lie les pairs enseignants.

Redéfinir les rapports de force et d'autorité. Les accompagnateurs incitent les EFE à réfléchir aux rapports qu'ils entretiennent avec leurs partenaires professionnels par l'analyse des jeux de pouvoir qui se tissent entre personnes occupant des positions variées. Leur expérience en sociétés très hiérarchiques semble leur occasionner des difficultés à parler ouvertement de leurs préoccupations avec la direction d'école, tel qu'évoqué précédemment, ou à considérer les revendications des parents :

il y a des problèmes dans les relations avec les parents; encore là, c'est une question de pouvoir; les parents ont beaucoup de pouvoir au Québec et peuvent même venir contester la compétence de l'enseignant, remettre en question ses décisions; ça, c'est aussi un gros choc culturel pour eux; ils ne sont pas habitués à ce rapport-là; ils ne sont pas habitués à la présence fréquente des parents à l'école. (P1, 448–452)

Dans bien des pays aux conditions socio-économiques difficiles où les enfants sont nombreux par famille, les rapports entre parents et enseignants sont peu fréquents, raison pour laquelle plusieurs EFE n'ont pas l'habitude de devoir composer avec l'implication très active des parents. Ils doivent également renégocier leur rapport avec les hiérarchies, en particulier avec la direction d'école, comme en témoigne celle-ci :

ce malaise je le sens [...] la hiérarchie avec la direction est présente; c'est comme ça dans certaines cultures; au Bénin par exemple, ce n'est pas la même chose qu'ici; ils marchent sur des œufs et ils s'excusent de déranger, ils n'osent pas demander de l'aide. (P11, 101–104).

Pour déconstruire ces représentations durcies de rapports hiérarchiques très verticaux, deux accompagnatrices, toutes deux ayant été superviseuses de stage auprès d'EFE, expliquent leurs stratégies : une impose aux EFE une rencontre avec la direction comme point de départ. Elle leur demande de présenter à la direction leur projet de stage. L'autre accompagnatrice exige plus qu'une prise de contact en incitant les EFE à solliciter l'appui pédagogique des directions d'école, dans une perspective formative :

nos EFE arrivent et ne sont pas habitués à ce contexte-là; même les Européens [...] ils sont habitués à se faire dire, à recevoir et à ne pas parler; c'est très difficile de leur dire que la direction, oui, c'est le supérieur immédiat, mais c'est aussi un collaborateur [...] ce n'est pas non plus celui qui punit; on va le voir pour lui dire « cet après-midi je fais une intervention; es-tu disponible? »; et l'enseignant garde le lead [la conduite] de l'intervention. (P7, 128–137)

Cette perspective est déroutante pour les EFE qui ont pour la plupart fait l'expérience de rapports hiérarchiques de surveillance et de contrôle dans leur pays d'origine. Le système d'inspection, à titre d'exemple, a fortement marqué leur passé professionnel; il leur est par conséquent difficile de concevoir des rapports axés sur l'entraide avec certains de leurs partenaires professionnels au Québec.

Légitimer un autre type de relation à l'élève. Dans la continuité de la sensibilisation aux enjeux de pouvoir et d'autorité, les accompagnateurs soulignent la nécessité d'expliquer aux EFE les particularités des relations entre les enseignants et les élèves. Selon eux, ils se montreraient relativement autoritaires en classe, une attitude qui s'opposerait aux relations plus chaleureuses et démocratiques qui s'établiraient entre un enseignant et ses élèves au Québec. À titre illustratif, une accompagnatrice du milieu professionnel rapporte le cas d'un EFE pour qui sourire à ses élèves est mal vu dans sa culture d'origine. Durant son intervention auprès de lui, elle oppose à cette vision celle de l'amour que les enseignants porteraient aux élèves, véhiculée au Québec, pour faire un effet contrastant :

sois toi-même, sois humain, aime ton métier, aime tes jeunes; considère les jeunes que tu as devant toi comme tes enfants, comme tu aimes les tiens; si tu pars de ça, le grand problème—la gestion de classe—tu ne l'auras pas. (P12, 255–257)

En mettant de l'avant cette conception de la relation pédagogique, elle tente d'infléchir les représentations de l'EFE dans le sens de reconnaître comme étant légitime, voire avantageux, d'entretenir des rapports plus familiers avec les élèves. Suggérer d'aimer ses élèves comme ses propres enfants illustre qu'elle prend la mesure de l'écart entre les types de relations qui prévalaient dans leur pays d'origine et ceux valorisés au Québec.

Clarifier les codes d'interaction d'une culture de métier. Les accompagnateurs visent aussi à traduire les façons d'[inter]agir des enseignants formés au Québec, entre eux et avec d'autres membres de la communauté éducative, en tant que membres d'une culture de métier. Par exemple, une accompagnatrice du milieu professionnel explique qu'elle insiste sur ce qui est valorisé en termes de conduite dans les écoles :

ne descendez pas dans votre cage d'escalier sans avoir votre dernier [élève]; [...] la priorité, c'est d'assurer la sécurité des élèves [...]; être à l'affut des autobus quand on quitte; on ne peut pas laisser les enfants seuls; [pensez à consulter] les fiches d'allergies. (P4, 295–308)

L'intervention des accompagnateurs vise souvent à limiter les plaintes formulées à l'endroit des EFE par leurs pairs au regard des valeurs largement partagées, telles la sécurité des élèves ou encore la ponctualité de l'enseignant. Cette même accompagnatrice se donne aussi pour mandat d'expliquer les attentes en matière de collaboration entre partenaires professionnels au regard de l'encadrement souhaité des élèves :

s'il y a une problématique avec un enfant, on en parle avec un collègue, on écrit un rapport; ne jamais s'isoler [...] un gros problème de comportement, on réfère à la direction; on ne termine pas son contrat sans avoir transféré au moins le dossier à un adulte qui peut assurer le suivi. (P4, 306–311)

En plus de ces manières de se coordonner, que les accompagnateurs conçoivent comme étant propres à la culture de l'ensemble du système scolaire et reposant sur des normes plus ou moins explicites, certaines normes plus spécifiques à une école font aussi

l'objet d'un décodage explicite pour les EFE. Pensons aux systèmes d'émulation privilégiés, à la gestion des horaires et des tâches (surveillance dans les corridors, sur la cour d'école, etc.), aux outils de communication avec les collègues ou avec les familles, etc.

Redéfinir le rapport à la différence. Concevant que les EFE n'ont été que peu exposés à la différence dans leurs pays d'origine, étant pour la plupart responsables de classes relativement homogènes sur le plan ethnoculturel, une enseignante universitaire utilise la formation des équipes de travail dans le cadre de son cours comme une sorte de leçon sur l'intérêt de la diversité, notamment dans le travail collaboratif :

au début de la session, les Algériens sont assis ensemble, les Roumains ensemble, etc.; la langue maternelle soude les gens [...]; plus tard, je distribue des cartons [numérotés] et tous les numéros 1 doivent s'asseoir ensemble, les numéros 2 ensemble, etc.; ça les met mal à l'aise au début [...] des hommes et des femmes vont travailler ensemble [...] ça veut dire travailler avec des gens qui parlent une autre langue maternelle [...] mettre des gens de différentes confessionnalités ensemble; mais lorsqu'ils voient qu'ils y survivent, après ils le font volontiers! (P14, 373–381)

Compte tenu de la diversité de la clientèle des écoles montréalaises avec laquelle la plupart des EFE travailleront, cette simple stratégie de gestion de classe joue aussi un rôle dans leur intégration socioprofessionnelle, voire dans leur intégration sociale de manière générale.

Passage à l'action. Les accompagnateurs mobilisent des stratégies qui visent à orienter les manières concrètes d'interagir des EFE dans leur nouvel environnement professionnel, principalement en vue de les inciter à entrer en contact avec d'autres enseignants ou ressources au sein des CS. Ils montrent en cela toute l'importance qu'ils accordent au fait de tisser des liens professionnels pour mieux s'intégrer.

Mettre les EFE en contact avec d'autres enseignants. Les accompagnateurs peuvent inciter les EFE à entrer en contact avec d'autres enseignants (EFE ou non), et ce, de diverses façons. Par exemple, ils vont les inciter à établir des relations, pouvant constituer des ressources, en utilisant les outils numériques, comme les réseaux sociaux ou

professionnels de discussion (*Facebook, LinkedIn*, etc.). Il y aurait également avantage à les inciter à tisser des liens avec d'autres enseignants du groupe culturel majoritaire :

je les encourage à aller vers des enseignants québécois; quand tu arrives dans une école, l'enseignant qui vient de ton pays d'origine peut être le premier à t'accueillir et t'aider à t'intégrer; mais je maintiens qu'un enseignant qui vient d'ailleurs, s'il veut connaître rapidement [les façons de faire québécoises], il en sortira plus gagnant s'il est encadré par un enseignant d'origine québécoise (P12, 222–225).

Ainsi, les accompagnateurs semblent concevoir que ces enseignants seraient de bons passeurs culturels, des mentors naturels pour apprendre les couleurs locales du métier par le moyen d'activités quotidiennes.

Mettre les EFE en contact avec des ressources des commissions scolaires.

Certains accompagnateurs vont œuvrer à faire connaître aux EFE les ressources des CS qu'ils méconnaissent (ressources humaines, services éducatifs, etc.). D'une part, ils leur expliquent la structure des CS et clarifient le rôle des différents services qu'elles offrent. D'autre part, ils incitent les EFE au passage à l'action en leur proposant d'avoir recours à une ressource spécifique en liant les services qu'elles peuvent rendre face aux difficultés qui émergent de leurs premières expériences en classe. Par exemple, ils pointeront le psychoéducateur, dont le rôle est de soutenir un enfant qui aurait des difficultés sur le plan de ses relations socioaffectives, le conseiller pédagogique, pour mieux s'approprier certains des savoirs et la didactique d'une discipline, etc. Ce type de ressources est la plupart du temps peu présent dans leur pays d'origine.

Des stratégies relatives aux pratiques pédagogiques

En vue d'œuvrer à leur socialisation au métier, les accompagnateurs vont amener les EFE à réfléchir aux implications de leurs pratiques, modéliser des pratiques et rendre disponible du matériel pédagogique.

Définition de la situation. Certains accompagnateurs envisagent qu'il existe généralement un manque de compatibilité entre les pratiques en classe des EFE et celles prônées dans le contexte scolaire québécois. Deux éléments ressortent plus souvent : certaines pratiques de gestion de classe employées par les EFE n'ont plus cours depuis

longtemps au Québec ou sont jugées inappropriées, telles qu'imposer à un élève d'aller dans le coin de la classe à titre punitif; les stratégies d'enseignement des EFE sont souvent limitées à un modèle transmissif, par exemple, à un enseignement magistral, alors que le modèle québécois valoriserait des stratégies variées, notamment plus (socio)constructivistes.

Recadrer l'interprétation. Pour les accompagnateurs, recadrer l'interprétation des EFE au regard des pratiques pédagogiques renvoie notamment à l'idée de les faire réfléchir de manière critique à leurs implications en termes de portée et de limites.

Faire réfléchir aux implications de ses pratiques. Sachant que dans plusieurs de leurs pays d'origine, la réflexion critique sur les enjeux autour de la fonction de sanction et de sélection de l'évaluation est peu encouragée, une enseignante universitaire se donne pour défi d'engager ses étudiants EFE dans un processus de mise à distance susceptible de les conduire à appréhender leurs implications. Pour ce faire, elle leur demande de faire un exposé oral, ce qui déclenche chez la plupart d'entre eux une réaction forte de stress, peu habitués à ce genre de prestation devant des pairs; certains en perdent leurs moyens. De cette manière, elle leur fait vivre ce qu'à titre d'enseignants ils demandent à leurs élèves. Cette expérience déclencherait une réflexion critique intéressante chez plusieurs, dont témoignent les paroles qu'elle rapporte de l'une de ses étudiantes :

vous nous dites depuis le début qu'avec certains élèves, être évalué, ça peut être stressant et que ce stress peut faire en sorte qu'on performe moins bien [...] ce propos m'entraîne par une oreille et ressortait par l'autre; avec ce que je viens de vivre, je comprends; ça ne sera plus jamais pareil dans ma classe. (P14, 105–108).

Cette stratégie provoquerait une prise de conscience facilitant l'examen critique de leurs manières d'évaluer les performances des élèves et la prise en compte d'autres dimensions dans leur jugement (ici des aspects socioaffectifs). Dans la même veine, pour les aider à réfléchir à la portée et aux limites de leurs pratiques, elle leur propose des exercices qui les amènent à mettre en question leurs représentations durcies, cette idée d'objectivité absolue souvent prêtée aux contrôles mathématiques et au jugement « sûr » qu'ils permettraient de poser sur les performances des élèves :

je leur fais faire un exercice qui les déstabilise : on a des petits problèmes mathématiques simples; il s'agit d'évaluer les réponses des élèves et de dire combien

de points on mettrait à chacun; d'emblée, les EFE pensent, parce qu'il s'agit de mathématiques, qu'ils auront tous la même évaluation des réponses; puis, ils se rendent compte que personne n'attribue le même nombre de points, ne pose le même jugement sur le travail des élèves; ça les déstabilise! (P14, 48–54)

Ainsi, cette enseignante ne semble pas directement prescrire de nouvelles façons d'envisager leur travail; elle leur fait faire des tâches concrètes qui les conduisent à reconsidérer de manière critique les représentations relativement partagées dans leur culture de travail d'origine.

Passage à l'action. Lorsqu'il est question des pratiques pédagogiques, les accompagnateurs cherchent aussi à orienter les actions des EFE, surtout par le biais d'une modélisation des pratiques de pilotage des activités et de construction du matériel pédagogique.

Modéliser des pratiques. Cette stratégie permet aux accompagnateurs d'offrir des exemples concrets des pratiques souhaitées, notamment en se donnant eux-mêmes en exemple. L'un d'eux explique comment il s'y prend avec les EFE qu'il supervise et qui ont de la difficulté sur le plan de la gestion de classe :

si ce sont des cas que je rencontre moi-même en classe, je leur explique comment je procède; je présente les moyens que j'utilise, les stratégies que j'emploie et les résultats que j'ai obtenus. (P13, 12–14)

Ici, la modélisation se décline dans l'explicitation de procédures, d'outils et de tactiques pour engager les élèves dans les tâches proposées. D'autres choisissent plutôt de « faire avec » les EFE, et donc de guider le propos par des gestes concrets. Ainsi, un conseiller pédagogique corrige des copies d'élèves avec certains EFE qui ont du mal à ajuster leur jugement des apprentissages aux normes du milieu scolaire québécois qui valorise, entre autres, une évaluation formative continue. Un autre accompagnateur du milieu professionnel explique aussi que les enseignants d'expérience servent de mentors informels aux EFE en modélisant les façons de faire souhaitées, surtout au moyen d'une planification conjointe de l'enseignement.

D'une manière similaire, la construction de matériel pédagogique peut aussi faire l'objet d'une modélisation, comme en témoigne cette enseignante universitaire :

lors de certains cours, je leur fais construire des grilles de co-évaluation ou d'auto-évaluation; j'ai vu avec eux la théorie dans la première partie du cours; on a discuté notamment de la façon dont on transforme des critères d'évaluation en manifestations observables, parce qu'on a besoin des manifestations observables dans la grille (P14, 38–42).

Cette manière de faire alimente ainsi concrètement la pratique des EFE dans le sens qu'elle leur donne les moyens de construire leurs outils pédagogiques par eux-mêmes, afin qu'ils soient ensuite en mesure de les adapter à leur contexte de pratique.

Discussion conclusive

Qu'enseigne le savoir d'expérience des personnes impliquées dans l'intégration des EFE dans les écoles québécoises, en termes de stratégies mises en œuvre pour les socialiser aux normes et manières de faire qui y sont valorisées? D'abord, il semble que l'accompagnement des EFE consisterait en grande partie à les aider à se construire une grille de lecture afin de mieux interpréter les situations qu'ils rencontrent dans leur travail. Chez tous les participants, cette stratégie ressort comme une nécessité, indiquant qu'un recadrage interprétatif est essentiel pour qu'ils en viennent à interagir avec plus de compétence et de souplesse dans les écoles québécoises. Ensuite, comme présenté, l'accompagnement s'exprime aussi dans le sens de faciliter le passage à l'action, ce qui implique notamment de faire connaître aux EFE les ressources de leur environnement professionnel, de même que les moyens de s'en servir pour répondre à leurs besoins spécifiques.

Le savoir d'expérience des accompagnateurs fournit également des indications sur le positionnement identitaire qui agit à titre de norme guidant leur travail. De fait, les stratégies mobilisées véhiculent toutes des représentations relatives à ce qui serait valorisé au Québec, en contraste avec ce que les accompagnateurs connaissent de la situation des systèmes d'éducation des principaux pays dont les EFE sont originaires. Sur la base de ce positionnement, les accompagnateurs œuvreraient à réduire le déséquilibre lié à l'effet d'« étrangeté culturelle » (Kaës, 2005) créé par l'affiliation à leur nouvel univers professionnel, qui repose sur des codes pour lesquels les EFE n'ont pas les clés. Dans cette perspective, les stratégies documentées en sont de médiation culturelle. Ainsi, par un travail de réinterprétation, les accompagnateurs s'emploient à rendre significative

l'expérience que les EFE font de leur quotidien, dans l'espace hautement codifié qu'est l'école.

Cette recherche poursuit donc le mouvement amorcé par les autres études ayant documenté principalement les difficultés rencontrées par les EFE dans leur trajectoire : donner une voix à ceux et celles qui accompagnent leur intégration permet d'approfondir cette question en montrant que les problèmes rencontrés sont relatifs à la non-maîtrise des codes culturels de la société d'accueil. Par exemple, les problèmes de gestion de classe, dont ils font très souvent l'expérience et qui sont bien documentés en recherche, reposent d'abord et avant tout sur une méconnaissance des rapports d'autorité qui ont cours dans les écoles québécoises. Également, cette recherche pointe vers la nécessité de considérer le caractère dynamique de la notion d'intégration, et donc, d'examiner ce phénomène dans un ensemble de pratiques sociales qui lui donnent sens. De fait, en enseignant les normes et valeurs plus ou moins explicites de la société d'accueil, les accompagnateurs mettent en exergue les exigences d'un groupe majoritaire par rapport à un groupe minoritaire et les rapports de pouvoirs qui en font partie intégrante (Lorcerie, 2002). Pour poursuivre le travail d'investigation et pallier les limites de cette étude, il conviendrait d'interroger d'autres acteurs des milieux scolaires et universitaires (ex. : enseignants-associés), afin d'approfondir la compréhension du travail de médiation culturelle effectué par les accompagnateurs et examiner spécifiquement comment il se déploie dans une co-construction de sens entre les partenaires.

Lors d'un séjour professionnel au Brésil en 1976, Howard S. Becker (2013) a dû avoir recours à un *despachante* pour arriver à mettre la main sur le visa nécessaire à sa sortie du pays. Il s'agit d'une sorte d'intermédiaire qui sait comment obtenir des choses dans l'appareil bureaucratique du Brésil. Les *despachantes* ont le *jeito*, déclare le célèbre sociologue, c'est-à-dire une touche spéciale qui permet à son client de savoir comment naviguer dans un système étranger fortement codé. Il établit un lien avec les observations de Felt sur les indigents de Chicago : ce dernier a trouvé quelqu'un qui joue un rôle similaire, soit une femme âgée qui se fait payer pour aider les gens à apprivoiser les exigences bureaucratiques du Bureau d'assistance sociale. Qu'ils soient du milieu universitaire ou professionnel, les accompagnateurs qui œuvrent à l'intégration des EFE sont des médiateurs qui ont ce *jeito*, construit et validé par l'expérience du terrain. Comme vu précédemment, ce rôle de *despachante* s'exprime selon différentes postures (Guignon, 2012). D'une part, celles du formateur et du tuteur, qui s'inscrivent davantage dans une

logique de remédiation (Joo, 2005); rappelons les conseillers pédagogiques qui interprètent les normes officielles pour les EFE et s'assurent qu'ils en ont une représentation claire. D'autre part, celles du mentor et du coach, qui peuvent être situées plutôt du côté du développement (Joo, 2005). Pensons aux stratégies de l'enseignante universitaire qui rappellent le type d'intervention privilégié par un coach : sa pratique est centrée sur l'idée de déstabiliser pour engager la réflexivité critique des EFE, dans une perspective de développement professionnel, et non uniquement sur des contenus à faire apprendre. Mais en contexte, les stratégies des accompagnateurs renvoient nécessairement à une superposition de postures (Guignon, 2012), selon ce qu'ils décodent des exigences du contexte, selon les choix qu'ils pensent avoir et selon l'ajustement de leur définition de la situation à celle des EFE. C'est là tout l'art du bricolage interactif auquel ils s'adonnent avec les personnes accompagnées.

Références

- Allard, M. (2007). La moitié des profs immigrés recalés. *La Presse*. Repéré à : <http://www.vigile.net/La-moitie-des-profs-immigres>
- Becker, H. S. (1982/2006). *Les mondes de l'art*. Paris, France: Flammarion.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris, France: La Découverte.
- Becker, H. S. (2013). *What about Mozart? What about murder? Reasoning from cases*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bertheleu, H. (2012). Discriminations et relations interethniques : quelques remarques. Dans R. Guyon (dir.), « Des différences (im)-pertinentes ». *Diversité. Ville école intégration diversité enjeux*, 168, 31–36.
- Charlier, É., & Biémar, S. (dir.) (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Collin, S., & Camarais, L. (2013). Les futurs enseignants issus de l'immigration récente : un modèle de diversité culturelle? *Québec français*, 168, 50–51.
- Commission des droits de la personne et de la jeunesse. (2009). *Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion* (Cat.2.122.34). Repéré à : http://www.cdpedj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_consultation_Conseil_superieur.pdf
- Cruikshank, K. (2004). Toward diversity in teacher education: Teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125–138.
- Demazière, D., & Gadéa, C. (dir.) (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris, France: La Découverte.
- Desagné, S. (1995). Un mentorat en début de profession : la reconstruction d'un savoir d'expérience. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 89–121.
- Duchesne, C., & Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1), 63–80.

- 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 question*, 8, 119–139.
- Duchesne, C. (2010a). *Étude des conceptions des pratiques éducatives d'étudiants étrangers dans le cadre d'un programme de formation à l'enseignement au cycle primaire-moyen en Ontario français*. Ottawa, ON: Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Duchesne, C. (2010b). 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.
- Gravelle F., Duchesne, C., & Gagnon, N. (2015). *Stratégies d'encadrement efficaces pour l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration*. Communication présentée au 63e Congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude en éducation, 30 mai–3 juin 2015, Ottawa, ON. Repéré à : <https://prezi.com/5l2w8j6yfimh/france-gravelle-rifeff>
- Guignon, S. (2012). *La revendication d'un territoire de pratique par des coachs en gestion. Une approche interactionniste pour rendre compte de l'émergence d'un groupe professionnel*. Saarbrücken, l'Allemagne: Éditions universitaires européennes.
- Hutchison, C. B., & Jazzar, M. (2007). Mentors for teachers from outside the U.S. *Phi Delta Kappan*, 8(5), 367–373.
- Joo, B. K. (2005). Executive coaching: A conceptual framework from an integrative review of practice and research. *Human Resource Development Review*, 4(4), 462–488.
- Kaës, R. (2005). Différence culturelle, souffrance de la langue et travail du préconscient dans deux dispositifs de groupe. Dans R. Kaës et al. (dir.), *Différence culturelle et souffrance de l'identité* (p. 45–86). Paris, France: Dunod.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991/2011). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. London, England: Cambridge University Press.

- Lefebvre, M., Legault, F., & De Seve, N. (2002). *Connaître les enseignants immigrants et agir pour assurer leur accès à l'égalité en emploi dans le réseau scolaire du Québec*. Communication présentée au 6e Biennale de l'Éducation et de la Formation, 3–6 juillet, Paris, France. Repéré à : <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&NUM=254>
- Lorcerie, F. (2002). Différences culturelles, confrontations identitaires et universalisme : questions autour de l'éducation interculturelle. *Carrefour de l'éducation*, 2(14), 22–39.
- Martineau S., & Vallerand, A.-M. (2007). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement : la question des enseignants de migration récente. *Formation et profession*, 13(2), 51–54.
- McAndrew, M., Garnett, B., Ledenbt, J., & Ungerlider, C. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et Francophonie*, 36, 177–196.
- McAndrew, M. (1993). L'impact pédagogique de la présence des minorités ethniques et “raciales” au sein du personnel scolaire : mythes et réalités. *Repères*, 15, numéro thématique Pluralisme et éducation : perspectives québécoises, 47–73.
- MELS. (2013). *Rapport d'évaluation. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- MIDI. (2011). *Caractéristiques de l'immigration au Québec. Statistiques*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Mintzberg, H. (1989/2010). *Le management : voyage au centre des organisations*. Paris, France: Eyrolles.
- Morrisette, J., Boily, A., & Charara, Y. (2015, mai–juin). *Professional integration of foreign-trained teachers: A critical literature review*. Communication présentée à la 43e conférence de la SCÉÉ, Ottawa, ON.
- Morrisette, J., Diédhiou, B., & Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Rapport de recherche déposé au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Montréal, QC.

- Myles, J., Cheng, L., & Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233–245.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. & Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279–296.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1–32.
- OCDE. (2015). *Base de données sur les migrations internationales*. Repéré à : http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/data/statistiques-de-l-ocde-sur-les-migrations-internationales/base-de-donnees-sur-les-migrations-internationales_data-00342-fr
- Peeler, E., & Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325–336.
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 1(11), 41–45.
- Ross, F. (2003). *Newcomers entering teaching. A program created for recent immigrants and refugees to become certified teachers*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Savoie-Zajc, L. (2007). L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovatif: entre créativité et formation* (p. 63–75). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl*. Boston, MA: Brown & Co.
- Walsh, S. C., & Brigham, S. M. (2008). *Internationally educated teachers and teachers education programs in Canada: Current practice* (Working paper no18/2-08). Halifax, NS: Atlantic Metropolis Centre.
- Wenger, E. (1998/2008). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. London, England: Cambridge University Press.

Zietsma, D. (2010). Immigrants exerçant des professions réglementées. *Perspective*,
Février (75-001-X). Ottawa, ON: Statistiques Canada.