

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

## **Thèse de doctorat**

### **NÉGOCIATIONS IDENTITAIRES D'ENSEIGNANTS IMMIGRANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE AU QUÉBEC**

par

Ariane Provencher

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Présentée à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade Philosophiae Doctor — Doctorat en psychopédagogie

29 décembre 2020

© Ariane Provencher, 2020

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL  
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse de doctorat intitulée :

**NÉGOCIATIONS IDENTITAIRES D'ENSEIGNANTS IMMIGRANTS EN INSERTION  
PROFESSIONNELLE DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE AU QUÉBEC**

présentée par :

Ariane Provencher

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Thierry KARSENTI, président

Michel LEPAGE, directeur

Claire DUCHESNE, codirectrice (Université d'Ottawa)

Colette GERVAIS, membre du jury

Joséphine MUKAMURERA, évaluatrice externe (Université de Sherbrooke)

Serge J. LARIVÉE, représentant de la doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation

## RÉSUMÉ

Depuis la fin des années 1990, la recherche s'intéresse de plus en plus à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants. On soutient généralement que ceux-ci présentent une richesse pour les sociétés d'accueil (Bascia, 1996 ; Bauer et Akkari, 2016 ; Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004 ; Broyon, 2016 ; Deters, 2006 ; Kailasanathan, 2013 ; Myles, Cheng et Wang, 2006 ; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2019 ; Phillion, 2003 ; Quioco et Rios, 2000). Pourtant, les défis auxquels ils font face peuvent devenir sources de tensions et compromettre la réalisation du projet migratoire (Niyubahwe, 2014). Ceci peut provoquer une remise en question sur le plan identitaire et ébranler des conceptions fortement ancrées en ce qui a trait à l'image de soi comme enseignant, ainsi qu'au rapport avec les élèves, les enseignants et la profession (Duchesne, 2017 ; Laghzaoui, 2011 ; Niyubahwe, 2014). Cette recherche vise à comprendre comment ces enseignants négocient le passage d'une identité professionnelle construite dans leur pays d'origine vers une nouvelle identité d'enseignants au Québec. L'analyse, soutenue par les concepts d'insertion professionnelle en enseignement (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013), de stratégies d'acculturation (Berry, 2005) et d'identité professionnelle (Dubar, 2015), s'intéresse au processus dynamique et interactif de construction identitaire d'enseignants immigrants. Elle permet d'identifier des défis d'acculturation spécifiques à leur insertion professionnelle, de décrire les stratégies mobilisées et d'expliquer le processus de négociation identitaire permettant de se redéfinir comme enseignants en contexte québécois.

La collecte de données de cette recherche qualitative interprétative a été réalisée à l'aide d'un questionnaire en ligne ainsi que des entretiens individuels et collectif, semi-dirigés. Les résultats montrent que les défis recensés par les participants concernent majoritairement l'accès à l'emploi. De plus, une perception de discrimination relative au statut ou à l'origine ethnoculturelle est souvent évoquée. Des tensions identitaires se reflètent par une incohérence entre l'image de soi comme professionnel, avant et après l'immigration. Celles-ci entraînent la mobilisation de stratégies d'acculturation visant à négocier ces tensions pour se redéfinir professionnellement. L'analyse permet de constater une forte représentation des stratégies d'assimilation (Berry, 2005) associée au désir de se conformer aux attentes du milieu. De plus, certaines stratégies d'intégration (Berry, 2005) sont identifiées, illustrant l'établissement d'échanges interculturels favorisant une contribution à la société d'accueil. L'interprétation des résultats permet de dégager deux contributions principales de la recherche : l'illustration de postures de négociation identitaires mettant en évidence le rôle des interactions dans le développement de l'identité professionnelle d'enseignants immigrants et l'adaptation d'un modèle d'analyse des

défis d'insertion professionnelle qui tient compte de la phase postmigratoire du parcours. De plus, la thèse contribue aux connaissances en matière d'intégration culturelle en proposant au milieu scolaire, aux ministères concernés et aux universités, des pistes de réflexion au sujet des besoins des enseignants immigrants en insertion professionnelle. Ces pistes pourront aussi alimenter la réflexion des instances concernées au sujet des mesures à mettre en place pour favoriser la rétention du personnel scolaire, la qualité de l'enseignement ainsi que la persévérance scolaire des élèves.

**Mots-clés** : enseignant immigrant, acculturation, parcours migratoire, insertion professionnelle, défis d'insertion, identité professionnelle, tensions identitaires, stratégies identitaires, stratégies d'acculturation



## **ABSTRACT**

Since the late 1990s, research has increasingly focused on the professional integration of immigrant teachers. It is generally argued that these professionals represent a positive contribution to host societies (Bascia, 1996 ; Bauer & Akkari, 2016 ; Beynon, Ilieva & Dichupa, 2004 ; Broyon, 2016 ; Deters, 2006 ; Kailasanathan, 2013 ; Myles, Cheng & Wang, 2006 ; Niyubahwe, Mukamurera & Jutras, 2019 ; Phillion, 2003 ; Quioco & Rios, 2000). However, the challenges they face become sources of tension, compromising the migration project (Niyubahwe, 2014). This can provoke a questioning about their identity and undermine their conceptions regarding their self-representation as teachers, as well as the relationship with students, teachers and the profession (Duchesne, 2017 ; Laghzaoui, 2011 ; Niyubahwe, 2014). This research aims to understand how these teachers negotiate the transition from a professional identity developed in their country of origin, to a new teacher identity in Quebec. The analysis, supported by the concepts of professional integration in teaching (Mukamurera, Martineau, Bouthiette & Ndoreraho, 2013), acculturation strategies (Berry, 2005) and professional identity (Dubar, 2015), focuses on the dynamic and interactive process of immigrant teachers identity development. The analysis allows us to identify the challenges of acculturation specific to their professional integration, to describe the strategies they mobilized and to understand the identity negotiation process that allows them to redefine themselves as teachers in Quebec.

For this interpretative qualitative research, the data was collected using an online questionnaire as well as semi-structured individual and group interviews. The results show that the challenges identified by the participants mainly concern employment access. In addition, a perception of discrimination regarding ethnocultural status or origin is often mentioned. Identity tensions are also reflected in an inconsistency between the image of themselves as professionals, before and after immigration. These lead to the mobilization of acculturation strategies to negotiate these tensions in order to redefine their professional identity. The analysis shows a strong representation of assimilation strategies (Berry, 2005) associated with the desire to conform to the environment's expectations. In addition, certain integration strategies (Berry, 2005) are identified, illustrating the establishment of intercultural exchanges contributing to the host society. Scientifically, the research shows two main contributions: the illustration of identity negotiation postures highlighting the role of interactions in the development of immigrant teachers' professional identity, and the adaptation of a model for analyzing the challenges of professional integration that takes into account the migratory path. In addition, this thesis contributes to knowledge of cultural integration by offering school

establishments, concerned ministries and universities, avenues regarding the needs of immigrant teachers. These could also stimulate the reflection of the authorities concerned about the measures to put in place to promote the retention of school personnel, the quality of teaching, as well as students' academic perseverance.

**Keywords:** immigrant teacher, acculturation, migratory path, professional integration, integration challenges, professional identity, identity tensions, identity strategies, acculturation strategies

# TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	III
ABSTRACT.....	V
TABLE DES MATIÈRES.....	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	X
LISTE DES FIGURES .....	X
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....	XI
REMERCIEMENTS .....	XII
INTRODUCTION .....	1
<b>1 PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>4</b>
1.1 INSERTION PROFESSIONNELLE DES IMMIGRANTS.....	4
1.1.1 <i>Problème de la déqualification au Canada</i> .....	5
1.1.2 <i>Recherche d'emploi au Québec</i> .....	7
1.1.3 <i>Attraction des enseignants immigrants au Québec</i> .....	9
1.2 DÉFIS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT.....	10
1.2.1 <i>Défis d'insertion sociale et professionnelle des enseignants immigrants</i> .....	12
1.2.2 <i>Conditions favorables à l'insertion des enseignants immigrants</i> .....	18
1.2.3 <i>Programmes de formation destinés aux enseignants immigrants</i> .....	19
1.2.4 <i>Mesures de soutien à l'insertion des enseignants immigrants</i> .....	21
1.3 RÉSUMÉ DE LA PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE .....	22
<b>2 CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>25</b>
2.1 CONCEPT DE MIGRATION .....	25
2.1.1 <i>Projet et parcours migratoire</i> .....	26
2.1.2 <i>Acculturation</i> .....	29
2.1.3 <i>Enjeux liés à la migration</i> .....	30
2.2 CONCEPT D'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT .....	35
2.2.1 <i>Entrée dans la profession</i> .....	35
2.2.2 <i>Processus multidimensionnel de l'insertion professionnelle en enseignement</i> .....	37
2.2.3 <i>Soutien en insertion professionnelle</i> .....	38
2.3 CONCEPT D'IDENTITÉ .....	40
2.3.1 <i>Évolution du concept d'identité dans la recherche</i> .....	41
2.3.2 <i>Identité professionnelle des enseignants</i> .....	47

2.3.3	<i>Tensions, dynamiques et stratégies identitaires</i> .....	53
2.3.4	<i>Stratégies identitaires en contexte migratoire</i> .....	58
2.4	BUT DE LA RECHERCHE ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES .....	63
<b>3</b>	<b>CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	<b>66</b>
3.1	POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE.....	66
3.1.1	<i>Posture de recherche compréhensive et constructiviste</i> .....	67
3.1.2	<i>Utilisation du récit biographique</i> .....	68
3.2	ÉCHANTILLONNAGE .....	69
3.2.1	<i>Critères de sélection des participants</i> .....	69
3.2.2	<i>Recrutement des participants</i> .....	71
3.2.3	<i>Portrait sommaire des participants</i> .....	73
3.3	COLLECTE DES DONNÉES.....	76
3.3.1	<i>Questionnaire en ligne</i> .....	76
3.3.2	<i>Entretiens individuels semi-dirigés</i> .....	77
3.3.3	<i>Entretien de groupe semi-dirigé</i> .....	80
3.4	TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....	84
3.4.1	<i>Procédures d'analyse</i> .....	85
3.4.2	<i>Validation du codage</i> .....	87
3.5	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ.....	88
3.6	FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE .....	89
3.6.1	<i>Forces de la recherche</i> .....	90
3.6.2	<i>Limites de la recherche</i> .....	90
<b>4</b>	<b>PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b> .....	<b>93</b>
4.1	DÉFIS D'INSERTION PROFESSIONNELLE SPÉCIFIQUE À L'ACCULTURATION .....	93
4.1.1	<i>Défis d'acculturation relatifs à l'insertion professionnelle</i> .....	95
4.1.2	<i>Défis relatifs à la phase postmigratoire</i> .....	117
4.2	STRATÉGIES D'ACCULTURATION DES ENSEIGNANTS IMMIGRANTS .....	124
4.2.1	<i>Stratégies d'acculturation relevant des dimensions sociale et culturelle</i> .....	125
4.2.2	<i>Stratégies d'acculturation relevant de l'accès à l'emploi</i> .....	129
4.2.3	<i>Stratégies relevant de la socialisation organisationnelle</i> .....	132
4.2.4	<i>Stratégies relevant de la professionnalité</i> .....	135
4.2.5	<i>Stratégies relevant du bien-être personnel et psychologique</i> .....	138
4.2.6	<i>Analyse des stratégies d'acculturation</i> .....	141
4.3	NÉGOCIATIONS IDENTITAIRES D'ENSEIGNANTS IMMIGRANTS .....	150
4.3.1	<i>Construction identitaire sous tension</i> .....	150

4.3.2	<i>Récit de Mahia</i> .....	152
4.3.3	<i>Récit de Jules</i> .....	159
4.3.4	<i>Récit de Ramona</i> .....	165
4.3.5	<i>Récit d'Agatha</i> .....	171
4.3.6	<i>Récit de Diab</i> .....	178
4.3.7	<i>Récit d'Anabelle</i> .....	184
4.3.8	<i>Récit de Micaela</i> .....	191
4.3.9	<i>Analyse transversale des négociations identitaires d'enseignants immigrants</i> .....	197
<b>5</b>	<b>DISCUSSION</b> .....	<b>201</b>
5.1	DISCUSSION AU SUJET DES DÉFIS D'INSERTION PROFESSIONNELLE SPÉCIFIQUES À L'ACCULTURATION.....	201
5.1.1	<i>Perception de discrimination liée à la sphère professionnelle</i> .....	201
5.1.2	<i>Dimensions transversales à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants</i> .	206
5.1.3	<i>Adaptation du modèle pour l'analyse des défis d'insertion professionnelle des enseignants immigrants</i> .....	209
5.1.4	<i>Importance du soutien pour l'insertion professionnelle des enseignants immigrants</i> .	210
5.2	DISCUSSION AU SUJET DE STRATÉGIES IDENTITAIRES D'ENSEIGNANTS IMMIGRANTS .....	212
5.2.1	<i>Favoriser l'assimilation pour accéder à la reconnaissance d'autrui</i> .....	213
5.2.2	<i>Favoriser l'intégration par l'enrichissement mutuel des deux cultures</i> .....	214
5.3	DISCUSSION AU SUJET DES NÉGOCIATIONS IDENTITAIRES D'ENSEIGNANTS IMMIGRANTS	217
5.3.1	<i>Négociations identitaires et sentiment de compétence</i> .....	217
5.3.2	<i>Négociations identitaires et interactions</i> .....	220
5.3.3	<i>Postures de négociation identitaire d'enseignants immigrants</i> .....	221
<b>6</b>	<b>CONCLUSION</b> .....	<b>228</b>
6.1	RÉSUMÉ DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE .....	228
6.2	PRINCIPAUX RÉSULTATS RELATIFS AUX TROIS OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA THÈSE .....	230
6.3	CONTRIBUTIONS DE LA THÈSE SUR LE PLAN SCIENTIFIQUE .....	232
6.4	RETOMBÉES SOCIALES ET RECOMMANDATIONS POUR LE MILIEU DE PRATIQUE.....	234
6.5	LIMITES DE LA RECHERCHE .....	237
6.6	PISTES DE RECHERCHE FUTURE .....	239
	<b>RÉFÉRENCES</b> .....	<b>242</b>
	<b>ANNEXES</b> .....	<b>263</b>
	ANNEXE I : QUESTIONNAIRE SUR LES DÉFIS DES ENSEIGNANTS IMMIGRANTS .....	263
	ANNEXE II : GUIDE D'ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS .....	266

ANNEXE III : TÂCHE PRÉPARATOIRE À L'ENTRETIEN DE GROUPE .....	268
ANNEXE IV : GUIDE D'ENTRETIEN DE GROUPE SEMI-DIRIGÉ.....	269
ANNEXE V : ARBRE DE CODAGE POUR LE TRAITEMENT DES DONNÉES .....	270
ANNEXE VI : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE .....	273
ANNEXE VII : INFORMATIONS AUX PARTICIPANTS ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT .....	274
ANNEXE VIII : DONNÉES COMPLÉMENTAIRES SUR LA FORMATION DES PARTICIPANTS .....	286
ANNEXE IX : DÉFIS D'ACCULTURATION ET BESOINS RECENSÉS CHEZ LES ENSEIGNANTS IMMIGRANTS .....	287

## **LISTE DES TABLEAUX**

TABLEAU I : EXTRAIT DE LA TYPOLOGIE DES STRATÉGIES IDENTITAIRES DES IMMIGRÉS.....	59
TABLEAU II : EXTRAIT DE LA TYPOLOGIE DES STRATÉGIES INDIVIDUELLES D'ACCULTURATION .....	60
TABLEAU III : CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES, EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT ET RECONNAISSANCE DE LA QUALIFICATION .....	74
TABLEAU IV : SITUATION PROFESSIONNELLE DES PARTICIPANTS AU QUÉBEC .....	75
TABLEAU V : SYNTHÈSE DES OBJECTIFS ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES .....	83
TABLEAU VI : RÉPARTITION DES PARTICIPANTS À CHAQUE ÉTAPE DE LA COLLECTE .....	84
TABLEAU VII : SYNTHÈSE DES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES....	87
TABLEAU VIII : DIMENSIONS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE TOUCHÉES PAR DES DÉFIS D'ACCULTURATION CHEZ LES PARTICIPANTS.....	94
TABLEAU IX : RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES D'ACCULTURATION D'ENSEIGNANTS IMMIGRANTS ET LE MODÈLE DE BERRY (2005).....	148
TABLEAU X : RÉSUMÉ DES NÉGOCIATIONS IDENTITAIRES DES PARTICIPANTS .....	198

## **LISTE DES FIGURES**

FIGURE 1 : DIMENSIONS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT .....	37
FIGURE 2 : NÉGOCIATIONS IDENTITAIRES DE MAHIA SUR LE PLAN PROFESSIONNEL .....	158
FIGURE 3 : NÉGOCIATIONS IDENTITAIRES DE JULES SUR LE PLAN PROFESSIONNEL .....	164

FIGURE 4 : NÉGOCIATIONS IDENTITAIRES DE RAMONA SUR LE PLAN PROFESSIONNEL.....	171
FIGURE 5 : NÉGOCIATIONS IDENTITAIRES D'AGATHA SUR LE PLAN PROFESSIONNEL.....	177
FIGURE 6 : NÉGOCIATIONS IDENTITAIRES DE DIAB SUR LE PLAN PROFESSIONNEL.....	184
FIGURE 7 : NÉGOCIATIONS IDENTITAIRES D'ANABELLE SUR LE PLAN PROFESSIONNEL.....	190
FIGURE 8 : NÉGOCIATIONS IDENTITAIRES DE MICAELA SUR LE PLAN PROFESSIONNEL .....	197
FIGURE 9 : DÉFIS D'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS IMMIGRANTS.....	209
FIGURE 10 : POSTURES DE NÉGOCIATION IDENTITAIRE D'ENSEIGNANTS IMMIGRANTS .....	223

## **LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES**

CEETUM	Centre d'études ethniques des universités montréalaises
CÉFRANC	Centre d'évaluation du rendement en français écrit
CIPCD	Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité
CLSC	Centre local de services communautaires
CNIPE	Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement
CRIEC	Centre de recherche en immigration, ethnicité et citoyenneté
EETC	English Exam for Teacher Certification
IUFM :	Institut universitaire de formation des maitres
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OFDE	Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité
ONU	Organisation des Nations Unies
OQLF	Office québécois de la langue française
PRIIME	Programme d'aide à l'intégration des immigrants et des minorités visibles en emploi
TCRI	Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrées
TECFÉE	Test de certification en français écrit pour l'enseignement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, les sciences et la culture

## REMERCIEMENTS

Ce projet de thèse n'aurait pu être réalisé sans le soutien de personnes qui me sont chères et que je tiens à remercier chaleureusement pour leur contribution. Mes premiers remerciements vont à Michel et à Claire, mes directeurs de recherche. Tout au long de ce projet, vous m'avez soutenue et encouragée, tant sur le plan scientifique que sur le plan moral. Merci pour votre disponibilité, votre écoute et votre patience. Merci également de votre intérêt pour mon sujet de thèse, et pour vos commentaires constructifs qui m'ont permis de cheminer dans le développement de mes compétences de chercheuse. Merci également aux membres de mon jury pour leurs précieux commentaires qui m'ont fait réfléchir intensément et apporter des ajustements pour rendre ma thèse encore plus pertinente.

Je remercie aussi tout spécialement les participants qui m'ont accueillie et ont accepté de partager leur expérience à plusieurs moments de la collecte. Votre ouverture et la richesse de vos témoignages ont donné une voix aux enseignants immigrants du Québec et contribuent immanquablement à la réflexion au sujet des mesures de soutien qui leur sont offertes. Pour ma part, elles ont eu des répercussions sur mon cheminement scientifique et professionnel, par la transformation de mon regard sur les situations reliées à la profession enseignante. Elles m'ont amenée à développer une ouverture et une empathie et m'ont incitée à adapter mes interventions auprès des étudiants que je côtoie, qu'ils soient immigrants ou nés au Québec.

Je tiens également à remercier les représentantes des milieux scolaires qui m'ont aidée lors du recrutement ; particulièrement Geneviève Marcoux, responsable de l'insertion professionnelle au CNIPE, ainsi que Liliane Otis et Julie Pelletier, responsables de ce dossier dans leurs centres de services scolaires respectifs.

Finalement, ce projet n'aurait pas été possible sans le soutien indéfectible de ma famille, qui m'a encouragée au long de ce long processus. Un merci plein de tendresse à mes deux enfants, Maxime et Juliette, d'avoir accepté que je sois moins disponible pendant les périodes intensives de travail, et qui m'ont manifesté leur fierté à mon égard à plusieurs reprises. Juliette, sans ton aide sur le plan informatique, mes schémas n'auraient pas aussi fière allure ! Maxime, ton intérêt pour mon projet et nos discussions ont permis d'enrichir ma réflexion.

Finalement, je remercie du fond du cœur mon conjoint Daniel qui m'a épaulée tout au long du projet et particulièrement durant mes moments de doute. Merci d'avoir cru en moi. Ton écoute et ta patience ont été d'un grand réconfort.

Je vous témoigne à tous ma sincère gratitude.



## INTRODUCTION

L'augmentation constante des populations immigrantes au Canada, et notamment au Québec, fait de la pluriethnicité une caractéristique de plus en plus présente dans notre société. Si la grande majorité des résidents permanents du Canada immigrent pour des motifs économiques (Gouvernement du Canada, 2019), l'intégration au marché du travail semble toutefois difficile. En effet, au Canada, des études montrent que le taux de déqualification des immigrants est plus élevé que celui de la population native (Bauder, 2003 ; Boulet et Boudarbat, 2011 ; Cho, 2010 ; Helly, 2008 ; Houle et Yssaad, 2010). Dans un pays qui se veut un exemple sur le plan du multiculturalisme (Berry et Sam, 2015), cette situation exige une réflexion quant aux mesures mises en place pour favoriser la diversité sur les plans économique, social, culturel et professionnel.

Depuis une vingtaine d'années, on s'intéresse à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants, particulièrement au Canada, aux États-Unis, en Suisse, en Australie et en Israël. Les écrits sur le sujet soutiennent que ces enseignants présentent une richesse pour les sociétés d'accueil (Bascia, 1996 ; Bauer et Akkari, 2016 ; Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004 ; Broyon, 2016 ; Deters, 2006 ; Kailasanathan, 2013 ; Myles, Cheng et Wang, 2006 ; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2019 ; Phillion, 2003 ; Quioco et Rios, 2000). Entre autres, leurs connaissances pédagogiques et leur appartenance à une double culture peuvent favoriser la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces et de modèles d'acculturation, en particulier auprès des élèves immigrants. Afin de favoriser l'intégration de ces enseignants au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES<sup>1</sup>) accorde, aux immigrants récents titulaires d'un diplôme en enseignement, une autorisation provisoire d'enseigner au Québec (Gouvernement du Québec, 2020). Pourtant, les épreuves à traverser en période d'insertion peuvent devenir sources de tensions identitaires, chez les enseignants immigrants, alors qu'ils tentent de se redéfinir professionnellement dans un milieu scolaire qui leur est étranger (Duchesne, 2017 ; Laghzaoui, 2011 ; Niyubahwe, 2014). La recherche que nous proposons vise à comprendre de quelle manière les enseignants du primaire et du secondaire issus de l'immigration

---

<sup>1</sup> Cette désignation fait référence aux autorités compétentes, ce ministère ayant connu plusieurs appellations différentes au cours des années. Le titre peut varier en fonction de l'année d'obtention du permis d'enseigner. En 2020, il porte le nom de ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : <http://www.education.gouv.qc.ca/accueil/>

arrivent à négocier le passage d'une identité professionnelle construite dans leur pays d'origine, à une nouvelle identité d'enseignants dans le contexte scolaire québécois.

Le premier chapitre de la thèse présente la problématique, dressant un portrait de la situation des enseignants immigrants au Canada, et particulièrement au Québec. Celle-ci met en évidence les enjeux relatifs à l'insertion professionnelle de ces enseignants, par une recension des écrits permettant de dégager les principaux défis liés à leur acculturation sociale et professionnelle. Des conditions favorables sont aussi présentées, ainsi que certaines stratégies individuelles permettant de favoriser une insertion professionnelle harmonieuse. À la lumière de ces éléments, une attention particulière est portée aux perturbations pouvant jouer un rôle sur le plan identitaire, ce qui justifie la pertinence de s'intéresser aux négociations identitaires des enseignants immigrants sur le plan professionnel.

Dans le chapitre suivant, le cadre conceptuel présente et définit les concepts centraux de la recherche qui servent à soutenir l'analyse. En première partie, le concept de migration est exposé, comprenant le parcours migratoire et les enjeux qu'il comporte. Ensuite, le concept d'insertion professionnelle en enseignement est défini et un modèle incluant les dimensions spécifiques à la profession est proposé pour soutenir l'analyse de cette phase de la carrière (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013). Le dernier concept présenté est celui d'identité. Celui-ci est défini en fonction des différentes approches théoriques qui ont contribué à son élaboration, au fil de l'histoire. Un regard spécifique est porté sur l'identité en contexte professionnel, s'intéressant particulièrement aux travaux de Dubar (1991, 2015) et aux spécificités de l'identité professionnelle en enseignement. Puis, les stratégies identitaires relatives à la situation des immigrants sont abordées, accordant une attention particulière au modèle de Berry (2005) au sujet des stratégies d'acculturation. Ceci permet de tisser des liens entre les trois concepts présentés. À la fin du chapitre, les objectifs spécifiques de la recherche sont présentés et les modèles proposés pour soutenir l'analyse des résultats sont mis en évidence.

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique de la thèse. Notre posture épistémologique de nature compréhensive et constructiviste est argumentée. La méthode choisie est ensuite exposée, comprenant entre autres l'utilisation du récit pour soutenir l'aspect biographique inhérent à l'histoire des participants. Puis, les éléments concernant l'échantillon, les instruments de collecte ainsi que le traitement et l'analyse des données sont présentés, pour ensuite conclure avec les limites et les forces anticipées de la méthodologie, ainsi que les considérations éthiques et les critères de scientificité. Ce

chapitre se termine sur une section présentant la structure particulière de présentation des résultats et de la discussion, qui composent les quatre chapitres suivants.

Le quatrième chapitre présente les résultats de notre recherche. D'abord, l'ensemble des défis d'insertion professionnelle relatifs à l'acculturation, recensés auprès des participants de notre échantillon. Ces défis sont classés et analysés en fonction du modèle de Mukamurera *et al.* (2013) au sujet des dimensions de l'insertion professionnelle en enseignement. Par la suite, nous présentons les stratégies mobilisées par l'ensemble des participants afin de favoriser leur insertion professionnelle en contexte québécois. Celles-ci sont analysées en fonction du modèle de Berry (2005) au sujet des stratégies d'acculturation des immigrants. La dernière section de ce chapitre propose une illustration de ces tensions et de ces stratégies, à travers les récits de sept participants de notre échantillon. Au fil de leur histoire, les négociations identitaires sont analysées au regard de chacun des récits. Présentée au chapitre 5, la discussion permet de répondre aux objectifs spécifiques et à la question générale de la recherche, puis d'en présenter les principales contributions. Celles-ci concernent les postures de négociation identitaire privilégiées par ces enseignants pour diminuer l'écart entre l'identité professionnelle héritée ou acquise dans le pays d'origine et celle qui est visée dans le pays d'accueil, et aux adaptations proposées au modèle permettant d'analyser les défis d'insertion professionnelle des enseignants immigrants. En conclusion, une synthèse de la recherche est proposée, faisant ressortir la contribution scientifique et sociale de la thèse. Les limites de l'étude et les pistes pour la recherche future sont également présentées.

# 1 PROBLÉMATIQUE

L'immigration est un phénomène marqué dans les pays industrialisés. Selon l'Organisation des Nations Unies (ONU, 2020), le nombre de migrants internationaux a atteint 272 millions en 2019. Parmi ceux-ci, 26 % se sont installés sur le continent américain. Selon le dernier rapport au Parlement sur l'immigration (Gouvernement du Canada, 2019), 321 035 résidents permanents ont été admis au Canada en 2018, ce qui représente le plus grand nombre de résidents depuis 1913. L'augmentation de l'immigration au Canada résulte d'une volonté de gouvernement de pallier un manque de main-d'œuvre, ainsi que d'un désir de maintenir un poids démographique et d'augmenter le pourcentage de la population active ainsi que la représentativité des minorités culturelles dans tous les secteurs (Boulet et Boudarbat, 2011). Le Canada jouit d'une réputation positive en ce qui a trait à l'instauration d'une politique multiculturelle visant à assurer la liberté culturelle et à améliorer les relations interculturelles (Berry et Sam, 2015). Ainsi, il constitue une société pluriethnique, en raison des provenances diverses des immigrants qui le choisissent comme terre d'accueil. Cette immigration devrait contribuer au développement économique grâce à l'augmentation du bassin de travailleurs qualifiés (Boulet et Boudarbat, 2011). Pourtant, comme nous le verrons dans la section qui suit, les immigrants sont souvent retenus pour les emplois exigeant moins de qualifications et, par conséquent, ne bénéficient pas toujours du traitement correspondant aux qualifications obtenues dans leur pays d'origine.

## 1.1 Insertion professionnelle des immigrants

La recherche sur l'insertion professionnelle des immigrants est, la plupart du temps, liée à des contextes précis en référence, par exemple, au pays d'origine, au pays d'accueil ou à une situation socioéconomique particulière (Avato, Bardak, Panzica, et Popova, 2010 ; Manço, 2006a, 2006b, 2008 ; Wanner, 2004 ; Winkelmann-Gleed et Seeley, 2005). Au Canada, plusieurs chercheurs se sont penchés sur les difficultés liées à cette insertion (Bellemarre, 2015 ; Chicha et Deraedt, 2009 ; Duchesne, 2008, 2017 ; Gagnon et Duchesne, 2018 ; Garneau, 2008 ; Girard, Smith et Renaud, 2008 ; Houle et Yssaad, 2010 ; Jabouin, 2018 ; Laghzaoui, 2011 ; Lenoir-Achdjian *et al.*, 2009 ; Misiorowska, 2011 ; Morrissette, Diédhiou et Charara, 2014 ; Niyubahwe, 2014 ; Touré, 2012 ; Yssaad et Fields, 2018). Dans l'analyse de ces écrits, il faut évidemment interpréter les données avec un esprit critique qui tient compte de la variété des parcours des individus en migration. Par

ailleurs, bien que les contextes migratoires soient très différents, selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), on constate un problème de déqualification auquel sont confrontés les immigrants en période d'insertion professionnelle (OCDE, 2013 ; 2020).

### **1.1.1 Problème de la déqualification au Canada**

Pour expliquer l'insertion des immigrants sur le marché du travail, on ne peut pas se contenter de mesurer le taux d'emploi. Il faut aussi tenir compte de la correspondance entre les qualifications préalables et l'emploi obtenu. À ce sujet, des recherches menées au Canada montrent que la déqualification relève d'un problème de discrimination systémique (Bauder, 2003 ; Bellemarre, 2015 ; Chicha, 1989, 2009 ; Chicha et Charest, 2012 ; Deters, 2006). La notion de déqualification est définie par l'Office québécois de la langue française (OQLF) comme « l'abaissement du niveau de formation, d'aptitude et de pratique requis pour une activité donnée » (2020). Marie-Thérèse Chicha, professeure au département des relations industrielles de l'Université de Montréal et s'intéressant à l'intégration des immigrants en situation minoritaire sur le marché du travail, définit cette notion comme « une situation d'inégalité cumulative et dynamique résultant de l'interaction, sur le marché du travail, de stratégies, de décisions ou de comportements, personnels ou institutionnels, ayant des effets préjudiciables, voulus ou non, sur les membres [d'un groupe spécifique] » (Chicha, 1989, p. 85).

Selon Chicha et Deraedt (2009), le terme déqualification s'apparente à ceux de suréducation, de surqualification ou de déclassement (OCDE, 2007, 2020). Ces termes ont en commun l'idée de l'absence de correspondance entre le niveau de diplomation le plus élevé détenu par un immigrant et celui qui est exigé par la profession qu'il exerce. On pourrait donc définir la déqualification comme « le fait pour des personnes hautement qualifiées de travailler dans des professions moyennement ou peu qualifiées, et le fait pour des personnes moyennement qualifiées de travailler dans des emplois peu qualifiés » (Chicha et Deraedt, 2009, p.6). Différentes mesures sont utilisées pour déterminer cette correspondance :

1) une mesure normative qui fixe a priori une correspondance entre niveau d'étude et niveau de qualification d'un emploi [...] ; 2) une mesure statistique qui consiste à comparer le niveau d'études des individus à la moyenne nationale observée pour l'emploi considéré [...] ; 3) une mesure par autodéclaration qui repose sur l'opinion des travailleurs eux-mêmes, quant à la concordance entre leur niveau d'études et celui qui est requis par leur emploi. Cette mesure est empreinte d'une certaine subjectivité, qui peut être plus ou moins grande selon la formulation des questions qui sont posées. (Chicha et Deraedt, 2009, p.6).

Plusieurs auteurs estiment que la déqualification est problématique pour bon nombre d'immigrants au Canada (Bauder, 2003 ; Bellemarre, 2015 ; Boulet et Boudarbat, 2011 ; Helly, 2008 ; Houle et Yssaad, 2010 ; Yssaad et Fields, 2018). En effet, dans la catégorie de l'immigration économique, qui représente 58 % de toutes les admissions au Canada, 13 % sont représentées par des travailleurs qualifiés qui souhaitent intégrer une profession au Québec (Gouvernement du Canada, 2019). Houle et Yssaad (2010) expliquent toutefois qu'au Canada, les obstacles liés à la déqualification n'affectent pas les immigrants de la même manière selon leur province d'attache. Par exemple, selon les auteurs, les travailleurs immigrants dans les provinces de l'ouest du Canada sont confrontés à une reconnaissance de leurs diplômes plus faible que ceux de l'Ontario. Ils notent aussi que les individus ayant occupé un emploi préalable à leur arrivée au Canada, ou ayant transité par les États-Unis ou le Royaume-Uni, bénéficient d'une meilleure reconnaissance de leurs diplômes. Finalement, les auteurs affirment que les femmes obtiennent une reconnaissance de leurs diplômes moins élevée que les hommes et que, par conséquent, leur accès à l'emploi s'en voit amoindri. Cette affirmation est soutenue par Yssaad et Fields (2018) dans un rapport présenté pour Statistique Canada concernant la présence des immigrants sur le marché du travail entre 2006 et 2017. Les auteurs expliquent que, bien que l'écart du taux d'emploi entre les natifs et les immigrants ait diminué entre 2014 et 2017, les écarts observés sont plus importants chez les femmes immigrantes, en comparaison avec leurs homologues masculins et avec les femmes nées au Canada. Chicha et Deraedt (2009) soutiennent que le genre est un facteur qu'il faut prendre en considération lorsqu'on parle de déqualification.

Plusieurs auteurs attribuent la déqualification à la non-reconnaissance du capital humain (formation, qualifications, expérience professionnelle, maîtrise de la langue, etc.) et du capital social (connaissance du marché du travail, accès aux réseaux professionnels), qui

contribue à influencer les normes à partir desquelles l'accès à la profession est accordé (Bourdieu, 1986 ; Girard et al., 2008 ; Michaud, 2010 ; Touré, 2012). Cependant, il existe d'autres éléments qui peuvent expliquer les difficultés d'accès à l'emploi chez les immigrants. En effet, Bellemarre (2015) explique que celles-ci peuvent aussi être attribuables à un manque d'information, à l'origine ethnique, au genre, aux compétences linguistiques, à la durée de résidence et à la conjoncture économique qui prévaut dans le pays d'accueil. De plus, l'auteure explique qu'il est nécessaire d'observer le phénomène sous différents angles, dont celui de la discrimination. À la section suivante, nous examinons plus attentivement la situation relative à la recherche d'emploi au Québec.

### **1.1.2 Recherche d'emploi au Québec**

Selon Touré (2012), qui a étudié la question au Québec, « l'intégration professionnelle implique qu'un immigrant devrait pouvoir trouver un emploi qui fait usage de son éducation, de sa formation et de son expérience, tout en recevant une rémunération correspondant à ses qualifications » (p.20). L'auteur explique qu'il existe un paradoxe au sujet des promesses d'emploi véhiculées auprès des immigrants qui s'installent au Québec. Selon lui, 54 % d'entre eux possèdent un diplôme universitaire, mais il existe un grand écart avec leurs homologues canadiens en ce qui a trait au salaire et au taux d'emploi. Cela est paradoxal puisque logiquement, le haut niveau d'études devrait entraîner la reconnaissance d'un capital humain.

Pour accéder aux professions réglementées par des ordres professionnels, les immigrants doivent faire reconnaître leurs compétences et leurs diplômes. C'est aussi le cas des enseignants de qui l'on exige une autorisation du MÉES pour accorder le droit d'exercer la profession au Québec. Toutefois, les pratiques relatives à la reconnaissance des acquis de formation défavorisent les immigrants du Québec, détenteurs d'un diplôme universitaire, qui se retrouvent souvent avec une reconnaissance partielle de leurs qualifications obtenues à l'étranger (Chicha, et Charest, 2012 ; Garneau, 2008 ; Girard *et al.*, 2008 ; Lenoir-Achdjian *et al.*, 2009 ; Michaud, 2010 ; Misorowska, 2011 ; Touré, 2012). De ce fait, plusieurs sont contraints de faire un retour aux études afin d'acquérir les

connaissances et de développer les compétences leur permettant de faire reconnaître leurs qualifications pour exercer leur profession au Québec. D'ailleurs, un grand nombre de ces candidats se retrouvent dans les facultés d'éducation des universités (Kanouté, 2011). Pour les enseignants immigrants, le retour à l'université est un passage obligé. Si leurs qualifications sont reconnues en partie, ils sont tout de même soumis à des exigences de requalification comportant une grande part de défis s'ajoutant aux épreuves déjà complexes que les enseignants débutants doivent surmonter en période d'insertion (Larochelle-Audet, 2019 ; Martineau et Vallerand, 2007 ; Morrissette *et al.*, 2014 ; Niyubahwe, 2014). Ces épreuves rendent difficile la conciliation du rôle d'étudiant, de celui d'enseignant ainsi que des responsabilités familiales (Morrissette *et al.*, 2014 ; Niyubahwe, 2014). Finalement, même lorsque l'accès à l'emploi est envisageable, la méconnaissance des structures, des processus d'embauche et de la culture professionnelle présente des défis importants. À ce sujet, certaines mesures sont mises en place pour venir en aide aux chercheurs d'emploi.

Au Québec, dans une volonté de maintenir un poids démographique, d'augmenter le pourcentage de la population active et la représentativité des minorités culturelles dans tous les secteurs, le gouvernement a instauré des mesures pour maintenir et développer les échanges culturels et encourager une participation équitable des membres de la société (Arcand et Najari, 2009 ; Gouvernement du Québec, 2001a). Dans cette visée, des programmes d'aide à la recherche d'emploi, destinés aux travailleurs venant de l'étranger, ont été instaurés. Ils sont conçus pour permettre de recueillir de l'information au sujet du marché du travail québécois et offrent des formations visant à préparer le curriculum vitae ou l'entrevue d'embauche. Par exemple, avec le Programme d'aide à l'intégration des immigrants et des minorités visibles en emploi (PRIIME), Emploi-Québec propose des sessions de préparation à la recherche d'emploi ainsi que des services de placement. Il incite les entreprises québécoises à embaucher des immigrants et les membres des minorités visibles grâce à des subventions qui favorisent le maintien à l'emploi (Gouvernement du Québec, 2016). De plus, d'autres services, comme la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrées (TCRI), aident à l'intégration des immigrants. De nombreux réseaux et centres de recherche



destinés à étudier la question de la diversité culturelle en éducation sont aussi très actifs dans les grandes villes du Québec (par exemple, le CEETUM, le CRIEC et l'OFDE)<sup>2</sup>.

En ce qui concerne l'enseignement au Québec, les efforts d'attraction semblent faciliter l'accès à l'emploi pour les nouveaux arrivants (Gouvernement du Québec, 2020). Toutefois, l'expérience réelle d'insertion professionnelle de ces enseignants est semée d'embûches et de détours qui peuvent les décourager et empêcher la réalisation de leur projet (Larochelle-Audet, 2019 ; Niyubahwe, 2014).

### **1.1.3 Attraction des enseignants immigrants au Québec**

Au Québec, l'attraction des enseignants immigrants s'explique, en partie, par l'assouplissement des conditions d'accès à la profession qui vise à pallier une pénurie d'enseignants dans les écoles. Elle résulte aussi d'une volonté du gouvernement de répondre à des besoins en ce qui a trait au caractère pluriethnique des milieux scolaires (Gouvernement du Québec, 2001a). En effet, selon Kanouté (2011), la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation du Québec (nomenclature de l'époque), ayant pour but de promouvoir l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les classes, insiste aussi sur l'importance de représenter la diversité culturelle dans les différents corps d'emploi en passant par une attraction plus grande des minorités culturelles en sciences de l'éducation. À cet effet, le règlement sur les autorisations d'enseigner permet aux enseignants immigrants d'obtenir un permis d'enseigner peu après leur arrivée au Québec (Gouvernement du Québec, 2017a, 2019, 2020). Cependant, malgré cette mesure facilitante, les enseignants immigrants font face à des obstacles lorsque vient le temps de s'insérer dans le milieu scolaire. Plusieurs sont communs à l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants formés au Québec, mais ils s'ajoutent aux nombreux défis liés à leur parcours migratoire.

---

<sup>2</sup> CEETUM : Centre d'études ethniques des universités montréalaises  
CRIEC : Centre de recherche en immigration, ethnicité et citoyenneté  
OFDE : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité

## 1.2 Défis de l'insertion professionnelle en enseignement

L'insertion professionnelle correspond à une période au cours de laquelle l'enseignant récemment diplômé se familiarise avec son milieu, acquiert des connaissances, développe des compétences et consolide son identité professionnelle. Selon Lamarre (2004), c'est « [...] un moment de la carrière où les novices explorent et s'adaptent à une nouvelle culture professionnelle tout en se trouvant engagés dans un processus intense marqué de transformations importantes sur les plans cognitif et affectif » (p. 21). Pour les enseignants formés au Québec, l'insertion commence habituellement avec l'obtention du brevet<sup>3</sup>, au terme de quatre années de formation théorique et pratique évaluée en fonction d'un référentiel de 12 compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001b)<sup>4</sup>. Celui-ci se décline en fonction de quatre domaines de formation qui sous-tendent les manifestations attendues au terme de la formation : 1) les fondements de l'éducation comprenant les savoirs, la culture et la langue d'enseignement ; 2) l'acte d'enseigner, comprenant la planification, le pilotage, l'évaluation et la gestion de classe ; 3) le contexte scolaire et social, comprenant l'adaptation des interventions aux élèves en difficulté, l'intégration des technologies, la coopération avec les partenaires sociaux, et la collaboration avec l'équipe pédagogique ; et 4) l'identité professionnelle, comprenant l'engagement dans une démarche de développement professionnel et la capacité à agir de manière éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Même si les novices en enseignement sont titulaires d'une autorisation permanente d'enseigner, plusieurs obstacles rendent difficile l'accès à la profession et les placent dans une situation précaire qui rend difficile la manifestation de ces compétences. Ils doivent se tailler une place dans un système complexe et surmonter des obstacles liés au processus d'embauche (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Mukamurera *et al.*, 2013). En période

---

<sup>3</sup> Il existe d'autres voies d'accès vers la profession telles que la maîtrise qualifiante, précédée d'un baccalauréat disciplinaire ainsi que les différentes autorisations d'enseigner (autorisation provisoire, tolérance d'engagement, permis d'enseigner) conditionnelles à des exigences de requalification pouvant aller de quelques cours à un baccalauréat en formation initiale (Gouvernement du Québec, 2017a). Le détail de ces voies d'accès est disponible à : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/VoiesAccesProfEns\\_FG\\_2017\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/VoiesAccesProfEns_FG_2017_f.pdf)

<sup>4</sup> En 2020, un nouveau référentiel des compétences professionnelles en enseignement a été publié par le MÉES ([https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_compétences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024)). Dans cette thèse, les références aux compétences professionnelles sont associées au référentiel en vigueur au moment de la recherche.

d'insertion, alors que les enseignants débutants sont moins bien préparés à affronter les obstacles auxquels ils sont confrontés quotidiennement, les attentes à leur égard sont aussi grandes que celles qu'on entretient envers les enseignants expérimentés (Vallerand et Martineau, 2006). Devant les défis à surmonter en insertion, autour de 20 % des nouveaux enseignants québécois quittent la profession dans les cinq premières années et 45 % y songent sérieusement (Martineau et Vallerand, 2007 ; Mukamurera et Balleux, 2013). Pour ceux qui persèverent, l'ampleur des responsabilités et le contexte dans lequel ils exercent la profession présentent des défis pouvant perturber plusieurs aspects de leur insertion (Gingras et Mukamurera, 2008 ; 2008 ; Mukamurera, 1998, 1999, 2005).

Les difficultés des enseignants, recensées par Veenman (1984), concernent surtout la gestion de classe. Peu expérimentés, les enseignants débutants peuvent avoir du mal à assumer leur autorité et à établir des attentes claires envers les élèves. De plus, d'autres difficultés sont soulevées par l'auteur en ce qui concerne la motivation des élèves, l'adaptation des interventions aux élèves à besoins particuliers, l'organisation du travail et la relation avec les parents. Dès leur entrée dans la profession, les enseignants débutants doivent assumer des tâches professionnelles équivalentes à celles de leurs collègues expérimentés. Même s'ils ne sont pas encore des professionnels accomplis (Feiman-Nemser, 2003), les attentes à leur égard sont aussi grandes et le soutien n'est pas toujours au rendez-vous (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Cette prise de fonction se fait dans des conditions souvent pires que celles des collègues d'expérience qui, eux, ont parfois le privilège de choisir leur affectation. Ils se retrouvent souvent avec des compléments de tâches, dans des contextes qui leur sont encore inconnus et parfois, dans des disciplines avec lesquelles ils ne sont pas familiers (Gingras et Mukamurera, 2008). En plus de l'insécurité liée à cette situation, ils peuvent éprouver une anxiété devant la nécessité de performer sur le plan professionnel. Le besoin de se conformer aux pressions exercées par leur nouvel environnement peut les placer en situation de tension et affecter leur sentiment de compétence (Mukamurera *et al.*, 2008 ; Mukamurera, Desbiens, Martineau et Grenon, 2019).

Pour les enseignants issus de l'immigration, ces épreuves s'ajoutent aux défis auxquels ils sont soumis en lien avec leur intégration sociale et culturelle. En effet, projetés dans un contexte inconnu et en situation professionnelle précaire, ils doivent, pour aspirer au brevet d'enseignement, s'appropriier les normes de la profession et manifester les compétences attendues au Québec. Dans ce contexte, il devient difficile de prendre le recul nécessaire à l'analyse réflexive de leur pratique. L'image qu'ils se font d'eux-mêmes comme

enseignants, et leurs représentations de la profession au Québec s'en trouvent altérées. Il peut alors devenir difficile de développer une identité professionnelle solide dans ce nouveau contexte.

Jusqu'à récemment, il n'existait pas d'étude empirique sur l'insertion professionnelle des enseignants immigrants au Québec. Grâce aux travaux de plusieurs chercheurs (Larochelle-Audet, 2019 ; Morrissette *et al.*, 2014 ; Morrissette et Audet, 2018 ; Niyubahwe, 2014 ; Niyubahwe *et al.*, 2013, 2019), nous pouvons dorénavant nous appuyer sur des résultats de recherche afin de documenter cette problématique. Dans sa thèse, Niyubahwe (2014) analyse les récits de 13 enseignants ayant récemment immigré au Québec. Ces derniers racontent leur parcours d'insertion sociale et professionnelle, les épreuves qu'ils ont dû surmonter, leurs stratégies d'adaptation et les facteurs favorables à leur insertion. En outre, l'auteure apporte des précisions relatives au contexte scolaire telles que l'adaptation aux approches socioconstructiviste et culturelle de l'enseignement ainsi que l'appropriation des compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001b). Les résultats de cette thèse correspondent en grande partie à ceux qui sont présentés par la recherche au Canada et ailleurs dans le monde (Morrissette *et al.*, 2014 ; Vallerand et Martineau, 2006).

### **1.2.1 Défis d'insertion sociale et professionnelle des enseignants immigrants**

L'expérience d'insertion professionnelle des enseignants immigrants peut être influencée par de nombreux facteurs, en particulier la culture d'origine. Bien que la plupart des écrits recensés concernent des études effectuées auprès d'un échantillon diversifié, quelques auteurs se sont intéressés aux parcours d'individus d'origines spécifiques. Par exemple, Michael (2006) a étudié l'expérience d'insertion professionnelle de 117 enseignants immigrants de l'Union des républiques socialistes soviétiques (URSS) en Israël, entre 1989 et 1996, comparant leur expérience avec 115 enseignants israéliens travaillant dans les mêmes écoles. Pour sa part, He (1998) s'est intéressé à la transition d'enseignants de la Chine au Canada. Jabouin et Duchesne (2012, 2018) ont étudié l'insertion de nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et de l'Afrique subsaharienne en Ontario. Les défis dont il est question dans ces travaux sont très similaires à ceux qui sont recensés dans l'ensemble des études concernant l'insertion professionnelle des enseignants immigrants. En plus des ajustements inhérents à la réalisation du projet migratoire, les enseignants immigrants sont confrontés à des obstacles qui concernent l'accès à l'emploi qui comprend la reconnaissance des compétences et les procédures d'embauche. De plus, l'appropriation des programmes de formation du pays d'accueil entraîne souvent un changement

nécessaire des conceptions éducatives. La maîtrise de la langue d'enseignement peut aussi présenter des défis. Finalement, plusieurs enseignants immigrants rapportent avoir perçu des attitudes discriminatoires à leur égard, de la part des membres du milieu scolaire.

#### *1.2.1.1 La perturbation du projet migratoire*

Niyubahwe (2014) souligne que pour plusieurs immigrants, changer de pays est synonyme de changer de climat. C'est encore plus vrai pour ceux qui immigrent au Québec, où la rudesse de l'hiver peut avoir une influence sur la santé et les dispositions psychologiques des nouveaux arrivants qui n'ont pas connu ce type de climat dans leur pays d'origine. Selon l'auteure, la présence de la famille dans le pays d'accueil peut aussi jouer un rôle important quant à la réussite de l'insertion professionnelle. Les individus qui sont loin des membres de leur famille peuvent ressentir de l'anxiété et de la solitude influençant leur capacité à s'adapter à leur nouveau pays et à leur nouvel environnement de travail. En contrepartie, la chercheuse soutient que le fait de travailler, même s'il s'agit d'un emploi en dehors de leur champ de compétences, donne aux immigrants un accès à la culture de la société d'accueil et peut faciliter leur insertion. Il en va de même pour le fait de suivre des cours, de participer à des activités communautaires ou de faire du bénévolat. Malheureusement, pour la majorité des enseignants immigrants, l'accès à l'emploi n'est pas chose facile puisqu'ils sont contraints de répondre à des exigences de qualification avant d'accéder à une autorisation permanente d'enseigner. Celles-ci font suite à une déqualification de leur diplôme d'origine et impliquent, la plupart du temps, une série de cours à suivre qui rendent complexe la conciliation des responsabilités familiales et professionnelles. De surcroît, cette situation place les enseignants immigrants en situation précaire provoquant une frustration, une insécurité financière et un stress pour plusieurs.

#### *1.2.1.2 L'accès difficile à l'emploi*

Au Québec, la direction de la titularisation du personnel enseignant permet aux enseignants immigrants ou formés à l'étranger d'obtenir une autorisation d'enseigner à partir d'une étude comparative de leur dossier universitaire (Gouvernement du Québec, 2020). Cette autorisation leur confère le droit d'exercer la profession dès leur arrivée. Toutefois, elle est conditionnelle à des exigences de requalification qui correspondent à la réussite de cinq cours universitaires portant sur le système scolaire québécois, l'intervention auprès des élèves en difficulté, la didactique et l'évaluation. De plus, les enseignants immigrants sont soumis à une évaluation de leurs compétences linguistiques et doivent réussir un stage probatoire de 900 heures, effectué en situation d'emploi dans un milieu scolaire québécois

(Gouvernement du Québec, 2017b, 2020). Or, l'accès à l'emploi représente justement l'une des principales difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants débutants (Mukamurera et Balleux, 2013). Pour les enseignants immigrants, elles peuvent apparaître comme une pratique injuste et parfois discriminatoire (Larochelle-Audet, 2019 ; Niyubahwe, 2014).

À partir d'un document de production interne du MÉES récupéré en 2018, Larochelle-Audet (2019) a analysé les données relatives à la délivrance des autorisations d'enseigner au Québec entre 2014 et 2017. La chercheuse explique que 580 permis d'enseigner au Québec ont été octroyés à des enseignants formés hors du Québec et du Canada, ce qui représente 90 % des permis délivrés durant cette période. Si cette statistique peut sembler étonnante, c'est que la voie d'accès principale à la profession enseignante au Québec mène vers un brevet (autorisation permanente d'enseigner) au terme d'une formation universitaire de quatre ans. Le permis, qui correspond à une autorisation d'enseigner renouvelable après cinq ans, est normalement décerné aux candidats qui ne sont pas encore éligibles au brevet, mais dont les qualifications sont reconnues à la condition de se soumettre à certaines exigences de requalification. Ceci correspond à la situation des enseignants formés à l'étranger.

Pour la même période, 617 candidats ont essuyé un refus du permis. Parmi ceux qui ont réussi à l'obtenir, la majorité a été embauchée pour des postes à temps partiel et, très souvent, à statut précaire. En effet, selon Larochelle-Audet (2019), « avoir un lien d'emploi avec une commission scolaire<sup>5</sup> ne signifie pas avoir la sécurité d'emploi, particulièrement en début de carrière » (p.265). Par ailleurs, la chercheuse explique que les candidats sont souvent contraints d'accepter des tâches morcelées, dans différentes écoles ou dans des disciplines pour lesquelles ils ne sont pas formés. De plus, devant la réalité des élèves en difficulté intégrés dans les classes ordinaires, ils peuvent se sentir démunis. Pour subvenir à leurs besoins, ils n'ont d'autres choix que d'accepter de faire de la suppléance occasionnelle. La précarité de leur situation peut provoquer une insécurité importante, particulièrement pour bon nombre d'entre eux qui ont la responsabilité d'une famille (Niyubahwe, 2014). Ces obstacles s'ajoutent au défi que représente le stage probatoire. En effet, cette exigence s'applique spécifiquement aux enseignants formés à l'étranger. Le fait

---

<sup>5</sup> Depuis juin 2020, les commissions scolaires francophones du Québec portent le nom de centres de services scolaires. Au secteur anglophone, la désignation *schoolboard* est maintenue pour le moment. Ceci fait suite à une initiative de restructuration des services scolaires de la part du MÉES (<http://www.education.gouv.qc.ca/mise-en-place-des-centres-de-services-scolaires/>).

de devoir le réaliser dans les conditions décrites ci-haut ajoute un poids au stress éprouvé alors qu'ils doivent faire la preuve de la maîtrise des compétences professionnelles dans un contexte inconnu et instable.

### *1.2.1.3 Le changement nécessaire des conceptions éducatives*

Projetés dans un contexte qui leur est étranger, les enseignants immigrants doivent rapidement s'adapter à un système scolaire souvent très différent de celui dans lequel ils ont évolué en tant qu'élèves et en tant qu'enseignants. Ils sont alors confrontés à la remise en question de leurs conceptions éducatives ainsi qu'à une adaptation nécessaire en ce qui a trait aux approches pédagogiques et aux contenus à enseigner (Bascia, 1996 ; Duchesne, 2008, 2010 ; Jabouin, 2018 ; Niyubahwe, 2014 ; Quioko et Rios, 2000 ; Ross, 2003). En effet, celles-ci peuvent être contradictoires avec les philosophies et les valeurs véhiculées dans le pays d'origine. Selon Bascia (1996) et Duchesne (2008, 2010), les enseignants immigrants ont, en général, une conception de l'enseignant comme transmetteur, plutôt que médiateur des connaissances. Même s'ils comprennent et apprécient les avantages d'une approche pédagogique centrée sur l'apprenant, leurs prédispositions culturelles les empêchent souvent d'adhérer à l'idée que les élèves puissent s'engager de manière significative dans la construction de leurs apprentissages. Certains adoptent alors des pratiques les amenant à privilégier des méthodes magistrales et une gestion autoritaire de la classe, ce qui peut nuire à leurs relations avec les élèves, à leur gestion de classe et à leur accueil dans le milieu scolaire. Selon Niyubahwe (2014), l'échec de leurs tentatives peut créer des tensions provoquant des sentiments d'incompétence, de confusion et de stress. De plus, bien qu'ils aient le désir de s'adapter à la culture de leur pays d'accueil, certains enseignants immigrants ignorent la richesse de leur capital culturel plutôt que de s'en servir comme moteur de leur enseignement. Par ailleurs, la langue d'enseignement présente aussi un défi pour plusieurs.

### *1.2.1.4 La maîtrise de la langue d'enseignement*

Certains auteurs rapportent des préoccupations liées à la maîtrise de la langue d'enseignement chez les enseignants immigrants (Bascia, 1996; Cruickshank, 2004 ; Deters, 2006 ; Duchesne, sous presse ; Laghzaoui, 2011 ; Morrissette *et al.*, 2014 ; Ross, 2003). Leurs études soulignent que la prononciation, le vocabulaire spécialisé et la syntaxe présentent des défis de taille pour ceux qui ne maîtrisent pas la langue. Dans le milieu de l'enseignement, ceci peut avoir des incidences majeures, puisque la langue représente l'outil et, dans certains champs, l'objet d'enseignement. D'autres problèmes peuvent être

liés à la communication interculturelle et à l'apprentissage de codes de communication. En effet, les enseignants immigrants peuvent être dépourvus lorsqu'ils sont confrontés à des expressions ou des signes culturels dont ils ne connaissent pas la signification (Niyubahwe, 2014). Leur difficulté à communiquer de manière efficace avec les collègues, les élèves ou leurs parents peut alors compromettre leurs relations avec ces derniers et nuire à leur intégration. De plus, selon Duchesne (2010), leur méconnaissance des enjeux identitaires et sociopolitiques liés à la langue peut contribuer au défi de la communication interculturelle. Selon d'autres auteurs, ce défi peut être attribué à des attitudes discriminatoires de la part d'élèves, de collègues, de parents et parfois, de directions d'écoles, notamment en ce qui a trait à l'accent (Bascia, 1996 ; Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004 ; Cho, 2010 ; Mujawamariya, 2000 ; Mulatris et Skogen, 2012 ; Myles *et al.*, 2006).

#### *1.2.1.5 La perception de discrimination culturelle*

La discrimination est un thème sensible et souvent relevé dans les écrits scientifiques traitant de l'immigration et des différences culturelles. Elle touche les enseignants immigrants, en particulier au moment de l'embauche. La valeur de leur diplôme n'étant pas toujours reconnue comme équivalente à celle de la formation exigée dans le pays d'accueil, plusieurs candidats doivent se soumettre à une série d'exigences de requalification qui, tant qu'elles ne sont pas satisfaites, les empêchent d'accéder à un poste permanent (Gouvernement du Québec, 2020). Selon Bascia (1996), Beynon, Ilieva et Dichupa (2004) et Cho (2010), qui ont étudié cette problématique auprès d'enseignants immigrants au Canada, cette situation peut entraîner des sentiments de rejet et d'exclusion ainsi qu'une tendance à l'isolement.

Selon Morrisette et Demazière (2018), qui ont étudié l'insertion professionnelle d'enseignants immigrants au Québec, certains d'entre eux disent subir une forme de socialisation imposée les amenant à se conformer aux attentes sociales relatives à la culture du pays d'accueil, par crainte d'un rejet. Dans le même sens, Duchesne (2017) explique que parmi les enseignants immigrants de l'Ontario francophone dont il est question dans son étude, plusieurs ont l'impression que la culture privilégiée dans les écoles est celle du groupe dominant et que leur valeur n'est pas reconnue. Face à ce type de défi, certains considèrent qu'en adoptant une attitude favorisant leur assimilation à la culture d'accueil, ils augmenteront leurs chances d'obtenir un emploi stable (Cho, 2010 ; Duchesne, 2017). Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de Mulatris et Skogen (2012), soutenant que la tentative d'intégrer les normes et les coutumes de la culture dominante



sous-tend une visée de validation identitaire contribuant à la légitimité de leur appartenance à la profession.

Par ailleurs, Bascia (1996), Beynon, Ilieva et Dichupa (2004) et Cho (2010) expliquent que les directions d'école considèrent souvent ces candidats comme des « enseignants ethniques » et leur confient des tâches les amenant à agir exclusivement comme médiateurs culturels auprès des élèves en classe d'accueil, par exemple. Comme leur expérience de l'immigration et de l'apprentissage d'une langue seconde fait d'eux des modèles pour les élèves immigrants, cela peut constituer un atout. Ils se retrouvent donc souvent dans les classes d'accueil, où leur empathie envers les élèves immigrants est considérée comme favorable à l'intégration de cette population. Toutefois, cette façon de faire semble contradictoire avec l'idée d'une culture scolaire culturellement diversifiée et tend à maintenir les enseignants immigrants dans une classe à part (Bascia, 1996 ; Quijochi et Rios, 2000 ; Ross, 2003). Finalement, Niyubahwe *et al.* (2013, 2019) soulignent que les enseignants immigrants considèrent l'insertion professionnelle plus difficile dans les milieux scolaires peu diversifiés sur le plan ethnoculturel. Selon les auteurs, les enseignants évoluant dans ces milieux font face à davantage d'indifférence, d'isolement social, de racisme et de discrimination, ce qui entraîne une nécessité de se conformer au risque d'une perte de leur identité.

La recension présentée jusqu'ici, au sujet de l'insertion professionnelle des enseignants immigrants, fait surtout état des défis rencontrés. Il est pertinent de nous intéresser à ceux-ci, puisqu'ils ont une incidence sur les sentiments de compétence et d'appartenance à la profession et, par conséquent, sur la rétention du personnel enseignant. En effet, ces défis peuvent perturber le développement de l'identité professionnelle et parfois mener à l'abandon du projet d'enseigner dans le pays d'accueil (Niyubahwe, 2014). Par ailleurs, il existe des conditions favorables à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants. Au Canada, et particulièrement en Alberta, en Ontario francophone et au Québec, on commence à s'intéresser à ces conditions ainsi qu'aux mesures de soutien permettant de soutenir cette insertion (Duchesne, 2017 ; Duchesne, Gagnon et Gravelle, 2019 ; Jabouin et Duchesne, 2018 ; Morrissette *et al.*, 2014 ; Morrissette *et al.*, 2018 ; Niyubahwe, 2014 ; Niyubahwe *et al.*, 2013, 2019 ; Niyubahwe, Mukamurera et Sirois, 2018,). C'est ce qui fait l'objet de la section qui suit.

### 1.2.2 Conditions favorables à l'insertion des enseignants immigrants

Niyubahwe (2014) indique que les caractéristiques personnelles telles que l'ouverture, l'introspection, la persévérance et la capacité de travailler en collaboration contribuent à la réussite de l'insertion professionnelle. Ces qualités permettent aux enseignants immigrants d'amorcer une réflexion critique visant à revoir leurs conceptions éducatives. Dans le même sens, Deters (2006) soutient que l'ouverture à de nouvelles façons de faire ainsi que la flexibilité concernant les valeurs et croyances favorisent la réconciliation des différentes facettes de l'identité professionnelle :

The newcomer teachers who have been successful in their integration have exhibited an openness to new ways of doing things, a certain flexibility concerning their values and beliefs. Also, as discussed by Wenger, they have to be able to reconcile their multimemberships and identities. (p.12)

La posture décrite par l'auteure incite les individus à prendre conscience des différences culturelles qui les distancient de leur société d'accueil ; ils utilisent des stratégies basées sur la créativité et la flexibilité afin de concilier les multiples facettes de leur identité (culturelle, sociale, professionnelle, etc.). Mulatris et Skogen (2012) expliquent pour leur part que la capacité à communiquer, à résoudre des problèmes et à mobiliser ses référents personnels, sociaux et culturels favorise la mise en place de stratégies relationnelles, ce qui contribue à une insertion plus harmonieuse.

Par ailleurs, si les caractéristiques personnelles ont un grand rôle à jouer dans la capacité d'adaptation, il demeure que le soutien du milieu est essentiel. Des mesures, telles que le mentorat ou l'accompagnement professionnel sont considérées comme des moyens efficaces permettant aux enseignants en insertion professionnelle d'avoir accès à plusieurs ressources (Mukamurera *et al.*, 2013 ; Vallerand et Martineau, 2006). À ce sujet, Gagnon, Gravelle et Duchesne (2015), puis Gagnon et Duchesne (2018) se sont intéressées à la pratique du mentorat auprès des enseignants immigrants en Ontario. Dans la même foulée, Morrissette, Charara, Boily et Diédhiou (2016) se sont penchés sur les stratégies des accompagnateurs d'enseignants du Québec immigrants. Ces études font ressortir que le soutien des pairs et de la direction d'école constitue un élément crucial de l'intégration de ces enseignants. Par ailleurs, selon Niyubahwe *et al.* (2018), bien que le soutien de la direction puisse être perçu comme bénéfique par certains d'entre eux, d'autres ont l'impression que ses interventions sont plus menaçantes que bienveillantes à leur égard. À ce sujet, les auteures expliquent que, lorsque des mesures sont mises en place pour favoriser le soutien et l'orientation dans la structure organisationnelle, l'intégration à l'équipe-école

se fait de manière plus harmonieuse, ce qui contribue à la reconnaissance de la part du milieu et au développement d'un sentiment d'appartenance. L'obtention d'un poste permanent pourrait aussi contribuer à cette reconnaissance des pairs et à une représentation positive de soi (Cho, 2010 ; Niyubahwe, 2014). De plus, la présence d'autres enseignants immigrants dans l'école pourrait aider à diminuer l'isolement ressenti en insertion professionnelle (Niyubahwe, 2014).

Devant les constats relatifs aux défis d'insertion professionnelle des enseignants immigrants, des études ont été menées dans le cadre de programmes visant à les préparer à s'intégrer au système scolaire de leur société d'accueil. Nous en présentons quelques-unes dans la section qui suit.

### **1.2.3 Programmes de formation destinés aux enseignants immigrants**

Des mesures pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants immigrants ont été mises en place grâce à des modifications apportées dans le cadre de la formation à l'enseignement de divers pays. Ainsi, des programmes destinés exclusivement à la requalification des enseignants immigrants ont été implantés, par exemple, aux États-Unis, en Australie et au Canada. Ceux-ci proposaient des activités permettant de soutenir ces enseignants dans l'adaptation à leur rôle professionnel et la transformation de leurs conceptions éducatives. La plupart comprenaient des cours de pédagogie et de langue, des stages et des ateliers. De plus, des partenariats avec les milieux scolaires, tels que des stages ou du mentorat, ont été mis en place.

Aux États-Unis, le *Newcomers Extended Teacher Education Program* (Ross, 2003) a proposé, entre 1999 et 2003, des activités de formation basées sur une approche constructiviste. Les enseignants immigrants d'origine latino-américaine qui ont participé au programme ont été perçus comme des individus motivés à apprendre et à s'intégrer. Durant les stages, des effets positifs ont été relevés chez les élèves, en particulier les immigrants. Par ailleurs, des difficultés ont été notées chez certains participants qui auraient été écartés d'emplois potentiels parce qu'ils arrivaient mal à adapter leurs pratiques aux attentes du milieu.

En Australie, l'*Alternate Mode Program* (Cruickshank, 2004) a permis d'adapter la formation aux besoins des futurs enseignants immigrants, en 1999 et 2000. Des aménagements ont été faits en ce qui a trait à la formation pratique : reconnaissance de

l'expérience, période d'observation accrue, laboratoires d'enseignement virtuel, calendriers de stages et horaires flexibles. En 2001, une analyse du programme a permis d'évaluer l'efficacité des mesures mises en place pour répondre au besoin de ces 44 candidats d'origines diverses se destinant à l'enseignement. Les résultats montrent que, malgré ces changements favorables, des insatisfactions ont été manifestées par certains participants qui se sont sentis isolés dans un programme leur offrant peu d'interactions avec les étudiants des programmes réguliers. Aussi, plusieurs ont rejeté la dichotomie entre les approches traditionnelles qu'ils connaissaient et celles qui étaient valorisées dans la société d'accueil, car, selon eux, la plupart des classes qu'ils avaient eu l'occasion d'observer fonctionnaient selon une approche plutôt traditionnelle.

En Ontario, une étude de Duchesne (2010) sur les étudiants étrangers en formation des maîtres a permis d'analyser les conceptions éducatives d'enseignants immigrants en formation à l'enseignement. Des entrevues ont été menées auprès de 17 étudiants, à la suite d'ateliers d'introduction aux pratiques éducatives canadiennes. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les résultats de cette étude montrent que malgré une formation qui valorise des approches pédagogiques centrées sur l'apprenant, les conceptions de ces étudiants sont demeurées centrées sur une approche traditionnelle de l'enseignement. Selon l'auteure, le transfert des savoirs dans l'exercice des fonctions doit passer par une familiarisation avec les politiques éducatives et les approches privilégiées dans le système éducatif de la société d'accueil, ce qui implique l'engagement de tous les formateurs œuvrant auprès de ces étudiants.

Au Québec, un certificat de qualification en enseignement a été offert entre 2008 et 2012, à l'Université de Montréal (Université de Montréal, 2011). Ce programme, destiné exclusivement aux enseignants issus de l'immigration récente, comprenait cinq cours et trois stages supervisés. Les cours abordaient des thèmes tels que l'organisation scolaire, la didactique et la planification de l'enseignement, l'intégration des élèves à besoins particuliers ainsi que l'approche par compétences et l'évaluation des apprentissages. Les stages proposaient une expérience d'insertion professionnelle supervisée permettant aux enseignants stagiaires de s'insérer dans les écoles du Québec tout en s'appropriant les caractéristiques du système scolaire québécois. Cependant, malgré le soutien offert, le taux d'échec et d'abandon en stage était plus élevé que dans les programmes de formation initiale, ce qui a mené à l'abolition du programme en 2013 (Provencher, Lepage et Gervais, 2016).

Il est aussi à noter que dans les dernières années, la plupart des universités québécoises offrant une formation à l'enseignement ont mis sur pied, en collaboration avec le MÉES, des programmes de maîtrise en enseignement au secondaire. Ces deniers s'adressent aux enseignants détenteurs d'un baccalauréat obtenu dans une discipline enseignée au Québec. Ils permettent aux candidats de suivre des cours de pédagogie et des pratiques supervisées en milieu scolaire, menant au brevet d'enseignement. Cette initiative élargit les voies d'accès à la profession enseignante au Québec en soutenant les candidats à l'enseignement dont les qualifications ne sont pas reconnues (Gouvernement du Québec, 2017a). De nombreux immigrants se retrouvent dans ces programmes.

Les études réalisées dans le cadre des programmes de formation destinés aux enseignants immigrants ont permis d'identifier des éléments communs à considérer dans la mise sur pied de mesures de soutien à l'insertion professionnelle dans les pays d'accueil. De plus, la forte présence d'enseignants immigrants dans les programmes alternatifs menant vers le brevet d'enseignement met en évidence la nécessité de développer des mesures inclusives, d'amener les enseignants immigrants à réfléchir à leurs conceptions éducatives et à leur rapport à la formation, puis de former les accompagnateurs (Cruikshank, 2004 ; Duchesne, 2010 ; Ross, 2003 ; Université de Montréal, 2011). À ce sujet, des initiatives de soutien aux enseignements immigrants apparaissent de plus en plus au sein des milieux scolaires.

#### **1.2.4 Mesures de soutien à l'insertion des enseignants immigrants**

Dans les dernières années, plusieurs provinces canadiennes ont adopté des politiques visant à faciliter l'insertion professionnelle des enseignants immigrants. Dans sa thèse doctorale, Niyubahwe (2014) en présente quelques-unes. Par exemple, en Ontario et au Manitoba, une aide financière est proposée afin de permettre aux enseignants immigrants d'obtenir plus rapidement leur certification. De plus, l'auteure explique qu'au Québec, des initiatives se manifestent dans les milieux scolaires à travers les divers programmes de soutien à l'insertion professionnelle. Ainsi, certaines commissions scolaires offrent des ateliers d'initiation au système scolaire québécois à l'intention des enseignants immigrants. La commission scolaire Marguerite-Bourgeoys a mis sur pied, à Montréal, le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD)<sup>6</sup> au sein duquel des groupes

---

<sup>6</sup> Site du CIPCD à : <http://www.csmb.qc.ca/fr-CA/csmb/enjeux/veef/Centre-intervention-pedagogique.aspx>

de travail s'intéressent aux thématiques relatives à l'immigration. Le centre offre des conférences et des ateliers dont certains concernent l'insertion professionnelle des enseignants immigrants. Finalement, le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)<sup>7</sup>, chapeauté par la commission scolaire de Laval en collaboration avec le MÉES, offre un portail d'information, des ateliers et de nombreuses ressources en soutien à l'insertion professionnelle, dont plusieurs s'adressent spécifiquement aux enseignants immigrants.

Comme nous venons de le voir, des efforts sont consentis par les milieux scolaires et les universités pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants immigrants. Cependant, bien que les mesures de soutien et les aménagements proposés soient considérés comme favorables à une insertion harmonieuse dans les milieux scolaires, ces initiatives sont peu nombreuses et les efforts consentis reposent souvent sur une évaluation des compétences professionnelles attendues au Québec. Ce souci de former des enseignants capables d'assumer leur rôle dans le respect des exigences de la profession du pays d'accueil est légitime, mais il ne tient pas nécessairement compte des transformations identitaires auxquelles sont confrontés les enseignants immigrants, ni du bagage culturel qui peut leur permettre d'apporter leur contribution et de développer un sentiment d'appartenance à la profession. Il demeure donc un questionnement quant aux perturbations vécues par ces enseignants sur le plan de l'identité professionnelle. C'est ce qui nous amène à présenter le but et la question générale de notre recherche.

### **1.3 Résumé de la problématique et question de recherche**

La problématique présentée permet de constater que les obstacles auxquels se heurtent les enseignants immigrants peuvent provoquer certaines remises en question, en particulier en ce qui a trait au sens attribué à leur rôle d'enseignants dans le pays d'accueil. En effet, la nécessité d'adapter leurs pratiques à un contexte scolaire étranger peut les amener à douter de leurs croyances, de leurs valeurs ainsi que de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus, devant l'obligation de s'engager dans un processus de requalification pouvant s'étirer sur plusieurs années, ces enseignants peuvent faire face à la difficile conciliation entre la posture d'étudiant et celle d'enseignant. Pour plusieurs, l'accès à la reconnaissance d'autrui quant à la légitimité de leur statut d'enseignants devient

---

<sup>7</sup> Site du CNIPE à : <http://www.cnipe.ca/>

aussi un obstacle à leur engagement en formation. Cette situation met en évidence la contradiction entre le désir d'être reconnus comme des enseignants compétents et l'image dévalorisée qu'on leur renvoie face à leur compétence à exercer la profession au Québec.

Selon Mulatris et Skogen (2012), qui ont étudié l'insertion professionnelle d'enseignants stagiaires de minorités visibles en Alberta, l'écart ressenti entre l'identité professionnelle héritée ou acquise dans le pays d'origine et celle qui est visée dans le pays d'accueil, soulève des tensions pouvant entraîner une perte de repères identitaires. Dans le même sens, Laghzaoui (2011), qui a étudié la construction identitaire d'enseignants immigrants francophones en Colombie-Britannique, explique que ces derniers sont confrontés à une dynamique de déconstruction et de reconstruction de l'identité professionnelle qui perturbe l'entrée dans la profession.

Comme nous l'avons montré dans cette recension, la recherche récente s'intéresse de plus en plus à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants. Bien que celle-ci ait d'abord été étudiée sous l'angle des difficultés (Bascia, 1996; Mujawamariya, 2000 ; Niyubahwe, 2014 ; Vallerand et Martineau ; 2006), des études récentes menées au Québec et en Ontario s'intéressent à l'accompagnement offert pour soutenir cette insertion. Elles permettent d'identifier des stratégies individuelles (Jabouin et Duchesne, 2018) ainsi que des mesures de soutien comprenant le mentorat ou l'accompagnement professionnel (Gagnon et Duchesne, 2018 ; Gagnon, Gravelle et Duchesne, 2015 ; Morrissette *et al.*, 2014 ; Morrissette *et al.*, 2016). De plus, quelques recherches s'intéressent particulièrement à l'identité professionnelle des enseignants immigrants ou issus des minorités culturelles au Canada (Duchesne, 2017 ; Laghzaoui, 2011 ; Mulatris et Skogen, 2012 ; Prophète, 2020). Les résultats de ces études contribuent sans aucun doute à enrichir les connaissances et à proposer des pistes au sujet des mesures à mettre en place pour favoriser une réflexion sur les conceptions éducatives et une adaptation harmonieuse des pratiques. Par ailleurs, selon les auteurs, les efforts en ce sens concernent tous les acteurs du milieu scolaire et de la société d'accueil en ce qui a trait à leur responsabilité d'accueillir et de favoriser l'intégration des nouveaux venus.

Dans cette problématique, nous avons mis en évidence le double défi d'acculturation auquel sont confrontés les enseignants immigrants, alors qu'ils tentent de s'insérer dans une profession pour laquelle ils sont qualifiés dans leur pays d'origine et sur laquelle repose leur projet migratoire. Les épreuves à surmonter peuvent provoquer des tensions sur le plan identitaire et en décourager plusieurs, les incitant à abandonner la profession. Certes, des tentatives sont faites pour adapter les programmes de formation et offrir du soutien aux

enseignants immigrants. Cependant, nous ne connaissons pas les effets de ces mesures sur le plan identitaire. De plus, nous connaissons peu les stratégies mobilisées afin de faire face au stress d'acculturation provoqué par l'écart ressenti entre les conceptions éducatives préconstruites et celles de la société d'accueil. Nous ignorons aussi les stratégies des enseignants immigrants qui arrivent à surmonter la dévalorisation de l'image de soi comme professionnels afin de développer un sentiment de compétence et à attirer la reconnaissance de leurs pairs, essentiels à une intégration harmonieuse à la société d'accueil et au développement d'un sentiment d'appartenance à la profession. Ainsi, dans la foulée des recherches mentionnées ci-dessus, il apparaît pertinent de mieux comprendre l'expérience des enseignants immigrants au Québec, et particulièrement la manière dont les stratégies mobilisées leur permettent de surmonter les défis d'insertion associés à leur acculturation afin de se redéfinir sur le plan professionnel. Par conséquent, la question que nous posons est la suivante :

*Comment les enseignants immigrants négocient-ils le passage d'une identité professionnelle construite dans leur pays d'origine à une nouvelle identité d'enseignants au Québec ?*

Afin d'élaborer ce questionnement, et de définir les objectifs spécifiques à la recherche que nous proposons, le prochain chapitre présente les concepts théoriques qui la sous-tendent.



## 2 CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous présentons les concepts à la base de notre recherche. La réponse à la question de recherche formulée à la page précédente suppose une analyse en profondeur des expériences individuelles qui tient d'abord compte du parcours migratoire et des défis d'acculturation qu'il entraîne. Nous avons argumenté que les enseignants qui immigreront au Québec sont placés devant un double défi. En plus de s'intégrer sur le plan social, ils doivent s'insérer dans un contexte professionnel qui présente déjà son lot d'épreuves, même pour les enseignants formés dans cette province. Afin de répondre aux attentes de la profession, ils doivent d'abord connaître et comprendre les différentes facettes de la culture qui y est véhiculée afin d'ajuster leurs interventions auprès des élèves et des autres acteurs du milieu scolaire.

Dans les pages qui suivent, le concept de migration est présenté en mettant l'accent sur le parcours migratoire et les enjeux qu'il suscite. Par la suite, le concept d'insertion professionnelle est défini et un regard est porté sur les principales dimensions qu'il comporte en ce qui a trait au domaine de l'enseignement. Une mise en évidence de la situation spécifique des enseignants immigrants permet de diriger le regard vers les changements auxquels ces derniers sont confrontés sur le plan identitaire. Puis, le concept d'identité est défini et une attention est portée à la construction de l'identité professionnelle des enseignants, faisant ressortir les situations de tension comme moteur de son développement. Finalement, les concepts de migration, d'insertion professionnelle et d'identité sont mis en relation afin de justifier le choix d'un cadre conceptuel pour soutenir l'analyse et permettre l'atteinte des objectifs spécifiques de la recherche qui sont présentés en fin de chapitre.

### 2.1 Concept de migration

Migrer, c'est effectuer une transition qui implique des transformations sur le plan personnel, mais aussi sur les plans social, familial, économique, professionnel et communautaire (Legault et Fronteau, 2008). Lors de la migration, la mise en relation de la culture d'origine et de la culture d'accueil peut entraîner, chez certains individus, un choc culturel (Oberg, 1960) ou un stress d'acculturation (Berry, 2000, 2005) les plaçant en situation d'incertitude et provoquant des remises en question sur le plan identitaire (Camilleri, 1996). Ce passage, auquel Garneau (2008) fait référence en termes de *parcours migratoire*, comporte différentes phases.

### 2.1.1 Projet et parcours migratoire

La recherche sur la migration a longtemps été étudiée en fonction d'un seul pôle de la trajectoire, celui de l'arrivée dans le pays d'accueil. On s'intéressait alors davantage au processus d'adaptation qu'aux circonstances dans lesquelles le projet se réalisait (Garneau, 2008). Aujourd'hui, la recherche s'intéresse aux motifs de la migration, au processus d'élaboration du projet et au déroulement du parcours migratoire. Selon Legault et Fronteau (2008) :

L'expérience migratoire est une expérience déstabilisante qui représente à la fois un projet de vie, un trajet (le voyage) et un parcours (des étapes). [...] Le processus migratoire comprend ainsi l'ensemble des phénomènes, émotifs et physiques, affectant un individu à partir du moment où il prend la décision de migrer jusqu'à son adaptation dans un nouveau pays. (Legault et Fronteau, 2008, p.44)

Ce parcours non linéaire peut être ponctué d'allers-retours entre le pays d'origine, le ou les pays de résidence faisant partie du parcours, et éventuellement, le pays d'accueil. Bien qu'il puisse emprunter des trajectoires variées, il se dessine généralement en trois phases marquées par un ensemble de défis qui influencent l'insertion dans la société d'accueil : les phases prémigratoire, migratoire et postmigratoire.

#### 2.1.1.1 Phases du parcours migratoire

La phase prémigratoire comprend l'élaboration du projet migratoire et l'ensemble des préparatifs qui permettent à l'individu de le réaliser. Selon les raisons qui poussent une personne à quitter son pays (économie, politique, famille, guerre, etc.), la migration sera plus ou moins planifiée ou soutenue sur le plan administratif. Selon Fronteau (2000), la phase prémigratoire comprend plusieurs étapes telles que la décision de migrer, la préparation du voyage et l'anticipation de sa nouvelle vie dans le pays d'accueil.

La phase migratoire concerne le processus comprenant le voyage proprement dit. Cette période peut être plus ou moins longue, selon que l'individu emprunte une trajectoire directe et planifiée, ou qu'il effectue un ou plusieurs transits. Elle est marquée par l'instabilité, l'insécurité et l'inconnu. Elle comprend l'arrivée dans le pays d'accueil, souvent accompagnée d'un bouleversement caractérisé par un choc culturel (Oberg, 1960) ou d'une chute de l'idéal (Legault et Fronteau, 2008 ; Michaud, 2010). Ce bouleversement se manifeste par la prise de conscience des véritables enjeux associés à la réalisation du projet migratoire. Les conséquences de la décision de migrer, si elles sont négatives, peuvent entraîner un repli sur soi qui se caractérise par l'apparition de désillusions, de

fatigue et d'anxiété (Legault et Fronteau, 2008). Par ailleurs, lorsque l'individu arrive à faire face à ces épreuves, il développe une attitude d'ouverture au changement qui facilite son intégration (Bourque, 2008 ; Vatz Laroussi, 2009).

La phase postmigratoire correspond à l'étape d'immigration. Elle comprend l'installation dans le pays d'accueil et les différentes épreuves liées à la rencontre d'une nouvelle culture. Dans le cadre de notre recherche, la notion de culture désigne :

L'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (UNESCO, 1982, p. 1)

Lors de la phase postmigratoire, l'individu mobilise des stratégies pour s'adapter à la culture de son pays d'accueil. Pour ce faire, il réinterprète son histoire passée et se redéfinit dans le but de devenir un membre actif de la société et d'y lier son avenir (Michaud, 2010). Selon les raisons qui la sous-tendent et les circonstances dans lesquelles elle se réalise, ceci peut entraîner une perte de repères ainsi qu'une rupture des liens sociaux, affectifs et professionnels. Ces bouleversements obligent l'individu à revoir ses façons de faire pour s'adapter à la nouvelle culture. Selon Montgomery, Xenocosta, Rachédi et Najac (2011), « ce qui aurait fait partie d'un habitus dans le pays d'origine, intégré spontanément aux activités quotidiennes, doit faire l'objet de gestes et d'actions réfléchis dans un contexte où ces repères sont moins présents, voire antagonistes » (p.32). La phase postmigratoire est donc une occasion d'apprentissage, d'acquisition de savoir-faire et de savoirs, dans divers contextes, qu'ils soient formels ou informels (Guilbert, 2005).

Les préoccupations liées au projet migratoire tournent souvent autour des questions familiales et éducatives (Mondain et Couton, 2011). Dans l'anticipation de sa nouvelle vie dans son pays d'accueil, le migrant peut s'imaginer qu'il sera en mesure de perpétuer le mode de vie qu'il connaissait dans son pays d'origine. Ainsi, même lorsque le projet migratoire est intentionnel ou planifié, son parcours comprend de nombreux imprévus qui placent l'individu dans une situation d'incertitude. Si l'adaptation à cette nouvelle vie demande la mobilisation de stratégies de la part des immigrants, elle est facilitée lorsque les membres de la société d'accueil prennent en compte la culture des nouveaux arrivants et font, eux aussi, un effort d'inclusion (Bourque, 2008 ; Legault et Fronteau, 2008).

### *2.1.1.2 Efforts d'inclusion et comportements d'exclusion*

Selon Legault et Fronteau (2008), l'inclusion est facilitée lorsque l'individu qui immigré ou les membres de la société d'accueil posent des actions concrètes pour favoriser les relations interculturelles. Sur le plan individuel, il peut s'agir pour la personne immigrante de modifier certaines attitudes ou certains comportements afin de réduire l'écart ressenti entre le nouvel environnement et la culture d'origine. À son arrivée, elle sera souvent portée à tisser des liens avec des personnes dont elle se sent culturellement proche, ce qui lui permettra de faciliter son adaptation à court terme. Cependant, à long terme, ceci pourrait conduire à l'isolement sur les plans personnel et professionnel (Legault et Fronteau, 2008).

Les actions posées par les membres de la société d'accueil pour favoriser l'inclusion des personnes immigrantes touchent à la fois les aspects familial, linguistique, socioéconomique, institutionnel, politique et communautaire. Selon Abou (1990), il peut s'agir : 1) de mesures de soutien à la recherche d'emploi (intégration de fonctionnement) ; 2) d'opportunités permettant de participer activement à la société (intégration de participation) ; 3) ou d'ajustements de la part des institutions permettant aux personnes immigrantes de s'impliquer sur les plans politique, communautaire et culturel afin de favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance à la société d'accueil (intégration d'aspiration). Toutefois, selon Bourque (2008), il arrive que certains comportements, attitudes ou idéologies présentes dans la société d'accueil tendent à exclure les nouveaux arrivants et compromettre la réussite de leur projet migratoire. L'auteur fait référence à trois grandes catégories regroupant les mécanismes d'exclusion : 1) la neutralisation de la différence (stéréotypes et ethnocentrisme) qui vise à ignorer la valeur des traits culturels d'un autre groupe ou d'exagérer les siens en vue d'établir des balises à partir desquelles un groupe en juge un autre ; 2) la dévalorisation de la différence (xénophobie et harcèlement), qui concerne les jugements non fondés, les craintes injustifiées ou les attitudes haineuses à l'endroit des personnes présentant une différence et ; 3) l'exploitation de la différence (discrimination et racisme), qui comprend les attitudes et comportements d'un groupe envers un autre pour l'exclure d'une participation sociale en raison de son origine ethnique ou de sa religion.

Selon Berry et Sam (2015), bon nombre d'écrits soutiennent que, lors d'un contact interculturel négatif, la réaction des individus touchés sera de rejeter la culture dominante et d'augmenter l'identification à la culture d'origine ou encore de procéder inversement, en choisissant de s'assimiler à la culture d'accueil, ce qui entraîne la répression de sa propre culture.

### 2.1.2 Acculturation

Pour Legault et Fronteau (2008), l'acculturation relève à la fois de l'action de l'individu et de celle de la société d'accueil. Elle se manifeste par des efforts conjugués et réciproques. Plus précisément, l'OFLQ (2020) définit cette notion comme : « l'ensemble des phénomènes qui résultent du contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec les changements subséquents dans les types (patterns) culturels originaux de l'un ou des deux groupes ». Selon Abou (1990), il s'agit de « l'ensemble des interférences culturelles que les immigrants et leurs enfants subissent, à tous les niveaux de l'adaptation et de l'intégration, par suite de la confrontation constante de leur culture d'origine avec celle de la communauté d'accueil » (p. 129).

Dans la perspective de Berry (1997), le processus d'acculturation se distingue de l'adaptation qui, selon lui, consiste en la manière dont un individu apprend et s'approprie le répertoire de comportements appropriés dans son nouveau contexte culturel. Pour l'auteur, cette notion réfère aux dispositions psychologiques internes dans lesquels se retrouve l'individu au terme de l'acculturation. Celles-ci peuvent concerner son identité personnelle et culturelle, sa santé mentale ainsi que les sentiments d'accomplissement et de satisfaction personnelle perçus au terme de son acculturation. Cette notion concerne les dispositions psychologiques externes liant l'individu à la société d'accueil. Elles comprennent la capacité à gérer les problèmes quotidiens de la vie familiale, du travail et de l'éducation, dans le cadre de ses interactions avec les membres de la société d'accueil. Pour Berry (2005), l'acculturation correspond donc aux changements, à la fois culturels et psychologiques, qui prennent place au contact de deux groupes culturels et de leurs membres dans un processus d'accommodements mutuels. Du point de vue du groupe, l'acculturation implique des changements dans les structures sociales, les institutions, les pratiques culturelles (Schwartz, Vignoles, Brown et Zagefka, 2015). Du point de vue individuel, elle correspond aux changements vécus par un sujet qui participe à une culture, influencés à la fois par la culture externe et les changements se produisant au sein de sa culture d'appartenance (Berry, 2005).

Berry et Sam (2015) expliquent que l'acculturation se traduit dans trois domaines spécifiques : 1) les pratiques culturelles (langue, préférences culinaires, amitiés, partenaires de vie, etc.); 2) les valeurs culturelles, individuelles et collectives (famille, respect, humilité, piété, etc.); 3) les identifications culturelles (héritage familial, culturel et ethnique, identification à un groupe social, etc.). Selon les auteurs, le biculturalisme (ou l'appartenance à deux cultures) représente le plus haut degré d'acculturation. Pour

Schwartz et Zamboanga (2008), bien que le concept d'acculturation fasse référence à la fois aux dimensions individuelle (celle de l'individu qui immigre) et collective (celle de la société qui l'accueille), il est souvent étudié sous l'angle de l'adaptation vécue par les immigrants, sans nécessairement porter un regard sur les ajustements mutuels qui peuvent aussi impliquer la société d'accueil. L'auteur soutient que des études en psychologie culturelle proposent un modèle bidimensionnel de l'acculturation mettant en évidence l'acquisition de la culture d'origine (héritée) et la rétention de la culture d'accueil (acquise). Ce point de vue rend possible l'étude du concept avec un angle biculturel, permettant d'apprécier les choix individuels relatifs aux valeurs des deux cultures. À ce sujet, Berry (2005) propose un modèle des stratégies d'acculturation qui tient compte de la pondération que l'individu accorde à l'importance de participer à la société ou de maintenir sa culture d'accueil. Ce modèle est retenu dans le cadre de notre recherche. Il est présenté à la fin de ce chapitre (section 2.3.4 sur les stratégies identitaires), puisqu'il propose des stratégies identitaires mobilisées en contexte migratoire.

Plusieurs enjeux peuvent influencer la manière dont se déroule le processus d'acculturation lié à la migration. Ils sont présentés dans la prochaine section.

### **2.1.3 Enjeux liés à la migration**

La phase migratoire est souvent caractérisée par le plaisir, la curiosité et la découverte, mais elle peut aussi être influencée par la trajectoire de l'individu, son vécu familial et celui de son groupe d'appartenance. Plusieurs enjeux sont liés aux circonstances dans lesquelles se déroule cette phase du parcours. Parmi eux, le choc culturel (ou le stress d'acculturation), la communication interculturelle et le sentiment d'appartenance semblent être déterminants.

#### *2.1.3.1 Choc culturel ou stress d'acculturation*

Si avant le départ l'immigrant se trouve face à l'inconnu, son arrivée dans le pays d'accueil est marquée par un renversement où le connu et l'inconnu s'enchevêtrent. C'est la période du tâtonnement et du doute que certains qualifient de choc culturel (Michaud, 2010 ; Oberg, 1960). Celui-ci résulte de la désorientation et de l'anxiété ressenties par une personne qui doit apprendre à vivre dans un environnement où les signes et les symboles relatifs aux interactions sociales ne lui sont pas familiers. Ces signes comprennent toutes les manières de se situer face aux circonstances de la vie quotidienne. Ces références, souvent relatives

à la communication verbale ou non verbale, aux coutumes et aux normes font partie de la culture d'un individu de la même manière que la langue ou les croyances auxquelles il souscrit. Sa paix intérieure en dépend, même s'il n'en est pas toujours conscient (Oberg 1960). Le choc culturel (ou chute de l'idéal) peut entraîner une brèche dans la représentation que l'individu se fait de lui-même. « Elle [la chute de l'idéal] peut impliquer un tiraillement identitaire, une prise de conscience de sa propre culture, une dévalorisation, certaines désillusions et un positionnement par rapport à la décision de migrer » (Michaud, 2010, p.57). Boily et Girard (1992), qui ont travaillé auprès de professionnels immigrants dans le domaine des soins infirmiers au Québec, expliquent que l'immersion dans la culture professionnelle peut créer un espace de conflit qui interpelle l'individu dans ce qu'il a de plus intériorisé. Les auteurs font référence aux modèles sociaux, normes, valeurs et cadres de référence pour expliquer que le fait de travailler à l'étranger peut souvent provoquer une profonde crise identitaire.

Selon Oberg (1960), l'individu confronté au choc culturel vit différentes étapes au cours desquelles il confronte les référents de sa culture d'origine à celles de sa culture d'accueil, pour en forger une nouvelle. Au départ, il peut y avoir un rejet temporaire de la culture d'accueil, et même une régression dans le processus d'adaptation, poussant l'individu à se réfugier dans les référents qu'il connaît, ceux de sa culture d'origine. L'auteur définit le choc culturel selon quatre étapes :

- Au cours des premières semaines, l'immigrant est fasciné par ses premiers contacts avec la nouvelle culture. Il manifeste un enthousiasme à entrer en relation avec la population native de la société d'accueil, particulièrement si elle parle sa langue et est accueillante envers les étrangers. C'est la « lune de miel ».
- À la deuxième étape, le choc de la réalité met en évidence les différences auxquelles il faut s'adapter. C'est l'étape de la « confrontation », durant laquelle une désillusion et une certaine désorientation apparaissent, pouvant entraîner hostilité et agressivité envers le pays d'accueil.
- Si l'étape de la confrontation est surmontée, l'immigrant commencera à acquérir les connaissances nécessaires pour bien comprendre les manières de vivre dans son nouveau pays. C'est l'étape des « ajustements » qui lui permettront de se mêler davantage à la population, de diminuer le stress ressenti et d'apprécier les valeurs et coutumes de son nouveau pays.

- Finalement, au fur et à mesure qu'un sentiment d'appartenance se développe envers le pays d'accueil, l'immigrant s'approprie sa nouvelle culture et s'y sent assez à l'aise pour la qualifier de sienne et y apporter sa contribution. C'est l'étape de « l'aisance biculturelle ».

Susjnar (1992) explique qu'il faut se méfier d'une adaptation qui se déroule trop rapidement. En effet, un temps d'intégration est nécessaire pour éviter que l'individu rejette en bloc sa culture d'origine au profit de celle de la société d'accueil. Ceci pourrait avoir pour effet de créer des problèmes d'adaptation à court ou long terme. Ceci soutient l'idée que l'aspect temporel est déterminant dans la réussite du projet migratoire, comme le soulignent aussi Legault et Fronteau (2008).

Par ailleurs, il importe de mentionner que, si le choc culturel est inévitablement source de tensions sur le plan identitaire, celles-ci ne sont pas nécessairement négatives. C'est pour cette raison que Berry (2005) propose plutôt de parler du stress d'acculturation. Selon l'auteur, la recherche sur la conceptualisation du mot « stress » correspond mieux au contexte d'acculturation, car celui-ci peut comprendre des situations de stress positives ou négatives alors que le choc culturel renvoie exclusivement à des aspects négatifs. En effet, l'exposition à deux cadres de référence différents peut entraîner un déséquilibre identitaire qui compromet la réalisation du projet migratoire, mais qui peut aussi en devenir le moteur.

Dans le même sens, la psychologue interculturelle Margalit Cohen-Emerique explique que malgré le dépaysement, la frustration et l'anxiété qu'il peut générer, le choc culturel peut comporter une part d'étonnement positif. Elle le définit comme une « situation émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez les personnes qui, placées par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagées dans l'approche de l'étranger » (Cohen-Emerique, 1980, p.28). L'auteure, qui oriente ses travaux vers l'étude des relations interculturelles et la formation des professionnels de la santé et de l'éducation, affirme que dans une rencontre interculturelle, les parties sont toutes porteuses d'une culture qui n'est pas figée dans le temps, mais qui évolue en fonction des trajectoires et histoires de chacun (Cohen-Emerique, 2007). Le choc culturel se veut alors un outil précieux sur le plan identitaire. L'auteure a d'ailleurs élaboré un outil de formation fondé sur une approche interactionniste et se servant du choc culturel comme miroir de sa propre identité. Cohen-Émerique (2007) soutient par le fait même que le choc culturel peut entraîner des dynamiques de transformation positive. Cette posture est aussi appuyée par Choueiri (2008) qui soutient que le choc culturel impliquant la découverte de l'autre est associé à de nombreuses valeurs positives favorisant les échanges interculturels et



permettant d'accueillir la différence. Les propos de Temple et Denoux (2008) et de Duchesne (2017) vont dans le même sens en expliquant que les relations établies entre deux cultures permettent à l'immigrant de restructurer son identité en fonction des caractéristiques culturelles de sa société d'accueil. Toutefois, ces relations se déroulent dans un contexte impliquant des défis sur le plan de la communication interculturelle.

### *2.1.3.2 Communication interculturelle*

La communication interculturelle consiste en un échange qui se déroule entre des individus d'origines culturelles différentes. Elle est caractérisée par le langage, mais aussi par les codes sociaux qui font partie des moyens de communication de chacune de ces cultures (Camilleri, 1990). Lorsque ces codes sont incompris par l'une des deux parties, ils peuvent présenter un obstacle de taille. En effet, l'incapacité à communiquer peut entraîner la solitude, la mélancolie et générer un sentiment de dévalorisation, alors que les représentants de la société d'accueil peuvent avoir tendance à utiliser un langage infantilisant pour se faire comprendre. Parfois malhabile dans sa capacité à communiquer, l'immigrant peut vivre des frustrations et réagir à de petites difficultés comme s'il s'agissait de catastrophes majeures (Legault et Fronteau, 2008). Selon les auteurs, lorsque cet obstacle est surmonté, l'immigrant développe une attitude d'ouverture à son nouvel environnement. Il aura peut-être le sentiment d'être assis entre deux chaises, mais cela lui permettra de mieux connaître sa propre culture et de la verbaliser pour lui-même et pour autrui. Il pourra alors développer une appartenance à son pays d'accueil.

### *2.1.3.3 Sentiment d'appartenance à la société d'accueil*

Le concept d'appartenance n'oppose pas le pays d'accueil et le pays d'origine. Il s'inscrit dans une perspective plus large tenant compte de l'histoire de l'individu et des raisons pour lesquelles il choisit de quitter son pays, que ce soit pour fuir un danger, profiter d'une opportunité ou améliorer sa qualité de vie (Montgomery *et al.*, 2008). Cette mobilité entraîne plusieurs ajustements quant aux appartenances culturelles et sociales (Guilbert, 2005). Selon R. Mucchielli (1980), l'appartenance se définit comme un processus qui « implique une identification personnelle par référence au groupe (identité sociale), des attaches affectives, l'adoption de ses valeurs, de ses normes, de ses habitudes, le sentiment de solidarité avec ceux qui en font aussi partie, leur considération sympathique » (p. 99). Cependant, la recherche récente montre que le concept d'appartenance se redéfinit en fonction des changements de la société moderne, la mondialisation et l'apparition des réseaux sociaux : « Résider dans un pays étranger ne constitue plus une rupture aussi

importante que par le passé. Les trajectoires géographiques des individus comportent de plus en plus d'étapes donnant lieu à des identifications territoriales complexes » (Filhon et Guérin-Pace, 2009, p.194).

Selon Guilbert (2005), le concept d'appartenance se définit dans une perspective individuelle marquée par des choix personnels qui sont teintés par la capacité qu'a l'individu d'exprimer ses besoins et d'être reconnu pour sa contribution à la société. Selon l'auteure, le sentiment d'appartenance peut se développer dans un projet identitaire conscient et volontaire qui se construit à l'aide de stratégies visant à réconcilier les dimensions de soi bousculées au contact de deux cultures. L'insertion dans un nouveau pays peut donc perturber, chez l'individu, l'image de soi que lui renvoient les autres et qui n'est pas toujours en concordance avec celle qu'il s'est forgée. Selon Vatz Laroussi (2009), l'individu privé de repères et ayant de la difficulté à communiquer a tendance à développer des comportements d'assujettissement aux autres, suscités par un fort besoin de reconnaissance. Les tensions vécues entre le désir de demeurer soi-même et les changements nécessaires à une participation active à sa société d'accueil le poussent à mobiliser un éventail de stratégies :

L'immigrant, ainsi que l'ensemble de sa famille, réfugiée ou non, doit mettre en œuvre toutes sortes de stratégies de résistance pour faire face à toutes les nouveautés qu'il vit en même temps, aux changements profonds dans son mode de vie de même qu'aux ruptures et pertes, sociales et affectives, entraînées par l'immigration. Pour réussir sa vie, dans ce contexte de transformation accrue par les mobilités multiples qui est aussi une forme d'adversité, il actualise et développe des forces de résilience. (Vatz Laroussi, 2009, p. 217)

Ces stratégies peuvent prendre diverses formes, mais elles ont en commun la pondération que l'individu accorde aux valeurs de sa culture d'origine et à celles de sa société d'accueil. Cet aspect est examiné plus en profondeur dans la section portant sur les stratégies identitaires des immigrants à la fin de ce chapitre.

En somme, si le processus migratoire est sujet à de nombreux bouleversements sur le plan personnel, la dimension professionnelle est aussi affectée, puisque le travail correspond à une sphère de la vie qui est déterminante dans la reconnaissance sociale et le développement d'un sentiment d'appartenance à la société d'accueil (Guilbert, 2005 ; Michaud, 2010). En effet, l'obtention d'un emploi dans le pays d'accueil présente un aspect incontournable du parcours migratoire, car, à travers celui-ci, l'immigrant peut se familiariser avec les codes culturels de son nouvel environnement, mettre à profit ses compétences, acquérir la reconnaissance de ses collègues et jouer un rôle actif dans la

société. Ces éléments sont déterminants dans le développement d'un sentiment d'appartenance à la profession, d'une part, mais aussi à la société tout entière (Guilbert, 2005 ; Michaud, 2010). Toutefois, les immigrants font face à de nombreux obstacles lors de l'insertion en emploi. Pour plusieurs, le rêve dont ils étaient porteurs apparaît difficile, voire impossible à réaliser en raison des contraintes liées à leur statut. Dans le cadre de notre recherche, il est question de la profession enseignante. Ainsi, la prochaine section présente le concept d'insertion professionnelle en enseignement et pose un regard sur la situation spécifique des enseignants immigrants.

## **2.2 Concept d'insertion professionnelle en enseignement**

L'insertion professionnelle constitue une étape cruciale du développement professionnel (Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau, 2001 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Il s'agit d'un processus de socialisation durant lequel l'enseignant débutant confronte ses idéaux à la réalité des divers aspects de la profession. Cette période est marquée par des épreuves pouvant provoquer une remise en question du choix professionnel (Feiman-Nemser, 2003 ; Huberman, 1989 ; Kagan, 1992 ; Mukamurera, 2011 ; Nault, 1999).

### **2.2.1 Entrée dans la profession**

À la suite des recherches de Fuller (1969) et de Katz (1972), Huberman (1989) constate que l'entrée en carrière correspond à un stade de survie qui se traduit par l'expérimentation, le tâtonnement et le doute. La recherche en insertion professionnelle indique que les enseignants débutants passent par une étape d'anticipation, de découverte ou d'idéalisation durant laquelle ils manifestent un enthousiasme et une certaine euphorie à l'idée d'être enfin responsable d'une classe (Huberman, 1989 ; Kagan, 1992 ; Nault, 1999). Puis, le choc de la réalité leur fait réaliser que leurs idéaux sont en contradiction avec le contexte réel de leur travail. Durant cette phase, ils peuvent éprouver un sentiment d'insécurité et faire face à plusieurs remises en question (Feiman-Nemser, 2003 ; Huberman, 1989 ; Mukamurera, 2011 ; Nault, 1999). Au début, ils peuvent avoir tendance à imiter les façons de faire de leurs collègues en ce qui concerne les tâches professionnelles. Peu à peu, l'expérience les amène à développer une autonomie professionnelle et une certaine assurance. Selon Huberman (1989), c'est la phase de consolidation ou de stabilisation des acquis, à laquelle

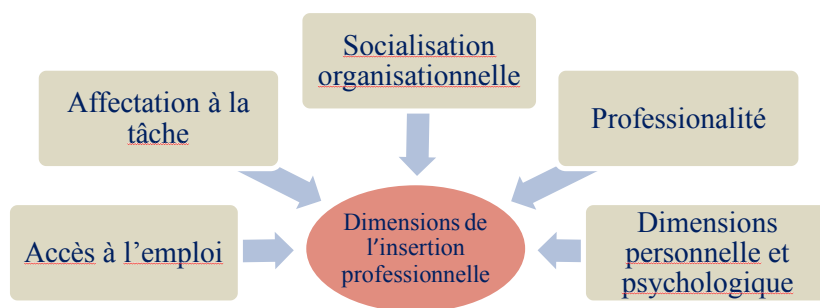
l'enseignant fait le choix de s'engager dans la profession et consolide son identité professionnelle. Selon Nault (1999), les sentiments de compétence et d'appartenance sont à la base de cette identité. Ils sont d'autant plus forts si ces enseignants se voient confier la responsabilité permanente d'une classe, signe ultime de la reconnaissance de leur capacité à enseigner et à faire partie intégrante de la profession.

Au Québec, le chemin vers la permanence dépend d'une série d'étapes par lesquelles l'enseignant récemment diplômé doit obligatoirement passer. Celles-ci peuvent s'échelonner sur une période allant jusqu'à sept ans durant lesquels l'enseignant débutant est en situation précaire (Mukamurera, 1999). Cependant, le nombre d'années d'expérience en enseignement n'est pas le seul facteur permettant de déterminer la phase de la carrière où se situe un participant (Larochelle-Audet, 2019 ; Mukamurera *et al.*, 2013). En effet, l'autorisation d'enseigner, le type de contrats obtenus et le statut d'emploi sont aussi déterminants de cet aspect. Selon les procédures d'embauche des conventions collectives de plusieurs commissions scolaires du Québec, analysées par Larochelle-Audet (2019), la suppléance occasionnelle correspond à des remplacements à court terme (de quelques heures à quelques jours) rémunérés à un taux fixe à la journée, sans signature de contrat. Elle est attribuée à la discrétion des milieux et ne permet pas d'accéder à la liste de priorité d'emploi permettant de choisir un contrat. Les contrats à temps partiel comprennent les tâches de moins de 100 %, de courte durée ou à durée indéterminée (qui peuvent être cumulées dans plusieurs écoles ou plusieurs champs) ou obtenues en cours d'année. Ils sont rémunérés au taux correspondant au positionnement sur l'échelle salariale. Ils permettent d'accéder à la liste de priorité pour le choix éventuel d'un contrat à temps plein. Le contrat à temps plein comprend les tâches à 100 %, confiées en début d'année et payées au taux correspondant au positionnement sur l'échelle salariale. Habituellement, le deuxième contrat à temps plein mène vers la permanence. Il est à noter que dans les écoles privées, les procédures d'attribution des postes peuvent être différentes. C'est donc la combinaison des informations relatives à l'autorisation d'enseigner, à la durée et aux types de contrats obtenus qui permet de déterminer le statut d'emploi.

Comme justifié dans la problématique, la période d'insertion professionnelle est ponctuée de plusieurs questionnements et inquiétudes. Des ajustements sont nécessaires afin de surmonter les défis inhérents à l'entrée dans la profession (Mukamurera, 2005 ; Mukamurera *et al.*, 2008 ; Mukamurera, Desbiens, Martineau et Grenon, 2019). Ceux-ci touchent les différentes dimensions de l'insertion professionnelle.

### 2.2.2 Processus multidimensionnel de l'insertion professionnelle en enseignement

Selon Lévesque et Gervais (2000), le processus d'insertion professionnelle est multidimensionnel. Il comprend une frontière inclusive (acquisition de la culture institutionnelle et de l'appartenance au groupe), fonctionnelle (efficacité au travail) et hiérarchique (reconnaissance sociale et professionnelle). Mukamurera *et al.* (2013) expliquent que l'insertion professionnelle repose sur cinq dimensions qui sont interdépendantes et complémentaires. Elles sont représentées dans la figure 1 (ci-dessous). Elles concernent l'accès à l'emploi, l'affectation à la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension personnelle et psychologique.



Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013)

**Figure 1 : Dimensions de l'insertion professionnelle en enseignement**

L'accès à l'emploi concerne les multiples conditions auxquelles doivent se soumettre les enseignants débutants avant de pouvoir aspirer à un contrat permanent. Cette dimension concerne donc l'intégration à l'emploi, ponctuée par les exigences qu'elle comporte : les délais d'attente, les différents statuts d'emploi ainsi que les caractéristiques des contrats tels que la durée, le salaire et les avantages sociaux.

L'affectation à la tâche correspond à la nature du travail enseignant ou des tâches connexes qui peuvent être confiées aux enseignants débutants, comme le soutien linguistique, le tutorat ou l'assistantat, par exemple. Cette dimension tient compte du champ particulier de formation et des conditions dans lesquelles ces tâches se réalisent. Elle touche donc, entre autres, la stabilité de la tâche, les contextes de travail et la charge professionnelle qui s'y rapporte.

La socialisation organisationnelle réfère à la familiarisation, à l'intégration et à l'adaptation au milieu de travail ainsi qu'à l'acquisition de connaissances sociales et procédurales qui permettent à l'enseignant de bien fonctionner dans son nouveau milieu :

Il [l'enseignant débutant] doit donc s'intégrer à son nouveau milieu de travail, s'adapter au système existant et acquérir les connaissances sociales et procédurales essentielles lui permettant de se faire accepter au sein de l'organisation afin d'y assumer un rôle et d'y participer en tant que membre [...]. À cet égard, le milieu joue un rôle crucial dans le vécu de cette transition et dans l'acquisition du sentiment d'accomplissement et de compétence. (Mukamurera *et al.*, 2013, p.16)

Cette dimension touche donc la culture du milieu, ses valeurs, ses règles de fonctionnement ainsi que les attentes relatives à la maîtrise du rôle professionnel, de la part des différents acteurs (collègues, parents, direction, etc.).

La quatrième dimension concerne la professionnalité. Elle renvoie à l'adaptation au rôle professionnel, qui concerne le développement des savoirs, des habiletés nécessaires à la profession ainsi que des compétences pédagogiques et didactiques.

Finalement, les aspects personnel et psychologique de l'insertion professionnelle constituent les éléments de la cinquième dimension. Elle est spécifiquement liée au développement de soi et à l'identité professionnelle. Comme le mentionne Lamarre (2004), l'insertion implique des changements sur le plan cognitif et affectif. Ainsi, les obstacles rencontrés en insertion forgent la personnalité et influent sur le développement émotionnel et psychologique de l'enseignant débutant dans son cheminement pour surmonter le choc de la réalité, l'insécurité et le doute. La dimension personnelle et psychologique de l'insertion professionnelle a une forte incidence sur la persévérance dans le métier.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'insertion professionnelle s'inscrit dans un processus de professionnalisation au cours duquel les nouveaux enseignants sont appelés à s'adapter à une nouvelle culture, à remettre en question leurs croyances, à modifier leurs façons de faire et à se redéfinir sur le plan professionnel. Ceci entraîne invariablement un besoin de soutien de la part du milieu.

### **2.2.3 Soutien en insertion professionnelle**

Selon Mukamurera, Lakhali et Tardif (2019), le besoin de soutien dans ce contexte correspond à :

[...] la nécessité de recevoir une forme d'aide, de guidage, d'appui ou d'accompagnement pour s'insérer harmonieusement dans sa profession et se développer sur les plans professionnel et personnel. Ce besoin de soutien peut

concerner des aspects précis du travail et de l'insertion professionnelle jugés difficiles, exigeants, préoccupants ou nécessitant des améliorations. (p.7)

Feiman-Nemser (2003) a contribué à documenter la notion de soutien en insertion professionnelle. Selon l'auteur, celui-ci est multidimensionnel (pédagogique, psychologique, logistique, culturel, etc.). Gold (1996), pour sa part, dégage deux catégories de soutien : le soutien à l'enseignement et le soutien psychologique, qui vise à répondre aux besoins personnels. Toutefois, Mukamurera, Lakhali et Tardif (2019) définissent les besoins de soutien dans une perspective qui tient compte de l'ensemble du processus d'insertion professionnelle. Celui-ci concerne les besoins relatifs à la socialisation organisationnelle, à la gestion de classe, à la gestion des apprentissages, à la différenciation pédagogique ainsi que les besoins de nature personnelle et psychologique. Selon Mukamurera (2011) et Mukamurera *et al.* (2013), le soutien psychologique peut viser la gestion des émotions, le développement identitaire, la résilience et le maintien de rapport positif à la profession. Il peut être individuel ou collectif et se matérialiser dans le cadre de dispositifs formels ou informels.

Si les épreuves auxquelles sont confrontés les enseignants débutants sont communes à l'ensemble des novices, et qu'elles entraînent un besoin de soutien, il en est de même pour les enseignants issus de l'immigration. Toutefois, pour eux, ces épreuves s'ajoutent aux défis déjà nombreux liés à leur statut d'immigrant. Niyubahwe (2014) explique que l'insertion des enseignants immigrants est un processus de transition socioprofessionnelle intimement lié au processus d'acculturation. La chercheuse la définit comme :

[...] une période durant laquelle les EMR [enseignants de migration récente] s'adaptent au nouveau milieu, aux nouvelles conditions d'emploi et de travail, s'imprègnent de la nouvelle culture de l'école et de la société d'accueil et s'approprient les nouvelles pratiques sur le plan professionnel. (p.68)

Selon l'auteure, cette transition comprend des défis qui affectent les cinq dimensions de l'insertion mentionnées précédemment, mais qui sont propres à la situation particulière des immigrants. Ces derniers obtiennent une autorisation d'enseigner au Québec et sont, rappelons-le, réputés avoir reçu une formation comparable à celles des enseignants formés au Québec. Comme ils ont acquis une expérience d'enseignement dans leur pays d'origine, il est légitime de penser qu'ils aient pu développer une identité solide face à leur profession. Or, même lorsqu'elle est assumée, cette identité peut être ébranlée par leur parcours migratoire. Pour tenir compte du contexte particulier dans lequel se déroule l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants immigrants, le modèle multidimensionnel de l'insertion en enseignement proposé par Mukamurera *et al.* (2013) est d'une importance

primordiale pour notre recherche. Il est retenu pour analyser, en relation avec les enjeux liés à l'immigration, les défis d'acculturation perçus par les participants ainsi que les stratégies mobilisées pour les surmonter.

La section qui suit présente le concept d'identité en portant un regard sur son évolution et sur les angles avec lesquels il est étudié, notamment celui de l'identité culturelle et les stratégies identitaires des immigrants.

### **2.3 Concept d'identité**

L'identité a fait l'objet de plusieurs études en psychologie et en sociologie. Selon la perspective dans laquelle elle est étudiée, on lui attribue des définitions variées qui en font un concept flou et complexe. En 2004, Kaufmann affirmait que l'identité était un concept utilisé à toutes les sauces. : « [...] elle [l'identité] surgit de partout, sans avoir à se présenter, se rendant évidente, en un langage que chacun reconnaît sans pour autant l'avoir parlé » (p.34). L'auteur soutenait que l'identité était une espèce de mot fourre-tout qu'il importait de définir. Bien que le concept ait évolué, cette préoccupation a été partagée au fil du temps par plusieurs sociologues œuvrant dans le domaine de la formation et de l'éducation (Barbier, 1996a ; Barbier, Bourgeois, De Villiers et Kaddouri, 2006 ; Hatano-Chalvidan et Sorel, 2015 ; Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1990).

Dans les pages qui suivent, nous présentons l'évolution du concept d'identité dans les champs des sciences humaines et sociales pour ensuite en dégager des éléments communs et des consensus qui contribuent à sa clarification. Le caractère multidimensionnel de l'identité est ensuite argumenté, et différentes approches visant à étudier la construction de l'identité professionnelle sont présentées, en particulier celles qui s'intéressent au domaine de l'enseignement. Puis, les notions de tensions, de dynamiques et de stratégies identitaires sont abordées, car elles sont essentielles à une compréhension globale du concept et permettent de faire un lien avec les stratégies identitaires en contexte migratoire, qui sont présentées à la fin de cette section. Pour terminer, nous proposons un résumé des éléments communs et complémentaires aux dimensions professionnelle et culturelle de l'identité, afin d'établir la pertinence de les mettre en relation pour répondre à la question de recherche relative à l'identité professionnelle des enseignants en contexte migratoire.



### 2.3.1 Évolution du concept d'identité dans la recherche

Les premières allusions à la conception moderne de l'identité remontent à 1902, avec les travaux de Cooley (1902). Il a introduit le concept de « looking glass self », qui réfère à la perception qu'un individu a de lui-même à partir de la manière dont les autres le perçoivent. La notion de « soi » a été reprise plus tard par Mead (1933). Le concept d'identité tel qu'il se définit aujourd'hui est apparu dans les années 1950, avec les travaux d'Erikson, qui fut l'un des premiers à le systématiser pour l'analyser selon une approche développementale.

#### 2.3.1.1 Perspective développementale de l'identité

Erikson (1972) a défini l'identité comme une organisation des croyances, des valeurs et des sentiments qui définissent la personne. Cette définition s'appuie sur la perception qu'un individu a de la similitude avec soi-même (selfsameness) et de sa propre continuité existentielle dans le temps. Pour l'auteur, l'identité se construit selon un processus évolutif qui débute avec l'enfance et qui est ponctué de situations de crise et de ruptures. Elle dépend d'un processus grâce auquel une société reconnaît un individu comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est. Elle est « finale et fixée au terme de l'adolescence, et est le résultat de toutes les identifications significatives qui l'ont façonnée » (Erikson, 1972, p.168). Cette représentation réfère cependant à une dimension strictement personnelle et immuable de l'identité, ce qui semble engendrer une contradiction. En effet, le concept est présenté comme une construction autonome de soi, mais, en même temps dépendante d'autrui. Elle est à la fois fixée dans le temps, à certains moments, et en constante évolution. À ce sujet, Lipiansky *et al.* (1990) soutiennent que l'environnement est absent de la représentation de l'identité telle que définie par Erikson (1972), qui envisage l'individu comme un « moi » isolé des déterminants historiques et sociaux. Pourtant, l'auteur souligne le caractère dynamique de l'identité en introduisant la notion de crise identitaire (fissure interne du moi), rendant compte des tensions internes et externes attribuables à l'histoire personnelle et sociale de l'individu et pouvant influencer la construction de son identité. Cependant, Lipiansky *et al.* (1990) mettent en garde, expliquant qu'à partir du moment où l'identité est étudiée en fonction de ses troubles, il est difficile de l'envisager dans ses aspects non pathologiques.

La représentation du concept d'identité suggérée par Erikson (1972) présente des similitudes avec la notion de « soi » proposée par Mead (1933). Ce dernier, fondateur du courant de l'interactionnisme symbolique, s'est intéressé à la construction de soi dans sa relation avec autrui. Si certains auteurs soutiennent qu'Erikson (1972) définit l'identité

comme un produit (Lipiansky *et al.*, 1990 ; Kaufmann, 2004), Mead (1933) suggère l'idée que le « soi » est plutôt un processus interactif lié à l'histoire personnelle de l'individu. Les travaux de Mead ont eu une grande influence sur le développement de l'interactionnisme symbolique, qui fut très important en ce qui a trait à la recherche sur l'identité. Ses héritiers ont ouvert la voie à l'élaboration des principales théories qui attribuent une place importante à autrui et à la dimension sociale dans la construction identitaire.

### *2.3.1.2 Perspective psychosociale de l'identité*

Le caractère interactif de l'identité proposé par Mead (1933) a influencé l'étude du concept dans une perspective sociale. Dans la foulée des travaux de l'École de Chicago, après 1940, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la place de l'autre dans la construction identitaire. Selon Goffman (1973), l'individu est caractérisé comme un acteur social jouant un rôle. L'auteur fait ici une analogie avec le théâtre, selon laquelle l'individu possède une identité privée (de coulisse) et une identité publique (de scène). Dans la sphère publique, le chercheur met l'accent sur les aspects extérieurs de l'identité, dont la présentation positive de soi, par laquelle l'acteur tente de ne pas dévier de ce qui est attendu de lui et d'être reconnu par autrui. Comme Mead (1933), Goffman (1973) attribue à l'autre un rôle essentiel. De plus, il soutient que l'individu a accès à une variété d'identités et qu'il en actualise l'une ou l'autre selon la situation dans laquelle il se trouve.

Si l'identité évolue au sein d'interactions, elle s'exprime à la fois dans sa singularité et dans son rapport à l'autre qui est intimement lié aux sentiments de reconnaissance et d'appartenance à un groupe. Selon Tap (1979), l'individu est marqué, d'une part, par ce qui l'identifie à un groupe et, d'autre part, à ce qui le différencie de ce dernier. Ainsi, Tap (1985) propose une illustration du processus de construction identitaire par l'aller-retour entre deux pôles : l'identification (se reconnaître comme semblable aux autres) et l'identisation (se distinguer des autres, se singulariser). Selon l'auteur, cette dynamique se caractérise par la gestion des ressemblances et l'affirmation des différences. Elle peut mener à une crise identitaire ou à une perte de repères. En effet, certains aspects de l'identité peuvent être en conflit avec d'autres, entraînant un effort de gestion du changement de soi dans la continuité. Le rôle essentiel de l'autre dans la construction de soi a amené des chercheurs des domaines de la sociologie et de la formation à s'intéresser au concept d'identité.

### 2.3.1.3 *Perspective sociologique de l'identité*

À l'instar des courants de la psychologie développementale et de la psychologie sociale, les chercheurs du domaine de la sociologie soulignent aussi que l'identité se développe dans le rapport avec autrui. Lipiansky (1996) définit l'identité comme un processus dynamique intégrant les différentes expériences de l'individu au sein de réseaux d'interactions. Il explique que le sentiment d'identité requiert l'existence d'un autre, par qui l'on est reconnu, ainsi que la conjonction de cette reconnaissance et de son autoreconnaissance. À l'instar de Tap (1985), il propose l'idée que l'identité comporte une part objective, relative à la position de l'individu dans la société et à son appartenance à différentes catégories biosociales (externes), ainsi qu'une fonction subjective liée à l'individualité, la singularité et la continuité. L'identité oscille donc entre la similitude et la différence, entre l'assimilation et la différenciation. L'aller-retour entre les dimensions objective et subjective de l'identité, soulevé par Tap (1985), puis par Lipiansky (1990 ; 1996), trouve écho dans les travaux de Dubar (1991, 2015).

Le sociologue Claude Dubar a étudié l'identité au travail en introduisant les notions de socialisation primaire et secondaire. La première est construite à partir des savoirs de base en relation avec la famille, il s'agit des identités héritées à la naissance. La deuxième est relative à l'intériorisation des sous-mondes institutionnels spécialisés qui sont source d'interactions pouvant provoquer des ruptures, des modifications dans les rapports sociaux et des crises d'identités (Dubar, 1991, 2015). L'auteur soutient que la socialisation se produit dans une dynamique d'interaction, à travers un double processus au cours duquel le sujet produit des transactions subjectives (identité pour soi relatives à l'attribution) et des transactions objectives (identité pour autrui relatives à l'appartenance). Il explique que l'identité pour soi se situe sur un axe temporel, puisqu'elle évolue dans le temps en fonction de la trajectoire biographique de l'individu. Elle comprend : 1) les identités héritées, provenant des origines et groupes socioculturels de la socialisation primaire ; 2) les identités acquises, issues des expériences de formation ; 3) les identités projetées ou visées (ou envisagées, selon Kaddouri, 2006), qui se construisent en contexte de socialisation professionnelle, donc directement liées à l'identité professionnelle. Les transactions biographiques de l'identité permettent à l'individu de se situer dans le temps et d'anticiper l'avenir en fonction de ses différentes appartenances sociales et de la position qu'il occupe dans celles-ci. Par conséquent, l'identité pour autrui se situe sur un axe spatial et résulte des interactions avec cet autrui significatif. Elle vise les identités revendiquées, ou médiées, qui consistent à faire reconnaître sa place, sa valeur et la légitimité de ses actes par les groupes sociaux dont il fait partie.

L'identité n'est jamais fixée dans le temps. Elle se modifie continuellement, dans un processus de déconstruction et de reconstruction, selon les trajectoires biographiques et en fonction des positions occupées socialement par l'individu, notamment dans la sphère professionnelle (Dubar, 1991, 2015). Cette double transaction peut être source de conflits qui conduisent à la mobilisation de stratégies pour réduire l'écart entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. En d'autres mots, l'identité est le résultat d'un compromis entre les identités héritées (faisant partie de l'histoire de l'individu), acquises (relatives à la formation) et projetées (relatives aux aspirations), particulièrement en contexte d'interactions socioprofessionnelles. Par ailleurs, l'identité se construit aussi dans d'autres contextes (personnel, social, religieux, etc.), ce qui lui confère un caractère multidimensionnel.

En effet, si la recherche sur la socialisation appréhende souvent le concept d'identité comme une entité bidimensionnelle (identité pour soi ou pour autrui ; personnelle ou sociale ; primaire ou secondaire), elle peut aussi être abordée en fonction des catégories sociales auxquelles appartient l'individu. Ce caractère multidimensionnel de l'identité fait consensus chez plusieurs auteurs (Cohen-Scali et Moliner, 2008 ; Dubar, 1991, 2015 ; Hatano-Chalvidan et Sorel, 2015 ; Kaddouri, 2002 ; Lipiansky *et al.*, 1990). Kaddouri (2002) a approfondi cette question et explique que l'individu possède une identité globale qui comprend de nombreuses composantes. Elle est donc à la fois singulière et plurielle :

[...] notre identité comporte, dans sa singularité, une pluralité de dimensions identitaires (professionnelles, sociales, familiales, de formation...). Chacun d'entre nous, selon les cas et les situations d'interactions sociales, mobilise la ou les dimensions identitaires qui correspondent aux champs d'activité dans lesquels il se trouve impliqué. Cette mobilisation dimensionnelle ne se fait pas de façon isolée par rapport à la totalité. Cette totalité nourrit et se trouve, elle-même, nourrie par chacune de ses composantes. (Kaddouri, 2002, p.125)

L'identité serait donc une structure multidimensionnelle comprenant les différentes facettes qui définissent l'individu, témoignant à la fois de son unicité et de son appartenance à des groupes sociaux. Par ailleurs, cette multidimensionnalité peut être source de tensions. Comme Dubar (1991, 2015), Kaddouri (2002) explique que ces tensions intrasubjectives (entre les différentes dimensions de soi) et intersubjectives (en situation d'interaction avec d'autres sujets) poussent l'individu à mobiliser des stratégies visant à rétablir la cohérence entre les différentes dimensions de son identité.

Les éléments exposés jusqu'ici permettent de dégager quelques points faisant état d'un consensus au sujet du concept d'identité dans une perspective sociologique :

- L'identité est **dynamique**. Elle est en constante mutation, donc jamais figée, suivant un processus de déconstruction par lequel l'individu intègre les diverses expériences de sa vie pour leur donner du sens et se redéfinir.
- Le processus de construction de l'identité est **continu** et évolutif. Son développement vise la conservation de l'unité de soi, par opposition aux ruptures, qui sont synonymes de crise identitaire.
- L'identité est **multidimensionnelle**. Le plus souvent abordée en termes de dimensions individuelle et sociale (soi, autrui), elle peut être déclinée en catégories multiples, variant en fonction des différentes appartenances sociales de l'individu. Elle appelle un compromis entre ces dimensions.
- L'identité se construit selon un processus **interactif**. Elle résulte d'une double transaction (intrasubjective et intersubjective) se déroulant dans des contextes relationnels impliquant l'individu et le monde qui l'entoure.
- Par cette **double transaction**, l'individu se reconnaît et est reconnu, en fonction des processus sociaux dans lesquels il est engagé. Elle met en opposition et en relation les processus d'identification aux autres et de différenciation.
- La construction identitaire vise la recherche d'un **compromis** entre la préservation de soi et la capacité d'adaptation qui déterminera l'acceptation, le rejet ou l'exclusion. Ce compromis peut être source de tensions.
- L'identité est **stratégique**, car elle pousse l'individu à utiliser une combinaison de procédures, ou d'actes comportementaux, pour réconcilier les différentes dimensions de son identité.

En résumé, l'identité présente un caractère dynamique et continu, mais l'importance du regard de l'autre dans sa construction, et la dualité constante qui résulte du besoin de reconnaissance entraînent la recherche de compromis entre l'identification aux autres et la différenciation. Cette dualité prend place dans un contexte où l'individu doit choisir parmi une multitude d'identifications possibles, en fonction de ses diverses appartenances. Il cherche ainsi l'équilibre entre les différentes dimensions de soi. Parmi elles, examinons de plus près celle de l'identité professionnelle.

#### *2.3.1.4 Survol de la recherche sur l'identité professionnelle*

Cohen-Scali et Guichard (2008) soutiennent que le travail est déterminant dans le développement de l'identité, car il contribue à la socialisation et offre à l'individu la possibilité de participer au fonctionnement de la société. Dans le même sens, Dubar (2015) explique que la confrontation avec le marché du travail est un des événements les plus importants de la construction de l'identité sociale : « C'est de son issue que dépendent à la fois l'identification par autrui des compétences, des statuts et des carrières possibles et la construction par soi de projets d'anticipation d'identités possibles » (p.113).

L'apparition du concept d'identité professionnelle résulte principalement des travaux de Hughes (1958), qui s'est intéressé à la division du travail comme point de départ de l'analyse sociologique du travail humain. Ces travaux ont ouvert la voie à ceux de Sainseaulieu (2003) et de Dubar (2003) qui ont permis de préciser le concept. Par exemple, dans un écrit de 2003, Sainseaulieu explique qu'il a réalisé une enquête auprès de 8000 ouvriers, employés, techniciens et cadres, dans les années 1970. Selon l'auteur, l'identité au travail relève davantage d'un processus relationnel de construction de soi que d'un processus biographique. Il explique que milieu de travail est un espace d'apprentissage culturel qui influence considérablement l'image de soi. Dans la même foulée, Dubar (2003) réfère à une enquête réalisée auprès d'ouvriers salariés de six grandes entreprises privées, entre 1986 et 1989. Les résultats de cette recherche montrent que la construction de l'identité professionnelle implique un processus par lequel l'individu parvient à se faire reconnaître dans un groupe de travail. Lorsqu'il intègre un métier ou une profession, il se voit attribuer une identité qui renvoie aux pratiques communes à l'exercice de ce métier ou de cette profession. Dubar (2003) explique que dans une dynamique de négociation entre l'identification au groupe et la différenciation, il se construit professionnellement. Toutefois, à la différence du modèle de Sainseaulieu (2003), Dubar (2003) met en évidence la dimension biographique (identité pour soi) et la dimension relationnelle (identité pour autrui) qui, selon lui, structurent l'identité professionnelle. Finalement, Dubar (2003) et Sainseaulieu (2003) se sont surtout intéressés à la socialisation en entreprise. Les modèles élaborés ont fourni des typologies relatives au positionnement des employés à l'intérieur de celle-ci, à la promotion sociale et, dans le cas de Dubar, au rapport à la formation. Ces travaux ont largement influencé la recherche dans plusieurs professions, dont l'enseignement.

### 2.3.2 Identité professionnelle des enseignants

Avec les avancées de la recherche concernant la professionnalisation de l'enseignement, au début des années 1990, la communauté scientifique en éducation s'est de plus en plus intéressée à l'identité professionnelle. Ce courant a ouvert la voie à des chercheurs s'intéressant au développement professionnel et à la construction identitaire des enseignants. C'est ce qui fait l'objet de la section qui suit.

#### 2.3.2.1 Définitions de l'identité professionnelle des enseignants

Selon Coldron et Smith (1999), l'identité professionnelle des enseignants se construit à travers leur propre regard et celui des autres, dans un processus de redéfinition qui nécessite la reconnaissance des collègues, des enfants et des parents :

From the beginning of, but also during, their careers, teachers are engaged in creating themselves as teachers. Being a teacher is a matter of being seen as a teacher by himself or herself and by others; it is a matter of acquiring and then redefining an identity that is socially legitimated. This process begins with the conferment of qualified status on teachers and it continues in the way colleagues, children and parents respond to them. (p. 712)

Pour Beijaard, Meijer et Verloop (2004), l'identité enseignante est un processus constant de négociation entre les dimensions personnelle et professionnelle de ce que veut dire *devenir enseignant*. À partir de 22 études recensées entre 1998 et 2000, les auteurs ont dégagé les éléments clés permettant de définir le concept : l'image de soi comme enseignant, le rôle ou les tâches professionnelles ainsi que la réflexion et l'autoévaluation.

Cattonar (2001), pour sa part, considère l'identité professionnelle de l'enseignant comme une dimension de l'identité sociale, puisqu'elle lui « permet de se repérer dans le système social et d'être lui-même repéré socialement, dans un rapport d'identification et de différenciation » (p.5). Dans un article de 2006, l'auteure précise que l'identité enseignante est spécifique à un groupe professionnel et qu'elle implique une socialisation commune, d'abord en formation, puis durant l'exercice de la profession. Par ailleurs, l'identité est aussi singulière. En effet, étant intimement liée à l'histoire personnelle de l'individu et à ses appartenances sociales, elle se construit selon un processus impliquant des transactions entre l'identité héritée et celle qui est visée dans la situation présente, c'est-à-dire le contexte spécifique (type d'établissement, contexte socioéconomique, etc.) dans lequel l'enseignant assume ses fonctions :

Si la construction de l'identité professionnelle se réalise à partir de l'histoire personnelle de chaque enseignante et de chaque enseignant, et s'enracine dans un contexte spécifique de travail, celui de l'établissement scolaire, elle prend également sens par rapport à un contexte éducatif et institutionnel plus large. (Cattou 2006, p.209-210)

Ces propos font écho à ceux de Tap (1985), soutenant que la construction identitaire de l'enseignant suit un processus relationnel lui permettant de s'identifier à autrui, tout en s'en différenciant.

Day, Kington, Stobart et Sammons (2006) ont analysé l'identité professionnelle des enseignants sous l'angle des variations qu'elle comporte, selon le contexte et la personnalité des individus. Leurs travaux montrent que, chez les enseignants du primaire, les identités personnelle et professionnelle sont étroitement liées et contribuent à la motivation, à l'engagement et à la satisfaction au travail. Chez les enseignants du secondaire, l'identité est plutôt liée à la discipline enseignée et à son statut. Par ailleurs, les auteurs soulignent que tous les enseignants se définissent par leurs identités présentes et passées, leurs histoires personnelles et sociales, leurs rôles, leurs croyances, leurs valeurs et l'image de ce qu'ils souhaitent devenir comme professionnels.

Pour Beauchamp et Thomas (2009), l'identité professionnelle se définit comme un ensemble de représentations qui font référence à l'individu comme professionnel, mais aussi aux caractéristiques de la profession et des membres qui la composent. Ces représentations identitaires relèvent des champs de l'institution, de la relation pédagogique, de l'organisation et du développement professionnel (Dejean et Charlier, 2011). Elles dépendent donc, en grande partie, d'un processus de socialisation permettant aux individus appartenant à un même groupe professionnel de se construire conjointement.

### *2.3.2.2 Identité professionnelle dans les programmes de formation à l'enseignement au Québec*

Au Québec, l'identité professionnelle fait l'objet d'une attention particulière dans le cadre des programmes de formation initiale à l'enseignement. Ces programmes tiennent compte des orientations décrites dans le référentiel sur la formation à l'enseignement, le MEQ<sup>8</sup>, qui s'appuie sur plusieurs auteurs (entre autres, Lang, 1999 ; Le Boterf, 1997), pour définir

---

<sup>8</sup> Nom du Ministère à l'époque (aujourd'hui le MÉES : <http://www.education.gouv.qc.ca/accueil/>)



la notion de compétence professionnelle comme la mobilisation de ressources en contexte d'action. Un professionnel compétent combine et adapte ses ressources afin de répondre efficacement au contexte (Jonnaert, 2002 ; Le Boterf, 2002 ; Tardif, 2006).

Le référentiel de compétences professionnelles pour l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001) est utilisé dans l'ensemble des programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises. Il se présente comme une représentation normée de ce qui est attendu d'un professionnel de l'enseignement comprenant 12 compétences professionnelles regroupées en quatre domaines : les fondements de l'éducation, l'acte d'enseigner, le contexte scolaire et social et l'identité professionnelle. Dans ce référentiel, le MEQ associe l'identité professionnelle à deux compétences professionnelles spécifiques (Gouvernement du Québec, 2001). Celles-ci, qu'on pourrait qualifier de transversales, encadrent l'ensemble de la démarche de développement professionnel. Elles réfèrent à l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (compétence 11) et à l'agir éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions (compétence 12). Ces deux compétences impliquent une capacité à analyser sa pratique afin de porter un regard critique sur ses responsabilités et son développement professionnel.

Afin de documenter les attentes relatives à la compétence 11, le MEQ s'appuie sur les écrits de Perrenoud (1999), selon lequel « l'analyse réflexive implique une volonté d'apprendre méthodiquement de l'expérience et de transformer sa pratique d'année en année » (p.154). Le point de vue de Schön (1963,1994) à ce sujet est aussi exposé. Selon lui, le praticien réflexif est capable de réfléchir dans l'action et d'engendrer des savoirs à partir de celle-ci. Au terme de la formation initiale, donc en insertion professionnelle, on s'attend du nouvel enseignant qu'il soit en mesure de déterminer les améliorations à apporter à sa pratique et à décider des actions à entreprendre pour y arriver. Selon le MEQ, les enseignants d'expérience arrivent à se créer un répertoire de ressources leur permettant d'orienter leur développement professionnel (Gouvernement du Québec, 2001). Toutefois, les difficultés éprouvées en insertion peuvent entraîner une reconsidération des priorités et faire en sorte que « les efforts déployés pour la survie prennent le dessus sur le plaisir de s'installer en milieu de travail et d'avoir enfin ses propres élèves » (p.128). Dans ce contexte, il peut devenir difficile de prendre le recul nécessaire pour s'intéresser à son développement professionnel.

En ce qui concerne la compétence 12, le MEQ soutient que « la professionnalisation se réfère à un état ou une attitude qu'une personne développe au cours d'un processus de socialisation professionnelle et qui fait en sorte qu'elle adhère aux normes communes

partagées par le groupe de professionnelles ou de professionnels » (p.131). On s'attend donc à ce que l'enseignant respecte ces normes et fasse preuve d'autonomie dans la capacité de justifier et d'argumenter ses décisions devant ses pairs, la direction et les parents d'élèves. C'est donc dans le contexte de la formation que s'amorce la construction de l'identité professionnelle des enseignants. Elle se poursuit tout au long de la carrière.

### 2.3.2.3 Construction de l'identité professionnelle des enseignants

L'identité professionnelle des enseignants se construit en interaction avec tous les acteurs du milieu scolaire et résulte d'un équilibre entre l'image de soi, des collègues et de la profession. Sa construction commence dès la formation et se poursuit tout au long de la carrière, dans un processus de reconstruction perpétuelle. Ce processus dynamique et interactif implique tout le contexte dans lequel l'individu évolue : milieu scolaire, tâche, élèves, collègues, parents et direction. L'aspect interactif de ce processus est illustré dans les travaux de Gohier, Anadon, Charbonneau, Bouchard et Chevrier (2001) qui définissent l'identité professionnelle des enseignants comme :

[...] la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. (p.13)

Selon les auteurs, cette représentation se construit et se transforme en fonction de caractéristiques personnelles (connaissances, croyances, attitudes, valeurs, conduites et habiletés) que l'individu s'attribue. Elle est aussi déterminée par ses buts, ses projets et ses aspirations. La représentation de son rapport aux enseignants et à la profession porte, quant à elle, sur son travail et ses responsabilités, ainsi que sur les apprenants, les collègues et tous les autres acteurs du milieu scolaire. La construction identitaire de l'enseignant se traduit par un aller-retour entre l'identification aux autres et l'identification<sup>9</sup>. On peut la lier aux sentiments de compétence, de contiguïté et d'appartenance à la profession. De plus, Gohier *et al.* (2001) utilisent la notion de congruence pour faire référence au sentiment d'être en accord avec soi-même à un moment précis de son histoire personnelle.

---

<sup>9</sup> Concept emprunté à Tap (1979, 1985), qu'on pourrait associer à la notion de différenciation, dont il est question dans les sections 2.3.1 et 2.3.3.

## **Sentiment de compétence**

Le sentiment de compétence se définit en référence à la notion même de compétence présentée plus tôt (section 2.3.2.2). Cette dernière est étroitement liée au concept de soi, c'est-à-dire à la perception qu'une personne peut avoir d'elle-même (Corsini, 1999). Elle est aussi liée à la composante évaluative de cette perception de soi, exprimée par le sentiment de compétence. Cette composante évaluative s'apparente au sentiment d'efficacité personnelle qui, selon la théorie sociocognitive de l'auto-efficacité de Bandura (1986, 2007), se définit comme :

Le jugement qu'un individu porte sur sa propre capacité à accomplir une tâche ; ceci avec un certain niveau de performance. L'efficacité de soi, c'est également une caractéristique importante personnelle de l'individu ou encore une disposition qui fonctionne dans un déterminisme réciproque où l'individu évalue ses compétences en tenant compte à la fois de la perception qu'il se fait de lui-même et de son environnement. (p.391)

Le sentiment de compétence et le sentiment d'efficacité personnelle sont souvent utilisés comme synonymes dans les écrits sur le sujet. Toutefois, Mukamurera *et al.* (2019) soutiennent qu'il est nécessaire d'en faire la distinction. Référant à Reeve (2015, dans Mukamurera *et al.*, 2019), les auteurs expliquent que le premier fait référence à la perception globale de maîtrise des fonctions inhérentes à sa profession, alors que le deuxième concerne la croyance d'un individu en sa capacité de réussir une tâche particulière ou d'atteindre un objectif précis. Ils soulignent que le sentiment de compétence se construit aussi en fonction de l'image de soi reflétée par l'entourage professionnel (Mukamurera *et al.*, 2019). Finalement, le sentiment de compétence est aussi lié aux expériences antérieures qui influencent l'engagement d'un individu et les défis qu'il tend à surmonter. Plus ce sentiment sera fort, plus la personne manifestera une confiance en ses capacités et un engagement dans son rôle professionnel. Si le sentiment est faible, ceci se traduira par des doutes et de l'incertitude qui pourraient mener vers un désengagement (Archambault et Chouinard, 2016).

## **Sentiments de contiguïté et d'appartenance**

Le sentiment de contiguïté renvoie à la relation de confiance et la coexistence avec l'autre. Selon Gohier (1989), il correspond au sentiment d'être soi avec l'autre, de lui ressembler :

La contiguïté est une notion plus spatiale que temporelle. De *contigere* (toucher), elle se rapporte au contingent, à ce qui touche à autre chose, à ce qui est attenant, ce qui est là, à ce qui permet que l'être se réunisse, non pas dans une intégration organisée par le moi, mais dans la totalité de l'être. La notion de contiguïté permet

d'échapper au paradoxe que génère infailliblement un concept d'identité qui repose sur les notions du même (sameness) et de la continuité. (p. 476-477)

La notion de contiguïté peut être associée à l'identification aux collègues et à la profession. Elle est intimement liée aux sentiments de reconnaissance et d'appartenance, qui sont centraux dans la plupart des écrits sur l'identité. Dans un entretien avec la professeure Gonnin-Bolo (2002), Dubar explique que l'identité professionnelle renvoie au processus par lequel un professionnel parvient ou non à se faire reconnaître parmi les partenaires de ses activités de travail. Selon le chercheur, « (...) construire une identité professionnelle, c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître » (Gonnin-Bolo 2002, p. 132). Dans le même sens, Donnay et Charlier (2006) expliquent que, lorsqu'un enseignant peut justifier ses actions, avoir de l'initiative ou profiter des occasions que lui offre son environnement professionnel pour se développer et apporter sa contribution, il obtient la reconnaissance de ses pairs, ce qui contribue à affermir son image de soi comme professionnel. Ceci fait écho aux propos de Jobert (2014) qui explique que l'identité au travail passe par la reconnaissance de la contribution du sujet, par lui-même et par autrui :

L'activité efficiente [travail] ne prend sens pour le sujet que dans la mesure où celle-ci s'accomplit sous le regard d'autrui, où elle est soumise à un jugement dans un espace public. Il est nécessaire que les « autrui » nombreux et significatifs, dont le sujet agissant fait lui-même partie, reconnaissent que la réussite est due à la contribution personnelle d'*ego* [soi]. (p. 83)

L'aspect relationnel de la construction identitaire met donc en évidence la reconnaissance de l'autre, mais aussi celle de soi-même (re-connaissance), qui résulte de l'image qu'autrui renvoie à l'individu (Perez-Roux, 2012). À ce sujet, Ricœur (2004) fait référence à la notion de reconnaissance en tant que processus qui amène une personne à affirmer sa capacité, son pouvoir d'agir. L'auteur explique que le verbe reconnaître, « selon qu'il est pris dans sa voie active "je reconnais" ou dans sa voie passive "je suis reconnu" » (Ricœur, 2004, p. 380), est respectivement associé aux dimensions intrasubjective (pour soi) et intersubjective (pour autrui) de l'identité. Ainsi, la reconnaissance implique une médiation visant à affirmer sa compétence sous le regard de soi-même et d'autrui. Cette dynamique implique nécessairement l'interaction avec l'autre et n'exclut pas la possibilité de tensions.

### 2.3.3 Tensions, dynamiques et stratégies identitaires

La manière dont un individu appréhende sa réalité influence la représentation qu'il a de lui-même. Les expériences, les épreuves qu'il traverse ainsi que son histoire personnelle peuvent provoquer des tensions entre les dimensions intrasubjective et intersubjective de son identité. L'identité peut se construire en situation de crise, alors que le sujet ressent un écart entre ce qu'il est et ce qu'il aspire à devenir (Beauchamp et Thomas, 2009 ; Gohier *et al.*, 2001 ; Kaddouri, 2002 ; Lipiansky *et al.*, 1990 ; Perez-Roux, 2012 ; Ruano-Borbalan, 1998 ; Tap, Esparbes-Pistre et Sordes-Ader, 1996). Les études sur le sujet montrent que les tensions provoquées par la mise en relation de soi avec soi, et de soi avec autrui, perturbent la cohérence identitaire et entraînent un déséquilibre, un malaise ou une confusion qui forcent l'individu à chercher un compromis afin de rétablir cette cohérence.

#### 2.3.3.1 Tensions identitaires

Si tous les individus ne vivent pas des situations de crise sur le plan professionnel, plusieurs vivront des tensions à un moment ou à un autre de leur pratique. Provoquées par les conflits, internes ou externes, ces tensions peuvent être d'intensité variable et venir ébranler la représentation de soi et le rapport au groupe. Le choc ressenti devient un catalyseur entraînant des remises en question et servant de moteur à la construction de l'identité.

Dubar (2015) a mis en évidence le processus de déstructuration et de restructuration de l'identité, mu par les situations de crise et provoquant une rupture entre les dimensions intrasubjective et intersubjective de l'identité. Ces crises, ou tensions identitaires font surgir un déséquilibre que l'individu tentera d'apaiser, afin de rétablir la cohérence entre ces deux dimensions. Les tensions intrasubjectives (identité pour soi) sont relatives à l'écart ressenti entre les représentations de soi actuelles (héritées) et projetées (visées). Elles se situent sur l'axe temporel et biographique, se produisant dans une négociation de soi avec soi pouvant mener à un sentiment d'incohérence ou d'incongruence. Les tensions intersubjectives (identité pour autrui) se situent sur l'axe spatial et relationnel, résultant du décalage entre la représentation que l'individu a de lui-même et celle que lui renvoie son entourage. Elles se produisent au contact de l'autre et peuvent entraîner des sentiments de rejet ou d'exclusion. Selon Dubar (2015) :

Cette négociation identitaire constitue un processus communicationnel complexe, irréductible à un simple « étiquetage » autoritaire d'identités prédéfinies sur la base des trajectoires individuelles. Elle implique de faire de la qualité de la relation avec autrui un critère et un enjeu importants de la dynamique des identités. (p.108)

Le modèle de Dubar (1991, 2015) a été utilisé par Duval (2011, 2017) pour analyser les tensions identitaires d'artistes en transition vers l'enseignement. L'auteure illustre le processus de négociation identitaire par des sphères de transactions internes (intrasubjectives) et externes (intersubjectives). Les sphères de tensions intrasubjectives sont regroupées sous des catégories relatives à l'identité pour soi : devenir, se réaliser et se projeter. Les sphères relatives à la transaction externe sont déclinées sous des catégories relatives à l'identité pour autrui : faire sa place, rencontrer l'autre et agir. Bien que son modèle présente séparément les tensions intrasubjectives et intersubjectives, Duval soutient qu'elles ne peuvent pas être dissociées, car elles surviennent simultanément, dans des dynamiques de nature biographique et relationnelle qui s'influencent l'une et l'autre. Par ailleurs, le processus de négociation identitaire sous-tend l'utilisation de stratégies sur lesquelles nous revenons à la dernière section de ce chapitre.

Le déséquilibre ressenti par les tensions identitaires peut donc entraîner, dans un processus parfois conflictuel, une négociation menant vers une identité restructurée ou renouvelée. Pour l'immigrant, ces tensions peuvent être provoquées, entre autres, par un choc culturel ou un stress d'acculturation entraînant une fissure ou une rupture identitaire (Berry, 2000, 2015 ; Camilleri, 1990, 1996).

À la lumière de ces écrits, nous pouvons dégager certaines caractéristiques qui permettent de définir les tensions identitaires. Celles-ci se présentent comme :

- l'écart ressenti entre ce que l'individu est et ce qu'il aspire à devenir ;
- la souffrance créée par le constat d'une image de soi dévalorisée ;
- un conflit interne provoquant un sentiment d'incompétence, de confusion ou de stress ;
- un catalyseur entraînant des doutes et des remises en question.

Selon la manière dont il appréhende ces tensions, l'individu s'engage, selon le contexte, dans une négociation avec soi et avec autrui visant à rétablir la cohérence entre les différentes dimensions de son identité. Cette double négociation peut emprunter une dynamique différente selon la manière dont l'individu appréhende les événements qui affectent sa vie et les tensions auxquelles il fait face (Barbier, 1996b ; Kaddouri, 2002 ; 2006). On parle alors de dynamiques identitaires.

### 2.3.3.2 *Dynamiques identitaires*

Les dynamiques identitaires permettent de montrer que, selon le contexte et l'histoire de l'individu, il existe différentes façons par lesquelles ce dernier fait face aux tensions et détermine les stratégies à mobiliser pour réaliser son projet identitaire. Dans le cadre de ses recherches, Kaddouri (2002, 2006) propose une typologie des dynamiques identitaires des adultes en formation.

- La première dynamique vise l'entretien ou la préservation de soi par la « continuité identitaire ». Elle correspond à l'intention de prolonger ou d'entretenir une identité pour soi qui semble satisfaisante en apparence, mais qui peut parfois entraîner une forme de conflit ou de repli. La préservation peut être conflictuelle, entraînant l'affrontement avec autrui. Elle peut aussi être collaborative et impliquer une forme d'arrangement, de compromis. Finalement, la préservation par repliement conduit quant à elle à l'isolement.
- La seconde dynamique consiste à diminuer de l'écart ressenti entre le soi actuel et le soi visé par la « transformation identitaire ». Fortement liée à l'identité pour autrui, elle se veut évolutive et correspond au désir d'acquérir ou de construire une nouvelle identité qui correspond aux attentes du milieu. On parle alors d'une conversion visant un changement de statut, voire de profession.
- La troisième dynamique suppose une composante temporelle relative à la « gestation identitaire ». Cette dynamique se réalise alors que l'individu est à un carrefour de sa vie professionnelle. L'incertitude face à la possibilité de trouver sa place au sein du groupe peut entraîner un projet de confirmation consistant à faire reconnaître son identité. Le projet de reconstruction, quant à lui, vise à réparer une identité blessée par le rejet d'autrui. Le projet de redéfinition de l'identité vise à surmonter les incertitudes en se donnant de nouveaux points de repères, de nouveaux ancrages identitaires.
- La dernière dynamique entraîne une déstructuration complète de soi, désignée par les termes « anéantissement identitaire ». Celle-ci se concrétise face à la destruction de l'estime de soi et à une perte de sens complète du rapport à soi-même.

Dans la foulée de ces travaux, Barbier (1996b) s'est, lui aussi, intéressé aux dynamiques identitaires dans le cadre de la formation. Selon le chercheur, l'engagement dans celle-ci se réalise en fonction de transformations identitaires vécues à travers les expériences. Il a élaboré une typologie qui rend compte de ces transformations en fonction de sept dynamiques relatives aux buts poursuivis.

- La dynamique de « différenciation » concerne l'amélioration de la situation sociale. Elle fait référence à la capacité de l'individu de gérer ses transformations identitaires en s'appuyant sur une image positive de soi. Elle se traduit par la poursuite d'un itinéraire de formation visant l'accomplissement professionnel.
- La dynamique de « confirmation » est motivée par une satisfaction générale quant au parcours professionnel, comprenant toutefois une certaine insatisfaction face à un manque de reconnaissance sociale. Dans cette dynamique, l'individu poursuit un but de légitimation de son identité professionnelle.
- La dynamique d'« affirmation » consiste en un engagement impliquant un groupe professionnel et visant une augmentation de l'efficacité et de la maîtrise des compétences.
- La dynamique de « préservation » se veut un moyen de défense face au décalage entre l'identité pour soi, perçue comme satisfaisante, et l'image de non-reconnaissance que leur renvoie l'environnement, se présentant comme une menace à l'équilibre identitaire.
- La dynamique « réservation » concerne les individus qui éprouvent une certaine ambiguïté ou incohérence identitaire. Dans une recherche de sens à accorder à leur trajectoire, ils s'engagent en formation afin de se préparer à des opportunités diverses.
- La dynamique d'« acquisition » concerne les situations où l'individu ne ressent pas de reconnaissance liée à son parcours. Il perçoit alors la nécessité de s'engager dans un projet visant à construire une identité qui lui permettra de développer une appartenance à un groupe professionnel.
- Finalement, la dynamique de « restauration » fait suite à une série d'expériences entraînant une dévalorisation ou une forme de rejet. Elle vise une reconstruction identitaire impliquant une rupture avec l'identité antérieure et la formation d'une nouvelle représentation de soi.

Les dynamiques suggérées par Kaddouri (2002, 2006) et Barbier (1996b) reflètent les dispositions psychologiques dans lesquelles l'individu se trouve au moment d'appréhender les tensions identitaires. Dans les deux typologies, on constate que les dynamiques se situent sur un continuum allant de la préservation d'une identité satisfaisante à la réparation d'une identité blessée. Comme on l'a vu, le modèle de Kaddouri (2002, 2006) va même jusqu'à proposer une dynamique d'anéantissement de l'identité. La position des dynamiques sur ce continuum met en évidence la présence d'une double transaction entre



le rapport à soi et le rapport à autrui. En effet, la manière d'appréhender la construction identitaire peut tendre vers un pôle (soi ou autrui), mais elle n'est jamais dissociée de l'autre. De plus, ces modes d'appréhension des tensions ne sont pas figés dans le temps. Ils dépendent plutôt des contextes dans lesquels ces tensions surviennent. Ainsi, les dynamiques identitaires impliquent des négociations complexes avec soi et avec l'autre, sur les axes biographique et relationnel de l'identité, qui sont des dimensions indissociables. Finalement, les dynamiques identitaires s'apparentent aux stratégies identitaires. En effet, selon Kaddouri (2006), les tensions entraînent la mise en place de stratégies « dont l'objectif est la sauvegarde de l'intégrité de l'identité, le maintien de la cohérence de ses différentes composantes, ainsi que la garantie de l'authenticité du projet de soi pour soi » (p.122). Les dynamiques proposées correspondent donc à la manière dont le sujet appréhende les tensions identitaires pour ensuite sélectionner des stratégies qui lui permettront de les soulager. Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux stratégies identitaires, notamment dans les domaines de la sociologie et de la psychologie interculturelle.

### 2.3.3.3 *Stratégies identitaires*

D'un point de vue psychologique, les stratégies identitaires correspondent à l'ensemble des actes, des discours et des procédures mis en œuvre par un sujet dans la poursuite de la réalisation de son projet identitaire (Kaddouri, 2002 ; Lipiansky, 1990). Elles sont « élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (sociohistoriques, culturelles ou psychologiques) de cette situation » (Lipiansky, 1990, p.24). Elles se présentent comme des mécanismes de défense, des procédures conscientes ou inconscientes, destinés à faire face à la souffrance que crée le constat d'une image de soi dévalorisée (De Gaulejac et Taboada-Leonetti, 1994 ; Lipiansky *et al.*, 1990 ; Tap *et al.*, 1996). Par ailleurs, si l'aspect de dévalorisation est souvent présent dans la recherche sur les stratégies identitaires, un consensus existe, selon lequel elles permettent à l'individu de mobiliser des ressources afin de soulager des tensions relatives à ses aspirations professionnelles.

Dans le contexte professionnel, les stratégies identitaires sont donc élaborées selon les représentations que l'individu a de lui-même, en fonction de la place qu'il occupe socialement et professionnellement. Elles prennent forme de manière individuelle ou collective et s'ajustent en fonction des situations, des contextes, des besoins et des trajectoires individuelles :

Les stratégies identitaires apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment dans leur mouvance, les ajustements opérés au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent — c'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs — et des ressources de ceux-ci. (Camilleri, Kastersztein, Lipiansky, Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti et Vasquez, A., 1990, p.120)

Si les stratégies identitaires ont fait l'objet d'une série de recherches dans le domaine de la sociologie, elles ont été particulièrement étudiées en relation avec l'intégration culturelle et l'immigration (Berry, 2005 ; Camilleri, 1996 ; Camilleri et Vinsonneau, 1996 ; Camilleri *et al.*, 1990 ; Dasen et Ogay, 2000 ; Manço, 2000 ; Temple et Denoux, 2008 ; voir aussi Amin, 2012). Or, il y a lieu, pour la problématique qui nous intéresse, de nous pencher sur les tensions qui sont provoquées par un décalage entre la culture d'origine et celle du nouveau milieu professionnel. Dans un contexte où l'individu est confronté à un stress d'acculturation (Berry, 2005), il importe de se questionner sur les moyens employés par les immigrants pour contrer les conflits de valeurs liés à la rencontre de leur culture d'origine avec celle de leur pays d'accueil, tant sur le plan social que professionnel. Une des manières d'aborder cette question est de s'intéresser aux stratégies identitaires des immigrants.

#### **2.3.4 Stratégies identitaires en contexte migratoire**

Les formes les plus étudiées de l'identité en sciences sociales sont l'identité nationale et ethnique. D'ailleurs, les travaux d'Erikson (1972), auxquels nous faisons allusion en début de chapitre, autour des contradictions liées au double référent culturel, ont inspiré des chercheurs, notamment dans le domaine de la psychologie interculturelle. Par exemple, Camilleri (1990, 1996) a étudié les stratégies identitaires des immigrants maghrébins en France. Selon l'auteur, les deux grands défis auxquels ces derniers sont confrontés sont les atteintes à leurs unités de sens (déséquilibre entre les valeurs personnelles et celles déterminées par le groupe dominant) et à la valeur qu'ils y attribuent (image de soi remise en question). Le chercheur propose une typologie des stratégies identitaires permettant à l'individu qui immigre de se situer dans la société en fonction de la place qu'il se voit occuper, mais aussi en fonction de la perception qu'il a de la valeur qu'on accorde à sa culture d'origine. Selon le besoin de préserver ses caractéristiques personnelles et culturelles, ou encore, de s'adapter à la société dans laquelle il évolue, il mobilisera des stratégies simples, complexes ou modérées, visant à rétablir la cohérence entre les dimensions de son identité (Camilleri, 1990, 1996).

### 2.3.4.1 Stratégies identitaires des immigrants (Camilleri)

Le modèle de Camilleri (1990, 1996), présenté au tableau I (ci-dessous), met l'accent sur les perturbations de la cohérence entre les fonctions ontologique et pragmatique de l'identité. La fonction ontologique concerne la construction de soi par rapport à soi-même. C'est ce qui permet à l'individu de donner un sens à sa vie, à déterminer qui il est, comme personne. Elle est relative à ses valeurs et à sa vérité propre, ou à celle du groupe auquel il s'identifie. La fonction pragmatique concerne la capacité d'adaptation et le souci de l'autre dans la construction de soi. C'est la dimension relationnelle de l'identité. L'auteur identifie trois types de stratégies auxquelles l'immigrant peut avoir recours afin de restaurer la cohérence entre ces deux pôles : 1) la cohérence simple vise à valoriser l'une ou l'autre des fonctions de l'identité selon la situation ; 2) la cohérence complexe relève davantage des situations où l'individu voudra tenir compte de tous les éléments en opposition afin de résoudre les contradictions ; 3) la modération des conflits consiste à pondérer les valeurs en opposition et à chercher des compromis favorisant le respect des deux cultures.

**Tableau I : Extrait de la typologie des stratégies identitaires des immigrants**

<b>Stratégies pour rétablir la cohérence entre les fonctions ontologique et pragmatique</b>	
Cohérence simple	Survalorisation de la fonction ontologique Investissement exclusif dans les valeurs de la culture d'origine Fondamentalisme conservateur
	Valorisation dominante de la fonction pragmatique Conservation minimum de la fonction ontologique Alternance des codes en fonction du contexte
	Survalorisation de la fonction pragmatique Investissement quasi exclusif dans les valeurs de la société d'accueil Volonté d'adaptation complète
Cohérence complexe	Bricolages identitaires visant à résoudre les contradictions dans une logique non rationnelle
	Réappropriation, dissociation et articulation des contraires dans une logique rationnelle
Modération des conflits	Pondération différentielle des valeurs en opposition Limitation des conflits par l'alternance systématisée des codes

D'après Camilleri (1990, 1996)

Ce modèle part du postulat que le groupe dominant attribue le plus souvent une valeur négative à la culture du groupe dominé. Selon Camilleri (1990, 1996), les stratégies que l'individu mobilise lui permettent d'éviter les conflits internes, mais peuvent augmenter ou diminuer ceux qu'il a avec son entourage. Sa recherche repose toutefois sur une approche qualitative visant à comprendre l'expérience migratoire d'un groupe spécifique d'individus (les Maghrébins en France), à une époque et dans un contexte où sa position peut avoir été influencée par des tensions interculturelles et l'absence d'une politique bien définie.

### 2.3.4.2 Stratégies d'acculturation (Berry)

À l'instar de Camilleri (1990, 1996), Berry (2005) soutient que la manière dont l'individu réagit aux défis d'acculturation peut avoir une incidence sur les stratégies qu'il privilégiera pour les surmonter. Son modèle propose de s'intéresser à la manière dont l'individu réconcilie les tensions identitaires provoquées par ces défis. Selon ce chercheur, les stratégies mobilisées par un individu face au stress d'acculturation peuvent être étudiées au regard de deux questions : *Est-il important de conserver son identité et ses caractéristiques d'origine ? Est-il important d'établir des relations avec la société d'accueil ?* Quatre stratégies principales se dégagent : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation, en fonction des préférences et actions des individus (ou des groupes) vivant l'acculturation, comme le montre le tableau II (ci-dessous) :

**Tableau II : Extrait de la typologie des stratégies individuelles d'acculturation**

		Maintien des valeurs de la culture d'origine	
		+	-
Participation à l'environnement socioculturel de la société d'accueil	+	<b>Intégration</b>	<b>Assimilation</b>
	-	<b>Séparation</b>	<b>Marginalisation</b>

D'après Berry (2005)

Le cadre proposé par Berry (2005) se base sur trois dimensions : le maintien des valeurs de la culture d'origine, la participation à l'environnement socioculturel ainsi que la liberté de choisir. Ces choix impliquent des changements comportementaux correspondant aux stratégies identifiées :

- **Intégration (+ +)** : Se caractérise par la recherche d'accommodements. L'individu maintient sa culture d'origine et son identité tout en étant en contact avec la société d'accueil et en participant à la vie sociale. C'est la stratégie la plus favorable à la réussite de l'acculturation, puisqu'elle relève d'une importance équivalente des deux cultures aux yeux de l'individu. Celui-ci choisit donc d'agir de manière à accueillir les nouveaux référents culturels tout en partageant les siens, dans une visée d'harmonisation des valeurs et de contribution mutuelle.
- **Assimilation (+ -)** : Se caractérise par la perte ou l'effacement de la culture d'origine, de manière accidentelle ou délibérée. L'individu abandonne une partie de sa culture au profit de celle de la société d'accueil. Ces stratégies témoignent de

la forte valorisation qu'il accorde à ses relations avec les membres du groupe au sein duquel il tente de s'insérer. Cette prépondérance des valeurs de la société d'accueil peut signifier un désir de se conformer pour favoriser son acceptation par les membres de la culture d'accueil. Cette conception diffère de la définition populaire de la notion d'assimilation, définie par l'OQLF comme un « processus par lequel une personne ou un groupe de personnes devient semblable à un autre groupe, généralement majoritaire, en adoptant les caractéristiques de ce groupe et en abandonnant celles qui lui sont propres » (2020). Ici, il ne s'agit pas pour les immigrants d'abandonner leur culture d'origine, mais plutôt de se conformer à certains aspects de la culture d'accueil pour faciliter leur adaptation. Dans le contexte de notre recherche, il est question de la sphère professionnelle.

- **Séparation (- +)** : Correspond au retrait du processus d'acculturation. L'individu conserve sa culture et son identité d'origine en évitant volontairement les relations avec autrui. À l'inverse des précédentes, les stratégies de séparation visent à affirmer sa culture d'origine et à refuser la culture d'accueil au détriment de son intégration. Il tend alors à s'isoler et limite son implication à l'intérieur du groupe, ce qui rend difficile son acculturation.
- **Marginalisation (- -)** : Témoigne de la perte de l'identité culturelle et de l'évitement des contacts avec la société d'accueil. Il y a confusion identitaire, anxiété et stress. Les stratégies de marginalisation résultent d'une dévalorisation des deux cultures, ce qui entraîne inévitablement une situation de refus et de rejet. Dans ce contexte, non seulement la contribution de l'individu au sein de groupe est compromise, mais celui-ci ne souhaite même pas en faire partie et s'en écarte volontairement. De telles stratégies sont incompatibles avec la profession et, par conséquent, elles s'avèrent pathologiques et peuvent conduire à l'exclusion (Berry, 2000, 2005).

Comme expliqué précédemment, ce cadre présuppose que l'acculturation se réalise dans un contexte où chaque individu a la liberté de faire des choix. La domination d'une culture sur une autre rend impossible l'acculturation qui ne peut se réaliser que dans un contexte d'acceptation et d'accommodation. Par ailleurs, l'influence du groupe culturel dominant teinte les stratégies d'acculturation à la société d'accueil.

La validité du modèle de Berry (2005) a été testée par Schwartz et Zamboanga (2008). Les chercheurs ont repéré des incohérences sur le plan conceptuel qui justifient un test plus approfondi du modèle. D'abord, comme nous venons de l'évoquer, la stratégie de

marginalisation a été critiquée, puisqu'il semblait impensable qu'un immigrant qui tente de s'intégrer ne tende pas vers l'une ou l'autre des deux cultures auxquelles il est exposé. Nous pensons tout de même que ces stratégies permettent de voir le modèle de Berry (2005) dans un continuum procurant une vision élargie des possibilités. Outre cette critique fondée, Schwartz et Zamboanga (2008) ont mené une étude quantitative auprès de 436 étudiants d'origine hispanique fréquentant une université de Miami, aux États-Unis. Ils ont examiné les stratégies d'acculturation en prenant pour variables des marqueurs culturels tels que l'identité ethnique, l'identité culturelle, la socialisation ethnique familiale, le stress d'acculturation et la discrimination ethnique perçue. Les résultats font état de six catégories de stratégies émergentes relatives au biculturalisme ou pouvant être associée aux stratégies d'intégration de Berry (2005). Elles incluent deux catégories exclusivement liées au biculturalisme ; deux d'entre elles montrent des liens entre ce dernier et les stratégies d'assimilation. Les chercheurs évoquent aussi une autre catégorie se situant entre le biculturalisme et les stratégies de séparation, absente dans le modèle de Berry (2005). Par ailleurs, mentionnons que 34 % des sujets ayant participé à l'étude de Schwartz et Zamboanga (2008) étaient immigrants de première génération et 64 %, de 2<sup>e</sup> génération. De plus, tous provenaient d'une culture latine. Il est donc impossible de transposer ces résultats à l'ensemble des populations immigrantes. Cette analyse liée à la sphère anglophone de la recherche sur les stratégies identitaires a été suivie de près par un article d'Amin (2012), professeur en psychiatrie à l'Université de Californie à San Francisco s'intéressant à la diversité interculturelle, à l'équité et à l'inclusion. Il présente une analyse approfondie des modèles français (Camilleri, 1990, 1996) et canadien (Berry, 2005), les plus utilisés pour cet objet de recherche.

#### *2.3.4.3 Relations entre les modèles de Camilleri et de Berry*

Amin (2012) met en relation les modèles de Camilleri (1990, 1996) et de Berry (2005). Selon l'auteur, ils sont complémentaires dans la mesure où ils présentent tous les deux des stratégies multidimensionnelles. L'individu, selon son parcours et les expériences vécues, peut se situer à mi-chemin entre deux dimensions. L'auteur explique que la volonté d'avoir des contacts avec la société d'accueil (Berry, 2005) correspond au pôle pragmatique de l'identité (Camilleri, 1990, 1996) alors que celle de préserver sa culture d'origine correspond au pôle ontologique (préservation de soi). Par ailleurs, il souligne que les stratégies de modération des conflits (Camilleri, 1990, 1996) n'ont pas d'équivalent dans le modèle de Berry (2005). La marginalisation (Berry, 2005), quant à elle, n'a pas

d'équivalent dans le modèle de Camilleri (1990, 1996), puisqu'elle relève plutôt de la pathologie (Amin, 2012 ; Berry, 2000, 2005).

Le modèle de Camilleri (1990, 1996) témoigne d'une perception de l'identité culturelle basée sur la dévalorisation de la culture d'origine par le groupe dominant. Pour Berry (2005), l'acculturation est le fruit d'une négociation entre deux parties : l'individu qui s'insère dans un nouveau groupe et le groupe lui-même, qui pose des gestes pour faciliter la coexistence des deux cultures. Cette position est peut-être liée au fait que Berry (2000, 2005) a effectué ses recherches au Canada, un pays reconnu par plusieurs pour ses efforts d'intégration (Berry et Sam, 2015 ; Helly, 2008 ; Manço, 2008). Par ailleurs, il faut relativiser la position des deux chercheurs et éviter de les opposer, puisque les contextes spécifiques de leurs travaux sont très différents et les approches utilisées pour les réaliser ne sont pas du même ordre. En effet, comme mentionné plus tôt, Camilleri (1990, 1996) a abordé la question de l'immigration en France selon une approche qualitative et spécifique qui exclut la généralisation alors que pour Berry (2000, 2005), les méthodes empruntées sont de nature quantitative et brossent un portrait large de la situation des immigrants au Canada et provenant de divers contextes.

Finalement, les travaux de Camilleri (1990, 1996) et de Berry (2000, 2005) ont largement contribué à l'avancement des connaissances sur la situation des immigrants et ont inspiré de nombreux chercheurs à travers le monde. Il est donc justifié d'y faire référence dans l'étude de l'insertion professionnelle en contexte migratoire. Dans le cadre de cette recherche, le modèle de Berry (2005) est utilisé pour analyser les stratégies d'acculturation des enseignants immigrants en contexte d'insertion professionnelle. Le modèle de Camilleri (1990, 1996) est quant à lui évoqué dans la discussion relative aux négociations identitaires, au chapitre 5.

## **2.4 But de la recherche et objectifs spécifiques**

Le but de notre recherche est de comprendre comment des enseignants immigrants négocient le passage d'une identité professionnelle construite dans leur pays d'origine à une nouvelle identité d'enseignants au Québec. À la lumière de la problématique et du cadre conceptuel présentés, nous poursuivons les objectifs spécifiques suivants :

- 1- Identifier des défis d'insertion professionnelle spécifiques à l'acculturation, tels que perçus par des enseignants immigrants au Québec.

- 2- Décrire les stratégies mobilisées par des enseignants immigrants afin de surmonter les défis d'insertion professionnelle liés à l'acculturation.
- 3- Comprendre le processus de négociation des tensions identitaires se manifestant par la mobilisation de stratégies d'acculturation pour faire face aux défis rencontrés en insertion professionnelle.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons défini trois concepts centraux visant à soutenir l'analyse des résultats : les concepts de migration, d'insertion professionnelle en enseignement et d'identité professionnelle des enseignants.

La migration implique un parcours jonché d'épreuves pouvant affecter la personne sur plusieurs plans (Legault et Fronteau, 2008 ; Oberg, 1960 ; Michaud, 2010). La possibilité d'obtenir un emploi lui permet de subvenir aux besoins de sa famille et lui offre une reconnaissance favorable à son intégration sociale (Guilbert, 2005 ; Legault et Fronteau, 2008). Cependant, les obstacles à surmonter peuvent compromettre la réalisation du projet. Pour les immigrants qui se destinent à l'enseignement, ces obstacles s'ajoutent aux nombreux défis qui affectent déjà les enseignants débutants formés dans le pays d'accueil (Niyubahwe, 2014). Les dimensions de l'insertion professionnelle proposées par Mukamurera *et al.* (2013) permettent d'analyser ces défis. Toutefois, pour les enseignants immigrants, elles sont teintées par des épreuves spécifiques liées à des défis d'acculturation tels que l'accès difficile au marché du travail, les obstacles liés la communication interculturelle, la professionnalité en contexte québécois et parfois, les attitudes discriminatoires, qui peuvent perturber l'image de soi comme professionnels.

L'insertion professionnelle qui a lieu durant la phase postmigratoire représente le contexte d'acculturation dans lequel se construit l'identité professionnelle des enseignants immigrants. Au fil des interactions avec autrui apparaissent des tensions confrontant l'individu à une confusion identitaire (Kaddouri, 2002) entre l'image qu'il a de lui-même comme enseignant et celle qu'il renvoie à autrui. Selon Dubar (1991, 2015), des tensions intrasubjectives affectent l'identité pour soi et des tensions intersubjectives, l'identité pour autrui. Celles-ci déclenchent un processus d'aller-retour entre l'identification aux autres et la différenciation, ce qui permet à l'enseignant de repérer sa place au sein de la profession et d'être lui-même reconnu (Cattonar, 2001).

Les concepts de migration (Berry, 2005 ; Camilleri, 1996 ; Legault et Fronteau, 2008), d'insertion professionnelle en enseignement (Mukamurera *et al.*, 2013) et d'identité professionnelle (Dubar, 1991, 2015) sont liés, en ce sens qu'ils dépendent tous d'une



démarche d'adaptation et de socialisation au cours de laquelle sont provoquées plusieurs remises en question. Celles-ci concernent les valeurs et croyances qui soutiennent les représentations que se fait l'individu au sujet de son rôle dans la société et dans son environnement professionnel. Les trois concepts réfèrent à des éléments centraux tels que la représentation de soi, la reconnaissance de l'autre et le sentiment d'appartenance. Au regard de ces aspects, l'immigrant en situation d'insertion professionnelle fait face à des tensions qui l'amènent à mobiliser des stratégies d'acculturation (Berry, 2005) dans le but de rétablir la cohérence entre les différentes dimensions de son identité (Dubar, 1991, 2015). Ces stratégies sont déterminées par la pondération accordée à l'importance de conserver sa culture d'origine ou d'établir des relations avec les membres de la société d'accueil (Berry, 2005). Dans le cadre de notre recherche, elles visent à surmonter les défis d'acculturation liés à l'insertion professionnelle en enseignement et, par conséquent, à favoriser le développement d'une identité professionnelle en contexte scolaire québécois.

Le prochain chapitre présente les considérations et les choix méthodologiques qui ont soutenu la réalisation de ce projet de recherche.

### **3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

La recherche prend place dans un contexte intégrant à la fois les dimensions culturelle et professionnelle de l'identité. En effet, les épreuves vécues par les enseignants immigrants, au contact d'une nouvelle culture, peuvent remettre en question des conceptions fortement ancrées en ce qui a trait à l'image de soi comme professionnel ainsi que le rapport aux élèves, aux enseignants et à la profession. Ce contexte peut entraîner la transformation de l'identité professionnelle. Ce chapitre présente les choix méthodologiques privilégiés pour répondre à notre question de recherche. Il situe les fondements épistémologiques de la recherche et expose une démarche méthodologique fidèle aux normes de publication de la 7<sup>e</sup> édition du manuel de publication de l'American Psychological Association (2020), c'est-à-dire, l'échantillonnage, les méthodes et instruments de collecte des données et les stratégies d'analyse utilisées. Pour terminer, les considérations éthiques ainsi que les forces et les limites de la méthodologie sont argumentées.

#### **3.1 Posture épistémologique**

Les concepts à la base de notre recherche sont relatifs à la compréhension de la réalité d'individus évoluant dans un contexte social et professionnel précis. Pour la problématique qui nous intéresse, nous désirons comprendre comment l'identité professionnelle se construit en contexte d'insertion dans le système scolaire québécois. Afin de comprendre cette expérience, il importe de s'intéresser à leur histoire telle que les participants la perçoivent (A. Mucchielli, 1996). Les individus étant indissociables du contexte dans lequel ils évoluent, il est essentiel de tenir compte de l'ensemble des circonstances relatives à leur situation pour comprendre de quelle manière se construit ou se reconstruit leur identité.

Compte tenu des assises théoriques de la recherche et des objectifs qu'elle vise en termes d'intercompréhension humaine (Fortin et Gagnon, 2016 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), l'approche privilégiée pour notre recherche est de nature qualitative, car elle permet d'avoir accès à l'expérience des participants et de la traduire afin d'en rendre compte. En effet, la recherche qualitative adopte une posture compréhensive, ouverte et large, qui permet une « analyse des mots par les mots » (Huberman, 1991). Pour comprendre comment les enseignants immigrants négocient le passage d'une identité professionnelle construite dans leur pays d'origine à une nouvelle identité d'enseignants au Québec, il est nécessaire de les amener à raconter leur histoire. Par contre, cette tâche est complexe et sensible :

Il ne suffit pas de décrire ou de provoquer des faits, encore faut-il en élaborer le sens, et rien n'est plus complexe, lorsque les acteurs évoluant sur la scène où se construit le savoir proviennent d'univers distincts et déploient des rôles dont l'articulation ne va pas de soi. (Camilleri et Vinsonneau, 1996, p.189)

La recherche menée est de nature interprétative, en ce sens qu'elle ne cherche pas à généraliser, mais plutôt à comprendre l'expérience des participants et à rendre compte d'une partie de celle-ci. Cette approche implique nécessairement la subjectivité du chercheur et entraîne une analyse inductive modérée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) à partir des données provenant d'un échantillon restreint et ne pouvant prétendre à la généralisation (Huberman et Miles, 1991 ; A. Mucchielli, 1996).

### **3.1.1 Posture de recherche compréhensive et constructiviste**

Cette recherche vise à comprendre le processus de négociation identitaire des participants, en mettant en évidence leurs parcours biographiques dans un cadre professionnel. Elle s'inscrit donc dans un paradigme compréhensif et constructiviste (Barbier *et al.*, 2006 ; Demazière et Dubar, 2004 ; Berger et Luckmann, 1967). Dans la lignée de cette approche, Dubar (2000) explique que l'individu « se construit selon une suite d'expérimentations qui dure toute la vie et qui se heurte à la pluralité des appartenances » (p.11). Dans le même sens, Savoie-Zajc (2013) explique que le constructivisme (ou le socioconstructivisme) met l'accent sur la manière dont « l'être humain construit le sens qu'il attribue à son expérience plus que sur le sens de l'expérience elle-même » (p.11). Le propos de cette thèse est de comprendre comment se construit un phénomène social (l'identité des enseignants immigrants), à travers le discours de ses acteurs. Ces derniers construisent leur rapport à la société québécoise à travers les structures sociales et professionnelles dans lesquelles ils s'insèrent. Selon Savoie-Zajc (2013), dans une approche constructiviste, « les résultats de la recherche porteront aussi à la fois sur le sens des phénomènes étudiés, mais également sur les contextes, les cadres structurants du phénomène : normatifs, légaux, culturels » (Savoie-Zajc, 2013, p.12).

Pour comprendre ce que l'individu fait, et ce qu'il dit qu'il fait, il est nécessaire d'avoir accès au langage. L'approche privilégiée permet aux participants de raconter des événements qu'ils ont vécus et de donner du sens à ce qu'il leur est arrivé. Dans une posture compréhensive et constructiviste, la réalité qui intéresse le chercheur est précisément celle que l'individu construit à partir de sa propre expérience (Demazière et Dubar, 2004). Malgré le biais que certains pourraient reprocher à cette approche, en ce qui a trait à la

déformation de la réalité par les participants, elle permet d'avoir accès à la vision du monde construite par le sujet, à partir de ce qu'il dit. Pour la recherche qui nous intéresse, cette approche entraîne l'utilisation du récit biographique comme outil de présentation et d'analyse des résultats.

### **3.1.2 Utilisation du récit biographique**

D'une perspective générale, la recherche proposée est de nature non biographique. Toutefois, une partie de celle-ci nécessite une analyse approfondie des perceptions des participants en ce qui a trait au sens à donner à leur histoire. Ainsi, pour atteindre le troisième objectif spécifique de la recherche visant à comprendre le processus de négociation identitaire vécu par certains participants, le récit biographique est utilisé pour rendre compte de cette histoire. Des études antérieures s'intéressant aux enseignants immigrants ou à l'identité professionnelle des enseignants (Jabouin, 2018 ; Kelchtermans, 1994 ; Niyubahwe, 2014 ; Rodrigues, 2002) ont inspiré le choix de cet outil, et ont démontré qu'il permet d'analyser et de comprendre les comportements humains à partir du point de vue de ceux qui font l'objet de la recherche.

Les objets de recherche éclairés par le récit biographique peuvent, entre autres, concerner des enjeux individuels tels que la compréhension de la construction identitaire (Burrick, 2010). Dans le cadre de notre recherche, le récit biographique est donc privilégié, car il permet d'avoir accès à la dynamique de construction de l'identité professionnelle des participants. Selon Kaufmann (2004), « l'identité est l'histoire de soi que chacun se raconte » (p. 151). En outre, le récit sert à rendre compte des tensions ou des contradictions du sujet, entre les différentes définitions de soi, par lui-même ou par les autres : « Lorsqu'il accepte ou choisit de se raconter, il [l'enseignant] doit faire des choix, mettre de la cohérence, choisir une intrigue à son récit : il formule ainsi une identité narrative qui sert de support à sa construction identitaire » (Dubar, 2000, p.12). Cette narration permet à l'individu de rendre conscientes ces relations, et de les rendre accessibles au chercheur (Bliez-Sullerot, 2000). En effet, le récit biographique rend possible la mise en relation des expériences de vie d'un enseignant et constitue une source d'information permettant de rendre compte de l'identité qui s'en dégage (Kaufmann, 2004). Cet outil ne prétend pas à une reconstitution du passé, mais plutôt à une reconstruction de ce dernier à partir du présent (Demazière, 2017). En effet, dans la dynamique des échanges avec le chercheur, les oublis, les erreurs ou les non-dits ne sont pas des obstacles. Ce qui n'est pas raconté n'est pas un biais lié à la mémoire ; c'est plutôt une manière de rendre compte de

l'importance qui est accordée, par l'individu, à tel évènement ou à telle situation. À travers ce discours, le chercheur ne capte pas des faits, mais des points de vue, des convictions, des croyances, des valeurs (Demazière, 2017). Le récit biographique permet donc d'explorer les reconstructions individuelles que les sujets font de leur histoire ou d'un fragment de celle-ci (Legrand, 1993).

Dans cette recherche, les témoignages recueillis auprès des participants lors des entretiens sont traduits par la chercheuse dans la présentation des résultats, sous forme de récits. Ils sont structurés à partir des éléments significatifs que les participants ont révélés au sujet de leur parcours migratoire et de leur expérience d'insertion professionnelle, et organisés autour des thèmes définis dans le cadre conceptuel. Ceux-ci comprennent les défis d'acculturation, les tensions identitaires et les stratégies mobilisées par les participants, dans les sphères sociale et professionnelle, afin de se redéfinir comme enseignants en contexte scolaire québécois. Il s'agit donc d'une reconstruction conjointe (Legrand, 1993 ; Savoie-Zajc, 2013) des récits par les participants et la chercheuse.

## **3.2 Échantillonnage**

L'échantillonnage comprend l'ensemble des décisions relatives au choix des participants qui ont contribué à l'atteinte de nos objectifs de recherche. Il s'agit ici d'un échantillon intentionnel (Savoie-Zajc, 2007). Les participants ont été sélectionnés en fonction des aspects spécifiques liés à notre problème de recherche. Comme nous nous intéressons aux enseignants du primaire et du secondaire ayant récemment immigré au Québec, et se trouvant en situation d'insertion professionnelle dans un milieu scolaire québécois, il était essentiel que les participants répondent à ces caractéristiques.

### **3.2.1 Critères de sélection des participants**

Les participants qui ont contribué à notre recherche sont d'origines diverses et ont vécu des parcours migratoires variés, mais ils ont en commun plusieurs caractéristiques permettant de les relier au groupe que nous désirions étudier. D'abord, les enseignants ciblés sont des immigrants de première génération. Ils sont arrivés au Québec à l'âge adulte, après avoir fait leurs études et obtenu un diplôme en enseignement dans leur pays d'origine. Ce critère a permis de nous assurer que notre échantillon était constitué de personnes n'ayant pas étudié ou travaillé au sein du système scolaire québécois et que celui-ci constituait pour

eux un nouveau contexte de travail. Puis, les participants sont aussi détenteurs d'une autorisation d'enseigner émise par le MÉES. Cet élément est primordial, car il différencie les individus dont les compétences à enseigner sont reconnues, de ceux qui doivent emprunter la voie traditionnelle de la formation initiale à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2017a). Le dernier critère de sélection concerne le statut professionnel des participants et leur expérience en enseignement au Québec. En effet, pour les besoins de la recherche, les participants devaient avoir entamé leur processus d'insertion professionnelle au Québec, donc être en exercice dans le système scolaire québécois. À ce sujet, les travaux de Mukamurera (1998, 1999) montrent que la période d'insertion professionnelle commence avec la première affectation (suppléance, temps partiel ou temps plein) et s'étend sur une période d'environ sept années.

Comme mentionné plus haut, afin d'avoir accès à une expérience variée et nuancée pour nous permettre de répondre à la question générale de recherche. À cette fin, nous cherchions des participants susceptibles d'avoir vécu les multiples dimensions de l'insertion professionnelle. Ils devaient donc, au moment de la collecte, être en exercice dans une école du Québec, à l'emploi d'une commission scolaire ou d'un établissement privé. À cet égard, ils pouvaient être titulaires d'un contrat à temps plein ou à temps partiel, ou encore suppléants. Bien que le caractère occasionnel associé au statut de suppléant puisse réduire l'expérience d'insertion à la dimension de l'accès à l'emploi, nous avons choisi de considérer les participants correspondant à ce profil dans notre échantillon. En effet, ils ont peut-être eu moins d'occasions de collaborer avec une équipe-école, ou d'ajuster leurs pratiques pédagogiques sur une longue période, mais leur expérience comme suppléants aura tout de même permis à certains de confronter leurs conceptions éducatives et de se questionner sur leur rôle d'enseignants au Québec. C'est précisément ce qui nous intéressait. En ce sens, il a été prévu de considérer cet aspect et de mettre en perspective leurs propos avec ceux des autres participants, car les expériences de chacun sont variées, tant sur le plan de la durée que sur celui des types de contrats assumés.

Finalement, 15 participants ont été retenus. Ce sont des hommes et des femmes d'origines diverses et ayant vécu des parcours migratoires variés. Ils ont en commun plusieurs caractéristiques permettant de les relier au groupe que nous désirions étudier. Ces participants sont :

- immigrants de première génération ;
- arrivés au Québec à l'âge adulte, après avoir été scolarisés à l'étranger ;

- titulaires d'un diplôme en enseignement obtenu à l'étranger ;
- détenteurs d'une autorisation d'enseigner au Québec ;
- en exercice, comme enseignants, dans les écoles du Québec ;
- en situation d'insertion professionnelle dans les écoles du Québec (sept ans ou moins d'expérience comme enseignants au Québec).

### **3.2.2 Recrutement des participants**

Afin de recruter des participants susceptibles de répondre aux critères énoncés, nous avons d'abord fait appel au Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)<sup>10</sup>, qui a accepté de diffuser notre invitation dans son réseau d'enseignants en insertion professionnelle. Le but de cette démarche était de balayer le territoire le plus vaste possible afin de recruter des individus aux profils variés.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes adressée directement aux responsables des programmes d'insertion professionnelle dans différentes commissions scolaires de la grande région de Montréal, afin de diffuser notre invitation. Trois commissions scolaires ont répondu positivement à notre demande. Il est à noter que, pour des raisons logistiques, nous avons d'abord limité cette stratégie à la région de Montréal. En effet, pour faciliter l'organisation des entretiens individuels et de groupe, il semblait plus efficace de restreindre l'échantillon à un territoire à proximité. Nous n'avons pas exclu les participants de régions un peu plus éloignées, comme ce fut d'ailleurs le cas pour une participante. Nous nous sommes adaptée en optant pour un entretien individuel virtuel. Cette modalité aurait bien sûr été disponible pour d'autres participants dans le cadre des entretiens individuels. Toutefois, la distance a rendu impossible l'engagement de la participante concernée dans un entretien de groupe à Montréal.

---

<sup>10</sup> Organisme de soutien à l'insertion professionnelle offrant des ressources et des ateliers de formations aux enseignants débutants ainsi qu'un soutien au milieu scolaire dans la mise en place de programmes d'insertion professionnelle (<http://www.cnipe.ca/>).

Une troisième stratégie a permis de recruter des étudiants du microprogramme<sup>11</sup> de qualification en enseignement de l'Université de Montréal. Puisque ce programme s'adressait exclusivement aux enseignants immigrants titulaires d'un permis d'enseigner au Québec, nous visions directement la population ciblée. Un courriel d'invitation a donc été envoyé à ces étudiants par l'intermédiaire des gestionnaires du département concerné. Par ailleurs, en utilisant cette stratégie, nous devons nous assurer de préserver une distance avec les participants. En effet, comme nous avons travaillé avec cette population au cours des dernières années, nous devons veiller à éliminer les biais potentiels. Aucun des participants recrutés ne faisait partie des groupes d'étudiants pour lesquels nous avons assuré un suivi dans le cadre de nos fonctions. Ainsi, le conflit d'intérêts potentiel s'en voyait éliminé.

Il faut mentionner que les trois stratégies utilisées étaient susceptibles de s'entrecouper puisque, d'une part, la majorité des participants étaient inscrits ou avaient complété le microprogramme de qualification en enseignement de l'Université de Montréal. D'autre part, plusieurs étaient membres du CNIPE. Il n'a donc pas été possible de déterminer avec justesse combien ont répondu à chacune des invitations, puisque certains participants en ont reçu plus d'une. En ce qui concerne le nombre d'invitations relayées par les commissions scolaires, nous n'avons pas la donnée, puisque celle-ci n'était pas pertinente dans le cadre de notre recherche.

Finalement, nous avons utilisé une technique d'échantillonnage par réseau ou boule de neige (Fortin et Gagnon, 2016 ; Gauthier et Bourgeois, 2016), en demandant aux participants qui avaient déjà répondu à notre invitation de nous indiquer des collègues susceptibles d'être intéressés à participer notre projet. Même si certains noms ont été proposés, cette stratégie n'a pas porté ses fruits puisque les personnes référées n'ont pas répondu à notre invitation.

Nos stratégies de recrutement ont permis de recevoir les réponses de 17 participants. Toutefois, deux d'entre eux n'ont pas été retenus. En effet, une participante ayant plus de 18 ans d'expérience au Québec ne correspondait pas au critère d'insertion professionnelle.

---

<sup>11</sup> Ce programme était auparavant intitulé « module » de qualification en enseignement. Il s'agit d'un programme de 1er cycle qui comportant 5 cours obligatoires et 3 ateliers facultatifs permettant de répondre aux exigences du Ministère en vue de l'obtention du brevet. Le microprogramme de qualification en enseignement comporte les mêmes cours que ceux qui étaient offerts au certificat de qualification en enseignement, évoqué dans la problématique, qui est maintenant fermé. La différence entre les deux est que le microprogramme ne comporte pas de stages.



L'autre, arrivé au pays depuis moins de six mois, n'avait pas encore mis les pieds dans une école et ne répondait pas non plus à ce critère ni à celui d'être en exercice dans une école du Québec. Notre groupe s'est donc limité à 15 participants. La section suivante présente leur portrait sommaire, sur le plan sociodémographique et sur le plan de la situation professionnelle.

### **3.2.3 Portrait sommaire des participants**

Afin de nous assurer que les participants répondaient aux critères de sélection pour notre recherche, nous leur avons demandé de répondre à un questionnaire en ligne. Ce dernier (annexe I, section A) comprenait une dizaine de questions fermées, dont certaines, à choix multiples. Ces questions étaient d'ordre sociodémographique (âge, sexe, origine, date d'arrivée au Québec, etc.), alors que d'autres concernaient la trajectoire professionnelle (diplômes obtenus, expérience en enseignement, formations complémentaires en enseignement, statut d'emploi, etc.).

Le tableau III (page suivante) présente les caractéristiques sociodémographiques des participants. Il permet de constater que, sur les 15 participants faisant partie de l'échantillon, dix sont des femmes et cinq sont des hommes. Ils proviennent de dix pays différents répartis sur quatre continents. Malgré le nombre restreint de participants, une certaine diversité d'origine est présente. Sur le plan de l'âge, six participants se situent dans la tranche de 30 à 40 ans, huit participants sont âgés de 40 à 50 ans, et un seul est âgé de plus de 50 ans. Afin de faciliter la consultation du tableau III, nous avons choisi de placer les participants par ordre d'arrivée au Québec, de 2004 à 2016. Les données montrent que leur expérience en enseignement dans le pays d'origine varie de 4 à 17 ans. Le tableau III présente aussi les disciplines et ordres d'enseignement dans lesquels ils ont pratiqué dans leur pays, ainsi que ceux pour lesquels le MÉES<sup>12</sup> a reconnu les qualifications. La plupart

---

<sup>12</sup> La reconnaissance du Ministère repose sur une étude comparative du dossier universitaire. La réponse obtenue dépend de la correspondance de la formation reçue dans le pays d'origine avec la formation initiale en enseignement du Québec (Gouvernement du Québec, 2020). Les données complémentaires récoltées à ce sujet figurent en annexe de ce document (annexe VIII). Toutefois, la liste comprend uniquement les éléments déclarés lors du questionnaire. Certaines précisions ont pu être apportées lors des entretiens. Par ailleurs, nous n'avons pas tenu compte de ces données pour l'analyse, sauf lorsque nous avons dû nuancer certains résultats liés aux thèmes spécifiques de la recherche (par exemple, les besoins de formation ou les conceptions éducatives).

des participants ont obtenu une reconnaissance de compétence à enseigner dans les champs ou disciplines qui correspondaient à leur situation professionnelle dans leur pays d'origine, à l'exception de Jasmine, qui n'a pas obtenu la reconnaissance de la compétence à enseigner le français ou l'anglais au Québec. Notons que Jules a complété un certificat en enseignement préscolaire et primaire après avoir immigré au Québec, ce qui explique la reconnaissance de sa compétence pour ce champ.

**Tableau III : Caractéristiques sociodémographiques, expérience en enseignement et reconnaissance de la qualification**

Pseudo/ (Pays origine)	Arrivée au Québec	Genre/ Groupe d'âge	Expérience enseignement pays origine	Discipline(s) ou ordre(s) d'enseignement dans le pays origine	Discipline(s) ou ordre(s) d'enseignement reconnus au Québec
Ramona (Roumanie)	2004	Femme 40 à 50 ans	4 ans	Anglais langue étrangère Secondaire	Anglais langue seconde Primaire et secondaire
Micaela (Argentine)	2005	Femme 30 à 40 ans	6 ans	Anglais Secondaire	Anglais langue seconde Primaire et secondaire
Mahia (Uruguay)	2005	Femme 40 à 50 ans	6 ans	Musique Secondaire	Musique Primaire et secondaire
Sylvie (France)	2008	Femme 30 à 40 ans	6 ans	Titulaire Primaire	Titulaire Préscolaire et primaire
Anabelle (France)	2010	Femme 30 à 40 ans	4 ans	Titulaire Préscolaire et primaire	Titulaire Préscolaire et primaire
Diab (Maroc)	2012	Homme 40 à 50 ans	17 ans	Titulaire Primaire	Mathématiques Secondaire
Jules (Cameroun)	2012	Homme 30 à 40 ans	5 ans	Physique Secondaire	Titulaire préscol. et prim. Sciences au secondaire
Agatha (Albanie)	2012	Femme 40 à 50 ans	5 ans	Français langue seconde Secondaire	Français langue seconde Primaire et secondaire
Valérie (France)	2013	Femme 40 à 50 ans	15 ans	Titulaire Prim. et adapt. scolaire	Adaptation scolaire Primaire et secondaire
Adama (Côte d'Ivoire)	2013	Homme 50 ans ou +	14 ans	Anglais langue étrangère Secondaire	Anglais langue seconde Primaire et secondaire
Camille (France)	2014	Femme 40 à 50 ans	15 ans	Anglais langue seconde Secondaire	Anglais langue seconde Primaire et secondaire
David (Guinée)	2014	Homme 30 à 40 ans	9 ans	Français Secondaire	Français Secondaire
Koffi (Côte d'Ivoire)	2015	Homme 40 à 50 ans	14 ans	Mathématiques Secondaire	Mathématiques Secondaire
Jasmine (Cameroun)	2015	Femme 40 à 50 ans	14 ans	Allemand, français et anglais langues secondes Secondaire	Allemand N/A
Lucie (Chine)	2016	Femme 30 à 40 ans	12 ans	Français et anglais langue seconde Adultes	Français langue seconde Primaire et secondaire

Pour compléter ce portrait, le tableau IV (ci-dessous), élaboré aussi à l'aide du questionnaire en ligne (annexe 1, partie A), présente le type d'autorisation d'enseigner, l'expérience en enseignement au Québec, les types de contrats obtenus, le secteur d'activité et le statut professionnel des participants. Nous avons choisi de reporter les dates d'arrivée au Québec dans ce tableau, et d'utiliser cette donnée à des fins de classement, afin de mettre en évidence les liens entre celle-ci et l'expérience en enseignement.

**Tableau IV : Situation professionnelle des participants au Québec**

Pseudonyme	Pays d'origine	Arrivée Québec	Autorisation d'enseigner au Québec	Expérience en enseignement au Québec	Type de contrat	Secteur	Statut
Ramona	Roumanie	2004	Permis	3 mois	Temps partiel	Public	Précaire
Micaela	Argentine	2005	Permis	7 ans	Temps partiel	Public	Précaire
Mahia	Uruguay	2005	Autorisation provisoire	7 ans	Temps partiel	Public	Précaire
Sylvie	France	2008	Permis	5 mois	Temps plein	Public	Précaire
Anabelle	France	2010	Autorisation provisoire	5 ans	Temps plein	Privé	Permanence
Diab	Maroc	2012	Permis	3 ans	Temps partiel	Public	Précaire
Jules	Cameroun	2012	Permis	2 ans 1/2	Temps plein	Public	Voie de permanence
Agatha	Albanie	2012	Permis	1 an	Temps plein	Public	Voie de permanence
Valérie	France	2013	Permis	4 ans	Temps plein	Public	Permanence
Adama	Côte d'Ivoire	2013	Permis	1 an	Temps plein	Public	Précaire
Camille	France	2014	Permis	3 ans 1/2	Temps plein	Privé	Permanence
David	Guinée	2014	Permis	4 mois	Temps partiel	Public	Précaire
Koffi	Côte d'Ivoire	2015	Permis	3 mois	Suppléance	Public	Précaire
Jasmine	Cameroun	2015	Permis	3 mois	Temps partiel	Public	Précaire
Lucie	Chine	2016	Permis	4 mois	Suppléance	Public	Précaire

L'expérience des participants en enseignement au Québec s'étend sur une période de trois mois à sept ans (cette expérience aura augmenté entre l'étape du questionnaire, qui a eu lieu entre février et avril 2018, et celle de l'entretien de groupe, qui a eu lieu en mai 2018). Nous remarquons que Ramona (Roumanie) et Sylvie (France) n'avaient accumulé que quelques mois d'expérience, alors qu'elles étaient arrivées au Québec depuis plus de dix

ans au moment de la collecte. Paradoxalement, Valérie et Camille, qui sont arrivées de France respectivement en 2013 et 2014, ont déjà accumulé presque quatre ans d'expérience au Québec. Étant donné la petite taille de l'échantillon, nous ne pouvons établir de liens entre les données sociodémographiques, l'expérience en enseignement et le statut d'emploi. Ces données sont toutefois utilisées à des fins d'interprétation à différentes étapes de l'analyse, en relation avec les propos recueillis lors des entretiens.

### **3.3 Collecte des données**

La collecte des données a été effectuée entre février et mai 2018, à l'aide des instruments suivants : 1) un questionnaire en ligne, 2) des entretiens individuels semi-dirigés et 3) un entretien de groupe semi-dirigé. Ces trois outils ont été combinés afin de recueillir les témoignages qui serviraient à reconstruire les expériences des participants dans une visée de compréhension. Chacun a servi à atteindre une partie des objectifs, tout en permettant de cibler, au fil de l'analyse, les participants dont les profils étaient les plus susceptibles d'éclairer notre question de recherche en fonction de chacun des objectifs.

#### **3.3.1 Questionnaire en ligne**

Rappelons que la première partie (A) du questionnaire en ligne a servi à dresser le portrait sommaire des participants sur le plan sociodémographique et en fonction de leur situation professionnelle. La partie B du questionnaire en ligne (annexe 1, partie B) visait à répondre au premier objectif spécifique de la recherche : *identifier des défis d'insertion professionnelle spécifiques à l'acculturation d'enseignants immigrants au Québec*. Elle comprenait des questions relatives aux défis d'insertion sur les plans social, culturel et professionnel. Un choix de réponses était proposé, s'appuyant sur les dimensions de l'insertion professionnelle des enseignants débutants (Mukamurera *et al.*, 2013), ainsi que sur le parcours migratoire (Legault et Fronteau, 2008) et ses enjeux (Guilbert, 2005 ; Michaud, 200 ; Legault et Fronteau, 2008). Ainsi, il a été demandé aux participants de se situer face à ces défis, en cochant la catégorie correspondante parmi les éléments de la liste proposée, ou en ajoutant eux-mêmes des éléments faisant partie de leur expérience individuelle. Puis, pour chaque dimension sélectionnée, les participants ont pu donner des précisions sur les défis rencontrés. La dernière section du questionnaire posait deux questions ouvertes : l'une portait sur le soutien reçu en période d'insertion professionnelle

(annexe I, section C) et l'autre, sur les conditions ayant favorisé cette insertion (annexe I, section D). Le questionnaire se terminait par une question relative au souhait de participer à un entretien individuel avec la chercheuse (annexe I, section E).

Le désavantage d'utiliser un questionnaire résidait dans la limite imposée par les choix de réponses qui pouvaient réduire les possibilités d'interprétation. Cependant, cet aspect a été atténué par le fait que les réponses au questionnaire ont servi de base pour alimenter les étapes suivantes de la collecte, c'est-à-dire les entretiens individuels et l'entretien de groupe. À la fin de ce chapitre, un tableau récapitulatif de la démarche illustre les liens entre les instruments, la question générale et les objectifs de recherche (tableau V, p. 83).

Le questionnaire avait aussi pour but d'identifier les participants dont l'expérience était riche et porteuse de sens, en vue des entretiens individuels semi-dirigés. Comme nous souhaitons analyser les situations de tensions comme moteurs de l'identité professionnelle, les témoignages des participants ayant vécu une insertion sans heurts auraient été moins susceptibles de répondre à la question générale de recherche au sujet des négociations identitaires. Ceci aurait aussi eu pour effet d'exclure les participants ayant vécu une insertion professionnelle harmonieuse. Nous avons fait ce choix éclairé malgré cette limite, sur laquelle nous revenons à la fin de ce chapitre. Outre les deux participants exclus en raison de leur expérience d'enseignement au Québec ne leur permettant pas de répondre au critère de l'insertion professionnelle, tous les participants ont été invités à un entretien individuel. Cependant, Sylvie (France) et David (Guinée) ont refusé cette invitation, sans nous indiquer la raison. Évidemment, nous n'avons pas insisté. De plus, Valérie, qui avait manifesté son intérêt pour l'entretien, n'a pas pu participer à cette étape de la collecte pour des raisons logistiques. Nous avons conservé leurs données exclusivement pour l'analyse des défis, en lien avec l'atteinte du premier objectif spécifique de notre recherche. Finalement, 12 participants ont pris part à un entretien individuel semi-dirigé, ce qui a permis de mieux cerner l'expérience de chacun. Ces entretiens ont eu lieu en avril et mai 2018.

### **3.3.2 Entretiens individuels semi-dirigés**

Afin de poursuivre la collecte vers l'atteinte du premier objectif spécifique concernant les défis, et dans le but d'atteindre les deuxième et troisième objectifs s'intéressant aux stratégies mobilisées et aux négociations identitaires, l'entretien individuel semi-dirigé semblait adéquat en raison de l'interaction directe qu'il permettait avec chaque participant.

En effet, il nous offrait un contact privilégié avec l'expérience de chacun dans le but de comprendre le phénomène étudié selon leur point de vue, comme suggéré dans la littérature sur l'analyse qualitative (Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2004, 2008). Cette interaction a offert la possibilité d'organiser le discours et de stimuler des prises de conscience de la part des interlocuteurs qui s'engageaient volontairement dans cette relation, afin de construire un sens commun (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 ; Savoie-Zajc, 2013). En effet, par un entretien mené sous forme de dialogue, il nous a été possible de demander des précisions, de valider certains éléments et de nous assurer d'une compréhension juste de l'expérience de chacun des participants, en lien avec le phénomène étudié. Ces aspects étaient essentiels à considérer, d'autant plus qu'il était question d'un sujet aussi personnel que l'identité.

Un guide d'entretien (annexe II) a permis de proposer une structure pour guider les participants, tout en demeurant flexible (A. Mucchielli, 1996). Celle-ci a donné la latitude nécessaire aux participants afin qu'ils puissent raconter leur expérience et argumenter le sens qu'ils y attribuent, tout en maintenant le cap sur les thèmes à explorer. Durant les entretiens individuels, qui ont duré environ 90 minutes chacun, nous avons demandé aux participants de raconter leur histoire en remontant à leur expérience d'enseignement dans leur pays d'origine, car celle-ci nous paraissait essentielle à considérer pour répondre à notre question de recherche. Au besoin, nous avons reformulé les propos et posé des questions de relance (Gauthier et Bourgeois, 2016 ; A. Mucchielli, 1996), non pas pour diriger l'entretien avec rigidité, mais plutôt pour valider notre compréhension et orienter la discussion vers les thèmes de la recherche, tels que : 1) les conceptions préalables de l'enseignement, 2) le parcours migratoire, 3) l'insertion professionnelle au Québec 4) l'identité professionnelle.

Ces questions ont été utilisées uniquement dans les cas où les participants s'éloignaient du sujet. Les types de questions et les moments ciblés pour les poser ont été choisis avec prudence afin de ne pas interrompre les récits. Tout au long des entretiens, nous avons maintenu une attitude ouverte et bienveillante favorisant l'échange. Au fil du récit, nous avons demandé aux participants de s'exprimer au sujet de leurs conceptions de l'enseignement, avant et après l'immigration. Nous les avons aussi invités à parler des raisons qui les avaient amenés à migrer et des facteurs qui avaient pu influencer leur projet. Puis, alors qu'ils racontaient leurs premières expériences sur le marché du travail au Québec, nous leur avons demandé de parler de leur insertion dans le système scolaire québécois, en racontant les situations difficiles qu'ils avaient vécues, les doutes qu'elles

avaient engendrés, le soutien reçu et les stratégies mobilisées pour surmonter les défis. Les éléments récoltés lors de l'étape du questionnaire ont servi à alimenter la discussion et à déterminer les questions de relance qu'il était pertinent de poser. Ils ont permis de structurer les échanges autour des thèmes faisant écho à l'expérience réelle des participants, sans pour autant éviter d'aborder les autres thèmes du schéma d'entretien.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'identité est un sujet personnel et complexe dont il n'est pas facile de parler. À cet effet, nous avons pris soin, au moment des entretiens, d'utiliser une écoute attentive favorisant l'accueil et l'empathie (Kelchtermans, 1994) tout en validant notre compréhension par le questionnement et la reformulation ainsi que par une analyse rigoureuse et objective rendant compte le plus fidèlement possible des perceptions des participants.

Selon Donnay et Charlier (2006), l'identité professionnelle est en grande partie implicite et non consciente et, par le fait même, n'est pas directement accessible. Toutefois, ces chercheurs expliquent qu'il est possible de la percevoir dans le discours de l'individu, lorsque celui-ci fait référence à ses compétences, ses attitudes ou ses actes pour se définir professionnellement à divers moments de sa carrière, en fonction de son rapport à l'institution, à la relation pédagogique, à l'organisation scolaire et à son développement professionnel. Ainsi, afin de recueillir les données relatives à ces représentations implicites, il était important, au cours des entretiens, d'éviter les questions directement liées à ce concept. Les questions choisies devaient inspirer confiance au participant et l'inciter à raconter son expérience personnelle de manière libre et volontaire. Ensuite, ces questions étaient assez simples pour éviter tout malaise qui pouvait être lié à une mauvaise compréhension du concept. Nous nous sommes inspirée des travaux de Temple et Denoux (2008), dans la dimension qualitative de leur recherche sur les stratégies identitaires des immigrants japonais et sénégalais en France. Nous avons abordé le thème de l'identité de manière détournée, par l'utilisation d'un vocabulaire qui a servi de levier pour amener les participants à parler de leur identité. Les questions abordaient leurs conceptions de l'enseignement dans le pays d'origine (valeurs, rôles, attentes, responsabilités, relations professionnelles, etc.) et les changements ayant pu survenir au sujet de ces conceptions depuis leur arrivée au Québec. De plus, nous leur avons demandé de raconter les périodes de doute ou de remise en question ayant pu affecter leur sentiment de compétence ou leur appartenance à la profession. Au moment de l'analyse, nous avons pu identifier les thèmes évoqués et les relier aux différentes composantes de l'identité issues de notre cadre

conceptuel, tout en laissant une ouverture à l'apparition de thèmes émergents et pertinents à la recherche.

Afin de mieux cerner les défis d'acculturation, les tensions identitaires et les stratégies mobilisées, il semblait pertinent d'inviter certains participants à un entretien de groupe semi-dirigé durant lequel ces aspects seraient discutés en vue de construire une compréhension commune des enjeux vécus. Pour y prendre part, les participants devaient avoir vécu un défi d'insertion professionnelle ayant entraîné une remise en question sur le plan identitaire et avoir le désir d'échanger autour de celle-ci avec d'autres participants. Pour déterminer cet aspect, nous leur avons demandé si, à un moment ou à un autre, ils avaient douté que leur projet de devenir enseignant au Québec puisse se réaliser, et si cela avait pu affecter leur sentiment de compétence ou d'appartenance à profession (question 4 du schéma d'entretien individuel semi-dirigé, annexe II). À la lumière des réponses obtenues, neuf participants ont été invités à un entretien de groupe semi-dirigé. Parmi eux, sept ont accepté l'invitation. Il a eu lieu à la fin du mois de mai 2018.

### **3.3.3 Entretien de groupe semi-dirigé**

L'entretien de groupe permet de réunir, autour d'un même sujet, des participants possédant des caractéristiques semblables (ici, des enseignants immigrants en insertion professionnelle au Québec). Selon Van Der Maren (1995), il s'avère un outil pertinent pour valider les représentations qui ont d'abord été inférées à partir d'entretiens individuels. Cette idée est aussi soutenue par Boutin (2007), qui explique que le dialogue entre le chercheur et les participants permet de favoriser une interprétation commune des représentations. Dans le même sens, Morrissette (2011) explique que les chercheurs ayant recours à cet outil de collecte considèrent que les acteurs sont réflexifs et qu'ils sont capables de se situer et de discuter des problématiques qui les concernent. En effet, le fait d'entendre les participants discuter autour de leurs expériences respectives a permis d'apporter, par endroits, un éclairage sur leurs perceptions communes et de préciser, valider ou réinterpréter certains éléments issus des entretiens individuels. De plus, la chercheuse étant née au Québec et n'ayant pas vécu le parcours migratoire, il semblait nécessaire d'entendre les participants échanger autour des tensions vécues afin de mieux comprendre la manière dont ils interprétaient leurs défis d'acculturation et les stratégies mobilisées pour les surmonter. Chaque participant a pu réagir aux propos formulés par les autres en partageant son point de vue et en se situant par rapport à son propre parcours. Ceci a permis de comprendre comment des défis communs avaient pu les affecter différemment ou de



manière similaire (convergences et divergences), sur le plan de l'acculturation, et de mieux saisir la dynamique d'aller-retour entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui (Dubar, 1991 ; 2015) qui servirait à l'analyse pour l'atteinte du troisième objectif.

Dans le cadre conceptuel, nous avons soutenu l'idée que l'identité se construit en situation d'interactions. Bien que l'entretien de groupe à lui seul ne soit pas nécessairement une occasion de construction identitaire, il semblait tout de même pertinent de profiter de ce contexte, comme cela s'était montré efficace, entre autres, dans les travaux de Camilleri *et al.* (1990). Sans prétendre que des changements identitaires soient survenus lors de cet entretien, il a tout de même permis de relever des indices de la manière dont les interactions peuvent contribuer à l'évolution des représentations en ce qui a trait la profession au Québec.

Finalement, l'entretien de groupe était une occasion pour les participants de réfléchir à leur insertion en bénéficiant du soutien des autres. Selon Grosjean (2017), une telle expérience peut même représenter une occasion inestimable de développement professionnel. Bien que cet effet anticipé ne soit pas lié aux objectifs de la recherche, nous le considérons comme important en termes de retombées. En effet, ceci s'est révélé un incitatif pour les participants à s'engager dans cette étape de la collecte. Plusieurs en ont d'ailleurs témoigné.

Selon Boutin (2007) ainsi que Duchesne et Haegel (2009), des groupes de six à huit personnes semblent être appropriés pour mener ce genre d'entretiens. Celui que nous avons réalisé en mai 2018 comptait sept participants et une animatrice (la chercheuse). Il a été mené sous la forme d'un groupe de discussion. Cette approche visait à se servir de la dynamique du groupe (interactions, accords, désaccords, négociations, etc.) afin de construire des connaissances grâce à l'utilisation du récit (Grosjean, 2017). Comme le souligne Morrissette (2011), « la dynamique qui s'engage au sein d'un groupe permet d'éviter de soumettre les personnes aux seules questions du chercheur, pour accueillir celles qui interpellent les membres du groupe en relation avec l'objet de discussion » (p.14). L'entretien ainsi mené constituait donc un lieu propice aux échanges et pouvait contribuer à faire évoluer les représentations, de soi et des autres, en fonction des thèmes étudiés. Cette méthode a permis de tirer profit de la contribution des pairs pour accroître la qualité et la richesse des échanges, en ouvrant la discussion sur différents aspects ou en recentrant les propos (Baribeau, 2009 ; Boutin, 2007 ; Fortin et Gagnon, 2016). Nous aurions pu nous inquiéter du fait que les participants soient influencés par les propos des autres, mais c'est précisément ce que nous recherchions, car les idées des uns sur leurs représentations d'eux-mêmes et de la profession contribuaient à enrichir la compréhension

du phénomène, et la perception de leur propre expérience, ce qui présentait un avantage pour tous les participants. Dans le contexte de cet entretien de groupe, le récit a servi d'outil de médiation pour faciliter la dynamique interactionnelle.

Ainsi, il a été demandé aux participants de réaliser une tâche préparatoire à l'entretien (annexe III), en écrivant un court texte décrivant une situation, vécue en insertion, qui avait présenté pour eux un défi sur le plan professionnel. Selon Grosjean (2017), l'avantage de cette activité pour les participants réside dans le fait que le récit émane de leur propre expérience. Pour l'auteur, il s'agit d'un exercice simple qui peut même être agréable à réaliser. Six des sept participants ont réalisé la tâche préparatoire. À la première question, qui demandait de décrire la situation ayant engendré une remise en question, les participants ont rédigé des textes d'une longueur variant de 32 à 252 mots. Comme le sujet avait déjà été discuté lors de l'entretien individuel, plusieurs ont choisi de synthétiser cette partie. Ils allaient, de toute façon, en parler dans la rencontre à venir. Pour la deuxième question, relative aux stratégies et au soutien reçu pour surmonter le défi décrit, les participants ont rédigé des textes d'une longueur variant entre 16 et 645 mots. En fait, la longueur du texte n'était pas importante. Certains ont choisi de faire une liste plutôt qu'un texte continu ; d'autres ont inclus de nombreux détails et quelques-uns ont élaboré leur discours autour de la dimension affective liée à leur défi. Bref, l'exercice visait surtout à permettre aux participants de mettre de l'ordre dans leurs idées et de cibler les éléments importants dont ils voulaient parler. Leur permettre de se préparer avait aussi pour but de réduire la nervosité qui aurait pu être associée au fait de parler de soi devant un groupe (Grosjean, 2017). Comme expliqué plus haut, les thèmes évoqués par les sept participants, lors de l'entretien de groupe, étaient tous reliés à un défi ayant provoqué des doutes ou une remise en question. Ces défis concernaient :

- l'évaluation comparative du dossier universitaire (2),
- la discrimination à l'embauche (1),
- les pratiques d'inclusion des élèves en difficulté (1),
- les pratiques de gestion de classe (2),
- l'affectation à la tâche de spécialiste en milieu d'année (1).

L'entretien de groupe a duré un peu plus de deux heures. Un schéma d'entretien nous a servi à orienter la discussion vers les thèmes de la recherche (annexe IV). Les participants ont partagé tour à tour leur situation, et ils ont pu s'exprimer au sujet des remises en

question qu'elle avait engendrées. Puis, les participants ont été invités à réagir et à identifier des stratégies susceptibles d'aider à surmonter ces défis afin de vivre une insertion plus harmonieuse. Celles-ci étaient de différentes natures. Elles sont présentées et analysées dans les chapitres de résultats. Nous avons pris soin de contrôler les interactions afin de nous assurer qu'elles contribuaient à une meilleure connaissance du problème, tout en favorisant l'expression des sujets sensibles ainsi que la convergence et la divergence des points de vue (Baribeau, 2009 ; Boutin, 2007).

Le tableau V (ci-dessous) présente une synthèse des instruments de collecte utilisés dans le but d'atteindre nos objectifs de recherche. Il dresse la liste des objectifs, des concepts qui y sont liés et des instruments privilégiés pour la collecte.

**Tableau V : Synthèse des objectifs et des instruments de collecte des données**

Objectifs spécifiques	Liens avec le cadre conceptuel	Instruments
Identifier des défis d'insertion professionnelle spécifiques à l'acculturation tels que perçus par des enseignants immigrants au Québec.	Défis d'insertion professionnelle (Mukamurera <i>et al.</i> , 2013) Parcours migratoire et acculturation (Guilbert, 2005 ; Legault et Fronteau, 2008 ; Michaud, 2010 ; Oberg, 1960)	Questionnaire Entretiens individuels semi-dirigés
Décrire les stratégies mobilisées par des enseignants immigrants afin de surmonter les défis d'insertion professionnelle liés à l'acculturation.	Défis d'insertion professionnelle : (Mukamurera <i>et al.</i> , 2013) Stratégies d'acculturation (Berry, 2005)	Entretiens individuels semi-dirigés Entretien de groupe semi-dirigé
Comprendre le processus de négociation des tensions identitaires se manifestant par la mobilisation de stratégies d'acculturation pour faire face aux défis rencontrés en insertion professionnelle.	Identité professionnelle (Dubar, 1991, 2015 ; Gohier <i>et al.</i> , 2001) Tensions identitaires (Dubar, 1991, 2015)	Entretiens individuels semi-dirigés Entretien de groupe semi-dirigé

Pour terminer, rappelons que trois instruments ont servi à réaliser la collecte de données. Les deux premiers, en plus de fournir des données en lien avec deux objectifs de la recherche, ont permis de faire une sélection des participants qui correspondaient aux critères de sélection en vue des étapes suivantes. Pour nous assurer de la fiabilité et de la pertinence des instruments, nous avons expérimenté deux d'entre eux (le questionnaire et l'entretien individuel semi-dirigé) auprès d'un participant-témoin, avant de procéder à la collecte. Aucune modification majeure n'a été apportée au contenu de ces deux outils, mais cette démarche nous a permis de nous entraîner à mener un entretien et à réagir, en temps réel, aux propos d'un participant. Il n'a pas été possible d'expérimenter l'instrument relatif

à l'entretien de groupe en raison de sa composition spécifique qui découlait des autres étapes de la collecte.

Le tableau VI (ci-dessous) présente la répartition des participants à chaque étape de la collecte.

**Tableau VI : Répartition des participants à chaque étape de la collecte**

Pseudonyme	Autorisation d'enseigner au Québec	Expérience en enseignement au Québec	Statut d'emploi	Objectifs et instruments (tiré du tableau V)		
				Questionnaire	Entretien individuel	Entretien de groupe
Ramona	Permis	3 mois	Précaire	X	X	X
Mahia	Autorisation provisoire	7 ans	Précaire	X	X	X
Micaela	Permis	7 ans	Précaire	X	X	
Sylvie	Permis	5 mois	Précaire	X		
Anabelle	Autorisation provisoire	5 ans	Permanence	X	X	
Agatha	Permis	1 an	Voie de permanence	X	X	X
Diab	Permis	3 ans	Précaire	X	X	X
Jules	Permis	2 ans 1/2	Voie de permanence	X	X	X
Adama	Permis	1 an	Précaire	X	X	
Valérie	Permis	4 ans	Permanence	X		
Camille	Permis	3 ans 1/2	Permanence	X	X	
David	Permis	4 mois	Précaire	X		
Jasmine	Permis	3 mois	Précaire	X	X	X
Koffi	Permis	3 mois	Précaire	X	X	X
Lucie	Permis	14 mois	Précaire	X	X	

La prochaine section présente la méthode de traitement et d'analyse des données récoltées au moyen des trois outils présentés.

### 3.4 Traitement et analyse des données

Les données du questionnaire en ligne ont été compilées et les 12 entretiens individuels réalisés ont été enregistrés et transcrits intégralement. Il en a été de même pour l'entretien de groupe qui lui, a été filmé à la seule fin de permettre l'identification des interlocuteurs lors de la transcription. Le traitement et l'analyse des données ont été réalisés en trois

phases, de manière à répondre aux trois objectifs en en sélectionnant, à chacune d'elles, les personnes susceptibles de participer aux prochaines étapes de la collecte.

### **3.4.1 Procédures d'analyse**

Les données ont été traitées au moyen du logiciel d'analyse des données qualitatives NVivo (version 12). La démarche comprenait le traitement des données relatives au portrait des participants, puis aux défis d'acculturation (objectif 1), aux stratégies (objectif 2) et aux tensions identitaires (objectif 3).

#### *3.4.1.1 Traitement des données relatives au portrait des participants*

Les réponses aux questions d'ordre sociodémographiques du questionnaire (annexe I, section A) ont permis de dresser un portrait sommaire des participants. Afin de l'enrichir, nous avons aussi utilisé certains extraits des entretiens individuels au sujet du parcours migratoire, de la formation ou de l'expérience en enseignement dans le pays d'origine. Ceux-ci ont permis d'apporter des précisions aux dimensions relatives à la situation professionnelle des participants. Nous avons codé ces extraits sous les catégories (appelées « nœuds » dans le langage NVivo (version 12) « parcours migratoire », « formation » et « expérience ». Cette étape était nécessaire pour permettre la sélection des participants aux autres étapes de la collecte.

#### *3.4.1.2 Traitement des données relatives aux défis d'acculturation (objectif 1)*

En vue d'atteindre l'objectif 1, les réponses aux questions fermées (annexe I, section B) ont été compilées afin de dresser une liste provisoire des défis d'insertion professionnelle des immigrants, tels que perçus et déclarés par les 15 participants à notre recherche. Puis, les réponses aux questions ouvertes ont été compilées et classées en fonction des thèmes identifiés dans le cadre conceptuel. L'analyse a été réalisée à l'aide d'un logiciel de traitement des données qualitatives (NVivo, version 12), par codage des unités de sens (Huberman et Miles, 1991). Les codes utilisés pour classer les défis (annexe V)<sup>13</sup> correspondent aux dimensions sociale, culturelle et linguistique du parcours migratoire, et plus précisément de la phase postmigratoire, ainsi qu'aux cinq dimensions de l'insertion

---

<sup>13</sup> Dans NVivo, on réfère aux codes et aux sous-codes avec les termes « nœuds parents » et « nœuds enfants ».

professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013) telles que l'accès à l'emploi, l'affectation à la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension personnelle et psychologique. Lors du traitement des données, la dimension temporelle (temps) s'est ajoutée, constituant ainsi un code émergent. Chacun de ces codes a été précisé pour faire naître des sous-codes liés à la nature des propos. C'est ce qui a permis de dresser la liste des défis d'acculturation, présentés et analysés au chapitre 4, et d'ainsi atteindre le premier objectif de la recherche.

#### *3.4.1.3 Traitement des données relatives aux stratégies d'acculturation (objectif 2)*

Pour atteindre l'objectif 2, nous avons codé les unités de sens, issues des entretiens individuels et de groupe, qui correspondaient à la définition des stratégies présentée dans le cadre conceptuel. Les données du questionnaire prélevées dans les sections C et D de l'annexe I (soutien reçu et conditions favorables) ont aussi fait l'objet d'un traitement aux fins d'analyse des stratégies. Toutes ces données ont d'abord été classées sous le code « stratégies », en fonction des dimensions de l'insertion professionnelle (Mukamurera *et al.* 2013) ou de la phase postmigratoire (Legault et Fronteau, 2008), auxquelles elles étaient associées. Puis, ces résultats ont été analysés au regard du modèle de Berry (2005) afin de déterminer quels types de stratégies d'acculturation étaient mobilisées par ces enseignants immigrants pour surmonter les défis d'acculturation en période d'insertion professionnelle au Québec.

#### *3.4.1.4 Traitement des données relatives à la négociation des tensions identitaires (objectif 3)*

Pour atteindre l'objectif 3 et documenter les négociations identitaires, il était nécessaire d'avoir accès aux détails du parcours, ce qui ne fut pas le cas pour tous les participants. Nous avons retenu ceux pour lesquels le propos permettait de dégager des tensions identitaires substantiellement détaillées et avons codé, à partir de sept entretiens individuels et de l'entretien de groupe, les unités de sens qui correspondaient à des thèmes liés à l'identité. Comme pour l'étape précédente, les codes utilisés sont issus du cadre conceptuel. Le code « identité professionnelle » a été subdivisé en sous-codes : rapport à soi, aux autres, à la profession. Ces derniers sont eux-mêmes divisés en sous-ensembles plus spécifiques, en fonction des composantes de l'identité présentées dans le cadre conceptuel. Par exemple, le rapport à soi se décline en composantes relatives aux aspirations ainsi qu'aux sentiments de compétence et de congruence ; le rapport aux autres comprend les sentiments de contiguïté et de reconnaissance, ainsi que les interactions avec les acteurs impliqués ; le

rapport à la profession inclut le sentiment d'appartenance ainsi que les représentations de la profession, dans le pays d'origine et au Québec (orientations du programme, des contenus, des pratiques pédagogiques, etc.). Le code « tensions » a permis de classer tous les extraits où un participant nommait un choc culturel, un doute ressenti, une remise en question ou un questionnement identitaire. L'arbre de codage et la définition pour chaque code sont disponibles en annexe V. Ici, aucun nouveau code n'a émergé, mais les sous-codes liés à l'identité se sont précisés en cours de route. Ce traitement des données a permis d'atteindre le troisième objectif de la recherche en décrivant, à l'aide de récits biographiques, les processus individuels de négociation identitaires de sept participants à cette étape de la recherche. Le tableau VII (ci-dessous) présente une synthèse de la méthode utilisée pour le traitement et l'analyse des données expliquée plus haut.

**Tableau VII : Synthèse des méthodes de traitement et d'analyse des données**

<b>Instruments</b>	<b>Traitement des données</b>	<b>Analyse</b>
Questionnaire (objectif 1)	Compilation des données Codage des données et des unités de sens avec NVivo	Portrait sociodémographique Élaboration de la liste des défis d'acculturation en IP
Entretiens individuels semi-dirigés (objectifs 1, 2, 3)	Enregistrement audio Transcription des <i>verbatim</i> Codage des unités de sens avec le logiciel NVivo	Élaboration de la liste des défis détaillés Description des stratégies d'acculturation Élaboration du récit de certains participants
Entretien de groupe semi-dirigé (objectifs 1, 2 et 3)	Enregistrement audio/vidéo Transcription des <i>verbatim</i> Codage des unités de sens avec le logiciel NVivo	Mise en commun de l'expérience des participants concernant les défis, tensions et stratégies. Finalisation des récits Identification des convergences et divergences à des fins de compréhension des négociations identitaires.

### 3.4.2 Validation du codage

Une vérification de la clarté des catégories de codage (Blais et Martineau, 2006) a été réalisée grâce à la collaboration d'une collègue chercheuse s'intéressant à l'insertion professionnelle et familiale avec notre cadre conceptuel. Après avoir été informée des objectifs de la recherche ainsi que des catégories développées et de leurs définitions, cette collègue a été invitée à utiliser ces catégories pour coder les données brutes d'un entretien. À cette fin, nous avons utilisé l'entretien individuel de Mahia (Uruguay) que nous avons préalablement codé, sans toutefois montrer les résultats à notre collègue. Après cette opération, nous avons comparé les deux versions du codage et avons constaté que les

variations relevaient principalement d'un manque de clarté dans les définitions des codes utilisés. Certaines confusions étaient présentes, mais elles ne reflétaient toutefois pas de désaccords importants. À la suite de cette discussion, nous avons précisé nos définitions et supprimé quelques catégories, ce qui a permis de finaliser l'arbre de codage aux fins du traitement des données (annexe V). Finalement, la comparaison des données récoltées à l'aide des trois instruments présentés a permis de faire ressortir des éléments de convergence ou de divergence et ainsi, de mieux cerner les défis et stratégies communs aux enseignants immigrants du Québec pour mettre en lumière la manière dont les enseignants immigrants négocient le passage d'une identité professionnelle construite dans leur pays d'origine à une nouvelle identité d'enseignants au Québec.

### **3.5 Considérations éthiques et critères de scientificité**

La présence de sujets humains dans notre recherche impliquait que nous devions nous procurer un certificat d'autorisation éthique (annexe VI). De plus, afin de nous assurer de la participation volontaire et éclairée des candidats, un document d'information précisant les objectifs du projet, les critères de sélection, les modalités de participation et les mesures de protection des renseignements personnels a été présenté pour chaque étape de la collecte (annexe VII). Les participants ont signé un formulaire de consentement nous assurant de leur collaboration et leur permettant de se retirer en tout temps, sans préjudice (annexe VII). En aucun cas, nous n'avons utilisé notre influence pour pousser les participants à prendre part à notre recherche. Nous sommes demeurée disponible pour répondre aux questions et avons respecté le désir de chacun, s'il préférerait ne pas être filmé ou enregistré (ce cas ne s'est pas présenté). De plus, nous avons prévu des mesures de soutien pour les participants qui éprouveraient un malaise lors de l'entrevue. Nous avons d'ailleurs utilisé l'un d'entre eux lors d'un entretien individuel, alors que la participante a éclaté en sanglots. Nous avons alors arrêté l'entretien afin de lui témoigner notre empathie et lui proposer des pistes de soutien. Par la suite, la participante a choisi de poursuivre l'entretien. Puis, après la collecte, elle est demeurée en contact avec la chercheuse afin de trouver un soutien ponctuel et des réponses à ses questions.

Il est entendu que tous les aspects de la recherche qui touchent les participants demeurent confidentiels. L'anonymat a été préservé en utilisant les pseudonymes au moment du traitement des données et de la diffusion des résultats. Les données relatives à la captation vidéo seront détruites immédiatement après le dépôt de la thèse. En ce qui concerne les



données audio et les transcriptions, elles seront détruites dans un délai maximum de sept années suivant la collecte. Finalement, des précautions ont été prises afin de rendre impossible l'identification des participants dans une publication éventuelle.

Les critères de scientificité et de rigueur méthodologique ont été respectés tout au long de la recherche. Dans le cadre de la recherche qualitative, on parle ici des critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation (Savoie-Zajc, 2004). Pour le critère de crédibilité, nous nous sommes assurée de la plausibilité des interprétations par la validation des propos auprès des participants, durant les entretiens, ainsi que par la comparaison des données récoltées à l'aide des trois outils auprès d'un même participant, afin d'en assurer une interprétation objective. La transférabilité a été assurée par la précision des descriptions, tant sur le plan du contenu que de la démarche de collecte, au moyen d'un journal de bord (Baribeau, 2005). Le critère de fiabilité a été respecté par la prise de notes constante tout au long de la démarche, la prise en compte de plusieurs outils de collecte ainsi qu'un codage et un intercodage rigoureux. Pour assurer la confirmation, une objectivation des données a été réalisée grâce à la justification du choix des instruments et à l'application rigoureuse des procédures d'analyse détaillées dans un journal de bord personnel. Ceci a permis la validation de l'analyse et des conclusions de la recherche, et ainsi d'en assurer la cohérence. Finalement, nous avons pris en compte les critères de rigueur, d'équilibre et d'authenticité (Savoie-Zajc, 2004), afin d'assurer la participation équitable et le respect des voix de chacun tout au long de la démarche et, particulièrement, lors de l'entretien de groupe au cours duquel nous avons dû agir à titre de médiatrice.

### **3.6 Forces et limites de la recherche**

Les choix méthodologiques comportent plusieurs limites qu'il est impossible d'ignorer. Par ailleurs, comme dans toute recherche, le fait de les connaître et de mettre en place des mesures pour les atténuer, lorsque cela est possible, permet de mener le projet en connaissance de cause et de tenir compte de ces éléments afin d'assurer une interprétation rigoureuse et critique des résultats. À cet égard, nous avons dû faire preuve de vigilance afin de tenir compte de ces limites lors de l'interprétation et de la diffusion des résultats.

### **3.6.1 Forces de la recherche**

Malgré les limites qu'elle comporte, la méthodologie choisie présente plusieurs forces. D'abord, si l'échantillon était plutôt restreint, il était tout de même diversifié en ce qui a trait à l'âge des participants, aux pays d'origine, aux caractéristiques des parcours migratoires et à l'expérience en enseignement. Le fait de recruter un échantillon plus large à la première étape, pour ensuite préciser les critères de sélection aux étapes suivantes, a permis d'orienter la collecte en fonction des objectifs spécifiques et de sélectionner les participants les plus susceptibles de nous permettre d'y répondre.

Ensuite, l'utilisation de trois instruments de collecte a permis de circonscrire l'échantillon aux participants dont le parcours était susceptible d'apporter un éclairage à notre problème de recherche. La combinaison des instruments et l'analyse transversale des données ajoutent à la richesse des résultats obtenus et contribué à une meilleure compréhension des tensions identitaires vécues par les immigrants en insertion professionnelle. La méthodologie utilisée a permis d'atteindre nos objectifs de recherche et de faire avancer les connaissances en ce qui a trait aux défis, aux tensions identitaires et aux stratégies d'acculturation participant au développement de l'identité professionnelle des enseignants immigrants.

Finalement, notre situation professionnelle et notre expérience des dernières années, auprès des enseignants issus de l'immigration, nous ont permis de développer des habiletés communicationnelles qui ont aidé à réduire le fossé culturel et facilité l'expression des participants, par l'instauration d'une relation de confiance. De plus, étant responsable d'activités de formation continue à l'intention des enseignants, nous disposions d'une expérience en animation selon une approche basée sur le partage d'expérience. Les habiletés développées en ce qui a trait à la médiation des échanges entre les participants ont pu contribuer à la richesse des propos, particulièrement lors de l'entretien de groupe.

### **3.6.2 Limites de la recherche**

La première limite concerne le nombre de participants ayant pris part à la recherche. La démarche d'échantillonnage étant restrictive, ce nombre était limité et ne permettait qu'une vue partielle de la situation. Nous avons pris soin de diffuser le questionnaire au plus grand nombre d'individus possible, afin de permettre une certaine variété. Évidemment, nous sommes consciente de cet aspect et nuance les propos des participants afin de tenir compte du contexte dans lequel ils ont évolué.

La deuxième limite concerne le fait que les participants sont tous des enseignants en exercice. Par conséquent, notre recherche n'inclut pas les enseignants qui ont quitté la profession ou qui n'ont simplement pas choisi de s'y insérer. Ceci est logique, dans la mesure où, comme la recherche étudie les défis d'insertion des enseignants immigrants, et le rôle qu'ils ont joué dans la construction identitaire, il est nécessaire que les participants aient vécu l'insertion ou soient en train de la vivre. Ceci n'exclut pas la possibilité que certains participants quittent éventuellement la profession, mais ne tient pas compte de ceux qui l'ont déjà quittée. Cette question pourrait faire l'objet d'une recherche future.

Une troisième limite concerne les entretiens qui permettaient de récolter les données à partir d'un seul point de vue, celui des participants. Ceux-ci, en se racontant, ont inévitablement teinté leur discours à partir de leur propre perspective. Comme nous l'avons précisé dans le cadre conceptuel, Abraham (1972) souligne que les enseignants ont tendance à donner une image positive d'eux-mêmes et à attribuer leurs difficultés à des causes externes. D'ailleurs, cette observation est aussi présente dans les propos recueillis dans le cadre de la recherche de Niyubahwe (2014). Lors de l'entretien de groupe, nous aurions pu inclure d'autres acteurs du milieu scolaire aux entretiens et aux discussions, mais nous avons choisi de procéder autrement pour éviter le malaise que pourrait engendrer la présence de l'employeur, par exemple, ou de toute personne liée à l'encadrement professionnel, aux groupes de discussion. En effet, cette façon de faire aurait pu nuire à l'expression libre et spontanée des participants au sujet de leurs défis d'insertion. Grosjean (2017) explique qu'il est préférable d'éviter les rapports hiérarchiques dans les groupes de discussion, car ils peuvent entraîner les participants à éviter ou refuser de s'exprimer. Il aurait aussi été possible de mener des entretiens complémentaires avec des intervenants du milieu scolaire, afin de recueillir leur point de vue quant au développement de l'identité professionnelle des participants. Par contre, pour des raisons pratiques et un échéancier serré, notre objectif de recherche s'est limité à recueillir le point de vue des enseignants immigrants uniquement.

Finalement, un biais concernant notre expérience auprès de la population immigrante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, notre participation à l'élaboration des programmes de formation leur étant destinés et notre implication dans le suivi pédagogique des étudiants de ces programmes auraient pu influencer le regard posé sur les trajectoires des participants et l'interprétation de leurs propos. Afin d'éliminer ce biais, le recrutement des participants ayant fréquenté l'Université de Montréal a été fait

exclusivement auprès d'individus n'ayant jamais fait l'objet d'un suivi pédagogique ou d'une évaluation de notre part.

En résumé, les aspects méthodologiques de notre recherche mettent en évidence une posture constructiviste visant à comprendre l'expérience des participants et à reconstruire une partie de cette dernière, sous forme de récits, à partir de leurs témoignages. La technique d'échantillonnage et les instruments privilégiés ont permis de sélectionner les participants en fonction du but poursuivi à chacune des étapes de la collecte. La combinaison de ces trois instruments a contribué à la profondeur des analyses concernant les négociations identitaires des participants tout en réduisant la subjectivité potentielle de la chercheuse.

Le prochain chapitre présente les résultats obtenus en fonction de chacun des objectifs spécifiques de la recherche.

## 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats au regard de chacun des objectifs de la recherche. D'abord, nous présentons les défis d'insertion professionnelle spécifiques à l'acculturation tels que perçus par les participants à notre recherche. Ensuite, nous présentons les stratégies mobilisées pour surmonter les défis d'insertion professionnelle liés à l'acculturation. Finalement, nous présentons, à l'aide des récits reconstruits à partir des témoignages des participants, comment se négocient les tensions identitaires d'enseignants immigrants pour faire face aux défis d'acculturation rencontrés en insertion professionnelle et, ainsi se redéfinir sur le plan professionnel dans le système scolaire québécois.

### 4.1 Défis d'insertion professionnelle spécifique à l'acculturation

Dans cette section, nous présentons les résultats relatifs au premier objectif de notre recherche, qui consiste à *identifier des défis d'insertion professionnelle spécifiques à l'acculturation d'enseignants immigrants au Québec*, tels que perçus par l'ensemble des participants à notre recherche. L'analyse s'appuie sur le modèle de Mukamurera *et al.*, (2013) concernant les dimensions de l'insertion professionnelle. Comme le montre la figure 1 (p.37), ce modèle comporte cinq dimensions communes aux enseignants en insertion : l'accès à l'emploi, l'affectation à la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension personnelle et psychologique. L'analyse s'appuie aussi sur les dimensions comprenant les enjeux sociaux et culturels de la phase postmigratoire (Guilbert, 2005 ; Legault et Fronteau, 2008 ; Michaud, 2010 ; Oberg, 1960). En fin de chapitre, nous discutons des principaux résultats ayant attiré notre attention.

Les données relatives aux défis d'acculturation ont été récoltées au moyen de deux outils : le questionnaire en ligne (annexe I, section B) et les entretiens individuels semi-dirigés (annexe II). Aucun défi supplémentaire n'a été relevé à partir de l'entretien de groupe. Cependant, certains exemples ou extraits de verbatim provenant de cet entretien sont utilisés dans ce chapitre, parce qu'ils apportent des précisions éclairantes sur des défis déjà identifiés grâce aux deux autres outils. Les propos des participants ont été codés en fonction des dimensions présentées ci-haut. Toutefois, la frontière entre ces dimensions n'est pas étanche. En effet, les défis qui colorent l'expérience d'insertion professionnelle sont interdépendants. S'ils sont classés par dimensions c'est pour en faciliter l'analyse. Le tableau VIII (page suivante) montre donc quelles dimensions de l'insertion professionnelle et la phase postmigratoire de leur parcours ont été touchées par des défis d'acculturation,

selon la perception des participants. Les entretiens individuels ont permis d'apporter des précisions aux réponses obtenues à l'aide du questionnaire en ligne et, par conséquent, de documenter davantage les défis. En effet, l'utilisation du langage oral a permis de fournir des précisions et de mieux cerner les défis évoqués. Ceci nous a permis de constater des convergences, mais aussi des divergences au sujet de la nature des défis identifiés préalablement dans le questionnaire. Les participants avaient sous-estimé les aspects de leur insertion pour lesquels ils avaient rencontré des défis. Rappelons par ailleurs que trois participants n'ont pas participé aux entretiens. En effet, David, Valérie et Sylvie n'ont mentionné des défis qu'à l'étape du questionnaire. Les résultats du tableau VIII (ci-dessous) tiennent compte du nombre de participants ayant fait allusion à chacun des défis plutôt qu'au nombre de fois où chacun en a parlé. En effet, les prises de parole dépendent de plusieurs facteurs (importance accordée par les interlocuteurs, questions de relance, précisions, etc.), ce qui multiplie inévitablement les segments du discours associés aux sujets traités.

**Tableau VIII : Dimensions de l'insertion professionnelle touchées par des défis d'acculturation chez les participants**

DIMENSIONS PARTICIPANTS	INSERTION PROFESSIONNELLE					PHASE POSTMIGR.		Dimensions (n=7)	TRANSVERSALE Temps
	Accès emploi	Affect. tâche	Social. Org.	Profess.	Psy.	Sociale	Cult.		
Adama	X	X	X	X	X	X	X	7	
Agatha	X	X	X	X	X	X	X	7	X
Anabelle	X	X	X	X	X	X	X	7	X
Camille	X			X		X		3	X
David			X			X	X	3	X
Diab	X	X	X	X	X	X	X	7	X
Jasmine	X	X	X	X	X	X	X	7	X
Jules	X	X	X	X	X	X		6	X
Koffi	X	X	X	X	X	X	X	7	X
Lucie	X	X	X	X	X	X	X	7	X
Mahia	X	X	X	X	X	X	X	7	X
Micaela	X	X	X	X		X	X	6	X
Ramona	X	X	X	X	X	X	X	7	X
Sylvie	X			X		X		3	X
Valérie	X				X	X		3	X
(n=15)	14	11	12	13	11	15	11		12

Les défis identifiés par les participants au sujet de la langue et du temps ont aussi été relevés dans d'autres dimensions. Pour cette raison, nous avons exclu celles-ci de la présentation des résultats. Toutefois, le temps représente une dimension émergente identifiée par plusieurs participants. Nous avons choisi de la conserver en tant que dimension transversale. Pour cette raison, elle n'est pas prise en compte dans le calcul des dimensions touchées qui sont présentées dans le tableau VIII (page précédente), c'est pourquoi elle est hachurée.

Sur l'axe vertical, nous remarquons que 11 participants ont été touchés par des défis dans 6 ou 7 dimensions. De plus, nous constatons que toutes les dimensions ont présenté des défis pour au moins 11 participants. La dimension de l'accès à l'emploi est la plus évoquée en termes de défis d'insertion professionnelle (14 participants). Elle est suivie de la professionnalité (13) et de la socialisation organisationnelle (12). Les autres dimensions de l'insertion professionnelle ont touché 11 participants. Parmi les dimensions reliées à la phase postmigratoire, la dimension sociale et la dimension culturelle touchent respectivement 15 et 11 participants au regard de défis d'acculturation. Finalement, la dimension transversale reliée au temps touche 12 participants.

Dans les pages qui suivent, nous présentons en détail les défis d'acculturation spécifiquement liés à l'insertion professionnelle (section 4.1.1), puis ceux qui sont plus généraux et qui concernent la phase postmigratoire du parcours des participants (section 4.1.2).

#### **4.1.1 Défis d'acculturation relatifs à l'insertion professionnelle**

Comme expliqué plus haut, les défis d'acculturation qui concernent l'insertion professionnelle ont été classés en fonction des dimensions tirées du modèle de Mukamurera *et al.* (2013)<sup>14</sup>. Afin de faciliter la fluidité de la lecture, nous présentons les défis liés à chaque dimension en suivant l'ordre logique suggéré par le modèle théorique, tenant compte de la chronologie des étapes d'entrée dans la profession. La première dimension analysée est celle de l'accès à l'emploi, qui est la plus représentée.

---

<sup>14</sup> Pour connaître le nombre exact de participants ayant évoqué chacun des défis, il est possible de se référer au tableau *Défis d'acculturation et des besoins recensés chez les enseignants immigrants*, à l'annexe IX.

#### 4.1.1.1 Défis relatifs à l'accès à l'emploi

La dimension la plus problématique, telle que rapportée dans les propos des participants, est celle de l'accès à l'emploi. Comme d'autres recherches en ont fait état (Jabouin, 2018 ; Larochelle-Audet, 2019 ; Niyubahwe, 2014), ce processus est complexe et énergivore. Cette dimension correspond à l'aspect économique et administratif de l'insertion professionnelle et concerne les délais d'attente, le statut d'emploi et sa durée, ainsi que le salaire (Mukamurera *et al.*, 2013). Elle est représentée par un nombre important d'allusions concernant 1) l'étude comparative des dossiers universitaires par le MÉES pour l'obtention de l'autorisation d'enseigner, 2) les exigences de requalification et 3) le processus de sélection. Dans les pages qui suivent, nous expliquons en quoi, sur le plan professionnel, cette dimension est celle qui comporte le plus grand nombre de défis chez l'ensemble des participants à notre recherche et ce, peu importe leurs caractéristiques sociodémographiques.

#### **Défi 1 : Se soumettre à une étude comparative du dossier universitaire**

L'étude comparative du dossier universitaire marque le début du processus de reconnaissance des acquis qui permet aux enseignants immigrants d'obtenir l'autorisation d'enseigner au Québec et de devenir éligibles à l'emploi. Rappelons que chacun d'eux a la responsabilité de fournir les renseignements au sujet de la formation en enseignement reçue dans son pays d'origine (Gouvernement du Québec, 2019, 2020). Le MÉES procède ensuite à une comparaison des diplômes obtenus et des cours suivis afin de déterminer s'ils correspondent aux exigences de formation pour exercer la profession au Québec. Si c'est le cas, le candidat reçoit une autorisation provisoire d'enseigner accompagnée d'exigences de requalification. Or, il a été difficile pour un tiers des participants d'obtenir l'information nécessaire pour documenter le dossier universitaire. Ces derniers mentionnent n'avoir reçu aucune information à ce sujet avant d'arriver au Québec. Ils auraient souhaité qu'on les dirige vers le site du MÉES, au moment de recevoir la réponse à la demande d'immigration qui, elle, relève d'un autre ministère. De plus, l'accès aux versions originales de leurs diplômes et de leurs relevés de notes, auprès des autorités de leur pays d'origine, était parfois ardu en raison de circonstances politiques ou de contraintes bureaucratiques. Pour plusieurs, il a été nécessaire de faire traduire les documents en français et parfois, la qualité de la traduction ne permettait pas de faire la preuve de l'équivalence entre les cours comparés. Lorsque la formation initiale avait été reçue dans une langue autre que la langue d'enseignement, les candidats devaient prouver qu'ils avaient suivi une partie de leurs cours dans cette langue. Finalement, ils avaient le fardeau de la preuve, puisqu'ils devaient



justifier eux-mêmes la correspondance des contenus de chaque cours suivi avec ceux qui sont prescrits par la formation initiale en enseignement au Québec. Plusieurs ont essayé des refus, à cause de pièces manquantes ou à la suite d'une étude comparative ne leur reconnaissant pas les qualifications pour un champ dans lequel ils avaient pourtant enseigné dans leur pays d'origine.

La majorité des participants soutiennent qu'une confusion régnait quant à l'interprétation individuelle des agents du MÉES chargés de l'étude de leur dossier universitaire. Trois d'entre eux ont dû s'y reprendre plusieurs fois avant de voir leur formation reconnue. On leur indiquait qu'ils devaient refaire un baccalauréat ou encore, réussir un stage d'un an en enseignement. À ce sujet, Agatha (Albanie) exprime sa confusion : « Ça, c'était vraiment flou dans ma tête, parce que, comment je pouvais faire un stage quand je n'avais pas le droit d'enseigner ? » (entretien individuel). Ce processus s'est avéré long et coûteux pour la majorité des participants, ce qui a retardé pour plusieurs le moment de l'entrée dans la profession au Québec. Heureusement, tous ont réussi à franchir cette étape et ont obtenu une autorisation provisoire d'enseigner au Québec. Dès lors, ils se sont trouvés devant le défi de satisfaire aux exigences de requalification.

## **Défi 2 : Satisfaire aux exigences de requalification spécifiques aux enseignants immigrants**

Selon les participants concernés par ce défi, on ne tient pas compte des spécificités de la formation ni de l'expérience acquise dans le pays d'origine pour établir les exigences de requalification. Ils déplorent le traitement uniforme des dossiers qui, selon eux, classe les candidats en deux catégories : ceux dont le diplôme est reconnu doivent suivre cinq cours et faire un stage probatoire ; ceux dont les cours ne répondent pas aux exigences doivent faire un baccalauréat en formation initiale à l'enseignement. Ainsi, si l'étude du dossier leur confère une autorisation provisoire d'enseigner au Québec, les candidats sont soumis aux exigences suivantes avant d'accéder au brevet (autorisation permanente). Selon le règlement sur les autorisations d'enseigner (Gouvernement du Québec, 2019), celles-ci comprennent la réussite : 1) d'un test écrit de certification pour la langue d'enseignement (TECFÉE ou EETC),<sup>15</sup> 2) de cinq cours d'un programme officiel de formation initiale à

---

<sup>15</sup> TECFÉE : Test de certification en français écrit pour l'enseignement (<https://www.cspi.qc.ca/cefranc/tecfée.php>)  
EETC : English Exam for Teacher Certification (<https://www.ceetc.ca>)

l'enseignement et 2) d'un stage probatoire de 600 à 900 heures en situation d'emploi (Gouvernement du Québec, 2017b).

### ***Test de certification à l'écrit pour la langue d'enseignement***

La majorité des participants ont été soumis à un test écrit de certification pour la langue d'enseignement. Ceux qui ont passé le test en français ont exprimé que celui-ci leur a donné du fil à retordre. Pour Mahia (Uruguay), cette épreuve a remis en question son projet d'enseigner au Québec : « J'ai bloqué sur ça et j'ai dit non, je ne serai jamais capable. Je ferai de la suppléance toute ma vie. Je suis cuite, c'est fini » (entretien individuel). Le niveau de difficulté élevé du test a aussi été perçu comme démesuré par certains candidats provenant pourtant de pays francophones. De plus, l'ensemble des participants estiment qu'ils étaient désavantagés, puisqu'il leur manquait des référents culturels et une connaissance du vocabulaire spécifique au Québec pour répondre aux questions relatives au lexique. À ce sujet, Agatha (Albanie) confie : « J'ai passé l'été à étudier avec un ami pour mémoriser les expressions et le vocabulaire québécois » (entretien individuel). Finalement, tous sont parvenus à satisfaire à cette exigence, mais trois participants ont dû reprendre le test plus d'une fois, ce qui a causé des délais dans le traitement de leur demande de brevet, puisqu'à la suite d'un deuxième échec au test, la reprise n'était possible qu'après une attente d'un an. Entre-temps, ils devaient réussir les cours exigés par le MÉES.

### ***Cours exigés dans un programme de formation initiale à l'enseignement***

Tous les participants ont été soumis à l'exigence de réussite de cinq cours issus d'un programme de formation initiale à l'enseignement. Ces cours comprennent :

[...] au moins 12 unités en éducation à l'intérieur d'un programme de formation à l'enseignement [...] en lien direct avec celui qui sous-tend le permis, au moins 6 de ces unités se rapportant à la didactique, au moins 3 à l'évaluation des apprentissages et au moins 3 à l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [et] un cours sur le système scolaire du Québec (Gouvernement du Québec, 2019, article 6).

---

Avant 2010, les enseignants immigrants détenteurs d'une autorisation provisoire d'enseigner au Québec devaient réussir un test de langue reconnu par le Ministère, administré par le CÉFRANC. Depuis 2010, l'exigence du TECFÉE ou du EETC s'applique à tous.

Près de la moitié d'entre eux mentionnent que l'engagement en formation a présenté un défi en ce qui a trait à la charge de travail requise. De plus, l'obligation de suivre des cours sur la pédagogie et la didactique reflète pour certains un manque de reconnaissance de l'expérience acquise dans le pays d'origine. À ce sujet, deux participantes venues de la France considèrent que la sélection des cours devrait faire l'objet d'une analyse plus approfondie de la part du MÉES, afin de répondre aux besoins spécifiques de chacun. Selon elles, si la formation initiale dispensée dans certains pays n'est pas équivalente à celle du Québec, celle de la France en est beaucoup plus proche en ce qui concerne les orientations des programmes, les approches pédagogiques et la didactique. À ce sujet, Valérie explique :

J'ai eu l'impression d'être traitée comme une débutante et de devoir suivre des cours dont certains correspondent exactement à la formation initiale que j'ai reçue en France. En plus, j'ai dû suivre un cours sur l'intervention et l'adaptation scolaire pour les enseignants du régulier, alors que j'enseigne en adaptation depuis plus de 15 ans. (Valérie, France, questionnaire)

Ainsi, comme Valérie, quelques participants ont eu l'impression de perdre leur temps à l'université. De plus, quelques-uns auraient souhaité suivre un cours leur permettant de mieux comprendre l'histoire et les caractéristiques de la société québécoise. Puis, deux participantes déplorent l'absence d'une formation pratique, expliquant qu'elles auraient souhaité vivre un stage supervisé au Québec. Finalement, certains confient que la contrainte de devoir suivre des cours s'ajoute aux autres défis concernant l'adaptation sociale et les responsabilités familiales. En plus de représenter un investissement de temps considérable, le fait que ces cours ne soient parfois offerts que le jour les a empêchés d'occuper un emploi à temps plein et, par conséquent, d'accéder au stage probatoire.

### ***Stage probatoire***

Les candidats qui ont obtenu leur diplôme d'enseignement à l'étranger doivent réussir un stage probatoire totalisant entre 600 et 900 heures d'enseignement. Celui-ci vise à vérifier la maîtrise des compétences professionnelles et se réalise en situation d'emploi, dans le cadre d'un contrat d'au moins 200 heures à la fois par période de 12 mois, dans un établissement reconnu par le MÉES (Gouvernement du Québec, 2017b et 2019, articles 15 à 19). Un tiers des participants ont abordé ce sujet en termes de défi. Ils ont dû s'armer de patience, puisqu'ils devaient d'abord obtenir un contrat assez long pour satisfaire à cette exigence. Ainsi, certains ont dû accepter des contrats dans plusieurs écoles afin de cumuler un nombre d'heures suffisant. La difficulté à accéder au stage probatoire est directement liée à la précarisation du travail enseignant et à la difficulté d'obtenir des contrats

substantiels. En effet, au moment de la collecte, deux participants (Koffi et Lucie, tableau IV, p.75) étaient toujours en suppléance et attendaient un premier contrat qui pourrait leur permettre de satisfaire à cette exigence. Pour arriver à cette étape, il fallait d'abord traverser le processus de sélection.

### **Défi 3 : Traverser le processus de sélection lorsqu'on immigré**

Deux tiers des participants parlent des défis rencontrés alors qu'ils tentaient de se tailler une place dans le milieu scolaire. À leurs yeux, il n'est pas simple de se préparer à l'entrevue d'embauche. De plus, sa réussite ne garantit pas l'obtention d'un contrat, puisque la sélection par l'employeur peut donner lieu à des remplacements à durée indéterminée ou à de la suppléance à la journée. Pour un tiers des participants, l'entrevue s'est soldée par un ou plusieurs échecs. Il leur a été difficile de répondre aux questions orientées vers les contenus du programme de formation de l'école québécoise<sup>16</sup> ou sur des aspects pédagogiques avec lesquels ils étaient moins familiers, tels que le paradigme de l'apprentissage ou l'approche socioconstructiviste. De plus, ils mentionnent avoir eu du mal à donner des réponses satisfaisantes lors de mises en situation d'enseignement faisant référence à des aspects spécifiques à la culture ou au contexte scolaire québécois. Ceci est frappant lorsqu'il s'agit du soutien à des élèves en difficulté. Comme le relate Lucie (Chine) :

Il y avait des mises en situation : comment gérer la classe quand il y a des élèves en difficulté d'apprentissage, par exemple ? C'était difficile, parce qu'en Chine, tout est uniformisé. J'ai du mal à imaginer un élève qui est en difficulté. S'il n'y arrive pas, s'il ne peut pas suivre le rythme de la classe, tant pis pour lui. (entretien individuel)

Il importe de préciser qu'ici, les propos de Lucie n'illustrent pas une adhésion à cette conception uniformisée de l'enseignement. En fait, elle déplore son ignorance des orientations du système scolaire québécois et sa difficulté à élargir ses conceptions pour envisager un enseignement qui tient compte des caractéristiques des élèves et des rythmes d'apprentissage.

Les participants ont été sélectionnés pour des contrats à temps partiel ou comme suppléants, ce qui a suscité une grande incompréhension. En effet, certains avaient

---

<sup>16</sup> Le programme de formation de l'école québécoise est disponible sur le site du MÉES à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>

l'impression que leur candidature n'avait pas la même valeur que celle des enseignants formés au Québec. À ce sujet, Diab (Maroc) explique :

Ils me disaient que j'étais accepté pour un contrat à temps partiel ou de la suppléance. Je me suis demandé pourquoi. J'ai essayé d'envoyer mon CV à toutes les commissions scolaires autour de Montréal. Celles qui ont répondu m'ont donné des réponses comme ça. Par la suite quand je faisais de la suppléance, je croisais des étudiantes qui avaient des contrats même si elles n'avaient pas terminé leurs études, alors que moi, j'étais libre toute la journée et je n'avais rien. (entretien individuel)

Même s'ils étaient désormais titulaires d'une autorisation d'enseigner, près de la moitié des participants ont eu du mal à obtenir un premier contrat. Le problème était parfois lié au fait que les informations figurant sur leur permis d'enseigner ne les rendaient pas éligibles pour les postes qu'ils souhaitaient occuper, comme nous l'avons vu avec l'exemple de Jasmine (Cameroun), qui a vu son dossier rejeté à cause d'une mention stipulant qu'elle était autorisée à enseigner l'allemand exclusivement. Dans sa recherche d'emploi au Québec, elle s'est heurtée à des portes fermées, puisque cette discipline n'est pas offerte au secteur des jeunes. Ceci entraînait chez elle une vive frustration : elle avait, en effet, étudié cette langue à l'université, mais, au Cameroun, elle enseignait le français comme langue seconde. Elle explique : « Ça m'a beaucoup choquée. J'ai appelé les ressources humaines de la commission scolaire, mais, quand la dame m'a parlé, j'ai eu l'impression qu'elle me prenait pour une germanophone » (Jasmine, Cameroun, entretien individuel). Certains participants soutiennent que, dans un effort pour contrer une pénurie de personnel, les commissions scolaires ouvrent leurs portes à des enseignants de champs différents, s'ils peuvent faire la preuve de leurs compétences. Pourtant, malgré cette ouverture apparente, une expérience acquise au Québec semble nécessaire pour accéder à ces postes. À ce sujet, quatre participants affirment avoir vu des étudiants en enseignement être embauchés avant la fin de leurs études, alors qu'eux n'avaient rien obtenu malgré leur grande disponibilité. Ceci les incite à croire en une certaine forme de discrimination. Finalement, si la majorité des participants ont réussi à décrocher un contrat, les premières affectations ont eu lieu dans des conditions difficiles.

#### *4.1.1.2 Défis relatifs à l'affectation à la tâche*

Les défis qui concernent l'affectation à la tâche touchent plus des deux tiers des participants. Cette dimension est directement liée à celle de l'accès à l'emploi, car elle touche les conditions d'entrée en fonction (par exemple, l'organisation de la tâche, la charge de travail, la stabilité de la tâche et du milieu). Elle concerne aussi la correspondance

de la tâche avec le champ particulier de formation (Mukamurera *et al.*, 2013). Les deux défis relatifs à cette dimension concernent 1) la stabilité professionnelle et 2) les contextes de travail multiples. Afin de sortir de la situation précaire dans laquelle ils se trouvaient, plusieurs participants ont dû accepter des remplacements, dans diverses écoles et dans des champs d'enseignement pour lesquels ils n'étaient pas formés. Ceci les empêchait toutefois d'acquérir une stabilité sur le plan de la tâche professionnelle.

#### **Défi 4 : Acquérir une stabilité professionnelle liée à la tâche**

Tous les participants auraient souhaité qu'on leur confie une tâche stable et à temps plein pour commencer leur carrière, car ceci leur aurait permis d'accompagner les élèves, d'observer leurs progrès et de planifier leur enseignement tout en s'appropriant les façons de faire au Québec. Malheureusement, en raison des procédures administratives régissant l'attribution des tâches dans les commissions scolaires convoitées, deux tiers des participants ont été contraints d'accepter des tâches multiples dans l'espoir d'éventuellement avancer sur la liste de priorité d'emploi et, ultimement, d'obtenir un poste régulier. Souvent, les tâches obtenues consistaient à assumer des remplacements à durée indéterminée dans des groupes ayant connu plusieurs suppléants avant eux. Parfois, on leur confiait des tâches d'assistantat ou de soutien, comme ce fut le cas pour Ramona (Roumanie). Les participants expliquent que les tâches morcelées, les remplacements et les contrats à temps partiel entraînent parfois des conditions de travail moins favorables que celles des enseignants réguliers. De plus, le fait d'être embauché à statut précaire donne l'impression de ne pas être reconnu à sa juste valeur et de servir à « combler des trous ». Micaela (Argentine) et Agatha (Albanie) expliquent que cette situation a entraîné chez elles un malaise. Elles ont eu l'impression que leur embauche était justifiée par un manque d'effectifs, et qu'on les engageait parce que personne d'autre n'était disponible. Elles ont eu l'impression que leur légitimité à exercer la profession au Québec n'était pas reconnue. De surcroît, le statut précaire a engendré des frustrations et une grande incertitude, en plus d'affecter leur sentiment de compétence et de rendre difficiles le développement d'un sentiment d'appartenance et l'adaptation au rôle professionnel.

#### **Défi 5 : S'adapter à plusieurs contextes de travail inconnus**

La moitié des participants confient que le fait d'être projeté au pied levé dans toutes sortes de contextes cause une grande insécurité. Ceci affecte le lien de confiance avec les élèves et entraîne un manque d'assurance. Enseignant de mathématiques, Koffi (Côte d'Ivoire) a effectué des journées de suppléance au primaire et en éducation physique, dans des groupes

où, la plupart du temps, les titulaires n'avaient laissé aucun plan de travail. Il raconte un évènement ayant affecté sa confiance en lui et sa crédibilité aux yeux des élèves :

Une fois, j'ai commencé et les élèves m'ont dit : « Monsieur on a déjà fait ça ». J'étais vraiment bloqué, là. C'est très stressant parce que les enfants, ils vous font confiance. Lorsqu'ils se rendent compte que vous êtes en train de taponner, ce n'est pas bon. (Koffi, Côte d'Ivoire, entretien individuel)

Même lorsqu'il s'agit d'un remplacement plus long, la relation entre l'enseignant et les élèves dont il a la charge temporaire se trouve affectée, surtout si ces derniers ont connu plusieurs suppléants avant lui. Il devient alors difficile de tisser des liens favorisant un climat propice à l'apprentissage. Les participants enseignant une spécialité expliquent que ceci rend la chose encore plus complexe, impliquant la prise en charge de plusieurs groupes qu'on ne rencontre que quelques fois par semaine. Pour plusieurs, le contexte dans lequel les premières expériences d'enseignement au Québec se réalisent entraîne aussi des difficultés d'ordres pédagogique et professionnel. Ils expliquent que la direction ou les collègues leur reprochent souvent un manque de débrouillardise, une difficulté à gérer la classe et une incapacité à analyser leur pratique. En somme, les premiers contrats impliquent de s'intégrer à des environnements inconnus tout en faisant la preuve de la maîtrise des compétences professionnelles, afin de satisfaire aux exigences du stage probatoire. Dans ce contexte, la socialisation avec l'équipe-école devient difficile.

#### *4.1.1.3 Défis relatifs à la socialisation organisationnelle*

Les défis concernant la socialisation organisationnelle touchent la majorité des participants. Cette dimension concerne la familiarisation avec les règles de fonctionnement et les valeurs du milieu scolaire, mais aussi les interactions avec ses partenaires (collègues et parents) et l'appartenance à l'équipe-école (Mukamurera *et al.*, 2013). Le fait d'évoluer dans des environnements inconnus changeant presque quotidiennement entraîne deux défis principaux sur le plan de la socialisation : 1) l'appropriation de la culture organisationnelle et 2) le développement de relations professionnelles significatives et enrichissantes dans les différentes écoles.

#### **Défi 6 : S'approprier la culture organisationnelle du pays d'accueil**

La majorité des participants ont eu du mal à s'approprier les règles et les façons de faire spécifiques aux milieux, ainsi que les valeurs relatives au système scolaire québécois. Ce

défi se traduit de différentes façons, alors que le manque d'information et les problèmes de communication présentent des sources de tensions et d'incompréhension.

### ***Règles de fonctionnement de l'école***

Au sujet des règles de l'école, la plupart des participants mentionnent avoir dû apprendre « sur le tas », les manières de fonctionner au Québec. Il peut s'agir des normes de la profession, tels les processus d'affectation, les responsabilités professionnelles ou la tâche éducative ; ou des règles relatives à la structure de l'école, comme les services disponibles ou les règles de vie. Dans tous les cas, les préoccupations sont liées au manque d'information concernant l'organisation du système scolaire québécois, qui leur est tout à fait inconnue. Les propos de Ramona (Roumanie) résument bien les préoccupations des participants à ce sujet :

Chaque petite chose qui se passe dans une école, il faut l'apprendre au début : Qu'est-ce qu'on fait pendant la surveillance ? Pendant les journées pédagogiques, est-ce qu'on reste chez nous ou l'on vient à l'école ? Qu'est-ce qu'on fait pendant les rencontres du personnel ? Donc, toute l'organisation dans une école, on l'apprend. (entretien individuel)

Par ailleurs, près de la moitié des participants ont été surpris de constater les défis importants concernant certains aspects de la culture organisationnelle. Le premier concerne les modalités relatives à la gestion des comportements des élèves. Bien que ce défi semble avant tout lié à la gestion de classe, il concerne les règles de fonctionnement de l'école en ce sens qu'il y est associé par plusieurs, particulièrement par les participants originaires de l'Afrique. Dans leurs pays d'origine, les classes à grands effectifs (plus de 60 élèves) entraînent la présence de surveillants d'élèves pour l'ensemble de l'école. Cette situation est bien différente au Québec, puisque les groupes classes sont beaucoup moins grands et que la gestion des comportements en classe est sous la responsabilité première de l'enseignant titulaire, dans le respect du code de vie de l'école. En ce sens, Jasmine s'est fiée, lors de ses premières journées de suppléance, à son expérience acquise au Cameroun. Devant les comportements perturbateurs, elle n'a trouvé personne à appeler à l'aide, ce qui lui a causé beaucoup de fil à retordre. Un autre exemple concerne la méconnaissance des participants en ce qui a trait à l'implication des équipes pédagogiques auprès d'élèves en difficulté. N'étant pas toujours au courant des plans d'intervention de ces élèves, c'est seulement après avoir provoqué des réactions vives chez ces derniers, ou après avoir reçu des reproches de collègues que certains ont été sensibilisés aux interventions appropriées aux situations rencontrées. Finalement, le rôle des parents à l'école présente aussi une



source de confusion pour nos participants. Quelques-uns ont été surpris de l'engagement de ces derniers dans les apprentissages de leurs enfants, leur donnant l'impression qu'on les surveillait. Par ailleurs, si tous sont ouverts à collaborer avec les parents, plusieurs expriment un malaise quant à la nécessité de constamment justifier leurs choix pédagogiques pour gagner leur confiance.

Parmi les choses à apprendre en ce qui a trait à la culture organisationnelle, il y a aussi des éléments en lien avec les ressources disponibles. Les participants ne connaissent pas toujours l'étendue des services offerts dans les milieux. Notons par ailleurs qu'ils ne pensent pas spontanément à poser des questions et que plusieurs hésitent à demander de l'aide, au détriment du climat de leur classe et de leur sentiment de compétence. Certains en concluent même que cette aide n'est pas disponible ou inadéquate, et déplorent le manque de soutien, d'encouragement et d'accompagnement. Finalement, leur méconnaissance des règles et des façons de faire est souvent reliée à des dissonances entre les cultures professionnelles du pays d'origine et du pays d'accueil.

### ***Appropriation de la culture professionnelle du pays d'accueil***

En ce qui concerne la culture professionnelle, la moitié des participants expriment avoir vécu une confusion, voire un « choc culturel ». L'exemple le plus frappant est celui qui concerne le statut de l'enseignant, aspect abordé par quatre participants du Cameroun et de la Côte d'Ivoire. Selon eux, l'enseignant africain a une « autorité suprême ». C'est lui qui donne le savoir et son statut inspire le plus grand respect. Selon ces participants, si l'autorité du « maître » est reconnue d'emblée en Afrique, elle est renforcée par un système basé sur la peur. À ce sujet, Koffi (Côte d'Ivoire) exprime : « On est plus respecté qu'ici. Ça, c'est clair. Ici, il faut crier pour avoir le calme. Là-bas, tu es là, et [les élèves] s'assoient, parce qu'ils ont peur » (entretien individuel). Cette approche utilisée dans le pays d'origine est aussi évoquée par les participantes originaires de la Roumanie et de la Chine, concernant la gestion de classe, la transmission des savoirs et l'évaluation. Les participants expliquent qu'au Québec, cette approche est jugée coercitive, car elle est basée sur la punition verbale ou physique de l'élève par l'enseignant. Ils confient que les approches utilisées au Québec, où l'élève est au centre de ses apprentissages, ébranlent leurs conceptions en ce qui a trait au rôle de l'enseignant, puisque la relation enseignant-élève s'appuie sur une gestion démocratique de la classe misant sur la participation des élèves à la construction de leurs apprentissages. L'évolution des représentations amène ces participants à constater qu'il existe des différences fondamentales entre les valeurs pédagogiques du pays d'origine et

celles du Québec. Si l'ensemble des participants y adhèrent, ils affirment toutefois qu'ils sont peu préparés à les intégrer dans leurs pratiques.

Un autre élément est ressorti en ce qui a trait à la culture du milieu scolaire. Il s'agit de celle qui est accordée à l'autonomie professionnelle. Au Québec, l'autonomie de l'enseignant est liée à une démarche de développement professionnel qui se manifeste par la capacité à mobiliser ses ressources pour résoudre des problèmes en classe (Gouvernement du Québec, 2001). Ceci peut inclure le fait de demander de l'aide. Pourtant, quelques participants ne le perçoivent pas ainsi. Pour eux, les attentes du milieu concernant l'autonomie de l'enseignant renvoient à la capacité de s'organiser seul pour résoudre ses problèmes. À ce sujet, Adama (Côte d'Ivoire) explique qu'en Afrique, le fait de demander de l'aide équivaut à une manifestation d'incompétence. Cette conception entraîne des difficultés d'ordres pédagogique et relationnel dans les milieux de travail. Deux participants affirment même avoir hésité à demander de l'aide, par peur de ternir leur image professionnelle et d'échouer à l'évaluation du stage probatoire.

Finalement, sur le plan de la culture professionnelle, Diab (Maroc) a été profondément perturbé par le sens accordé à la notion de réseautage au Québec. Pour lui, cette notion renvoie à une pratique inéquitable associée à la corruption, dans son pays d'origine. Il a mal compris le sens qu'on lui attribue au Québec et cela a entraîné une discussion animée lors de l'entretien de groupe. En somme, la méconnaissance des règles de fonctionnement et les conflits de valeurs ont des répercussions sur l'appropriation de la culture organisationnelle, mais aussi sur les relations avec les différents membres du milieu professionnel.

### **Défi 7 : Développer des relations professionnelles significatives**

Rappelons que la majorité des participants à notre recherche étaient encore à statut précaire au moment de la collecte de données (tableau V, p. 83). En effet, comme plusieurs d'entre eux travaillaient comme suppléants occasionnels, ils n'étaient pas membres à part entière d'une équipe-école et, par conséquent, ont eu moins d'occasions de tisser des liens professionnels favorisant un sentiment d'appartenance. De plus, pour plusieurs, la perception d'attitudes discriminatoires et d'un manque de reconnaissance de leurs compétences a rendu difficile le développement d'un sentiment d'appartenance au milieu.

### *Attitudes perçues comme discriminatoires*

La discrimination est un sujet sensible auquel peu de participants ont fait référence explicitement. Toutefois, dans le discours de la moitié d'entre eux, il apparaît des préoccupations liées à cet aspect. La section qui suit relève exclusivement de situation ayant eu lieu dans le cadre de la socialisation organisationnelle au travail. Celles qui concernent les relations interculturelles sur le plan social sont traitées dans la section 4.1.2, qui concerne les dimensions relatives à la phase postmigratoire du parcours.

La première forme de discrimination perçue par les participants concerne des commentaires formulés par des parents ou des collègues au sujet la couleur de leur peau ou à leur appartenance ethnoculturelle. Quatre participants affirment avoir perçu de telles attitudes à leur égard, à divers moments de leur insertion. Pour Diab (Maroc), celles-ci se sont manifestées par des commentaires liés à son origine maghrébine. Il raconte :

Je suis entré dans la salle du personnel. En me regardant, il m'a dit : « Eh, Mohammed, viens manger avec nous ». J'ai trouvé que c'était de la discrimination, de l'intimidation. Dans mon pays d'origine, je refusais toute l'idéologie des terroristes, des extrémistes ou des islamistes. Me traiter de Mohammed, c'est comme me traiter de terroriste. (entretien individuel)

De plus, trois participantes disent avoir reçu des commentaires blessants de la part de parents concernant leurs façons de faire la classe, leur accent, ainsi que le vocabulaire utilisé auprès des élèves. En effet, Anabelle (France) rapporte que certains parents l'ont traitée de « maudite française » en lui reprochant le vocabulaire employé et les contenus enseignés en français, qui semblaient inappropriés à leurs yeux. Au sujet de l'accent, Anabelle, ainsi que Mahia (Uruguay) et Micaela (Argentine) expliquent qu'on leur a reproché de ne pas se faire comprendre des parents ou des élèves, et que ceci pouvait nuire à l'apprentissage. Toujours sur le plan de la langue, deux participants ont perçu des attitudes discriminatoires associées à leur origine, en lien avec la discipline enseignée. Par exemple, Adama (Côte d'Ivoire) explique que sa compétence à enseigner une langue seconde a été mise en doute par un parent, parce que la couleur de sa peau était noire. Selon lui, ce commentaire soutenait qu'aux yeux du parent, l'anglais est une « langue de Blancs ». Une situation similaire a été vécue par Micaela, de l'Argentine. Ces situations reliées à la discrimination culturelle ont ébranlé la confiance en soi de ces participants et affecté le lien de confiance qu'ils tentaient d'établir avec les élèves, les parents et les collègues. Ces difficultés ont rendu difficile le développement d'un sentiment d'appartenance au milieu scolaire.

### ***Développement d'un sentiment d'appartenance au milieu scolaire***

Le sentiment d'appartenance se définit en fonction de caractéristiques personnelles, mais aussi de la possibilité pour l'individu d'obtenir la reconnaissance de sa contribution à la société (Guilbert, 2005). Or, pour plus de la moitié des participants, cette reconnaissance n'était pas au rendez-vous lors de leurs débuts dans les écoles du Québec. Au contraire, ils ont eu l'impression qu'ils ne comptaient pas, qu'ils étaient « transparents », qu'on les ignorait. Ils déploraient l'accueil froid du personnel, la distance sociale entre les enseignants titulaires et les suppléants ainsi que la difficulté à entrer en relation avec les membres de l'équipe-école. Plusieurs affirment qu'on ne les regardait pas et qu'on ne leur adressait pas la parole, pas même pour leur dire bonjour. Les propos d'Agatha (Albanie) résument bien leur pensée à ce sujet : « J'étais vue en infériorité par les enseignants. Quand tu es suppléante, c'est comme si tu n'existes pas et puis les élèves disent : “Tu n'es pas mon enseignante !” Ça aussi, ça fait mal » (entretien individuel). Les participants concernés par ces attitudes se sont sentis isolés et démunis. Ils ne savaient pas vers qui se tourner afin d'obtenir les ressources nécessaires pour favoriser leur accueil. Ils expliquent aussi que le fait d'être suppléants ne leur donnait pas la possibilité d'accéder aux services offerts dans les programmes d'insertion professionnelle de leur commission scolaire, ces mesures de soutien étant réservées aux titulaires d'un contrat. Pourtant, plusieurs expriment que cela aurait été bénéfique pour la socialisation organisationnelle, mais aussi pour leur adaptation au rôle professionnel.

#### ***4.1.1.4 Défis relatifs à la professionnalité***

La professionnalité renvoie à l'adaptation au rôle professionnel, c'est-à-dire au développement des compétences et du savoir-faire inhérents à la profession, sur les plans pédagogiques et didactiques (Mukamurera *et al.*, 2013). Cette dimension comprend les variables cognitives, affectives, relationnelles, stratégiques et éthiques pour lesquelles les nouvelles recrues doivent constamment ajuster leurs pratiques. Mukamurera *et al.* (2013) expliquent que la professionnalité résulte « d'un processus d'apprentissage du métier et de développement professionnel où le débutant devient peu à peu compétent, efficace et à l'aise » (p.16). Ce développement se réalise grâce à une analyse réflexive de la pratique qui, elle, nécessite une expérience en contexte (Gouvernement du Québec, 2001b). Les propos des participants ont permis de classer les défis concernant cette dimension en trois catégories : 1) les orientations du programme de formation, 2) l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage et 3) l'ajustement des pratiques aux caractéristiques des élèves à besoins particuliers.

## **Défi 8 : Intégrer les orientations du programme dans sa pratique**

Les deux tiers des participants affirment avoir mis un certain temps à s'appropriier les orientations du programme de formation de l'école québécoise. Selon eux, l'intégration de l'orientation socioconstructiviste, des approches pédagogiques centrées sur l'apprenant et de la posture évaluative au service de l'apprentissage réfère à des éléments pour lesquels ils se sentaient peu outillés. À cet effet, Jasmine (Cameroun) explique : « Le paradigme de l'apprentissage, ce n'est pas ça qui est appliqué au Cameroun. Pour le moment, c'est l'enseignant qui a les connaissances et puis il doit les dispenser. C'est très différent ici » (entretien individuel). De plus, trois participantes évoquent un défi en ce qui a trait à l'utilisation des outils technologiques qui étaient nouveaux pour elles. Par exemple, Camille (France) indique : « Il m'a fallu apprivoiser les technologies. Je ne savais pas comment former les élèves en ce sens » (entretien individuel).

Pour certains, les conceptions construites dans le pays d'origine sont traditionnelles et s'appuient sur une approche par objectifs, plutôt que par compétences. Dans cet esprit, certains ont acquis leur expérience à partir de guides pédagogiques comprenant des activités d'enseignement et des situations d'évaluation uniformes ne prenant pas en compte la diversité des élèves. Lucie (Chine) explique :

Il faut dire qu'être enseignant en Chine est plus facile parce qu'on utilise le même manuel, le même programme. Les *PowerPoint* sont déjà faits. Mais ici, je me dis, comment ? Chaque élève est unique. On demande encore plus de compétences à un enseignant pour gérer les élèves qui n'ont pas du tout les mêmes besoins, pas le même rythme. (entretien individuel)

Quelques participants mentionnent que les contenus à enseigner ne sont pas si différents au Québec. Ce commentaire vient exclusivement des enseignants d'anglais, de mathématiques et de sciences, qui qualifient leurs disciplines d'universelles. Ces propos sont nuancés par ceux de deux enseignantes du primaire, toutes les deux Françaises, qui affirment qu'au Québec, les élèves sont plus avancés en mathématiques et que cela représente un défi pour elles. Au sujet de l'univers social, des participants ont dû s'appropriier les contenus à enseigner relatifs à l'histoire du Québec et du Canada. Quant aux autres disciplines (français et musique), certaines préoccupations apparaissent concernant l'acquisition du vocabulaire spécifique à la société québécoise, la littérature jeunesse ainsi que les chansons du répertoire québécois.

Un tiers des participants considèrent que les enseignants qui ont fait leurs études au Québec ont une longueur d'avance quant à l'appropriation des orientations des

programmes. Pour les enseignants immigrants, l'écart à combler est important et il demande du temps d'observation et d'expérimentation en vue d'un ajustement des pratiques. Par ailleurs, d'autres défis se situent sur le plan pédagogique, principalement en ce qui concerne l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage et à l'adaptation des pratiques aux caractéristiques des élèves à besoins particuliers.

### **Défi 9 : Instaurer un climat propice à l'apprentissage**

Selon l'ensemble des participants, l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage est l'aspect de la profession qui présente les attentes les plus élevées à l'égard de tous les enseignants. Il s'agit de réguler les rapports sociaux entre les élèves et de favoriser l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2001b). Cette compétence se manifeste par la capacité à créer un lien de confiance avec les élèves et à assumer une posture d'autorité, tout en déployant des stratégies favorisant la construction des savoirs. Elle se réalise évidemment par une expérience en contexte. La moitié des participants ont eu des défis à surmonter à ce sujet : trois étaient titulaires d'un contrat à temps plein, trois à temps partiel, et un en suppléance occasionnelle. Leur expérience pratique s'est déroulée dans des contextes variés qui n'étaient pas toujours liés à leur formation initiale. Il importe aussi de spécifier que, pour faire référence à ce défi, la notion de « gestion de classe » a été utilisée. Même si cette notion est plus large que le climat d'apprentissage, nous la considérons ici comme un synonyme, puisque les préoccupations qui y sont associées relèvent majoritairement de la gestion des rapports sociaux et de la relation enseignant-élèves.

En premier lieu, la moitié des participants ont dû revoir leurs conceptions de la relation enseignant-élève afin d'intégrer la notion d'accompagnement dans leur pratique. En effet, pour eux, l'expérience acquise dans le pays d'origine repose sur une approche traditionnelle de l'enseignement selon laquelle le maître transmet le savoir et l'élève est seul responsable de sa réussite. À ce sujet, ils ont été surpris de constater à quel point ils doivent « négocier » avec les élèves pour les engager dans la tâche, au détriment de la relation éducative. Comme le souligne Koffi (Côte d'Ivoire) :

Je me rends compte que les élèves ont plus de droits, plus que l'enseignant. Ils peuvent tout faire. Je pense qu'ils ont un peu trop de droits et pas assez de devoirs. L'élève sait qu'il y a toujours des structures pour l'accueillir, même quand ça ne va pas. C'est son droit d'être toujours à l'école. Il sera toujours pris en compte. (entretien individuel)

Koffi explique aussi qu'il aurait aimé recevoir une formation pour comprendre les différences de pratiques de la gestion de classe entre son pays d'origine et le Québec. Il

affirme avoir été choqué au début, de devoir demander aux élèves de se calmer. Il s'est même surpris à crier pour obtenir le silence, ce qui nuisait à l'établissement d'un climat propice à l'apprentissage.

Les participants se questionnent au sujet de la place de la négociation avec les élèves dans la relation éducative. Ainsi, un changement de posture a été nécessaire dans la manière d'entrer en relation avec les élèves et d'exercer leur autorité. Ensuite, les participants concernés par ce défi se sont trouvés démunis face aux comportements perturbateurs de certains élèves, n'ayant pas développé de stratégies pour y faire face. Ceci a créé un inconfort important et affecté leur sentiment de compétence, entraînant un effet négatif sur les élèves qui percevaient leur manque d'assurance et réagissaient en conséquence. À ce sujet, Koffi (Côte d'Ivoire) relate un événement où il a dû demander aux élèves de lui expliquer le système d'émulation en place afin de pouvoir l'appliquer lors de sa suppléance. Son manque d'assurance a vite été détecté par les élèves qui en ont profité pour contourner les règles de la classe, affectant ainsi sa crédibilité.

Les participants qui ont pris part à l'entretien de groupe s'entendent sur le fait que, si les problèmes de gestion de classe représentent un défi répandu chez les enseignants immigrants, ils touchent l'ensemble des enseignants qui débutent dans la profession, et ce, même s'ils ont été formés au Québec. Ils estiment que c'est l'expérience et le soutien pédagogique qui permettent de surmonter ce défi. Néanmoins, pour deux participants, les problèmes de gestion de classe étaient tels qu'ils ont entraîné une remise en question de leurs compétences et un retrait temporaire de la profession. En somme, devant les difficultés en gestion de classe, plusieurs voient leur sentiment de compétence affaibli. Par ailleurs, ces difficultés peuvent aussi concerner la présence d'élèves à besoins particuliers, pour laquelle nos participants n'ont aucune idée des interventions à adopter.

### **Défi 10 : Adapter ses pratiques aux caractéristiques des élèves à besoins particuliers**

Les deux tiers des participants ont abordé le défi de la différenciation pédagogique (Paré et Leroux, 2016). Ces derniers n'ont pas toujours été formés pour intervenir auprès des élèves à besoins particuliers. Notons par ailleurs qu'ils y font référence par les termes « élèves en difficulté » en expliquant que le manque de connaissances au sujet de ces élèves et des ressources disponibles pour les soutenir rend la tâche très complexe. Par exemple, Camille (France) explique qu'il n'existe pas de soutien pour les élèves en difficulté dans son milieu et qu'elle n'est pas formée pour leur apporter l'aide dont ils ont besoin. Par ailleurs, si tous affirment qu'ils manquent de connaissances et de ressources à ce sujet, ils

sont favorables à l'intégration des élèves présentant des défis, ainsi qu'aux principes de la différenciation pédagogique, et acceptent volontiers de parfaire leurs connaissances à ce sujet. Ce défi les amène à ajuster leurs pratiques, au fur et à mesure des situations qu'ils rencontrent. Toutefois, ils mentionnent qu'une formation est nécessaire en ce qui a trait à cette notion. Selon les données récoltées en entretiens, un seul des cours exigés pour l'obtention du brevet traite de cet aspect. Aux yeux des participants, c'est nettement insuffisant. Jasmine explique :

Ici, il y a des élèves qui ont des problèmes de comportement déjà bien diagnostiqués et qui sont dans le régulier. L'enseignant doit connaître les interventions adaptées à ces cas pour gérer la classe. Au Cameroun, on peut dire qu'on a des classes à grands effectifs, mais on n'a pas vraiment de problèmes de comportement avérés. (entretien individuel)

Dans le même sens, Ramona (Roumanie) explique qu'elle a eu à apprendre à adapter son enseignement au niveau des élèves qu'elle qualifiait de « fragiles ». Elle soutient qu'elle a dû apprendre à morceler la tâche en « petits morceaux vraiment explicites » (Ramona, entretien individuel) afin de soutenir leur apprentissage. De plus, aux yeux de Micaela (Argentine), sa méconnaissance des besoins particuliers des élèves a entraîné des frictions qui ont perturbé sa relation avec ces derniers, l'exposant même à des commentaires discriminatoires. Elle explique :

J'ignorais ce que voulait dire TDA, TDAH. En Argentine, je ne connaissais pas ça. Une fois, j'étais assise au bureau puis un élève m'a dit : « Vas donc dans ton pays ! » Il m'a lancé un papier et il s'est levé la jambe comme s'il était en train d'uriner devant moi. (entretien individuel)

La méconnaissance des élèves à besoins particuliers vient compléter l'inventaire au sujet des défis vécus par nos participants en ce qui a trait aux quatre premières dimensions de l'insertion professionnelle proposées par Mukamurera *et al.* (2013). Les efforts pour les surmonter ont entraîné des perturbations sur les plans personnel et psychologique. C'est de celles-ci dont il est question dans la section suivante.

#### *4.1.1.5 Défis relatifs à la dimension personnelle et psychologique*

La dimension personnelle et psychologique, telle que définie à partir des résultats d'une étude empirique de Mukamurera (2011), est associée aux aspects de l'insertion professionnelle qui concernent l'expérience humaine et émotionnelle. Celle-ci tient compte des réactions provoquées par les différentes sources de stress auxquels sont soumis les enseignants en insertion professionnelle (choc de la réalité, craintes diverses, désillusion),



et de la manière dont chacun interprète son vécu. Cette dimension est aussi celle du développement de l'identité professionnelle, associée à la confiance et à l'estime de soi, au sentiment de compétence et à la représentation de soi comme enseignant, définis dans le cadre conceptuel (Boutin, 1999 ; Gohier *et. al.*, 2001 ; Mukamurera, 2011). Elle est donc déterminante pour notre recherche, puisqu'elle concerne des enjeux qui ont une incidence sur la motivation, la persévérance, ainsi que le développement des sentiments de compétence et d'appartenance à la profession. L'analyse des propos des participants nous permet d'identifier deux défis principaux liés à cette dimension de l'insertion professionnelle. Le premier concerne les épreuves à surmonter sur le plan psychologique et le deuxième, le soutien disponible pour gérer les émotions.

### **Défi 11 : Surmonter les épreuves sur les plans personnel et psychologique**

Lors du traitement des données relatives à ce défi, il a été particulièrement difficile d'éviter l'interprétation, même si nous nous assurons de le faire avec la même rigueur et la même objectivité que pour les défis concernant les autres dimensions. Comme les propos liés à cette dimension sont plus sensibles, nous devons user de prudence afin de ne pas influencer les participants. Ainsi, la stratégie utilisée fut de relever les mots-clés faisant référence à des sentiments évoquant des épreuves sur les plans personnel et psychologique tels que l'inquiétude, le doute, le découragement, la frustration, la peine, la colère et la détresse. De plus, nous avons relevé des expressions témoignant d'une remise en question du projet, comme « je voulais abandonner » ; d'une confusion, comme « j'étais perdu », « j'étais bouleversé », « ça me torturait l'esprit » ; ou encore d'une dévalorisation de soi, comme « je me sentais nulle, zéro » ou « je ne me sentais pas bonne ». Nous avons réuni les propos de l'ensemble des participants concernés, environ les deux tiers de l'échantillon, pour proposer la synthèse qui suit.

L'inquiétude ressentie concernait la nécessité d'occuper un emploi pouvant leur garantir un revenu stable leur permettant de subvenir aux besoins de la famille. Ainsi, pour trois participants, il était impensable de consacrer leur temps à attendre la suppléance.

Lorsque fut venu le temps de faire reconnaître leurs acquis pour l'obtention du permis d'enseigner, plusieurs participants ont ressenti de l'impuissance face aux contraintes administratives liées à l'étude de leur dossier. À ce sujet, Anabelle (France) explique :

Au bureau de reconnaissance, ils ne comprenaient pas que l'université en France n'avait pas encore pris en charge les professeurs des écoles. Et donc, ils ne voulaient

pas reconnaître mes diplômes. J'étais très désemparée, parce que je ne voyais pas quoi faire. C'était difficile pour moi. (entretien individuel)

Le tiers d'entre eux a dû se reprendre plusieurs fois avant d'obtenir une réponse positive. Cette situation a entraîné une importante remise en question du projet professionnel. À certains moments, le découragement en a gagné plusieurs devant l'ampleur des obstacles à surmonter. Principalement, ce sentiment est survenu face à la difficulté à satisfaire aux exigences de qualification. Il a aussi concerné l'échec au test de compétences linguistiques et à l'entrevue d'embauche ou encore la difficulté à intégrer les listes de priorité d'emploi pour un contrat éventuel. Tel que le rapporte Lucie (Chine), à la suite de l'échec de l'entrevue : « Je me trouve un peu, je ne sais pas comment dire, découragée. Je ne sais pas trop. Justement, je suis perdue » (entretien individuel). Ceci a entraîné une diminution de la confiance en soi et a teinté la suite du parcours.

Plus de la moitié des participants affirment que leur confiance en soi a été ébranlée à la suite des défis rencontrés. Celle-ci a entraîné une dévalorisation de l'image d'une personne compétente et autonome, et a mis en doute la possibilité que le projet d'enseigner au Québec se réalise. Par exemple, Agatha (Albanie) s'est qualifiée elle-même d'« incompétente », ne voyant pas comment elle pourrait sortir de sa condition précaire. De plus, elle ajoute que cette situation a remis en question son projet :

Cela m'a bouleversée et découragée. J'ai commencé à douter de mes compétences, à avoir peur de la faillite de mes responsabilités familiales. Je me suis dit : il faut que je trouve un moyen pour me sortir de cette situation. (tâche préparatoire à l'entretien de groupe)

Ce sentiment affectait toutes les dimensions de son intégration sociale et professionnelle. De plus, pour la plupart des participants, la confiance en soi a été mise à rude épreuve lors des premières suppléances, alors qu'ils ont senti qu'ils perdaient d'un seul coup l'assurance gagnée dans leur pays d'origine. Comme l'explique Jasmine (Cameroun) : « Il m'est arrivé, à certains moments, de penser à retourner chez moi, pour retrouver cette assurance. J'étais déprimée, dépassée » (entretien individuel). Finalement, pour certains, des commentaires concernant la maîtrise insuffisante du français, les choix pédagogiques ou les problèmes de gestion de classe ont aussi eu pour effet de les faire douter de leurs compétences. Pour Mahia (Uruguay), la fragilité ressentie a même entraîné une dépression et un arrêt de travail de plusieurs mois.

Certains participants ont aussi éprouvé une grande incompréhension, accompagnée d'une frustration à différentes étapes de leur insertion. Ce fut le cas par exemple, face au rejet de

leur dossier universitaire. Aussi, certains ont été insultés face aux cours exigés pour la requalification. À ce sujet, certains participants dont la langue maternelle est le français ont été frustrés de devoir se soumettre à un test, pourtant exigé chez tous les enseignants en voie d'obtenir leur brevet. La frustration et l'incompréhension sont aussi apparues chez plusieurs participants, face à la difficulté de dénicher un contrat, associée à leurs yeux à des procédures d'embauche discriminatoires. Tel que l'explique Diab (Maroc) : « Je me suis senti frustré. C'était la personne responsable de l'organisation qui m'avait proposé d'aller à cette journée carrière, mais je trouvais des difficultés à avoir un contrat alors que moi, je suis qualifié. Je n'ai pas compris » (entretien individuel). Dans le même sens, Jasmine (Cameroun) exprime :

J'étais vraiment frustrée, je vais utiliser le terme approprié, c'était la frustration. Parce que quand j'arrive à l'université ici, je vois des gens qui ont étudié le français comme langue seconde en Égypte — l'Égypte n'est pas un pays francophone ! — ou en Russie, qui parlent approximativement. Ce n'est pas à moi de juger, mais c'est là. Ils sont retenus dans les écoles et moi, on me rejette parce que mon permis est allemand. Pourquoi ? (entretien individuel)

Finalement, quelques participants confient avoir ressenti de la tristesse à divers moments de leur insertion. Ce sentiment faisait référence, pour deux participantes, à l'éloignement à l'isolement ressenti en raison de la difficulté à s'intégrer à une équipe-école.

Les quelques exemples ci-dessus rendent compte des sentiments partagés par les participants au sujet des défis qu'ils ont eu à surmonter. Bien sûr, ils ne présentent qu'une partie de leur expérience, mais ils nous renseignent sur l'état d'esprit dans lequel ils ont pu se trouver alors qu'ils tentaient de s'insérer dans la profession. Pour terminer, une participante a mentionné avoir éprouvé une grande fragilité psychologique au sujet de tous les aspects de son insertion professionnelle. Ses propos, recueillis lors de l'entretien de groupe, viennent conclure cette section de manière particulièrement éclairante, en faisant référence au rôle des émotions dans la vie professionnelle et à leur incidence sur la représentation de soi comme enseignant :

Notre intelligence émotionnelle entre en ligne de compte, parce que, selon notre expérience et d'où l'on provient, on a beaucoup de défis dans nos vies personnelles et professionnelles. On ne connaît pas très bien le système, donc, professionnellement, on a plus tendance à se remettre en question que les enseignants formés ici. (Ramona, Roumanie, entretien de groupe)

Si les aspects personnels et psychologiques jouent un rôle important sur le plan de la construction identitaire, ils présentent la dimension pour laquelle, selon Mukamurera *et al.*

(2013), les enseignants ont « un plus grand besoin de soutien pour faire face à la pression psychologique des premières années de carrière » (p. 16). C'est ce dont il est question pour le dernier défi de cette section.

### **Défi 12 : Obtenir du soutien sur le plan personnel et psychologique**

Nous avons soutenu, dans la problématique et le cadre conceptuel, que lorsqu'on immigré, les obstacles à franchir pour s'intégrer à la société d'accueil et dans la profession peuvent avoir des répercussions sur la dimension personnelle et psychologique, et qu'un soutien à cet effet est nécessaire (Feiman-Nemser, 2003 ; Gold, 1996 ; Mukamurera *et al.* (2013) ; Niyubahwe, 2014 ; Vallerand et Martineau, 2006). En effet, face aux difficultés affectant leur bien-être personnel et psychologique, plusieurs participants ont senti le besoin d'être soutenus. Évidemment, le besoin de soutien ne concerne pas uniquement cet aspect, mais nous le faisons ressortir ici afin de montrer l'importance que cet aspect revêt dans la dimension personnelle et psychologique.

Dans ces situations, la première ressource était souvent la direction d'école. Pour certains, comme Agatha (Albanie) et Anabelle (France), celle-ci fut d'une aide inestimable. Cependant, pour d'autres elle a nui au développement du sentiment de compétence plutôt qu'aidé. En effet, pour Mahia (Uruguay) et Jules (Cameroun), le recours à la direction a reflété au milieu l'image d'une maîtrise insuffisante de leurs compétences et entraîné une évaluation négative, plutôt qu'un soutien. Afin de traverser les épreuves, trois participantes auraient souhaité bénéficier des mesures d'insertion professionnelle mises en place dans leurs commissions scolaires. Toutefois, ces dernières ne furent pas accessibles, car selon elles, ce service était réservé aux enseignants titulaires d'un contrat, ce qui n'était pas leur cas. Elles expliquent que ceci les a enfermés dans une situation précaire qui semblait sans issue. Plusieurs participants estiment qu'ils se seraient beaucoup mieux intégrés et auraient développé une meilleure confiance en leurs compétences s'ils avaient eu accès à des ressources dès leur arrivée dans le milieu scolaire. Afin de surmonter les épreuves sur le plan psychologique, la plupart des participants se sont tournés vers leurs proches, en particulier leurs conjoints. Une participante, Agatha (Albanie), a fait appel à un psychologue à l'extérieur du contexte professionnel, soutenant que les épreuves vécues l'affectaient de manière importante sur le plan psychologique.

À la lumière de ce qui est présenté ci-dessus, nous remarquons que les défis d'ordre personnel et psychologique semblent liés à l'ensemble du parcours des participants, et

qu'ils touchent à la fois l'insertion professionnelle et à la phase postmigratoire. Ci-dessous, nous présentons les défis liés à cette phase.

#### **4.1.2 Défis relatifs à la phase postmigratoire**

La phase postmigratoire, comme nous l'avons souligné au chapitre 2, entraîne des ajustements sur les plans social et culturel. Évidemment, l'insertion professionnelle fait partie intégrante de cette phase, puisqu'elle concerne le travail qui en représente un des éléments déterminants (Guilbert, 2005 ; Michaud, 2010). Les défis d'acculturation se rattachant spécifiquement à l'insertion professionnelle ont été abordés dans la section précédente (4.1.1). Nous présentons ici ceux qui dépassent le cadre de la profession, mais qui ont aussi une incidence sur le parcours professionnel.

##### *4.1.2.1 Défis relatifs à la dimension sociale*

Nous avons recensé trois principaux défis liés à la dimension sociale : 1) l'isolement, 2) la conciliation du travail, des études et des responsabilités familiales, ainsi que 3) la contribution à la société d'accueil. Si ces défis semblent, à première vue, être communs à toute personne vivant en société, nous montrons ici en quoi ils sont plus spécifiquement liés au fait d'immigrer. Le premier concerne la situation d'isolement dans laquelle plusieurs se sont trouvés plongés à leur arrivée au Québec.

#### **Défi 13 : Briser l'isolement**

Avant d'immigrer au Québec, un tiers des participants avaient sous-estimé l'impact qu'aurait la solitude sur leur intégration. À ce sujet, Agatha (Albanie) explique : « Normalement, je suis assez solide et forte, mais je pleurais sans savoir pourquoi. C'était un grand changement. J'étais maman monoparentale avec deux enfants, sans lien de parenté ou d'amis ici » (entretien individuel). Certains mentionnent avoir souffert de l'éloignement de leur famille. Lucie, par exemple, se sentait très seule alors que son mari était demeuré en Chine en raison de son travail. Elle ne savait pas comment épargner à son fils toute la peine qu'elle ressentait. Pour Mahia (Uruguay), le fait de demeurer à la maison avec deux jeunes enfants la coupait du monde extérieur et, sentant qu'elle ne maîtrisait pas la langue, elle n'osait pas s'impliquer dans des activités sociales. Adama (Côte d'Ivoire) a lui aussi évoqué les difficultés liées à l'absence de la mère de son enfant, demeurée en Afrique. Il confie qu'il était torturé face à la responsabilité qui lui incombait entièrement

de subvenir à ses besoins et de l'accompagner dans ses apprentissages scolaires. Pour Micaela (Argentine), la situation est tout autre. Ayant épousé un Québécois, elle a vite été mise en relation avec la famille de ce dernier et a eu à s'adapter rapidement à la culture. Elle explique toutefois qu'en région, elle a eu un peu plus de difficulté à créer des liens sociaux et qu'elle a souffert de l'isolement lié à son statut d'étrangère. Finalement, en ce qui concerne le développement de liens d'amitié, quelques participants ont expliqué que les contraintes liées à la conciliation des responsabilités familiales, professionnelles et universitaires les empêchaient de consacrer du temps à la vie sociale.

#### **Défi 14 : Concilier le travail, les études et les responsabilités familiales**

Comme nous l'avons mentionné, une des particularités de la situation des immigrants est qu'ils doivent composer avec l'urgence de combler leurs besoins vitaux (sécurité, logement, subsistance) dans une situation financière souvent précaire. De surcroît, l'accès à l'emploi dépend de plusieurs conditions qui peuvent les maintenir dans cette précarité. Ce stress vient donc s'ajouter à celui qui accompagne déjà l'entrée dans la profession pour tous les enseignants. Tant que ces besoins de base ne sont pas satisfaits, il devient difficile de se concentrer sur son développement professionnel. Pour la moitié d'entre eux, les économies accumulées pour amortir les frais encourus lors de la première année suivant l'immigration sont vite devenues insuffisantes. Deux participantes ont dû faire appel à l'aide sociale pendant un certain temps, ne pouvant se permettre de travailler à temps partiel ou d'attendre qu'on les appelle pour de la suppléance. Certains ont dû occuper un emploi en dehors du secteur de l'éducation afin d'assurer un revenu stable à leur famille. Cette situation a rendu difficile la suppléance à la journée et l'engagement dans les études, ce qui a allongé la période probatoire et la délivrance du brevet.

Bien que la plupart des participants aient fréquenté l'université le soir, l'urgence de terminer leur formation pour enfin accéder au brevet les a contraints à prendre les bouchées doubles et à suivre plusieurs cours en même temps. Cette contrainte s'ajoutait à celles dont nous avons parlé plus tôt, exigeant un investissement de temps, d'argent et d'énergie considérable. Les propos de Camille (France) résument l'idée de plusieurs à cet égard :

J'ai trouvé cela très difficile d'étudier et de travailler en même temps. J'ai eu l'impression de perdre mon temps. J'aurais préféré que quelqu'un du Ministère vienne dans ma classe pour m'observer plutôt que de suivre des cours à l'université. Aussi, tous ces cours coûtent de l'argent. Les déplacements prennent du temps. (entretien individuel)

Comme pour Camille (France), plusieurs participants voyaient mal comment suivre des cours à l'université sans compromettre la qualité de leur vie familiale ainsi que leurs chances d'obtenir un emploi pour enfin sortir de la précarité. De plus, la préparation au test de certification en français a aussi représenté une difficulté en ce qui a trait à la conciliation des responsabilités, en raison du temps d'étude nécessaire et des ateliers à suivre pour s'y préparer.

L'exemple qui suit témoigne d'un défi partagé par plus de la moitié des participants : celui d'assumer ses responsabilités familiales tout en vivant dans l'incertitude de pouvoir travailler. Pendant qu'Adama (Côte d'Ivoire) cherchait de l'emploi en enseignement, son fils avait des difficultés d'intégration à l'école et, comme il était seul pour s'en occuper, il était souvent sollicité par l'école pour gérer ses problèmes de comportement. Parfois, cela arrivait alors qu'il était en suppléance. Il explique :

Ça me déstabilisait, parce que, quand tu es en train de faire de la suppléance et que l'école t'appelle pour te dire que ton fils dérange [...]. Ça me torturait vraiment l'esprit. Je me disais, vaut mieux que je reparte avant qu'il lâche complètement. (entretien individuel).

Cet exemple montre que l'instabilité professionnelle perturbait la vie de famille en créant une incertitude qui entraînait des difficultés pour les participants dans leurs responsabilités familiales. Certains y voyaient un obstacle à leur participation et leur contribution active à la société d'accueil.

### **Défi 15 : Apporter sa contribution à la société d'accueil**

Le développement d'un sentiment d'appartenance est lié à la capacité d'apporter sa contribution à la société. Celle-ci dépend en grande partie du travail, qui correspond à une sphère de la vie déterminante dans la reconnaissance sociale (Guilbert, 2005 ; Michaud, 2010). Nous avons discuté plus haut de l'appartenance au milieu scolaire, dans la dimension de la socialisation organisationnelle (défi 8). Toutefois, nous y revenons ici, car il semble important d'élargir cette notion au-delà de la sphère professionnelle. Pour plus de la moitié des participants, il fut difficile de tolérer les longs délais causés par les défis à surmonter afin de s'insérer dans la profession. Quelques participants ont manifesté de l'inquiétude face à l'insécurité financière causée par leur statut précaire et les responsabilités familiales à assumer dans leur nouveau pays. Cette situation a engendré de nombreux questionnements et une forme d'impuissance face à la possibilité qu'ils deviennent des membres actifs à part entière, dans leur pays d'accueil. Ils soutiennent qu'ils

ne pouvaient pas demeurer à ne rien faire, mais ne savaient pas toujours quelles actions poser afin de garantir leur bien-être et celui de leur famille, tout en réalisant leur projet professionnel.

Si la contribution à la société d'accueil demande un investissement et du temps, elle expose aussi les participants à une négociation constante au sujet d'aspects culturels qui présentent des différences entre leur pays d'origine et le pays d'accueil.

#### *4.1.2.2 Défis relatifs à la dimension culturelle*

La dimension culturelle comprend les éléments associés aux interactions entre les individus provenant de cultures différentes, telles que les enjeux spirituels et intellectuels, les droits fondamentaux ainsi que les modes de vie comprenant les valeurs, les traditions et les croyances (UNESCO, 1982). Dans la section de ce chapitre concernant la socialisation organisationnelle (4.1.1.3), nous avons abordé certains défis liés à cette dimension dans la sphère professionnelle. Cependant, les défis dont il est question ici prennent naissance plus largement, dans l'adaptation à la vie en société. Les relations générées par la rencontre de deux cultures peuvent provoquer des tensions (Camilleri, 1990 ; Legault et Fronteau, 2008). Pour nos participants, celles-ci peuvent se manifester par la perception de discrimination liée à la langue, par la crainte de préjugés et, dans certains cas, par l'apparition d'un choc culturel (Oberg, 1960).

#### **Défi 16 : Communiquer en français**

Bien que la plupart des participants estiment avoir une bonne connaissance du français, plusieurs disent avoir eu de la difficulté à communiquer avec les Québécois, à leurs débuts. Ce défi s'est présenté dans le cadre des situations de communication reliées à la profession, mais aussi dans la vie, en général. La difficulté la plus importante fut de s'approprier le vocabulaire et les expressions utiles pour communiquer. À ce sujet, Mahia confie qu'elle a appris le français de France avant de quitter l'Uruguay, et qu'elle n'était pas préparée à ce qui l'attendait en arrivant au Québec. Comme elle, un tiers des participants mentionnent qu'au début, ils n'arrivaient pas à comprendre les Québécois en raison de leur accent, de leur intonation et de l'utilisation de certaines expressions. De plus, ils expliquent qu'ils ont mis un certain temps à s'approprier certains référents culturels présents dans le lexique québécois (cabane à sucre, blé d'Inde, fête nationale, cartable, etc.) et pourtant essentiels en classe. Ceci a entraîné des doutes quant à leur capacité à communiquer efficacement dans leur société d'accueil. Pour Mahia (Uruguay), le doute était tel qu'elle était



convaincue qu'elle ne pourrait pas enseigner au Québec. Pour Micaela (Argentine), il a freiné ses élans et contribué à son anxiété lors des entrevues d'embauche. Ces deux participantes ont confié qu'elles préféreraient enseigner au primaire, ne se sentant pas assez à l'aise en français pour « argumenter avec des adolescents ». Comme nous l'avons expliqué au défi 7, le défi de la langue a affecté l'insertion de certains participants dans le cadre professionnel, alors que plusieurs ont été la cible de commentaires négatifs liés à leur langue ou à leur accent. Par ailleurs, une telle attitude s'est aussi manifestée au contact des membres de la communauté qui, selon certains, entretenaient des préjugés à l'égard de l'immigration. Nous en présentons des exemples au défi suivant.

### **Défi 17 : Être confronté à la perception d'attitudes discriminatoires**

La moitié des participants évoquent, parfois de manière indirecte, la présence de préjugés à leur égard qui dépassent le cadre de la profession. En fait, la plupart d'entre eux considèrent que ce défi n'est pas spécifique à l'école. Ils estiment que c'est plutôt un problème qui affecte la société en général. Pour en parler, Anabelle (France) fait référence à la xénophobie ou à la « peur de l'autre ». Selon elle :

Il y a encore beaucoup de problèmes de racisme au Québec, puis de xénophobie, on va dire, parce que c'est la peur de l'autre. Puis, le Québec, il est petit, il est replié sur lui-même. Il faut qu'il défende sa langue et plein d'autres choses. J'ai eu du mal par rapport à ça. (entretien individuel)

Elle soutient qu'elle a dû assumer sa différence et se justifier plusieurs fois quant à son adhésion aux valeurs de la société d'accueil, dans le but de développer un sentiment d'appartenance à sa communauté. Il en fut de même pour Micaela (Argentine), qui a ressenti une forme de rejet de la différence. Selon elle, la population de sa région avait eu peu de contact avec la réalité de l'immigration, ce qui contribuait à la peur de l'autre et, par conséquent, à l'accueil défavorable qu'elle ressentait. Agatha (Albanie) a aussi évoqué la peur de l'autre. Pour elle, il est primordial de s'adapter rapidement à la culture d'accueil afin d'éviter l'apparition de préjugés en lien avec des caractéristiques ethniques et son accent.

Finalement, sur le plan culturel, plus de la moitié des participants soutiennent avoir expérimenté un choc d'intensité plus ou moins importante. Le dernier défi, qui suit, montre que celui-ci, bien qu'il ait entraîné des bouleversements, a aussi eu des conséquences positives sur l'intégration.

## **Défi 18 : Surmonter le choc culturel**

Il importe de préciser que seuls les propos des participants ayant fait explicitement référence à un choc culturel dans leur discours ont été considérés pour documenter cet aspect. Comme notre objectif est de comprendre leur expérience selon leur point de vue, nous avons cherché à saisir le sens qu'ils attribuaient à ce choc en analysant leurs propos à la lumière du cadre conceptuel. Nous avons expliqué que le choc culturel résulte de la désorientation et de l'anxiété ressenties par une personne qui doit apprendre à vivre dans un environnement où les signes et les symboles relatifs aux interactions sociales ne lui sont pas familiers (Oberg, 1960).

Agatha (Albanie) dit avoir eu un choc culturel à son arrivée au Québec. Provenant d'un pays instable politiquement, elle vivait une grande inquiétude liée à sa sécurité personnelle, et surtout, à celle de ses enfants. Elle en venait même à ressentir de la peur. Elle confie : « Je me demandais s'il fallait avoir peur, si la police allait venir si je l'appelais. Tout tournait vers la sécurité. Je suis toujours en mode protection envers mes enfants. C'est là où je souffrais le plus » (Agatha, entretien individuel). Pour elle, cette crainte s'est apaisée lorsqu'elle a ressenti une paix face au calme et au silence qui régnaient dans les rues et les parcs de la ville. Elle a finalement réussi à se convaincre que la présence des policiers se voulait rassurante et non pas coercitive. Bien que cette situation ait eu des retombées positives, elle a demandé plusieurs ajustements pour Agatha (Albanie), notamment en ce qui concerne sa tendance à vouloir protéger ses enfants d'une menace extérieure.

Pour d'autres participants, le choc culturel évoqué a entraîné des conséquences plus importantes en ce qui a trait à l'intégration dans le pays d'accueil. À ce sujet, nous avons déjà évoqué le témoignage d'Anabelle (France) au sujet de la perception d'une forme de xénophobie au Québec (défi 17), ainsi que celui de Diab (Maroc) concernant les notions d'équité, de démocratie et de réseautage dans le cadre professionnel (défi 7). Dans les deux cas, ceci a provoqué un conflit entre leurs valeurs personnelles et celles du pays d'accueil, qu'ils percevaient alors comme incompatibles.

Si les plus de la moitié des participants disent avoir vécu des chocs culturels à leur arrivée au Québec, c'est surtout dans la sphère professionnelle que ceux-ci se sont reflétés. En effet, comme mentionné dans la section portant sur la socialisation organisationnelle, la désorientation ressentie touche surtout les conceptions de l'enseignement, les valeurs éducatives et certaines valeurs professionnelles. Par ailleurs, certains chocs culturels vécus en dehors du cadre professionnel sont aussi venus ébranler des conceptions relatives à l'éducation. C'est le cas de Koffi (Côte d'Ivoire) qui, alors qu'il effectuait un diplôme

d'études professionnelles en mécanique industrielle, s'est trouvé confronté à ses conceptions de la relation enseignant-élève. Il explique :

En Côte d'Ivoire, quand un enseignant entre dans la classe, tout le monde se lève. Ça ne se fait pas ici. Aussi, il n'y a pas un élève qui tutoie son enseignant comme ici. Je me suis rendu compte que ce n'était pas pareil. (entretien individuel)

Cet exemple montre que, même en dehors du cadre professionnel, les conceptions éducatives peuvent être ébranlées. Si, hors de l'enseignement, l'intégration à la société d'accueil fut relativement harmonieuse pour la plupart des participants, il a été nécessaire, pour certains, de prendre du recul avant de s'engager professionnellement, par crainte de ne pas maîtriser suffisamment les caractéristiques culturelles du Québec. Ainsi, deux participantes ont tardé à se lancer en enseignement, le temps de fonder une famille et de s'approprier les valeurs de la société québécoise.

En somme, les défis associés à la phase postmigratoire touchent des dimensions plus larges que la sphère professionnelle tout en ayant une influence sur celle-ci. C'est pourquoi il est pertinent de considérer les dimensions de ce parcours comme transversales. Notre analyse nous amène à conclure que c'est aussi le cas pour la dimension psychologique, dont nous avons parlé plus haut et qui fait partie du modèle d'insertion professionnelle de Mukamurera *et al.* (2013).

Les résultats présentés dans cette section permettent de mettre en lumière les défis d'insertion professionnelle vécus par les enseignants en contexte d'acculturation. Afin de les surmonter et de favoriser leur insertion sociale, culturelle et professionnelle, les participants ont mobilisé des stratégies que nous présentons dans les pages qui suivent.

## 4.2 Stratégies d'acculturation des enseignants immigrants

Cette section vise l'atteinte du deuxième objectif spécifique de la recherche en *décrivant les stratégies mobilisées par des enseignants immigrants afin de surmonter les défis d'insertion professionnelle liés à l'acculturation*. Celles-ci concernent tous les participants de notre échantillon. Dans le cadre de la profession enseignante, les stratégies correspondent aux gestes et attitudes qui permettent à un enseignant de mettre en œuvre ses ressources afin de s'ajuster aux exigences de la profession (Altet, 1996). Sur le plan psychosocial, les stratégies identitaires se présentent comme des mécanismes de défense, des procédures conscientes ou inconscientes destinées à faire face à la souffrance que crée le constat d'une image de soi dévalorisée (De Gaulejac et Taboada-Leonetti, 1994 ; Lipiansky *et al.*, 1990 ; Tap *et al.*, 1996). Dans un contexte d'acculturation, cette souffrance est causée par la dévalorisation de l'image de soi provoquée au contact de la société d'accueil (Camilleri, 1996 ; Berry, 2005). Selon Berry (2005), les stratégies qui en découlent sont mobilisées en fonction de l'importance accordée par l'individu au fait de conserver son identité et ses caractéristiques culturelles d'origine et à celui d'établir des relations avec la société d'accueil.

Cette introduction rappelle le caractère multidimensionnel de la recherche que nous avons menée. Selon la problématique décrite, le cadre conceptuel ciblé et les objectifs poursuivis, la notion de stratégie apparaît ici comme un plan d'action conscient entraînant la mise en place de différents moyens, ressources, gestes ou attitudes favorisant l'insertion et la construction de l'identité professionnelles. Ainsi, nous faisons une différence entre les notions de stratégie et de moyen, la deuxième découlant de la première. Il semble aussi important de noter que dans un contexte d'intégration sociale, la mobilisation de stratégies dépend en grande partie des interactions entre les membres de la société (Berry, 2005). Dans le domaine de l'enseignement, ces interactions concernent les acteurs, mais aussi les divers aspects de la profession tels que les contenus à enseigner, les connaissances et les habiletés à développer (Vallerand et Martineau, 2006). Dans cette section, nous présentons d'abord les stratégies d'acculturation liées aux dimensions sociales et culturelles de la phase postmigratoire des participants. Ensuite, nous présentons les stratégies liées aux dimensions de l'insertion professionnelle proposées par Mukamurera *et al.* (2013), au regard des défis d'acculturation tels que perçus par les enseignants de notre échantillon. Finalement, nous proposons une analyse des stratégies présentées au regard du modèle de Berry (2005).

#### **4.2.1 Stratégies d'acculturation relevant des dimensions sociale et culturelle**

Comme nous l'avons soulevé à la section précédente (4.1), les défis d'acculturation peuvent entraîner une remise en question ou un report du projet professionnel mettant en évidence la nécessité de se tailler une place dans la société avant de penser à intégrer l'enseignement. Le recul ainsi imposé peut cependant être mis à profit par diverses stratégies qui, bien qu'elles aient une visée plus large que la dimension professionnelle, peuvent quand même la favoriser. Ainsi, certaines stratégies ont été mobilisées dans le but de s'immerger dans la culture d'accueil afin de privilégier l'adaptation avant le début de la période d'insertion professionnelle en enseignement. La première d'entre elles concerne l'occupation d'un emploi dans un autre domaine que celui de l'enseignement.

##### **S'immerger dans la culture d'accueil en occupant un emploi**

Pour l'ensemble des participants, la première préoccupation était d'intégrer rapidement le marché du travail afin de devenir autonomes financièrement, de subvenir aux besoins de leur famille et d'apporter leur contribution à la société d'accueil. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, le travail est déterminant dans le développement d'une reconnaissance sociale et d'un sentiment d'appartenance (Guilbert, 2005 ; Michaud, 2010). Par ailleurs, comme il n'a pas été possible pour l'ensemble des participants de trouver immédiatement du travail en enseignement, plusieurs ont emprunté temporairement une autre voie. Pour Adama (Côte d'Ivoire) et Diab (Maroc), occuper un emploi en dehors du secteur de l'éducation a permis de répondre aux besoins prioritaires en attendant l'autorisation d'enseigner. Cependant, Adama a choisi volontairement de réduire ses heures de travail et de réserver du temps pour la suppléance, dans le but de s'intégrer dès que possible dans le milieu scolaire et de s'adapter graduellement à son nouveau rôle. Ramona (Roumanie), pour sa part, ne se sentait pas assez outillée pour assumer la fonction d'enseignante en raison de sa méconnaissance de la culture québécoise. Sa stratégie fut de mettre son projet de côté afin de prendre le temps de s'adapter à la société d'accueil en occupant un emploi dans un secteur impliquant, à ses yeux, moins d'exigences que l'enseignement. Pendant cette période qui a duré près de dix ans, elle a fondé une famille ; l'exercice de son rôle parental, particulièrement en ce qui a trait à la vie scolaire des enfants, a contribué à son adaptation sociale et professionnelle.

### **S’immerger dans la culture d’accueil en soutenant les enfants dans l’apprentissage**

Comme Ramona (Roumanie), tous les participants ont choisi d’inscrire leurs enfants dans des écoles du système scolaire québécois. Pour tous, le fait d’accompagner ces derniers dans la construction de leurs apprentissages au Québec a présenté une occasion de se familiariser avec les orientations du système scolaire de la société d’accueil. Ce faisant, plusieurs ont entamé une réflexion au sujet de leurs conceptions éducatives, souvent très différentes de celles du pays d’origine. Par exemple, en collaborant avec le milieu scolaire pour aider son fils à surmonter certaines difficultés, Adama (Côte d’Ivoire) a amorcé une remise en question de ses conceptions des rôles d’élèves et de parents d’élèves. Au contact de l’école de leurs enfants, les participants ont aussi trouvé des réponses à certaines questions relatives à l’organisation scolaire, la pédagogie et la didactique. De plus, certains ont découvert des modèles de service jusque-là inconnus (classes d’accueil, d’immersion et d’adaptation scolaire) qui leur ont semblé des voies d’accès intéressantes vers la réalisation de leur projet professionnel. Par exemple, pour Lucie (Chine), le désir d’enseigner en classe d’accueil fut alimenté par l’expérience positive de son fils, qui l’a inspirée. Elle souligne : « J’ai choisi d’aller dans les classes d’accueil parce que j’ai vu un énorme progrès chez mon fils. Il a de bonnes stratégies d’apprentissage. Il est épanoui ici. Vraiment, il adore l’école » (entretien individuel). Enfin, plusieurs ont profité de leur implication dans la vie scolaire de leurs enfants pour tisser des liens avec les membres de l’équipe-école, ce qui a, dans certains cas, facilité leur accès à un emploi.

### **S’immerger dans la culture d’accueil en fréquentant un lieu de formation**

Pour l’ensemble des participants, le retour aux études dans d’autres domaines que l’enseignement visait deux buts distincts et complémentaires : profiter du temps d’attente imposé pour demeurer actifs, et mettre en place une alternative dans l’éventualité où le projet d’enseigner ne fonctionnerait pas. Ainsi, Adama (Côte d’Ivoire) a complété un programme d’études en traduction afin d’ajouter des « cordes à son arc ». Il explique :

J’ai commencé à travailler pour une compagnie, mais ça ne me donnait pas grand-chose financièrement. Pendant ce temps, je me suis inscrit à la maîtrise. J’avais lancé le processus pour le brevet. Je me suis dit, en attendant l’évaluation comparative, je fais quoi ? Je me suis inscrit en traduction. (entretien individuel)

Pour Jules (Cameroun), la réalisation d’un diplôme en enseignement postsecondaire permettrait d’enseigner au cégep ou à l’université, si son projet au secteur des jeunes ne fonctionnait pas. Jasmine (Cameroun) et Ramona (Roumanie), pour leur part, se sont engagées dans des programmes d’études en administration. Mahia (Uruguay), quant à elle,

s'est inscrite dans un programme collégial d'éducation à l'enfance. Pour ces participants, le retour aux études a eu des effets positifs sur l'acculturation professionnelle, même s'il ne concernait pas toujours la profession enseignante. En effet, cette stratégie d'adaptation sociale a permis de favoriser la compréhension des orientations du système scolaire et des valeurs éducatives du Québec. Ceci s'est manifesté de manière très évidente pour Koffi (Côte d'Ivoire), qui a vu sa conception de la relation enseignant-élève se transformer alors qu'il étudiait en vue d'un diplôme d'études professionnelles en mécanique industrielle. À ce sujet, il explique :

L'enseignant m'a dit : « Tu peux me tutoyer comme les autres. Il n'y a pas de problème ». J'ai commencé à faire comme eux. Et puis, en commençant à faire de la suppléance ici, je savais que les jeunes n'allaient pas me vouvoyer. (entretien individuel)

Ainsi, le fait d'étudier au Québec dans divers domaines a permis à plusieurs participants de regarder la situation avec des yeux d'enseignants et de faire des parallèles avec la profession, ce qui a encouragé le changement des conceptions éducatives et éventuellement, favorisé l'insertion professionnelle en enseignement.

### **S'immerger dans la culture d'accueil en établissant des liens sociaux**

Les participants ont été nombreux à mentionner l'importance des liens sociaux créés avec les membres de la société d'accueil pour contrer l'isolement. Pour un tiers d'entre eux, des liens existaient déjà avec des compatriotes ayant immigré avant eux au Québec. De plus, pour plus de la moitié d'entre eux, l'engagement dans des activités sociocommunitaires a aussi été l'occasion de rencontres favorisant l'adaptation sociale et culturelle. À titre d'exemple, pendant son congé de maternité, Mahia (Uruguay) a intégré le groupe d'allaitement du Centre local de services communautaires (CLSC) de son quartier. Ceci lui a permis de converser en français et d'améliorer sa maîtrise de la langue, puis de tisser des liens d'amitié. L'implication sociocommunitaire a aussi permis, pour elle, et pour plusieurs autres, de s'informer au sujet des ressources disponibles pour accéder à l'enseignement. Pour certains, la participation à des activités culturelles organisées par les centres communautaires et d'aide aux immigrants, et l'engagement dans ce type d'activités sur le plan personnel ont été l'occasion de rencontres avec des intervenants du système scolaire. Il est même arrivé, à quelques occasions, que les enseignants ainsi rencontrés invitent les participants dans leur classe. Par exemple, par l'intermédiaire du professeur de piano de son fils, Lucie (Chine) a été mise en contact avec une enseignante qui l'a accueillie dans sa classe, lui a permis d'observer et a répondu à ses questions. Au contact des

membres de la société d'accueil, Ramona (Roumanie) a choisi de s'immerger dans la culture québécoise. Toutefois, elle a senti qu'elle perdait peu à peu ses repères culturels. Elle soutient toutefois que c'était un sacrifice nécessaire pour favoriser une meilleure adaptation à sa nouvelle culture. Ce fut aussi le cas pour Micaela (Argentine), qui a eu besoin du soutien de la communauté latino-américaine de sa région pour surmonter cette épreuve. Finalement, la présence de la famille au Québec a été aidante, particulièrement pour Micaela (Argentine), dont le conjoint était québécois.

### **Contribuer aux échanges interculturels en établissant des liens sociaux**

Un tiers des participants considèrent qu'ils ont réussi à tirer profit de leur culture pour s'engager dans des activités permettant les échanges culturels. Par exemple, en travaillant comme bénévoles auprès de personnes âgées, Micaela (Argentine) fut ravie de constater que ces dernières s'intéressaient à sa culture et à sa langue maternelle. De son côté, elle en profitait aussi pour en apprendre davantage sur l'histoire du Québec, à travers les échanges avec ces doyens de la société. Anabelle (France), pour sa part, a animé des ateliers d'arts à la bibliothèque de son quartier, ce qui lui permettait de contribuer aux échanges interculturels au sein de sa communauté, avec les enfants et les parents. Par ailleurs, la création de liens sociaux favorisant ces échanges a aussi été possible dans le cadre de leurs études. En effet, pour les participants ayant fréquenté un établissement de formation dans d'autres domaines que l'enseignement, la rencontre de personnes de diverses provenances, membres de la société d'accueil ou, comme eux, en processus migratoire, fut pour plusieurs l'occasion de développer des amitiés favorisant la participation active à la vie en société et par le fait même, l'intégration.

Finalement, en ce qui concerne les stratégies d'acculturation relatives aux dimensions sociale et culturelle, les participants considèrent qu'elles ont permis de surmonter plusieurs défis ayant aussi des répercussions positives sur leur l'insertion professionnelle. En prenant le temps de s'adapter et de s'impliquer dans divers aspects de la vie en société, ils ont établi des liens sociaux dans les sphères du travail, des études, des responsabilités familiales et de l'engagement sociocommunautaire. Ceux-ci ont favorisé l'appropriation des normes, des valeurs, de la langue et des codes sociaux. De plus, les interactions sociales ont entraîné la création de réseaux d'entraide qui ont servi de tremplin pour l'insertion professionnelle en enseignement.



#### **4.2.2 Stratégies d'acculturation relevant de l'accès à l'emploi**

Face aux défis relatifs à l'accès à l'emploi, plusieurs participants ont vécu un découragement important et une certaine forme d'impuissance. Les préoccupations reliées à la dévalorisation des diplômes et de l'expérience professionnelle acquise dans le pays d'origine sont bien documentées, entre autres dans les thèses de Niyubahwe (2014), de Larochelle-Audet (2019) et de Jabouin (2018). Selon ce dernier, les stratégies pour y faire face concernent la capacité de s'informer, le démarrage rapide du processus de reconnaissance des acquis et la mobilisation des ressources du pays d'accueil. Nos résultats vont dans le même sens, avec quelques nuances concernant les exigences de requalification spécifiques au Québec, que nous avons exposées à la section précédente (4.1).

##### **Mobiliser les ressources pour faire reconnaître ses acquis**

La consultation de sites Internet dédiés à l'éducation, et particulièrement à l'autorisation d'enseigner au Québec, s'est avérée le premier réflexe de l'ensemble des participants. À l'aide de ces ressources en ligne, ils ont pu se familiariser avec la démarche de reconnaissance des acquis, les exigences de requalification et les procédures d'accès à l'emploi. Presque tous ont commencé ces démarches dès leur arrivée au Québec. Parmi les autres ressources mobilisées, au moins la moitié des participants ont fait appel à des amis enseignants qui avaient vécu le processus migratoire avant eux afin d'obtenir des informations et des conseils sur la démarche à effectuer. Ainsi, Agatha (Albanie) a trouvé, dans le cadre des activités sociocommunautaires, un traducteur et un interlocuteur compétents, au bureau de la titularisation du personnel enseignant (MÉES), qui l'ont aidée à faire valoir l'équivalence de ses diplômes afin d'obtenir l'autorisation d'enseigner au Québec. Le soutien de la famille et des amis, au Québec et dans le pays d'origine, a aussi été sollicité pour aider à traverser cette période d'incertitude et d'angoisse. À ce sujet, Anabelle (France) explique qu'elle avait toujours un contact avec sa mère, demeurée en France, qui l'aidait à faire les démarches auprès des autorités françaises afin de réunir la documentation nécessaire à l'étude comparative du dossier scolaire. Ce fut très utile, car, sans cette aide, elle explique qu'elle aurait dû se lever au milieu de la nuit pour faire ces appels dès l'ouverture des bureaux, à cause du décalage horaire.

##### **Mobiliser les ressources pour satisfaire aux exigences de requalification**

La réussite au test de compétences linguistiques s'est avérée un défi de taille qui a entraîné une dévalorisation de l'image de soi comme professionnel compétent chez quelques

participants. Devant un premier échec, Mahia (Uruguay) en est même venue à la conclusion qu'elle devrait se retirer temporairement de la profession afin de se consacrer exclusivement à cette exigence. Divers moyens ont été mis en place par les participants pour surmonter ce défi. Parmi ceux-ci, plusieurs mentionnent les centres d'aide aux immigrants offrant des ateliers de préparation pour ce test. De plus, de bouche à oreille, Jasmine (Cameroun) et Lucie (Chine) ont été dirigées vers une enseignante à la retraite de la région de Montréal. Cette dame, très estimée pour son engagement auprès des immigrants, les a aidées à se préparer au test, mais aussi à l'entrevue d'embauche. Pour Agatha (Albanie), c'est une direction d'école qui l'a préparée au TECFÉE et à l'entrevue. Notons aussi que trois participants ont profité de leur engagement dans des cours universitaires en dehors du champ de l'enseignement pour parfaire leur maîtrise de la langue, en suivant des cours ou des ateliers de français à l'université. Finalement, en ce qui concerne les cours exigés pour le brevet, les réseaux d'entraide ont aussi permis de mettre en place les conditions nécessaires pour permettre de concilier le travail, les études et les responsabilités familiales.

### **Mobiliser les ressources pour favoriser sa candidature**

Dans l'espoir d'être reçus en entrevue, les participants ont frappé aux portes de plusieurs employeurs, parfois même hors de leur municipalité ou de leur région. Outre les personnes-clés qui ont permis à certains participants à se préparer à l'entrevue d'embauche, trois mentionnent qu'il a été utile de faire appel à un centre d'emploi afin de participer à des simulations d'entrevues. Lucie (Chine) explique qu'elle a tenté de s'y préparer seule en dressant la liste de ses qualités professionnelles, mais qu'elle n'a pas pensé à s'informer au sujet des programmes de formation de l'école québécoise. Avec du recul, elle soutient qu'il est essentiel de faire une première démarche d'appropriation des orientations du système scolaire avant de se lancer dans ce processus. À ce sujet, Koffi (Côte d'Ivoire) et Jules (Cameroun) ont réalisé qu'en posant des questions à d'autres enseignants ayant vécu la même réalité, et en s'engageant rapidement dans les cours exigés par le MÉES, ils augmentaient leurs chances d'être retenus par un employeur. De plus, trois participants se sont inscrits au centre d'emploi de leur université et ont participé à des foires d'emploi organisées par les commissions scolaires de leur région.

### **Se faire connaître dans les milieux scolaires en multipliant les affectations**

L'ensemble des participants soutient que l'obtention d'un contrat à long terme représente une occasion inestimable de tisser des liens et de favoriser l'appropriation de la culture du

milieu scolaire. Cependant, pour bon nombre d'entre eux, l'accès à un poste n'allait pas de soi. Afin de se faire connaître dans les milieux, plusieurs ont opté pour une stratégie les obligeant à s'adapter à des contextes multiples en acceptant de faire de la suppléance occasionnelle et des contrats de toutes sortes. Ils ont pris cette décision malgré la charge de travail supplémentaire et les contextes variés dans lesquels ils devaient exercer la profession. Ces remplacements et ces contrats à temps partiel ont eu des effets positifs en ce sens qu'ils ont permis à la plupart des participants de s'approprier les spécificités du système scolaire québécois, ainsi que les rouages du processus d'attribution des tâches. De plus, cette incursion dans divers milieux leur a permis de se faire connaître et de faire leurs preuves en suppléance afin de favoriser le fait qu'on retienne leur candidature pour des remplacements plus longs. Ceci leur a aussi permis de bâtir des réseaux professionnels et de cheminer dans la liste de priorité d'emploi, ce qui leur servirait plus tard à favoriser l'obtention d'un poste. Plus vite ils obtiendraient un contrat, plus vite ils pourraient satisfaire aux exigences du stage probatoire et, par la même occasion, ceci favoriserait leur accueil dans le milieu scolaire. Dans ce but, Koffi (Côte d'Ivoire) explique qu'en suppléance, il a toujours pris le temps de discuter avec les autres enseignants, de se présenter à la direction et de laisser un compte rendu détaillé de ses journées de remplacement. Cette stratégie visait à établir un lien de confiance avec le milieu et à inciter qu'on le rappelle pour de la suppléance. Par ailleurs, la réalité de la suppléance occasionnelle ne permettant pas toujours de se préparer à la tâche à assumer, Adama (Côte d'Ivoire) explique avoir surmonté ce défi en se préparant une banque d'activités adaptées au contexte québécois, pour plusieurs niveaux et plusieurs disciplines. Ainsi, il évitait d'être pris au dépourvu et de perdre sa crédibilité devant les élèves et le personnel.

Toutefois, nous l'avons mentionné, l'éparpillement a aussi eu des effets néfastes, puisque les tâches ainsi obtenues, dans divers champs ou disciplines pour lesquels ils n'étaient pas formés, exigeaient de ces enseignants des connaissances et des compétences qui leur étaient peu familières. De plus, la gestion de classe en suppléance représentant un défi important, la plupart des participants ont commis des maladresses qui ont contribué à la dévalorisation de leur image aux yeux des collègues qu'ils côtoyaient occasionnellement. À ce sujet, Adama (Côte d'Ivoire) soutient qu'il a été judicieux, à un certain moment, de limiter les tentatives de s'insérer dans plusieurs milieux afin de favoriser son accueil. Il explique : « Je me suis dit bon, je vais voir où est-ce que je peux me caser plus facilement. On dit que l'excès peut nuire à la qualité de la sauce » (entretien individuel). Comme lui, certains ont privilégié cette stratégie, malgré que cela puisse rendre les possibilités de travail plus rares.

### **S’initier progressivement à la tâche par l’entrée graduelle dans les milieux scolaires**

Si la plupart des participants ont dû subir les aléas de la précarité d’emploi, certains ont choisi de s’y contraindre volontairement, en raison de choix personnels ou de circonstances spécifiques. Pour trois participantes, l’insertion progressive dans le milieu scolaire a constitué une stratégie efficace. En effet, elles ne se sentaient pas assez outillées pour assumer la fonction d’enseignantes au Québec. Elles ont choisi de prendre leur temps afin de s’adapter à la société d’accueil et de se préparer adéquatement à s’insérer dans la profession. En travaillant à temps partiel, elles avaient l’occasion d’observer et de s’approprier graduellement les caractéristiques du système scolaire. Pour Agatha (Albanie), malgré l’instabilité liée à la suppléance occasionnelle, le fait de refuser des contrats consistait en une stratégie calculée lui permettant de faire une entrée progressive dans la profession : « J’étais frustrée de faire des suppléances, mais au moins, j’étais enseignante » (entretien individuel). De plus, cette stratégie avait des répercussions positives sur la conciliation des responsabilités familiales, professionnelles et universitaires.

#### **4.2.3 Stratégies relevant de la socialisation organisationnelle**

Les stratégies mobilisées par les participants pour favoriser la socialisation organisationnelle visent la familiarisation avec la culture, les valeurs et les règles de fonctionnement de l’école, les interactions avec ses membres, la création de réseaux professionnels et le développement d’un sentiment d’appartenance au milieu. À cette fin, certains ont misé sur un contexte procurant une certaine stabilité.

#### **Miser sur un contexte de travail favorisant la stabilité professionnelle**

Pour trois participantes, il était primordial de développer rapidement des liens avec les membres d’une équipe-école. Ainsi, conscientes des difficultés à trouver un emploi stable au secteur public, le choix de l’école privée s’est imposé pour Anabelle et Camille, toutes deux originaires de la France. Les deux participantes considéraient que l’accès à un poste y serait plus rapide et que cela favoriserait le lien d’appartenance et la collaboration. Grâce au soutien des équipes pédagogiques, cette stratégie leur a permis de s’intégrer professionnellement en s’investissant rapidement dans des projets pédagogiques et en déployant leurs compétences. Ce choix calculé revêtait toutefois des inconvénients, dans la mesure où le salaire et les avantages sociaux n’étaient pas équivalents à ceux du secteur public. Toutefois, pour elles, les bénéfices dépassaient les inconvénients, car elles avaient

intégré un milieu où elles pouvaient s'épanouir professionnellement. Une autre participante a sélectionné avec soin son milieu d'enseignement. En effet, Agatha (Albanie) a choisi de miser sur quelques écoles de son quartier, afin de concentrer ses efforts à établir des relations professionnelles dans un nombre restreint de milieux. Elle a attendu patiemment que l'accès à un poste se présente dans l'une de ces écoles. Par ailleurs, si ces stratégies ont encouragé la socialisation organisationnelle, celle-ci a aussi été favorisée par la mise en place d'une stratégie basée sur la communication interculturelle.

### **Contribuer aux échanges interculturels dans la sphère professionnelle**

Selon les participants, des efforts sont nécessaires, de part et d'autre, pour faciliter une communication ouverte dans le respect des différences. Pour certains, celle-ci a été suscitée par la nécessité d'affirmer sa culture. Pour d'autres, c'était dans le but de créer des liens socioprofessionnels. Dans tous les cas, le dialogue a été privilégié dans une visée d'échange et de partage. Pour plusieurs, il a rendu possible le changement de conceptions relatives aux valeurs professionnelles et permis de faire tomber certains préjugés culturels, tant du côté des participants que de celui du milieu d'accueil. Devant certains propos perçus comme discriminatoires par la moitié des participants, les réactions ont été diversifiées. La plupart ont préféré éviter d'alimenter les discussions afin de préserver leurs relations et maintenir leur emploi. Toutefois, pour trois participants, il a été nécessaire d'engager le dialogue afin d'ajuster les perceptions, de part et d'autre. Dans un cadre plus formel, plusieurs se sont engagés dans des ateliers de formation ou des rencontres de partage, à la commission scolaire ou à l'université. De plus, deux participantes ont eu l'occasion d'assumer des contrats d'une durée assez longue, pendant lesquels elles ont pu s'impliquer au niveau de l'école par la participation à des activités sociales avec leurs collègues, à l'intérieur et en dehors du cadre professionnel. Ces rencontres ont été l'occasion d'échanges interculturels qui ont favorisé la socialisation à l'intérieur de l'école. Pour Agatha (Albanie) et Anabelle (France), l'engagement dans ces activités sociales, comme les sorties entre collègues et l'organisation des fêtes de Noël, a eu des répercussions positives sur leur intégration professionnelle, mais aussi dans les dimensions sociale et culturelle, car elles ont permis de créer des liens d'amitié et de contrer l'isolement.

### **Mettre en valeur sa culture**

Parmi les participants qui ont perçu une forme de discrimination culturelle à leur égard, quelques-uns ont senti le besoin de mettre en valeur leur culture afin d'obtenir la reconnaissance de leurs pairs. Pour Micaela (Argentine) et Adama (Côte d'Ivoire), il a été

nécessaire de s'affirmer en faisant la démonstration de leurs connaissances et de leur expérience. En effet, selon eux, des commentaires discriminatoires concernant leur appartenance culturelle faisaient dire à certains que leur statut d'enseignant d'anglais au Québec était inapproprié. À ce sujet, Micaela (Argentine) a profité de sa relation avec les élèves pour mettre en valeur sa culture, et se servir de celle-ci comme point de départ pour la mise en place d'un climat de classe basé sur la tolérance et le respect des différences. Dans le même sens, Mahia (Uruguay) se sert maintenant de ses différences culturelles, et notamment de son accent, pour établir un lien de confiance basé sur l'humour : « Des fois, les enfants imitent mon accent. Ce n'est pas impoli si tu le fais dans le respect et qu'on s'amuse. J'en profite pour leur apprendre des mots en espagnol et leur parler de mon pays » (entretien individuel). La communication interculturelle dépasse toutefois le cadre de l'école et, pour certains, elle a été essentielle dans l'établissement de relations harmonieuses avec les parents.

### **Engager le dialogue avec les parents d'élèves**

Anabelle (France) a consenti beaucoup d'énergie à l'ouverture aux échanges interculturels afin d'amenuiser la méfiance de certains parents qui, à ses yeux, entretenaient une attitude discriminatoire à l'égard de ses choix pédagogiques, qu'ils jugeaient inadéquats pour enseigner au Québec. Elle explique :

La confiance ne s'est pas fait toute de suite parce que j'étais française. Par rapport au code de vie en classe, par rapport aux devoirs. Par exemple, je donnais de la poésie, mais pour eux, ça n'avait pas sa place. Année après année, je devais leur expliquer le pourquoi du comment. Il fallait que je me justifie par rapport à mes choix pédagogiques en classe. (entretien individuel)

Avec l'aide de sa direction, elle a apprivoisé les expressions familières du Québec et les attentes du milieu scolaire pour éventuellement s'engager dans un dialogue avec les parents lui permettant d'affirmer ses compétences, de justifier ses choix pédagogiques et d'obtenir leur reconnaissance. Pour Agatha (Albanie), c'est l'établissement d'un lien basé sur son humour et sa joie de vivre qui a rendu possible ces échanges. Elle explique : « Un parent m'a dit que depuis que son enfant est avec moi, il est très content. C'est parce que je suis un vrai clown. Il s'est mis à rire » (entretien individuel). Cette attitude a permis de créer un lien de confiance avec le parent. Pour sa part, Mahia (Uruguay) a tenté d'obtenir la reconnaissance des parents en privilégiant le dialogue, face à la discrimination perçue au sujet de son accent. Elle explique qu'à cette fin, le contact humain s'est avéré beaucoup plus efficace que le courriel ou le téléphone. Moins à l'aise en français, elle estimait qu'il

était avantageux de discuter en face à face pour favoriser une communication claire et sans interprétation. Cependant, pour elle, cette stratégie visait à obtenir leur approbation et leur confiance face à sa capacité de se conformer aux attentes.

#### **4.2.4 Stratégies relevant de la professionnalité**

En ce qui a trait au rôle professionnel, la plupart des participants ont perçu la nécessité d'ajuster leurs conceptions éducatives dans le but de répondre aux attentes du milieu.

##### **Acquérir les connaissances nécessaires pour intégrer les orientations du programme**

Nous avons mentionné à quelques reprises l'apparition, chez les participants, d'un décalage entre les conceptions éducatives du pays d'origine et celles du pays d'accueil. Pour plusieurs, soutenant qu'ils avaient été formés selon une approche traditionnelle de l'enseignement, le changement des conceptions éducatives s'est imposé au contact de la profession, mais aussi dans le cadre d'activités en dehors de la sphère professionnelle. Nous avons déjà fait référence à Koffi (Côte d'Ivoire), pour qui le changement de conception concernant la relation enseignant-élève s'est manifesté alors qu'il suivait un cours en mécanique industrielle. Pour plusieurs, nous l'avons vu aussi plus haut dans ce chapitre, l'accompagnement de leurs propres enfants dans leurs apprentissages au Québec a aussi suscité ces changements. Dans tous les cas, ceci a nécessité une attitude d'ouverture et d'humilité permettant d'endosser le rôle d'apprenant afin d'accueillir une vision différente de la leur. C'est ce qui les a incités à s'engager en formation et à mettre en pratique leurs nouvelles connaissances.

Si certains cours exigés par le MÉES ont paru redondants pour quelques-uns, la majorité des participants y ont vu une occasion de se préparer adéquatement à intégrer le milieu scolaire. Ils ont trouvé les cours pertinents et utiles, car ils leur ont permis de réfléchir aux conceptions éducatives et de s'approprier différents aspects particuliers à l'exercice de la profession au Québec. Deux d'entre eux considèrent que l'engagement rapide dans ces cours représente une stratégie efficace pour s'approprier les orientations du système scolaire québécois et pour réussir l'entrevue d'embauche. Non seulement les contenus à l'étude ont permis d'acquérir de nouvelles connaissances et de consolider celles qu'ils avaient déjà, mais la participation à ces cours a donné l'occasion de profiter de l'accompagnement des professeurs universitaires et des échanges avec les autres étudiants pour intégrer ces notions et les confronter à leur bagage d'expérience. Par ailleurs, plusieurs auraient souhaité davantage de formation en ce qui a trait à la gestion de classe. De plus,

Annabelle (France) a affirmé qu'un cours sur l'histoire du Québec lui aurait permis de mieux comprendre la culture de la société d'accueil pour ainsi favoriser son intégration sur les plans social et professionnel. Quant à Jules (Cameroun), le fait de compléter deux certificats, en enseignement postsecondaire et en enseignement primaire, lui a permis d'élargir ses horizons pour favoriser l'accès à l'emploi, d'une part, mais aussi pour se familiariser avec les attentes du milieu scolaire en ce qui a trait au rôle professionnel dans le système scolaire québécois.

Si l'engagement en formation est important aux yeux de tous, quelques-uns affirment que le développement professionnel autonome l'est tout autant. Ainsi, il a été utile pour un tiers des participants de poursuivre ce développement par des lectures pédagogiques, la participation à des forums en éducation ainsi que par la référence constante aux guides et aux outils officiels tels que la progression des apprentissages et les cadres d'évaluation<sup>17</sup>. À ce sujet, Adama (Côte d'Ivoire) soutient qu'il arrive à s'éloigner des cahiers d'exercices en consultant les ouvrages pour bâtir son propre matériel et préparer ses activités dans le respect des orientations du programme. Il explique que les guides pédagogiques offrent une ligne directrice, mais qu'il faut se servir de son jugement pour adapter son enseignement aux caractéristiques des élèves. Finalement, comme le mentionnent trois participants, l'engagement en formation comprend aussi un aspect expérientiel. Par celui-ci, ils font référence à l'observation et à l'expérience pratique qui sont essentielles pour se familiariser avec les valeurs éducatives et les approches pédagogiques privilégiées au Québec.

### **Observer, expérimenter et analyser sa pratique**

La plupart des participants s'entendent pour dire que la confrontation au système scolaire québécois a permis de mettre en pratique les connaissances acquises et d'apporter des changements concrets à leur enseignement, afin de répondre aux attentes du milieu. Les participants qui ont réussi à décrocher des contrats ont pu s'approprier les approches socioconstructivistes préconisées au Québec, telles que le travail en coopération et la pédagogie par projet. Pour les autres, la suppléance occasionnelle leur a donné l'occasion de s'initier aux façons de faire du Québec, particulièrement en ce qui a trait à la gestion de classe. Les expériences difficiles vécues face à la gestion des comportements des élèves en ont amené certains à remettre en question leurs approches. C'est en observant

---

<sup>17</sup> La progression des apprentissages et les cadres d'évaluation sont disponibles sur le site du MÉES à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>



les réactions des élèves et les façons de faire des autres enseignants que s'est amorcée cette réflexion. Face aux difficultés, plusieurs ont échangé avec leurs pairs dans l'espoir de mieux comprendre et d'assimiler les stratégies d'intervention efficaces. Souvent, ils en ont profité pour poser des questions et obtenir des conseils, affirmant que la collaboration avec tous les intervenants est essentielle pour permettre les ajustements. Toutefois, l'observation n'a pas toujours été possible dans le cadre de la suppléance. Ainsi, Lucie (Chine) et Ramona (Roumanie) ont profité d'une porte d'entrée à l'école par le bénévolat. Cela leur a permis de voir comment une classe fonctionne au Québec, de poser des questions et de se familiariser peu à peu avec la culture scolaire dans un cadre beaucoup plus décontracté que celui de la suppléance.

### **Contribuer aux échanges par la collaboration sur le plan pédagogique**

Les participants qui ont eu l'occasion d'assumer des contrats d'une durée assez longue ont pu interagir régulièrement avec divers intervenants du milieu scolaire. En plus de permettre le développement de liens de collégialité, cette collaboration a eu des répercussions positives sur plusieurs plans. Les discussions se déroulant au sein des équipes pédagogiques ont permis d'arrimer la planification des cours aux caractéristiques des élèves et, particulièrement, à celles des élèves présentant des besoins particuliers. Les échanges avec les titulaires de classe, les spécialistes de l'adaptation scolaire, les techniciens en éducation spécialisée et même les éducateurs du service de garde ont jeté les bases de la différenciation pédagogique, essentielle à l'enseignement en contexte québécois. Par exemple, pour Anabelle (France), la collaboration avec son collègue du même cycle a entraîné plusieurs discussions au sujet des contenus à enseigner et des stratégies à mettre en place. Elle affirme qu'elle a pu bénéficier de son point de vue tout en apportant sa contribution, ce qui a favorisé l'enrichissement des apprentissages des élèves. Finalement, deux participantes affirment que les échanges et la collaboration rendus possibles grâce aux réseaux sociaux regroupant des enseignants du Québec ont permis d'enrichir le bagage des uns et des autres. De plus, pour Micaela (Argentine), la participation aux réseaux sociaux sur l'enseignement lui a permis de redonner au suivant, en partageant avec d'autres enseignants immigrants son expérience d'immigration et ses conseils. Par ailleurs, ces mêmes réseaux ont aussi été l'occasion d'obtenir du soutien personnel et psychologique face aux nombreux défis d'insertion à surmonter.

#### **4.2.5 Stratégies relevant du bien-être personnel et psychologique**

Si les stratégies mentionnées ci-dessus ont permis de surmonter les défis d'acculturation reliés aux différentes dimensions de l'insertion professionnelle, il demeure que la quantité et la nature de ces défis ont pu avoir des répercussions sur le plan psychologique de certains participants. À cet effet, des stratégies mobilisées pour préserver le bien-être personnel et psychologique ont été déployées.

##### **Miser sur la résilience et la persévérance**

L'ensemble des participants affirme que la résilience, la persévérance, la détermination et le courage permettent d'affronter la détresse ressentie face aux nombreux défis qui jalonnent leur parcours. Pour au moins trois d'entre eux, ces attitudes peuvent être favorisées par la foi religieuse, qui a eu un rôle à jouer dans leur capacité à faire face à la souffrance et à voir l'avenir de manière positive. Tous ont mobilisé leur force de résilience pour faire face aux défis même si, pour certains, cela n'a pas suffi. À ce sujet, Agatha (Albanie) soutient qu'il ne faut pas tout prendre trop à cœur. Elle ajoute qu'il est utile de séparer les irritants personnels des défis professionnels afin de demeurer neutre et de garder une certaine distance émotionnelle. Elle confie : « J'ai commencé à développer ces stratégies et c'est là que j'ai commencé à briller. Je me suis donné du temps pour moi-même et j'ai commencé à m'aimer, à trouver mon identité » (entretien individuel).

##### **Mettre ses forces et ses caractéristiques personnelles à profit dans son enseignement**

Agatha (Albanie) et Micaela (Argentine) affirment que leur sens de l'humour a grandement contribué à apaiser les malaises. En adoptant une attitude empreinte de légèreté, elles ont pu tirer profit de leurs différences pour tisser des liens avec les élèves. Cette attitude leur a permis de dédramatiser certaines situations, en faisant des blagues au sujet de leur accent ou de leur méconnaissance de certains aspects de la culture d'accueil, par exemple. De plus, elles se sont servies de leur appartenance culturelle pour encourager le respect des différences au sein de leurs classes, créant ainsi des lieux d'échanges favorisant la mise en place d'une culture de classe ouverte et tolérante. Cette stratégie leur a permis de créer un climat propice aux apprentissages et, par le fait même, a eu des conséquences positives sur leurs sentiments de compétence et d'appartenance à l'équipe-école. Le grand intérêt et les aptitudes d'Anabelle (France) pour l'art lui ont permis de mettre en valeur ses talents au service du projet éducatif de l'école, ce qui a favorisé la reconnaissance de ses collègues et son appartenance au milieu. Par ailleurs, si la majorité des participants considèrent que les

caractéristiques personnelles peuvent être mises à profit pour favoriser l'équilibre psychologique en insertion, Ramona (Roumanie) considère que cette stratégie repose d'abord sur le développement d'une meilleure connaissance de soi, et que pour elle, celle-ci a été remise en question à son arrivée au Québec. Elle ajoute qu'on ne se connaît réellement qu'au contact des autres et que notre manière d'entrer en relation façonne notre identité. Pour elle, la connaissance de soi passe donc par le développement d'habiletés communicationnelles visant un dialogue interpersonnel empreint de respect et de reconnaissance. À travers ce dialogue, les épreuves semblent moins grandes et l'aide devient plus facile à obtenir. Cette réflexion, émise lors de l'entretien de groupe, a suscité un échange avec les autres participants qui s'entendaient pour dire qu'en situation difficile, se tourner vers les autres pour obtenir du soutien favorise le bien-être psychologique.

### **Demander de l'aide et accueillir le soutien**

Il semble évident, pour l'ensemble des participants, que le soutien du milieu est essentiel pour préserver son équilibre psychologique en période d'insertion professionnelle. Cette observation va dans le même sens que les écrits de Mukamurera *et al.* (2013), soulignant que la dimension personnelle et psychologique est celle qui entraîne les plus grands besoins de soutien. Pourtant, selon plusieurs participants, demander de l'aide ne va pas de soi, surtout lorsqu'on est en situation d'évaluation pour le stage probatoire. De plus, cette valeur professionnelle n'a pas la même signification pour tous. À ce sujet, les quatre participants originaires de l'Afrique s'entendent sur le fait que, dans leurs pays respectifs, demander de l'aide n'est pas encouragé. Comme le souligne Adama (Côte d'Ivoire) : « En Afrique, demander de l'aide n'est pas bien vu. C'est comme si tu ne connaissais rien, comme si tu étais incompetent » (entretien individuel). Par contre, en arrivant au Québec, il a réalisé qu'on peut être davantage compétent dans certaines sphères, et moins dans d'autres. Ainsi, il ajoute, « il vaut mieux quand même demander de l'aide que de se retrouver planté là, sans pouvoir bouger » (entretien individuel). Par ailleurs, selon Ramona (Roumanie), cette démarche doit partir de soi. Il faut admettre qu'on a besoin d'aide et savoir la demander. Comme elle, la plupart des participants ont reconnu ce besoin et se sont tournés vers les autres. Certains ont fait appel à leur famille ou à des amis ayant vécu l'expérience migratoire avant eux afin de soulager la détresse ressentie face à la solitude et aux difficultés d'intégration sociale.

En ce qui a trait au soutien relatif à la sphère professionnelle, les participants qui ont demandé de l'aide se sont adressés à des collègues, qui ont bénéficié de mesures de soutien à l'insertion comprenant un service de mentorat ou encore, qui ont sollicité le soutien de la

direction. En ce qui concerne le mentorat, certaines expériences furent positives et d'autres, comme nous l'avons relevé dans le chapitre sur les défis, ont creusé l'écart entre les participants et leur mentor, leur donnant l'impression d'avoir un statut d'infériorité. En ce qui concerne le soutien de la direction, il fut salubre pour Agatha (Albanie) et Anabelle (France), car la relation d'aide était d'abord basée sur des liens d'amitié. Cependant, pour d'autres, cette aide n'a pas donné les résultats escomptés et c'est avec regret qu'ils se sont rabattus sur une ultime stratégie, celle du repli visant à préserver leur image professionnelle d'enseignants compétents et autonomes.

### **Se replier pour préserver une image professionnelle positive**

Pour Jules (Cameroun) et Mahia (Uruguay), la dévalorisation de l'image professionnelle reflétée par le milieu était telle qu'elle a entraîné un repli sur soi les amenant à penser qu'ils ne pouvaient compter que sur eux-mêmes pour s'en sortir. Ceci les a entraînés à se retirer temporairement du milieu scolaire. Même s'ils avaient mis en place des stratégies favorisant leur accueil, les difficultés en gestion de classe ont suscité des commentaires négatifs de la part de collègues. Ces commentaires, jumelés à des expériences difficiles en classe, les ont poussés à remettre sérieusement leurs compétences en question. Craignant une évaluation négative, ils ont d'abord tenté de s'assimiler aux attentes du milieu et d'accepter le soutien offert. Ils ont particulièrement apprécié le mentorat pour la discrétion de la relation et l'absence d'évaluation. Pourtant, le soutien reçu n'a pas eu les effets escomptés et ils en sont venus à la conclusion qu'il valait mieux compter uniquement sur eux-mêmes. Comme Jules (Cameroun) l'exprime :

La logique dans tout ça, c'est que quand tu dis que tu as un problème, qu'on te donne l'aide et qu'elle n'est pas appropriée, tu dois quand même l'accepter. Sinon, ça signifie que tu n'en as pas voulu. Donc, parfois, j'accepte de l'aide juste pour dire, mais en réalité je dois compter sur moi. (entretien individuel)

Cette phase de découragement a poussé ces deux participants à opter pour un retrait temporaire de l'enseignement. Pour Mahia (Uruguay), cela s'est manifesté sous la forme d'un congé de maladie alors que pour Jules (Cameroun), ce retrait a coïncidé avec son congé parental. Dans les deux cas, il a entraîné une demande de réaffectation l'année suivante, dans l'espoir de réintégrer le milieu scolaire dans de meilleures conditions.

Bien que les stratégies présentées ci-dessus soient classées en fonction de la principale dimension visée par chacune, la plupart d'entre elles peuvent être associées à des défis appartenant à une ou plusieurs dimensions. Comme pour les défis, les stratégies

d'acculturation sont liées entre elles et certaines revêtent une transversalité permettant de les mobiliser à différentes fins. Par ailleurs, leur choix varie, comme le propose le modèle de Berry (2005) en fonction de l'importance accordée par le participant au 1) maintien de son identité et de ses caractéristiques culturelles d'origine et à 2) l'établissement de relations avec les membres de la société d'accueil. Ainsi, dans la section qui suit, nous présentons l'analyse des stratégies mobilisées par les participants à notre recherche à la lumière de ce modèle.

#### **4.2.6 Analyse des stratégies d'acculturation**

Le croisement de la pondération accordée respectivement à la culture d'origine et aux relations avec la société d'accueil détermine le type de stratégies mobilisées par les individus en acculturation (tableau II, p. 60). On parle alors de stratégies visant : l'assimilation, l'intégration, la séparation ou la marginalisation (Berry, 2005). À la lumière de ce modèle, les sections qui suivent présentent donc une analyse des stratégies d'acculturation mobilisées par les participants afin de favoriser leur adaptation à la société d'accueil et leur insertion dans le milieu scolaire. L'analyse est soutenue par des exemples tirés des entretiens. Toutefois, comme ceux-ci sont détaillés aux sections précédentes, nous évitons la redondance en choisissant d'y faire référence plus brièvement dans la section qui suit, sans répéter les détails ou les extraits qui y correspondent.

##### *4.2.6.1 Stratégies d'intégration*

Les stratégies d'intégration correspondent aux efforts mobilisés par un individu lorsqu'il accorde une importance équivalente à sa culture d'origine et aux relations avec la société d'accueil. Il participe ainsi à la vie sociale dans le but de s'approprier les caractéristiques de la culture d'accueil tout en participant à celle-ci (Berry, 2005). Dans le cadre de notre recherche, ces stratégies correspondent aux actions, gestes et attitudes qui permettent de s'adapter à la culture québécoise en favorisant la communication interculturelle, tant sur le plan social que professionnel, tout en apportant leur contribution dans les différentes dimensions qu'elle comporte. Elles touchent essentiellement la volonté d'établir des relations harmonieuses basées sur l'échange interculturel et favorisent par conséquent l'acculturation. Ultiment, elles ont le potentiel d'augmenter considérablement les sentiments de compétence, de reconnaissance et d'appartenance à la profession. Dans le cadre de notre recherche, les cas où l'on peut vraiment parler d'intégration sont ceux où les efforts ont été dirigés à la fois vers l'ouverture à l'autre et la contribution à la société.

Peu de nos participants ont profité des situations vécues pour mettre en place ce type de stratégies. Pourtant, notre étude montre que celles-ci favorisent le développement de l'identité professionnelle, car elles permettent une analyse des pratiques incorporant les nouvelles connaissances au bagage d'expérience acquis dans le pays d'origine. Elles se traduisent notamment par une contribution individuelle rendue possible par la collaboration avec l'équipe-école. Pour certains, ces stratégies ont pris naissance dans la sphère sociale et culturelle et se sont poursuivies dans la sphère professionnelle, particulièrement au sein de la socialisation organisationnelle et de la professionnalité.

Dans les dimensions sociale et culturelle, la stratégie d'intégration recensée se traduit par l'implication dans différentes sphères de la vie en société comme le travail, la formation et les activités sociocommunitaires, dans une visée de contribution interculturelle. La mobilisation de ce type de stratégie fut évidente dans le cas d'Anabelle (France) et de Micaela (Argentine) qui ont œuvré comme bénévoles, respectivement auprès des enfants et des personnes âgées, avant leur insertion professionnelle. À travers ces activités, elles ont eu la possibilité d'échanger au sujet de leurs cultures respectives pour éventuellement réinvestir ces expériences dans la mise en place d'une culture de classe inclusive. Ceci leur a permis de créer un climat de confiance et d'ouverture à la différence favorisant son bien-être et celui de ses élèves. Sur le plan informel, Agatha (Albanie) a quant à elle, tissé des liens d'amitié avec des membres de la société d'accueil qui ont aussi donné lieu à de nombreux échanges interculturels dans le cadre de rassemblements, de fêtes et de célébrations. Ces stratégies, mobilisées dans un espace plus large que la sphère professionnelle, ont contribué à celle-ci par une réflexion au sujet des valeurs éducatives, qui prennent naissance dans la société, et le développement d'attitudes favorisant l'insertion dans l'enseignement.

Dans la sphère professionnelle, c'est dans le contexte de la socialisation organisationnelle que les stratégies d'intégration se sont davantage manifestées. Pour Anabelle (France), choisir d'enseigner dans un milieu privé a permis de favoriser la stabilité professionnelle et de déployer rapidement des échanges fructueux avec l'équipe-école. L'investissement dans le projet éducatif axé sur les arts lui a permis de mettre son bagage culturel à contribution, favorisant un climat d'ouverture propice aux échanges, favorisant la collaboration avec ses collègues et l'enrichissement des pratiques pédagogiques respectives. De plus, une stratégie d'intégration s'est manifestée chez deux participants qui ont choisi de privilégier des échanges respectueux et constructifs visant la valorisation des deux cultures. Ce fut le cas pour Anabelle (France) et Diab (Maroc) qui face à certaines

attitudes jugées discriminatoires de la part de collègues, ont choisi le dialogue. Cette stratégie a permis de faire tomber certains préjugés et de valoriser la richesse liée à une meilleure connaissance de l'autre. Tant du côté des participants que de l'équipe-école, elle a eu pour effet de permettre le dialogue et le changement de certaines conceptions. Finalement, en ce qui a trait aux parents et aux élèves, certains participants ont entrepris d'ouvrir le dialogue afin de justifier la pertinence de leur bagage de connaissances et d'expérience aux yeux des parents, en mettant en valeur leur culture. Lorsque cette stratégie a été mobilisée dans une visée d'intégration, comme ce fut le cas pour Anabelle (France), elle a permis de montrer que non seulement les attentes des parents étaient comblées par leur présence, mais que celle-ci apportait une plus-value aux apprentissages de leurs enfants.

Les stratégies d'intégration relatives au rôle professionnel se sont manifestées dans le cadre d'interactions avec l'équipe pédagogique. Bien que peu nombreuses, en raison de la retenue que les participants se sont imposée pour montrer leur adhésion aux pratiques valorisées dans les milieux, certaines initiatives ont pris forme. Par exemple, s'étant documentées au sujet de l'histoire du Québec, Anabelle (France) et Micaela (Argentine) ont affirmé que ceci leur avait permis d'arrimer leurs interventions à la réalité du milieu. Ce faisant, elles ont mis à profit leurs nouvelles connaissances et leur bagage culturel afin d'amener les élèves à élargir leurs horizons, par la proposition de contenus enrichissants et par la mise en place d'une culture de classe ouverte sur la différence. Cette stratégie a porté ses fruits, particulièrement dans les milieux multiethniques où la mise en valeur de la culture de chacun a eu des conséquences positives sur l'établissement d'un lien de confiance ainsi que sur les rapports sociaux avec les élèves, les parents et l'équipe-école.

Finalement, quelques participants ont réussi à miser sur leurs forces et leurs caractéristiques personnelles pour apporter leur contribution au milieu d'accueil et ainsi, favoriser les échanges constructifs et l'enrichissement mutuel dans toutes les dimensions de la vie scolaire. Pour Agatha (Albanie), l'humour et la légèreté ont permis de soulager des tensions et de créer un lien de confiance et d'ouverture à la différence favorisant son bien-être et celui de ses élèves. Pour Anabelle (France), la capacité à mettre à contribution son talent d'artiste a permis de valoriser son image professionnelle, de partager sa culture et de développer un sentiment d'appartenance à son milieu scolaire.

#### 4.2.6.2 *Stratégies d'assimilation*

Les stratégies d'assimilation sont mobilisées lorsqu'un individu délaisse certains aspects de sa culture d'origine au profit de celle de la société d'accueil. Il adopte alors des gestes et attitudes visant à se conformer aux attentes du milieu dans l'espoir d'obtenir la reconnaissance de celui-ci (Berry, 2005). Ceci ne signifie pas que la personne laisse tomber sa culture d'origine, mais plutôt qu'elle perçoit la nécessité de mettre l'accent sur sa participation à la société d'accueil pour favoriser son acceptation dans le milieu scolaire. Pour nos participants, cela fait référence aux efforts consentis afin d'adopter la culture de la société québécoise et, sur le plan professionnel, à épouser les façons d'enseigner, les orientations des programmes et les valeurs de la culture organisationnelle de l'école. Ces stratégies sont prédominantes chez nos participants, car ils ont le souci de se conformer aux attentes et ils sont d'avis que ceci favorise leur accueil dans le milieu scolaire. Ainsi, les stratégies d'assimilation sont particulièrement présentes dans les dimensions sociale et culturelle, l'accès à l'emploi et l'affectation à la tâche. Elles sont aussi présentes dans les autres dimensions, bien que dans une moindre mesure.

Les stratégies d'assimilation déployées dans les dimensions sociale et culturelle consistaient à s'imprégner de la culture de la société d'accueil. À travers les activités professionnelles, parentales, scolaires ou sociocommunitaires, certains participants souhaitaient s'immerger dans la culture, ce qui leur permettrait éventuellement de mieux comprendre les caractéristiques et les valeurs de la société québécoise et, par le fait même, celles du système scolaire. Pour Agatha (Albanie), Ramona (Roumanie) et Mahia (Uruguay), l'adhésion à ces valeurs représentait une condition essentielle au développement d'un sentiment d'appartenance à la société et au milieu scolaire. L'immersion dans la culture d'accueil, par le travail, les études ou l'engagement sociocommunitaire, était une occasion d'en acquérir une meilleure compréhension, ce qu'elles considéraient comme nécessaire pour se conformer aux attentes de la profession. Par ailleurs, des stratégies d'assimilation ont aussi été mobilisées dans le but d'acquérir la reconnaissance sociale, au risque de la perte des repères culturels. Pour Ramona (Roumanie), sacrifier sa culture d'origine afin d'épouser celle de la société d'accueil semblait une avenue favorable à la transformation qui l'amènerait à devenir enseignante au Québec. Pour elle, et pour quelques autres, cette stratégie a demandé du temps, puisqu'elle supposait un report du projet professionnel.

L'ensemble de stratégies relatives à l'accès à l'emploi visait à satisfaire aux exigences pour l'obtention du permis conférant le droit d'enseigner au Québec. En effet, l'obtention de ce



permis faisant force de loi, les participants considéraient qu'ils devaient obligatoirement se plier aux exigences afin d'obtenir l'autorisation d'enseigner. Les efforts de tous les participants se sont donc concentrés autour de la recherche d'informations et la mobilisation des ressources permettant de documenter efficacement leur dossier afin d'assurer la reconnaissance de leurs acquis. Dans le même sens, les ressources mobilisées pour se préparer au test de compétences linguistiques, telles que les cours privés et l'aide des voisins (Agatha, Albanie), avaient pour objectif de se conformer à cette exigence. Dans cette perspective, l'engagement en formation, les ateliers de préparation à l'emploi et la sollicitation des personnes-ressources poursuivaient le même but.

Les stratégies d'affectation à la tâche ont été mobilisées par nécessité, dans le but de se soumettre à des procédures régies par l'employeur et d'accéder à une stabilité professionnelle. Ainsi, la plupart des participants ont accepté des affectations de toutes sortes afin de se faire connaître, de favoriser leur embauche et d'accéder dès que possible au stage probatoire. De plus, afin d'éviter de ternir leur image, et pour préserver leur crédibilité aux yeux des acteurs du milieu, certains ont développé des façons de faire leur permettant de montrer qu'ils avaient bien saisi ce qui était attendu d'eux, par exemple, en laissant des comptes rendus détaillés de leurs journées de suppléance, comme ce fut le cas pour Adama (Côte d'Ivoire), ou bien, comme l'ont évoqué Jasmine (Cameroun) et Agatha (Albanie), en s'informant auprès des membres du personnel pour s'assurer qu'ils posaient les bons gestes. En lien avec l'affectation, les participantes qui ont opté pour une entrée graduelle dans le milieu scolaire étaient, quant à elles, motivées par un faible sentiment de compétence. Il s'agit d'Agatha (Albanie), de Mahia (Uruguay) et de Ramona (Roumanie) qui, en intégrant le milieu progressivement, ont fait preuve de prudence en pensant éviter de s'exposer à la dévalorisation de leur image professionnelle par autrui.

Certaines stratégies mobilisées dans le but de s'adapter au rôle professionnel visaient aussi l'assimilation, dans un but d'adhésion aux valeurs promues dans le système scolaire québécois. En effet, tous les participants se sont montrés ouverts à un changement de leurs conceptions éducatives en acceptant volontiers d'acquérir les connaissances relatives aux orientations du programme afin de les intégrer dans leur pratique. Pour la plupart, ces efforts avaient pour but de s'assimiler aux façons de faire du Québec afin d'obtenir la reconnaissance du milieu. Ceci les a incités à imiter leurs collègues, par l'observation, l'expérimentation et l'accueil de la rétroaction. De plus, la volonté de vivre une expérience pratique supervisée par un accompagnateur ou un mentor a touché quatre participants. Ceci avait pour but de profiter des conseils reçus afin d'ajuster leurs interventions aux pratiques

considérées efficaces au Québec, surtout en ce qui a trait à l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage.

Finalement, certaines stratégies d'assimilation ont été mobilisées dans la dimension personnelle et psychologique afin de surmonter la détresse ressentie face aux défis d'acculturation professionnelle. Par crainte d'être évalués négativement et de perdre leur emploi, certains ont mobilisé leurs forces de résilience et de persévérance devant les difficultés. Certains ont demandé de l'aide et accueilli les mesures de soutien offertes afin de se soumettre aux demandes du milieu et de cheminer, tant bien que mal, vers une meilleure confiance en leurs compétences. Si la majorité des participants s'entendent pour dire que la stratégie la plus efficace à cette fin est de demander de l'aide, celle-ci n'a pas fait l'unanimité, car elle aurait mis en doute leur compétence et leur autonomie professionnelle. Pour Jules (Cameroun) et Mahia (Uruguay), l'aide reçue n'était pas satisfaisante et ils ont opté pour un repli les amenant à envisager un changement de milieu.

En somme, concernant les stratégies d'assimilation, le souci d'accéder à un poste, d'obtenir la reconnaissance du milieu et de maintenir leur emploi a poussé la plupart des participants à se conformer aux attentes de la profession au Québec. De plus, le stress d'acculturation et la détresse ressentis à certains moments en ont incité plusieurs à privilégier l'assimilation afin de préserver leur équilibre psychologique. Les stratégies d'assimilation constituent, pour plusieurs participants, une première étape vers l'adaptation à la société d'accueil. Elles évolueront éventuellement vers des stratégies d'intégration leur permettant d'apporter leur contribution à la société d'accueil.

#### *4.2.6.3 Absence des stratégies de séparation et de marginalisation*

Les stratégies de séparation se manifestent lorsqu'un individu sent sa culture d'origine menacée par celle de la société d'accueil : il tente alors d'éviter les interactions dans le but de protéger sa culture d'origine. En adoptant cette attitude, il refuse consciemment les rapports l'incitant à remettre en question ses façons de faire ou à contribuer à la culture d'accueil (Berry, 2005). Dans le cadre professionnel, ces stratégies prendraient la forme d'une réorientation de carrière, d'un abandon de la profession ou même du départ du pays d'accueil. En effet, pour exercer la profession, il est essentiel que l'enseignant adhère aux valeurs de la société d'accueil. Les stratégies de séparation auraient eu pour conséquence de rendre impossible l'intégration au système scolaire québécois. On comprend aisément, par le contexte de notre recherche, qu'aucun candidat n'a mis en place ce type de stratégie puisque tous étaient, au moment des entretiens, engagés dans un parcours d'insertion

professionnelle au Québec. Même si deux d'entre eux ont choisi de se retirer temporairement de leur milieu afin de s'éloigner des commentaires leur reflétant une image négative d'eux-mêmes, ils ont tout de même manifesté le désir de poursuivre leur insertion professionnelle, mais dans un milieu plus accueillant à leurs yeux.

Au moment des entretiens, personne n'avait pris la décision de quitter le système scolaire québécois : ce type de stratégie ne s'est donc pas manifesté. Ce constat est encore plus évident en ce qui a trait aux stratégies de marginalisation qui entraînent l'individu vers une perte de son identité culturelle tout en rendant impossible l'établissement de relations avec la société d'accueil. Berry (2000) explique que ce type de stratégie est en fait relié au rejet des deux cultures et accompagné d'une confusion se rapprochant de situations pathologiques qui pourraient résulter d'attitudes de discrimination et entraîner l'exclusion de la personne immigrante. Or, on comprend aisément, par le contexte de notre recherche, qu'aucun candidat n'a mis en place ce type de stratégie puisque tous étaient, au moment des entretiens, engagés dans un parcours d'insertion professionnelle au Québec.

Le choix des stratégies se fait en fonction du type de défis, de leur importance et de la signification qu'ils ont pour la personne, au moment où elle les vit. À la lumière des résultats présentés dans les pages précédentes, le tableau IX (page suivante) résume la mise en relation des résultats de nos entretiens avec les stratégies d'acculturation issues du modèle de Berry (2005). Il met en évidence une forte représentation des stratégies d'assimilation, particulièrement dans les dimensions de l'accès à l'emploi et de l'affectation à la tâche. La présence de stratégies d'intégration, quant à elle, se manifeste presque exclusivement dans la dimension de la socialisation organisationnelle et, en partie, dans la professionnalité. Puis, comme nous l'avons justifié plus haut, les stratégies de séparation et de marginalisation sont complètement absentes du discours des participants.

**Tableau IX : Relations entre les stratégies d'acculturation d'enseignants immigrants et le modèle de Berry (2005)**

<b>Stratégies relevant des dimensions sociale et culturelle</b>	<b>Assimilation</b>	<b>Intégration</b>
S'immerger dans la culture d'accueil en occupant un emploi	X	
S'immerger dans la culture d'accueil en soutenant les enfants dans l'apprentissage	X	
S'immerger dans la culture d'accueil en fréquentant un lieu de formation	X	
S'immerger dans la culture d'accueil en établissant des liens sociaux	X	
Contribuer aux échanges interculturels en établissant des liens sociaux		X
<b>Stratégies relevant de l'accès à l'emploi</b>		
Mobiliser les ressources pour faire reconnaître ses acquis	X	
Mobiliser les ressources pour satisfaire aux exigences de qualification	X	
Mobiliser les ressources pour favoriser sa candidature	X	
<b>Stratégies relevant de l'affectation à la tâche</b>		
Se faire connaître dans les milieux scolaires en multipliant les affectations	X	
S'initier progressivement à la tâche par l'entrée graduelle dans les milieux scolaires	X	
<b>Stratégies relevant de la socialisation organisationnelle</b>		
Miser sur un contexte de travail favorisant la stabilité professionnelle		X
Contribuer aux échanges interculturels dans la sphère professionnelle		X
Mettre en valeur sa culture		X
Engager le dialogue avec les parents d'élèves	X	X
<b>Stratégies relevant de la professionnalité</b>		
Acquérir les connaissances nécessaires pour intégrer les orientations du programme	X	
Observer, expérimenter et analyser sa pratique	X	X
Contribuer aux échanges par la collaboration avec l'équipe pédagogique		X
<b>Stratégies relevant du bien-être personnel et psychologique</b>		
Miser sur la résilience et la persévérance	X	
Mettre ses forces et ses caractéristiques personnelles à profit dans son enseignement		X
Demander de l'aide et accueillir le soutien	X	
Se replier pour préserver une image professionnelle positive	X	

Notons que les dimensions relatives à la socialisation organisationnelle et la professionnalité, ainsi que les dimensions transversales (sociale, culturelle ; personnelle et psychologique) comportent des stratégies des deux types qui se distinguent en fonction du but poursuivi par chacune d'elles. Par exemple, lorsqu'on parle de l'appropriation des orientations du programme, cette stratégie en est souvent une d'assimilation, car le but poursuivi par les participants est de se conformer aux attentes, même si celles-ci peuvent paraître incohérentes avec l'image qu'ils se font de la profession. Il en est de même lorsque

l'aide demandée et le soutien reçu entraînent un changement des conceptions qui se traduit par une assimilation à la culture de l'école et aux approches privilégiées au Québec. Toutefois, certaines stratégies relatives à ces dimensions peuvent être déployées, selon le cas, à des fins d'assimilation et d'intégration. Par exemple, si le dialogue avec les parents a été privilégié dans une visée d'intégration par plusieurs participants, il représentait pour Mahia (Uruguay) un but d'assimilation en ce sens qu'elle cherchait surtout leur approbation. Dans la même logique, l'observation et l'expérimentation menant à une analyse des pratiques avaient une visée d'intégration pour les participants qui ont profité de cette stratégie pour enrichir leurs nouvelles connaissances grâce à leur bagage culturel. Par contre, pour la majorité des participants, qui ont accueilli la rétroaction dans le but d'ajuster leurs pratiques aux attentes du milieu, cette stratégie avait une visée d'assimilation.

Il ne fut pas simple de classer les stratégies d'acculturation recensées, car elles présentaient parfois un caractère diffus qui n'était perceptible qu'en interprétant le sens qui leur était attribué par les participants, en fonction des différentes expériences qu'ils nous rapportaient. Par ailleurs, les stratégies d'assimilation étaient plus évidentes à identifier, parce qu'elles découlaient souvent d'un désir de se conformer, ce qui peut toutefois être associé avec la désirabilité sociale pouvant se manifester dans le cadre des entretiens. Ainsi, notre analyse nous permet de constater que peu de participants mettent en valeur la manière dont ils ont apporté leur contribution à la société d'accueil, en intégrant à leur pratique des éléments relatifs à leur bagage tout en tirant profit des apports de leur nouvelle culture.

Les résultats concernant les stratégies d'acculturation nous amènent à mieux comprendre le rôle qu'elles ont joué dans leur adaptation à la culture d'accueil et à entrevoir comment elles ont contribué à la redéfinition de leur identité professionnelle en contexte québécois. La prochaine section présente donc les résultats relatifs aux négociations identitaires des participants.

### **4.3 Négociations identitaires d'enseignants immigrants**

Dans cette section, nous présentons d'abord, un rappel du cadre de référence proposé pour atteindre notre troisième objectif spécifique qui vise à *comprendre le processus de négociation des tensions identitaires se manifestant par la mobilisation de stratégies d'acculturation, pour faire face aux défis rencontrés en insertion professionnelle*. Puis, les récits biographiques de sept participants sont présentés, chacun suivi d'une analyse du processus de négociation identitaire, tel que vécu par chacun d'eux.

#### **4.3.1 Construction identitaire sous tension**

Rappelons que la recherche menée inclut deux contextes au sein desquels se construit (ou se reconstruit) l'identité professionnelle des participants. En effet, l'expérience d'insertion professionnelle s'inscrit dans une trajectoire plus large comprenant les dimensions de la phase postmigratoire. Ces contextes inclusifs et interdépendants représentent la toile de fond sur laquelle se construit l'identité professionnelle des participants. À travers les défis rencontrés, ils font face à des tensions identitaires qu'ils négocient par un processus d'aller-retour entre la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes comme professionnels et l'image que leur renvoient les acteurs qu'ils côtoient, socialement et professionnellement. C'est dans une recherche d'équilibre entre l'identification aux autres et la différenciation.

Comme nous l'avons expliqué dans le cadre conceptuel, les tensions identitaires résultent d'une dynamique de déstructuration et de restructuration de l'identité qui se réalise majoritairement en situation de crise (Dubar, 1991, 2015). Par crise, nous entendons la perturbation de la cohérence identitaire. En effet, l'individu soumis à des épreuves déstabilisantes peut se trouver devant des remises en question et éprouver un malaise ou un inconfort. Il tente de réduire les tensions ainsi provoquées pour aspirer à une plus grande cohérence et un meilleur équilibre de l'image de soi (Camilleri *et al.*, 1990 ; Dubar, 2015 ; Gohier *et al.*, 2001 ; Kaddouri, 2002 ; Lipiansky, 1996 ; Tap, 1985). La relation conflictuelle prenant place entre les dimensions intrasubjective et intersubjective, situées sur les axes biographique et relationnel de l'identité (Dubar, 1991 ; 2015), peut provoquer des effets d'incongruence, ou encore des décalages ou des confusions. Sur le plan professionnel, ces tensions identitaires peuvent être associées à une diminution des sentiments de compétence et de congruence ou à une quête de reconnaissance, déterminants pour le développement d'un sentiment d'appartenance à la profession (Gohier *et al.*, 2001 ; Dejean et Charlier, 2011).

Les participants à notre étude ont dû s'adapter à des contextes professionnels inconnus, ce qui a fait surgir, pour certains, des tensions plus ou moins importantes de l'image de soi et du rapport à la profession. Celles-ci ont été provoquées par des défis d'acculturation entraînant des contradictions entre les normes, valeurs ou croyances de la société d'origine, et celles de la société d'accueil. Le modèle de Dubar (1991, 2015) permet d'analyser ces tensions et de comprendre les négociations qu'elles engendrent. Les récits qui suivent présentent donc les histoires de sept participants, reconstruites à partir des événements significatifs qui meublent leurs souvenirs. Ils décrivent les processus individuels de négociation des tensions identitaires qui les ont amenés à se redéfinir sur le plan professionnel. L'analyse qui suit chacun d'eux fait ressortir les principales tensions identitaires vécues depuis le début de leur insertion professionnelle dans le système scolaire québécois. Ils mettent en contexte les défis d'acculturation en identifiant spécifiquement les tensions identitaires provoquées sur les plans intrasubjectif et intersubjectif, et en décrivant la manière dont elles ont été appréhendées en contexte d'insertion professionnelle. Ces récits sont reconstruits par la chercheuse, à partir des entretiens individuels, qui ont permis aux participants de raconter leur histoire, et de l'entretien de groupe au cours duquel les interactions ont suscité la confrontation des points de vue, contribuant ainsi à une compréhension commune des tensions évoquées. La couleur donnée à chaque récit est celle du participant, rapportée le plus fidèlement possible par la chercheuse.

Nous avons précisé, dans le cadre méthodologique (section 3.4.1.4) que tous les participants n'avaient pas évoqué des tensions identitaires vécues lors de leur parcours professionnel. Cela ne veut pas dire qu'elles étaient absentes de leur expérience, mais que, pour une raison ou une autre, ils n'ont pas abordé ces aspects. En effet, Valérie, Sylvie et David n'ont pas participé aux entretiens. De plus, Camille et Adama ont peu ou pas évoqué la présence de tensions identitaires sur le plan professionnel. Finalement, comme Jasmine, Lucie et Koffi avaient accumulé très peu d'expérience en enseignement au Québec, leurs témoignages au sujet des quelques jours de suppléance effectués ont permis de documenter les défis (objectif 1) et une partie des stratégies (objectif 2), mais pas de faire ressortir des tensions identitaires sur le plan professionnel. Les récits présentés concernent donc les participants qui ont abordé de manière explicite et significative des tensions identitaires en lien avec l'enseignement. Ils visent non pas à dresser un portrait exhaustif de ces tensions, mais plutôt d'illustrer comment, en contexte d'insertion, certains participants ont mobilisé leurs stratégies afin de négocier les tensions et se redéfinir professionnellement dans le système scolaire québécois.

### 4.3.2 Récit de Mahia

Mahia est une femme se situant dans la tranche d'âge de 40 à 50 ans, au moment des entretiens. Elle a exercé la profession d'enseignante de la musique au secondaire dans son pays d'origine, l'Uruguay, pendant six ans. En 2005, elle et son mari ont immigré au Québec avec l'espoir d'améliorer leurs conditions de vie. Ils projetaient de fonder une famille dans leur pays d'accueil et souhaitaient lui offrir un contexte de vie plus stable et plus confortable sur le plan financier. Mahia explique qu'à la suite de la crise économique survenue en Argentine, la situation de l'Uruguay s'est détériorée. Dans la foulée des conséquences de cette crise, son mari a perdu son emploi d'ingénieur. À ce moment-là, il a semblé au couple que le moment était venu de s'installer ailleurs, afin de pouvoir poursuivre leurs projets personnels et professionnels. Mahia et son mari ont choisi le Québec, en raison de son aspect sécuritaire sur les plans politique et économique, ainsi que pour sa langue et sa culture, qu'ils affectionnent particulièrement et qu'ils considèrent comme proches des leurs. À ce sujet, Mahia explique : « J'ai toujours adoré le français et mon mari aussi. On a fait de la recherche et on a vu que la culture était proche de la nôtre ; une culture beaucoup plus latine » (entretien individuel). Afin de se préparer à immigrer, ils ont suivi des cours de français en Uruguay. Cependant, Mahia déplore le fait que ceux-ci ne leur ont pas permis de s'appropriier l'accent et les expressions populaires québécoises. À leur arrivée au Québec, ils ont poursuivi leur apprentissage du français, grâce à des ateliers offerts dans des organismes communautaires de soutien aux immigrants. Le mari de Mahia a cessé sa participation aux ateliers lorsqu'il a trouvé du travail comme technicien en télécommunications. Au moment des entretiens, il n'avait pas encore trouvé d'emploi comme ingénieur.

Le processus d'immigration a pris environ deux ans. Les coûts étaient élevés, mais cet aspect ne présentait pas un problème, puisque Mahia et son mari avaient mis de l'argent de côté en vue de garantir leur autonomie financière durant la première année. Ils étaient enthousiastes et voyaient l'avenir d'un bon œil. L'installation au Québec fut relativement aisée. Peu après l'installation au Québec, le couple a eu deux enfants. Ces deux naissances rapprochées ont incité Mahia à repousser son entrée sur le marché du travail. Toutefois, souvent seule à la maison avec les enfants, elle avait peu d'occasions de s'intégrer socialement. Afin de favoriser son adaptation à la société d'accueil, elle a profité d'une invitation de l'intervenant social, dans le cadre des visites à domicile du CLSC pour joindre un groupe d'allaitement. D'abord réticente, elle y a été un peu poussée par son mari. Elle ne le regrette pas, car elle y a développé des liens d'amitié et c'est là qu'elle a réellement commencé à converser en français et à s'approprier les expressions québécoises.



Ce n'est que deux ans après son arrivée au Québec qu'elle a décidé d'intégrer le marché du travail. Toutefois, elle n'avait pas encore amorcé la démarche de reconnaissance des acquis pour pouvoir enseigner au Québec. En fait, elle avait exclu cette possibilité, considérant que sa maîtrise du français était insuffisante pour exercer cette profession. Elle a donc décidé de réorienter sa carrière et s'est inscrite au cégep en technique d'éducation à la petite enfance. Comme elle l'explique :

Je n'ai jamais pensé à un contrat, parce que je suis assez exigeante envers moi-même, et j'ai trouvé qu'avec mon accent, je n'allais pas être bonne. Donc, je suis allée faire une attestation d'études collégiales pour être éducatrice [à la petite enfance]. (entretien individuel)

Cette formation lui a permis de poursuivre son adaptation à la culture québécoise en enrichissant son vocabulaire et en garnissant son répertoire de chansons et de comptines en français. Elle n'a jamais eu l'occasion de travailler dans ce secteur, mais les connaissances acquises lui furent très utiles pour éventuellement exercer son rôle d'enseignante de la musique au Québec. Dans le cadre de ses cours, une amie qui travaillait comme éducatrice en service de garde l'a informée qu'il manquait une enseignante de musique à son école. Mahia a communiqué avec la direction et, par l'entremise de son amie, elle a pu intégrer le milieu scolaire. Ceci lui a permis d'obtenir de l'information et donné l'élan nécessaire pour entamer les démarches en vue de l'obtention du brevet.

Mahia a obtenu un premier contrat à temps partiel, à raison d'un peu plus d'une journée par semaine, en 2007. Elle enseignait alors la musique, au secteur régulier et en adaptation scolaire au primaire. Afin de satisfaire aux exigences de requalification, elle devait réussir un test de compétences linguistiques (CÉFRANC). Malheureusement, ayant échoué à la passation du test en 2007, elle n'était pas éligible au permis et devait demander une tolérance d'engagement, renouvelable chaque année, pour continuer d'enseigner au Québec. Puis, les exigences ministérielles concernant le test de compétences linguistiques se sont resserrées et le TECFÉE fut instauré. Ayant entendu dire que ce dernier était beaucoup plus difficile que le test auquel elle avait initialement échoué, Mahia était convaincue qu'elle n'arriverait pas à satisfaire à cette exigence et s'est découragée. Elle a donc quitté temporairement son emploi, souffrant d'une dépression liée au fait qu'elle voyait s'éloigner son projet de devenir enseignante. Ce n'est que huit ans plus tard qu'elle a décidé de reprendre les choses en mains. À ce sujet, elle explique : « Une des choses qui me trottaient beaucoup dans la tête, c'est que je n'étais pas légalement qualifiée. Il fallait que je fasse quelque chose » (entretien individuel). En 2015, elle s'est inscrite à des ateliers, dans un centre d'éducation des adultes offrant des cours de préparation au TECFÉE pour

les enseignants immigrants, et a finalement réussi à satisfaire aux exigences de ce test. Par la suite, elle a obtenu son permis d'enseigner et est enfin devenue éligible à un contrat à temps plein, puis au stage probatoire. Au moment de l'entretien, elle n'était pas encore inscrite aux cours exigés par le MÉES, car son horaire de travail ne lui permettait pas de fréquenter l'université le jour. À ce moment-là, elle ne savait pas encore qu'il lui était possible de suivre ces cours le soir. Cet irritant compromettait son projet et générait une grande frustration, car le fait de ne pas satisfaire à toutes les exigences pour l'obtention du brevet l'empêchait d'accéder à la permanence.

Au moment de l'entretien, Mahia avait obtenu un contrat de trois jours et demi par semaine, toujours en enseignement de la musique au primaire, réparti dans deux écoles différentes. Elle explique qu'elle a choisi de travailler à temps partiel, car cela lui permettait de prendre le temps de s'approprier le programme de formation et la culture musicale du Québec. D'abord, elle s'est dite enchantée de constater l'abondance de matériel et la variété des contenus du programme au Québec. Ayant exercé la profession en Uruguay, dans un contexte très pauvre, elle n'avait pas accès à autant de ressources et devait enseigner la théorie musicale. Au Québec, grâce aux nombreuses ressources, elle pouvait enfin « faire de la musique » avec ses élèves. Dans le cadre de ses contrats à temps partiel, elle s'est approprié graduellement les orientations et les contenus du programme de musique. Elle a préparé du matériel et s'est familiarisée avec l'accompagnement des élèves à besoins particuliers. Toutefois, dans un des deux milieux, elle était la deuxième enseignante de musique et n'avait pas de local assigné. Cette situation lui faisait ressentir que sa présence à l'école était moins importante que celle de l'autre enseignante de musique qui elle, avait un poste régulier. Dans cette école, Mahia devait emprunter le local et le mobilier de la spécialiste d'arts plastiques, et se débrouiller pour organiser ses classes en fonction de l'espace disponible. Elle ne pouvait pas déplacer les tables ou les chaises, manquait d'espace pour installer des instruments afin que les élèves puissent « faire de la musique ». Des collègues se plaignaient du bruit causé par les activités d'expression musicale. Cette situation a entraîné plusieurs plaintes que Mahia a interprétées comme un jugement négatif au sujet de sa gestion de classe, ce qui l'a fortement ébranlée.

Mahia estime que ses défis en gestion de classe sont liés à son contexte de travail complexe comprenant une installation inadéquate ainsi que des groupes composés d'élèves autistes ou présentant des troubles d'opposition et d'agressivité. Si elle reconnaît que ce contexte n'est pas différent de celui avec lequel la plupart des enseignants spécialistes doivent conjuguer, elle considère qu'il lui demande une plus grande adaptation qu'aux autres.

N'ayant pas été scolarisée au Québec, elle estime qu'elle n'a pas le bagage nécessaire pour comprendre comment le système fonctionne, ce qui la désavantage par rapport à ses collègues formés au Québec. Elle se dit en position vulnérable et sa confiance en elle est fragilisée par les commentaires de certaines personnes qui la côtoient professionnellement. Elle relate un commentaire reçu de la part d'une collègue qui a provoqué une importante remise en question chez elle : « Elle m'a dit : "Tu es vraiment créative, tu es vraiment bonne, tes élèves t'aiment beaucoup, mais je pense que tu n'es pas assez *tough* pour le système québécois". Je me suis remise sérieusement en question » (entretien de groupe). Même si elle tente de faire la part des choses, le découragement est toujours présent et Mahia doute de pouvoir y arriver. Elle se dit que ses défis diminueront avec l'expérience, mais elle pense aussi que la capacité à y faire face dépend du milieu où l'on évolue. Elle se sent laissée à elle-même. Lors de l'entretien de groupe, elle a éclaté en sanglots et a partagé son désarroi :

Je me suis sentie pas mal seule, et je n'ai pas eu d'aide, parce qu'il y a des cas plus graves que moi, à l'école. J'ai mis plein de choses en place, mais les gens ne sont jamais venus me voir. Donc, j'ai craqué. [Elle pleure]. Je ne veux plus rien savoir de cette école-là. (entretien de groupe)

Mahia tente de se convaincre que les défis en gestion de classe ne sont pas exclusifs aux enseignants immigrants, mais communs à ceux qui commencent dans la profession. En ce sens, elle se perçoit comme une débutante, ce qui n'est pas cohérent avec son bagage d'expérience. Elle confie : « Je me suis dit, est-ce que c'est moi le problème ? Je me sentais poche. J'étais jugée comme un petit élève » (entretien individuel). Les reproches qui lui ont été adressés ont eu pour effet de contribuer à son anxiété et de remettre en question ses compétences. Devant cet état de choses, elle a hésité à demander de l'aide, de peur qu'on la juge encore plus négativement. Elle se savait en évaluation pour le stage probatoire et avait peur que cela l'empêche d'accéder à un poste l'année suivante. Comme elle l'explique :

Je pense qu'on a peur de montrer ses faiblesses, de se faire juger. Si tu vas demander de l'aide à la direction, qu'est-ce qu'elle va penser ? Quand on est en train de t'évaluer pour voir si tu vas avoir un poste l'année prochaine, c'est difficile. (entretien individuel)

Mahia a mis en place des stratégies pour s'adapter à la culture de l'école et a accueilli favorablement le soutien proposé. Elle a reçu l'aide d'un accompagnateur du programme de soutien à l'insertion professionnelle de sa commission scolaire qu'elle a beaucoup

apprécié pour sa disponibilité, son soutien et ses conseils, ainsi que les différentes formations auxquelles il l'a invitée.

De manière générale, Mahia n'a pas eu de difficulté à socialiser avec les autres enseignants. Par contre, des commentaires récurrents de la part des parents et de la direction l'ont profondément blessée. On lui a dit qu'elle n'était pas comprise des élèves et que son accent était nuisible à leur apprentissage. Elle raconte même que la direction lui a conseillé d'aller consulter un orthophoniste pour « travailler son accent ». En plus d'être profondément insultée, Mahia a perçu cette suggestion comme une forme de discrimination entraînant une évaluation négative de ses compétences et elle s'est sentie démunie. À ce sujet, elle confie :

J'ai fait des efforts pour m'améliorer, mais je me sentais poche. Moi, mon handicap le plus grand, c'est celui-là [la langue]. Je pense que je le perçois comme un handicap, parce que la plupart des choses dont je me souviens, ce sont des choses négatives par rapport à mon accent. (entretien individuel)

Mahia en est venue à percevoir son accent comme un problème qui la rendait incompétente aux yeux des autres. Ceci a grandement nui à sa confiance en elle et l'a amenée à douter de sa valeur sur le plan professionnel. Bien qu'elle ait finalement réussi au TECFÉE, elle conserve une certaine insécurité face à sa maîtrise de la langue. Elle exprime aussi que son choix d'enseigner au primaire est lié à cet aspect. Elle confie que la représentation qu'elle a d'elle-même est assombrie par l'image qu'on lui renvoie et par son manque d'aisance en français.

Bien qu'elle doute encore beaucoup de ses compétences et de sa légitimité à enseigner au Québec, Mahia se définit comme une enseignante ayant un excellent lien avec ses élèves et éprouve du plaisir à enseigner. Elle apprécie particulièrement son expérience auprès des élèves autistes et ressent une grande valorisation lorsqu'elle constate leurs progrès et leur engagement dans la classe de musique. Cependant, malgré le soutien reçu par son mentor, qui a tenté de la rassurer et de l'encourager à se faire confiance, elle ne se sent toujours pas à la hauteur. Le défi de la langue la hante toujours. Elle en parle même comme d'un handicap : « Je n'étais pas comme ça quand j'enseignais en espagnol. J'étais plus sûre de moi. Ça revient toujours, le fait que le français n'est pas ma langue maternelle » (entretien individuel). Elle estime que sa maîtrise du français oral est insuffisante pour argumenter son point de vue, pour défendre son image professionnelle ou pour interagir avec spontanéité auprès des élèves du secondaire, qui répliquent davantage, selon elle. Elle se trouve donc plus à sa place au primaire, se sentant plus à l'aise d'intervenir auprès des

petits. Au sujet de son accent, elle explique qu'elle ne peut pas le changer, car il fait partie d'elle. Toutefois, à la suite des entretiens, elle commence à penser qu'elle pourrait se servir de sa différence pour aborder ce défi avec humour et légèreté, ce qui contribuera à créer un lien avec les élèves. Ainsi, elle commence à percevoir les avantages à tirer profit de sa culture et de son accent pour favoriser son intégration au milieu scolaire. Aujourd'hui, elle se rapproche de son but, mais elle doute encore de la possibilité de réaliser son projet. Lors de l'entretien de groupe, elle a confié qu'elle se trouvait en congé de maladie pour la deuxième fois depuis le début de son insertion professionnelle au Québec. Elle espère que ce retrait de l'enseignement sera temporaire et qu'il constituera pour elle une occasion de prendre du recul afin de cheminer vers la consolidation de sa nouvelle identité d'enseignante au Québec.

### **Analyse des négociations identitaires présentes dans le discours de Mahia :**

Le récit de Mahia met en évidence des tensions relatives à l'identité professionnelle héritée et acquise en Uruguay, et celle qui est visée au Québec. Il permet de constater que celles-ci ont contribué à la dévalorisation de son image professionnelle. Dans la trajectoire sinueuse de son insertion professionnelle au Québec, des défis relatifs à la langue et à la gestion de classe ont provoqué des remises en question sur les axes biographique (intrasubjectif) et relationnel (intersubjectif) de Mahia.

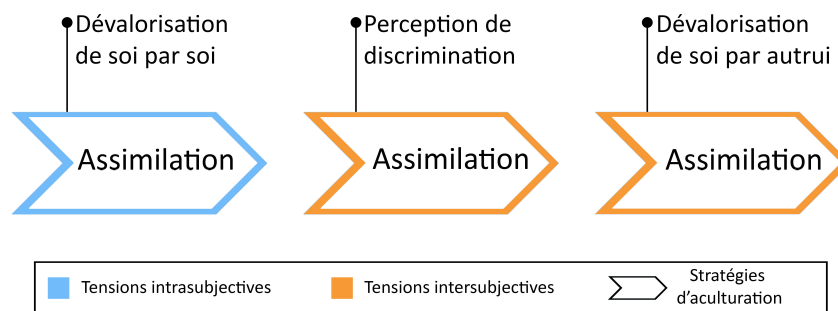
Sur le plan intrasubjectif, son image professionnelle était déjà fragilisée en raison de sa maîtrise insuffisante de la langue qui a failli lui faire emprunter une autre voie que l'enseignement. Ceci a aussi été alimenté par l'échec au test de compétences linguistiques et par la longue période durant laquelle elle n'était pas légalement qualifiée. Cette tension s'est traduite par une image négative d'elle-même qui lui a fait adopter une posture de retrait, évitant la négociation et demeurant à l'écart de la profession.

Sur le plan intersubjectif, les commentaires négatifs des parents, des collègues et de la direction, perçus comme discriminatoires, lui donnent l'impression que sa valeur n'est pas équivalente à celle de ses collègues. Cette image négative d'elle-même n'est pas congruente avec celle qu'elle se faisait en Uruguay. Il existe donc une contradiction dans son processus d'identification aux collègues, alors qu'elle se compare aux enseignants débutants tout en déplorant ne pas être reconnue à sa juste valeur. Même si elle affirme avoir fait beaucoup de progrès, elle considère qu'elle doit encore faire de nombreux ajustements à sa pratique. Elle ressent un faible rapport de contiguïté avec ses collègues, et ne cherche donc pas à se différencier en mettant en valeur sa culture et son accent. Elle

choisit plutôt de se conformer aux attentes du milieu dans l'espoir de trouver sa place dans la profession, ce qui nuit au développement d'un sentiment d'appartenance à la profession.

***Se replier sur soi face à la dévalorisation reflétée par autrui***

La figure 2 (ci-dessous) illustre les négociations identitaires présentes dans le discours de Mahia au sujet de son parcours d'insertion professionnelle au Québec. Elle permet de montrer comment les stratégies mobilisées pour relever les défis d'acculturation ont permis de soulager les tensions et de cheminer vers la construction de son identité professionnelle, malgré la perception de dévalorisation reflétée dans le regard d'autrui.



**Figure 2 : Négociations identitaires de Mahia sur le plan professionnel**

Les stratégies d'acculturation mobilisées par Mahia pour soulager les tensions identitaires visent l'assimilation<sup>18</sup>, puisque celles-ci avaient pour but d'obtenir l'approbation des membres du milieu scolaire afin d'être acceptée dans le milieu. D'abord perturbée par une image de soi dévalorisée, elle était convaincue qu'elle n'était pas compétente pour enseigner au Québec. Face à cette tension, elle a d'abord choisi de se retirer de l'enseignement et de s'immerger dans la culture d'accueil en s'engageant dans une formation en éducation à la petite enfance, qu'elle percevait moins exigeante sur le plan professionnel. Puis, lorsque l'occasion s'est présentée d'intégrer l'enseignement, elle a mobilisé les ressources disponibles pour satisfaire aux exigences du TECFÉE.

Puis, sa posture a changé, puisqu'en acceptant des contrats à temps partiel, elle s'est initiée progressivement à la tâche. Ce faisant, elle s'est engagée dans une démarche

<sup>18</sup> Dans chacun des récits, les stratégies d'acculturation mobilisées par les participants font référence au tableau IX, p.148

d'apprentissage lui permettant d'acquérir les connaissances nécessaires pour intégrer les orientations du programme dans sa pratique, en bénéficiant des conseils reçus par son mentor. Lors de son insertion dans le milieu scolaire, elle a engagé le dialogue avec ses collègues et certains parents d'élèves. Devant ses difficultés apparentes, elle a demandé de l'aide et accueilli le soutien offert dans le cadre du programme d'insertion professionnelle de sa commission scolaire. Cependant, malgré les efforts pour se conformer aux attentes du milieu scolaire, la perception de discrimination relative à son accent et la dévalorisation de son image reflétée dans le regard des autres l'ont poussée à se retirer une deuxième fois de l'enseignement afin de prendre du recul et de reconstruire une image positive d'elle-même sur le plan professionnel.

### **4.3.3 Récit de Jules**

Jules est un homme se situant dans la tranche d'âge de 30 à 40, ans au moment des entretiens. Lui et sa conjointe sont tous les deux enseignants. Au Cameroun, elle était titulaire au primaire alors que lui, enseignait la physique au secondaire. Selon Jules, le statut d'enseignants africains leur conférait une autorité reconnue aux yeux de tous et suscitait le plus grand respect de la communauté. Cependant, sur le plan financier, le salaire associé à ce rôle ne permettait pas de subvenir aux besoins d'une famille. Jules et sa conjointe aspiraient à une qualité de vie qui leur semblait inaccessible au Cameroun. Ils ont décidé d'immigrer au Québec en 2012, en raison de la possibilité d'offrir à leur enfant une meilleure éducation et un meilleur accès à des soins de santé. Au cours du processus d'immigration qui a duré deux ans, Jules et sa conjointe ont dû remplir plusieurs formulaires et dépenser d'importantes sommes d'argent. La naissance d'un deuxième enfant (ils en ont maintenant quatre) a occasionné une mise à jour de leur situation provoquant un délai et des frais supplémentaires. Somme toute, Jules considère que ce fut assez rapide, mais il a trouvé complexes les procédures visant à répondre aux exigences de qualification pour l'obtention du brevet d'enseignement.

En arrivant au Québec, Jules a fait appel à un réseau de contacts composé d'enseignants camerounais qui avaient immigré avant lui. Ceux-ci lui ont conseillé de capitaliser sur ses acquis pour s'insérer dans la profession, mais de prévoir une alternative dans l'éventualité où son projet d'enseigner les sciences au secondaire ne pourrait pas se réaliser. Comme les procédures étaient longues en vue d'obtenir le permis, Jules a décidé de demeurer actif et de s'inscrire à une formation en enseignement postsecondaire. Ceci lui a permis d'obtenir les qualifications pour enseigner au collégial. De plus, cette incursion en milieu

universitaire lui a donné l'occasion de s'approprier peu à peu les caractéristiques de la société et du système scolaire québécois.

Après l'étude comparative de son dossier universitaire, Jules a obtenu une autorisation provisoire d'enseigner. Il devait ensuite se soumettre au test de certification en français écrit, auquel il a malheureusement échoué. Il a dû attendre un an pour finalement réussir à la deuxième tentative. Afin d'y arriver, il s'est inscrit dans un centre de soutien aux immigrants pour la préparation au TECFÉE. De plus, il a rejoint un groupe d'aide sur les réseaux sociaux. Aussi, en tant qu'étudiant, il a eu accès à des ateliers de français offerts à l'université. Après l'obtention de son permis, il a suivi les cours exigés par le MÉES en vue du brevet.

Malgré les démarches effectuées, Jules ne trouvait pas de travail en enseignement des sciences. Les quelques jours de suppléance qu'il a obtenus étaient au primaire. Dans l'une des commissions scolaires où il travaillait occasionnellement, on lui a dit que, s'il voulait obtenir un contrat, il devait se qualifier pour le champ d'enseignement préscolaire et primaire. Il est donc retourné en formation, cette fois, pour faire un certificat en enseignement dans ce champ. Il pense qu'aujourd'hui que la situation aurait été différente en raison de la pénurie d'enseignants au Québec, et qu'il n'aurait pas eu besoin de se requalifier pour obtenir un contrat au primaire. Toutefois, il ne regrette pas cette démarche, car elle lui a permis de s'approprier les particularités du primaire et les approches pédagogiques utilisées au Québec. Les cours suivis ont enrichi sa compréhension du système scolaire et entraîné une modification de ses conceptions, particulièrement au sujet de l'évaluation :

J'ai enseigné au Cameroun et j'estimais que l'évaluation était juste et égalitaire. Mais, lorsque j'ai suivi le cours d'évaluation ici, je me suis vraiment questionné. Si je donne le même temps à tous les élèves, ils sont tous différents à la base, est-ce que c'est ça la justice ? (entretien individuel)

De plus, ces nouvelles connaissances lui ont permis de se préparer aux entrevues, ce qui a favorisé sa candidature pour un contrat. En effet, grâce aux cours qu'il avait suivis au Québec, Jules avait acquis de nouvelles connaissances pédagogiques ainsi qu'un vocabulaire spécifique pour en parler. Ceci lui a été utile en entrevue, notamment lorsqu'on l'a questionné sur les pratiques de différenciation pédagogique et sur l'évaluation. Fort de ses nouvelles connaissances, il estime que c'est ce qui lui a permis d'être sélectionné et d'accéder à la liste de priorité d'emploi de sa commission scolaire. Puis, en postulant en ligne, il a obtenu son premier contrat à temps plein en 2015. Il s'agissait d'un remplacement



au deuxième cycle du primaire. Malheureusement, il s'est désisté après quelques semaines. Il explique que ce fut d'abord, à cause de la composition de la classe qu'il jugeait trop difficile, puisqu'elle était composée d'un nombre important d'élèves présentant des besoins particuliers, puis en raison du climat de l'école qu'il trouvait froid et peu accueillant, et ce, depuis le premier jour. Il explique :

Je suis allé à l'école pour me présenter et on m'a dit de revenir le lundi matin. On ne m'a rien dit d'autre. [Après trois semaines], la direction m'a demandé comment je me sentais. J'ai dit que je préférais arrêter. À cause du climat de l'école, je ne me sentais pas à l'aise. (entretien individuel).

Comme il avait quitté son emploi, Jules a dû attendre un an avant de pouvoir postuler à nouveau. L'année suivante, il a obtenu un contrat dans une classe alternative, ce qui était complètement nouveau pour lui. Il a développé un intérêt pour cette approche et s'est documenté au sujet de la pédagogie Freinet<sup>19</sup>, afin d'adapter son enseignement. Par ses lectures, il a développé un réel intérêt pour cette approche et a réalisé qu'il adhérerait à ses valeurs. Il est très satisfait du lien établi avec les élèves ainsi qu'avec plusieurs parents. Cependant, son plus grand défi, dans ce type de classe, fut de composer avec la présence constante de ces parents et avec le mode de fonctionnement de la pédagogie par projets. Il devait passer de nombreuses heures à planifier et à échanger avec les parents sur Internet, le soir et la fin de semaine. Estimant que l'investissement de temps à consacrer en dehors des heures de classe était trop considérable, il a décidé de revenir au secteur régulier. Il considère toutefois que cette expérience fut enrichissante, car elle l'a amené à revoir ses conceptions éducatives. Il explique qu'aujourd'hui, il a enfin l'occasion d'enseigner dans le respect de ses convictions. Selon lui, les valeurs de la pédagogie alternative s'appliquent à l'éducation en général. Il mentionne qu'il adhère à cette vision depuis toujours, mais que c'est au Québec qu'il aura l'occasion de la développer et de l'intégrer dans sa pratique :

J'ai grandi dans un système où j'avais souvent l'impression que l'école définissait ce qu'on allait être. Mais j'avais quand même en moi ces valeurs alternatives. Aujourd'hui, je les défends parce que mon regard a beaucoup changé. (entretien individuel)

---

<sup>19</sup> L'approche Freinet est une pédagogie alternative fondée sur l'expression libre des enfants : Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris, France : Armand Colin.

L'année suivante, en 2017, Jules a obtenu une affectation en 2<sup>e</sup> année régulière, où là aussi, il considérait que le groupe était très difficile. Ce dernier comprenait 11 élèves sur 18 avec des plans d'intervention adaptés. Il jugeait que la répartition des élèves qu'il qualifiait « en difficulté » était inéquitable entre les différentes classes de son niveau. Selon lui, la majorité de ces élèves avaient été placés dans sa classe. Devant ce défi, il a éprouvé un fort sentiment d'injustice, mais il n'a pas osé se plaindre, se disant qu'après tout, il était titulaire d'un contrat à temps plein. De plus, il a hésité à demander de l'aide, car il jugeait qu'il était responsable de répondre lui-même aux besoins de ses élèves. Toutefois, il ne savait pas comment identifier ces besoins. Il explique :

Parfois on ne connaît pas tous les signes de pathologies. On traîne un peu à aller demander des services. Quand tu es nouveau, tu as l'impression que si tu demandes, on te dira que ta posture ou que tes méthodes ne sont pas les bonnes. (entretien individuel).

Au cours de la démarche d'évaluation pour le stage probatoire, la direction et l'orthopédagogue sont allés observer Jules dans sa classe. Devant le constat de ses difficultés, on lui a offert le soutien d'un conseiller pédagogique, ce que Jules a accepté. Selon lui, les rétroactions reçues étaient plutôt négatives. Il explique qu'on lui reprochait de ne pas savoir tenir sa classe et que cela l'amenait à se remettre en question. Il explique :

L'orthopédagogue est venue dans ma classe pour me regarder et on devait discuter. Elle me disait : « Tu n'es pas assez ferme, tu es trop gentil avec l'enfant. Ta posture, l'organisation de ta classe, ça ne va pas ». Elle m'a donné une feuille sur la gestion de classe. Le même jour, la direction m'a appelé au bureau pour me demander si ce ne serait pas plus intéressant pour moi de laisser tomber le contrat. (entretien individuel)

Jules considère qu'au Québec, la gestion de classe passe par une négociation constante avec les élèves, les parents et le milieu. Il souligne qu'il doit souvent justifier ses choix pédagogiques et ses interventions, ce qu'il n'avait pas à faire au Cameroun. Les commentaires reçus ont ébranlé son sentiment de compétence et ont remis en question la possibilité que son projet d'enseigner au Québec se réalise. Il confie : « J'ai le permis d'enseigner, mais au niveau de mon évaluation personnelle, je me demande. Est-ce que je suis capable ? Est-ce que je suis à ma place ? » (entretien individuel). Il estime aussi que ses problèmes de gestion de classe sont causés par la composition de ses groupes, qui comprennent de nombreux élèves à besoins particuliers. S'il admet qu'une aide peut être nécessaire, il considère que le contexte dans lequel il a été appelé à enseigner ne lui a pas fourni un soutien adéquat et ne lui a pas permis de faire la démonstration de ses compétences. À ce sujet, il relate une discussion qu'il a eue avec la direction :

Je lui ai dit, chaque fois, vous me dites que c'est ma faute. Je ne comprends pas pourquoi vous m'avez donné une classe avec 11 plans d'intervention. Ce n'est pas équitable. Puis, quand j'ai demandé de l'aide, quelqu'un est venu m'observer et m'a envoyé des recommandations qu'on retrouve dans les livres. (entretien individuel)

Déçu des conseils reçus, il a choisi de ne plus demander d'aide, jugeant que celle-ci était inadéquate et qu'elle se limitait à des concepts théoriques qu'il connaissait déjà. Cette première évaluation négative a allongé la période de son stage probatoire. On lui aurait même conseillé de chercher un contrat ailleurs. Jules a perçu ces attitudes envers lui comme un manque de reconnaissance de ses compétences. Il dit avoir tenté de persévérer en faisant preuve de résilience, mais que de toute façon, il souhaitait changer d'école l'année suivante. Il a donc choisi de remettre son nom à l'affichage. Bien que sa dernière année ait été difficile, il considère qu'il est toujours à sa place en enseignement primaire. Il choisit de poursuivre sa carrière dans un autre milieu afin de préserver son sentiment de compétence. Ce repli temporaire vise à maintenir une image positive de lui-même sur le plan professionnel. Il compte sur sa solide formation et ses capacités d'autorégulation pour en poursuivre la réalisation. Au moment de l'entretien, il partait en congé de paternité. Selon lui, celui-ci tombait à point, car il lui permettait de s'arrêter pour prendre du recul afin de se repositionner dans le système scolaire.

### **Analyse des négociations identitaires présentes dans le discours de Jules :**

Le récit de Jules met en évidence des tensions identitaires relatives à l'identité professionnelle héritée et acquise au Cameroun, et celle qui est revendiquée au Québec. Son récit permet de constater que celles-ci ont influencé son parcours en fonction d'un changement des conceptions éducatives et d'une quête de reconnaissance de ses compétences. Sa trajectoire d'insertion professionnelle au Québec est marquée par des tensions se situant principalement dans la dimension intersubjective de son identité, mais aussi sur le plan intrasubjectif.

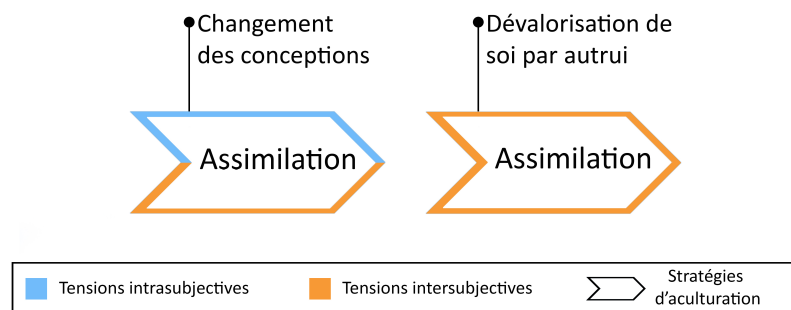
Jules a éprouvé des tensions intrasubjectives, au sujet de ses conceptions éducatives. Il dit avoir changé son regard sur la pédagogie, d'abord grâce aux cours qu'il a suivis, mais aussi grâce à ses diverses expériences d'enseignement au Québec. Conscient du décalage entre les orientations du système scolaire québécois et sa formation initiale reçue au Cameroun, il a accueilli positivement le fait de devoir ajuster ses pratiques et s'est engagé dans une démarche d'apprentissage de celles-ci. Toutefois, même s'il considère avoir acquis de nombreuses connaissances ainsi qu'un bagage adéquat pour lui permettre de s'insérer dans

la profession au Québec, il existe une contradiction entre l'image positive qu'il dit avoir de lui-même et le manque de reconnaissance qu'il perçoit face à sa compétence à gérer la classe.

Sur le plan intersubjectif, il éprouve des difficultés à se définir professionnellement, puisque sa compétence est remise en question par les acteurs du milieu (parents, collègues, direction, etc.). L'écart ressenti entre l'assurance qu'il affichait au Cameroun et les difficultés qu'il éprouve dans ses classes au Québec n'est pas cohérent avec son bagage. Devant les tensions provoquant une remise en question de ses compétences, il arrive au constat qu'il est préférable de compter sur lui-même pour résoudre ses problèmes, afin de ne pas ternir son image professionnelle en admettant qu'il ait besoin d'aide. En choisissant de quitter son milieu pour la deuxième fois, il semble adopter une stratégie de séparation, mais concrètement, il n'a pas abandonné son projet. Il montre plutôt qu'il choisit d'éviter les situations conflictuelles qui remettent en question son projet d'enseigner au Québec. Il adopte donc une posture visant à préserver son équilibre identitaire, en choisissant de se retirer du milieu qui, selon lui, est à la source des tensions qu'il ressent.

### *Préserver son équilibre identitaire par la quête de reconnaissance*

La figure 3 (ci-dessous) illustre les négociations identitaires présentes dans le discours de Jules au sujet de son parcours d'insertion professionnelle au Québec. Elle permet de montrer comment les stratégies mobilisées pour relever les défis d'acculturation ont permis de soulager les tensions et de cheminer vers la construction de son identité professionnelle en choisissant de compter sur lui-même pour préserver son équilibre identitaire.



**Figure 3 : Négociations identitaires de Jules sur le plan professionnel**

Les stratégies d'acculturation mobilisées par Jules pour soulager les tensions identitaires visent l'assimilation aux pratiques privilégiées au Québec. Il a préparé avec soin son insertion professionnelle en s'engageant dans plusieurs formations. Celles-ci lui ont permis

d'acquérir les connaissances nécessaires à l'exercice de la profession au Québec et ont contribué à la transformation de ses conceptions éducatives. De plus, l'observation et l'expérimentation, dans le cadre de ses contrats, l'ont amené à modifier sa vision de l'enseignement, et d'ajuster ses pratiques en fonction du contexte québécois. Il a amorcé une réflexion sur la différenciation pédagogique en s'intéressant davantage aux apprentissages des élèves sur le plan individuel, et en établissant des liens significatifs avec chacun d'eux. Néanmoins, son sentiment de compétence est ébranlé par la dévalorisation de son image, reflétée par le milieu au sujet de sa compétence à gérer la classe.

#### **4.3.4 Récit de Ramona**

Ramona est une femme se situant dans la tranche d'âge de 40 à 50 ans au moment des entretiens. Elle a immigré au Québec pour des raisons économiques en 2004. Elle était enseignante d'anglais au secondaire depuis quatre ans, en Roumanie. À l'époque, son mari venait d'obtenir son diplôme d'ingénieur, mais leurs revenus étaient insuffisants pour subvenir aux besoins d'une famille. Ils aspiraient à un avenir meilleur et avaient entendu parler du Québec comme une terre d'accueil favorable. Ils estimaient que le moment était idéal pour réaliser ce projet et fonder une famille au Québec. Le processus d'immigration a pris un an, ce que Ramona considère comme assez rapide. Leur plan incluait, pour elle, l'exercice de la profession enseignante. Toutefois, elle ne s'était pas suffisamment renseignée au sujet des exigences à satisfaire pour y accéder, ce qui a contribué à retarder l'obtention de son autorisation d'enseigner. Elle affirme que, de toute façon, elle n'était pas prête à faire son entrée en enseignement au Québec. Elle estimait que son expérience en Roumanie n'était pas suffisante et trop différente de la réalité québécoise pour lui permettre de s'insérer harmonieusement dans la profession. Elle a donc décidé d'emprunter une autre voie, mais a tout de même entamé les démarches afin de faire reconnaître sa formation. Ce fut le premier défi qu'elle rencontra.

Le refus du MÉES, à la suite de l'étude comparative de son dossier universitaire a découragé Ramona et l'a incitée à mettre son projet en veilleuse. Comme elle l'explique :

Il me manquait des crédits pour avoir l'équivalent du baccalauréat. J'avais lu sur le cheminement pour obtenir un permis, mais mon français n'était pas tellement bon. Je n'ai pas eu de bonnes informations, non plus. Je ne connaissais personne [dans l'enseignement] au Québec, donc c'était très flou pour moi. C'est devenu trop difficile. Je me suis découragée et j'ai abandonné l'idée. (entretien individuel)

Évoquant sa fragilité émotionnelle et son manque de maturité, Ramona se dévalorisait et remettait en question son choix professionnel. Elle s'est inscrite à un certificat en gestion de marketing et a fait carrière dans le domaine du service à la clientèle pendant une dizaine d'années. Bien qu'il s'agisse d'une période très longue, elle estime que ce temps d'attente lui a été profitable. À ce sujet, elle confie :

J'ai dû attendre dix ans, à travailler sur moi pour me convaincre que je j'étais capable d'enseigner. Avec le travail [en marketing], j'ai fait mon adaptation à la société québécoise. J'ai bâti une maison et donné naissance à deux enfants. Je suis aussi allée à l'université. Comme étudiante, j'ai beaucoup appris sur le système d'éducation au Québec. (entretien individuel)

Durant la période où elle travaillait dans le secteur du service à la clientèle, Ramona a fondé une famille et a profité de l'occasion de soutenir ses enfants dans leurs apprentissages pour se familiariser avec les orientations du système scolaire québécois. De plus, en fréquentant l'université, elle s'est approprié la culture québécoise et a développé des liens d'amitié. Puis, au contact d'une amie enseignante, elle en a appris un peu plus sur la réalité de l'école québécoise et a pu observer des pratiques efficaces d'enseignement explicite<sup>20</sup>. Puis, avant de commencer à faire de la suppléance, elle a fait de nombreuses lectures pédagogiques et a commencé à se créer une banque de matériel didactique. Lorsque fut venu le temps de suivre les cours exigés par le MÉES, Ramona avait déjà accumulé un bagage de connaissances sur le système scolaire québécois. Elle considère que ces cours lui ont permis de les valider. Ces diverses activités l'ont amenée à s'intéresser à l'organisation de la classe, aux relations parent-enseignant et aux approches pédagogiques privilégiées au Québec.

Ce n'est qu'en 2015 qu'elle a décidé de revenir à l'enseignement. Elle était très motivée par l'atteinte de son but, mais il lui a été difficile de rassembler tous les documents exigés pour l'étude de son dossier, car dix ans s'étaient écoulés et il fallait les dénicher dans les archives en Roumanie. De plus, il fallait les faire traduire et trouver les attestations d'études justifiant ses demandes d'équivalences. Au bout de six mois, elle a obtenu son permis d'enseigner. Elle a réussi aux tests de compétences linguistiques, en français et en anglais. Elle a ensuite réussi l'entrevue d'embauche et a été sélectionnée comme suppléante dans une commission scolaire. Elle a obtenu sa première affectation, en novembre 2017, pour un remplacement au premier cycle du primaire, en classe ordinaire. Comme ce

---

<sup>20</sup> À ce sujet, il est possible de consulter les travaux de Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard, chercheurs canadiens en éducation.

remplacement était à durée indéterminée, il ne pouvait être comptabilisé en vue du stage probatoire. De plus, l'enseignement au primaire ne correspondait pas au champ pour lequel elle était formée, qui était plutôt l'enseignement de l'anglais comme langue seconde. Elle a tout de même décidé de demeurer à cette école, car un remplacement en anglais était sur le point de devenir disponible et elle espérait y accéder.

La courte expérience de Ramona, en Roumanie, était très loin de la réalité québécoise et ne lui a pas permis de s'y préparer. Elle y avait enseigné dans des écoles vocationnelles spécialisées dans la formation à un métier, auprès de raccrocheurs ayant des besoins particuliers et à des élèves issus de familles gitanes qui ne venaient à l'école qu'occasionnellement. Le taux d'absentéisme était très élevé, et, selon elle, le châtement corporel était encouragé par les parents. Ses efforts étaient donc orientés sur le fait de maintenir les élèves à l'école, souvent au détriment des considérations pédagogiques. Elle a vécu une grande déception, alors que son contexte de travail ne lui permettait pas d'intervenir dans le respect des théories de l'apprentissage qu'elle avait apprises à l'université. De plus, la formation reçue était très théorique et elle n'avait pas pu mettre ses connaissances en pratique dans le cadre d'un stage. À ce sujet, elle explique :

C'était la coercition verbale et il n'y avait pas tellement de renforcement positif. C'était difficile, parce que j'étais jeune et je n'avais pas d'expérience. Toute la théorie est belle, mais en pratique il faut essayer de trouver des moyens de s'en sortir. (entretien individuel)

Dans le cadre de son premier contrat d'enseignement, elle a mis en pratique ses nouvelles connaissances et compétences, par l'observation, l'expérimentation et l'ouverture à la rétroaction. Elle a eu à surmonter des défis sur le plan de la différenciation pédagogique et de la gestion de classe. Elle estime que son arrivée soudaine et temporaire dans ce groupe a rendu sa tâche plus difficile en raison du lien d'attachement à développer avec des élèves déjà éprouvés. Elle explique qu'elle a appris à construire le lien enseignante-élève :

C'était ça qui manquait, dans cette classe. On voyait à quel point c'était fragile avec ce groupe-là. Il y avait un élève autiste et il y en avait d'autres qui avaient des difficultés au niveau de l'attachement. La classe, en général, vivait une anxiété, car plusieurs suppléants étaient passés avant moi. (entretien individuel)

Ramona a dû développer des stratégies pour adapter ses interventions et ses choix pédagogiques aux élèves à besoins particuliers. De plus, elle a tenté d'intégrer les principes de l'enseignement explicite dans sa pratique. Néanmoins, elle considère qu'il lui manque un bagage important du côté de la pratique. Elle souligne à quel point elle aurait aimé vivre un stage au Québec, ce qui n'a pas été possible. Elle affirme toutefois qu'elle n'a aucune

difficulté à demander de l'aide ou à en obtenir de la part de ses collègues. En particulier, elle dit avoir beaucoup apprécié le soutien de la technicienne en éducation spécialisée qui l'a beaucoup aidée lors de son premier remplacement. Elle souligne que cette expérience fut très positive :

Elle m'expliquait des choses auxquelles je n'aurais jamais pensé : qu'est-ce qu'on fait avec un enfant difficile ? Ça se passe comment la gestion des crises ? J'ai pris ça comme si c'était un stage, parce j'étais tout le temps dans la classe avec un autre adulte qui me donnait plein de suggestions, qui observait ce que je faisais ou qui me corrigeait. J'ai pris tout ce que je pouvais de cette expérience. (entretien individuel)

Lorsque l'enseignante titulaire qu'elle remplaçait est revenue progressivement au travail, la direction a offert à Ramona un contrat dans la même classe, à titre d'assistante pour aider l'enseignante titulaire avec la gestion des élèves présentant des besoins particuliers. Cependant, après avoir eu la responsabilité de la classe pendant plusieurs mois, ce nouveau rôle a sérieusement affecté sa confiance en elle. En effet, cette situation incongrue lui a fait réaliser que son statut venait de changer, ce qui diminuait la crédibilité aux yeux des élèves, des parents et des collègues. Elle raconte que la relation avec l'enseignante titulaire fut difficile :

C'était une dynamique très particulière. Disons qu'on avait des problèmes de communication. Elle était très critique, mais elle avait plus de connaissances que moi au niveau de la gestion de classe. J'ai essayé de prendre ses suggestions positivement, mais ce n'était pas facile. (entretien individuel)

Elle a tenté de profiter de cette situation pour en retirer des apprentissages en accueillant la rétroaction. Elle aurait bien voulu terminer l'année dans cette classe, où elle avait réussi à tisser des liens précieux avec les élèves. Ceci a été, pour elle, une expérience équivalant à un stage pratique. Malheureusement, elle a dû quitter l'école à la fin de son contrat, alors que l'enseignante titulaire est revenue à temps plein. Elle a alors accepté un remplacement dans une autre école. Toutefois, même si ce nouveau contrat correspondait au champ pour lequel elle était formée, Ramona a quitté ses élèves le cœur gros. Elle a ensuite appris que l'enseignante qu'elle avait remplacée initialement était repartie. Ce fut pour elle une grande déception, car, ayant accepté un contrat ailleurs, elle n'avait plus la possibilité de retrouver sa première affectation. Elle s'est résignée et a tenté de s'adapter de son mieux à son nouveau milieu. Dans ce dernier, elle a eu un peu de mal à créer un lien de confiance avec ses élèves, car elle arrivait en milieu d'année, comme spécialiste d'anglais pour plusieurs groupes qui avaient connu des suppléants avant elle. Elle raconte :



C'est un défi connu, le fait que les spécialistes ont de la difficulté à tisser un lien avec des élèves qu'ils rencontrent deux fois par semaine. Dans mon cas, c'était encore plus difficile, car j'ai remplacé la remplaçante de la spécialiste d'anglais et, je me suis fait dire que je n'allais pas rester longtemps, car elle avait annoncé son retour. (entretien individuel)

Au moment de l'entretien, Ramona effectuait ce contrat depuis trois mois et commençait à se sentir un peu plus à l'aise dans son rôle. Cependant, elle confie qu'elle a encore énormément de choses à apprendre au sujet de l'enseignement au Québec. Elle justifie son manque de confiance en elle en expliquant que, provenant d'une société qui a traversé le communisme et qui n'a pas connu les valeurs occidentales démocratiques, elle n'a pas appris à donner son opinion et a plutôt développé une attitude visant la conformité. Selon elle, cette situation fait en sorte qu'elle a toujours eu des défis à surmonter en ce qui a trait à l'estime de soi. Elle explique que devant la nécessité de transformer sa pratique et de développer une pratique réflexive, elle est amenée à développer son intelligence émotionnelle, sa capacité à communiquer efficacement, ainsi qu'à donner et à recevoir du renforcement positif. Elle termine en confiant :

La connaissance de soi-même joue un rôle très important dans la vie professionnelle. On ne se rend même pas compte à quel point on change. On se découvre, à travers la profession, en commençant avec nous, avec notre personnalité et notre façon de communiquer avec les autres. Je trouve que c'est un des éléments les plus importants, parce que ça part de nous. (entretien individuel)

Grâce à l'accompagnement des collègues œuvrant auprès des mêmes élèves qu'elle, Ramona commence à s'appropriier les approches pédagogiques privilégiées au Québec. Elle considère qu'elle chemine vers une insertion harmonieuse dans la profession. Peu à peu, elle s'est approprié la culture de l'école québécoise et elle peut maintenant affirmer qu'elle s'y sent à sa place. Elle adhère aux valeurs de partage, d'entraide et de bienveillance en éducation. Confiante en son nouveau rôle, et forte de ses nouvelles connaissances et compétences, elle chemine progressivement vers la construction de son identité professionnelle au Québec en demeurant ouverte et sensible au regard de l'autre. Au moment des entretiens, elle venait d'apprendre que son remplacement en enseignement de l'anglais comme langue seconde au primaire se prolongerait jusqu'à la fin de l'année, ce qui lui permettrait d'être évaluée pour le stage probatoire.

### **Analyse des négociations identitaires présentes dans le discours de Ramona :**

L'expérience de Ramona en Roumanie l'a amenée à amorcer la construction d'une identité professionnelle comme enseignante, mais celle-ci n'était pas consolidée. Son récit met en

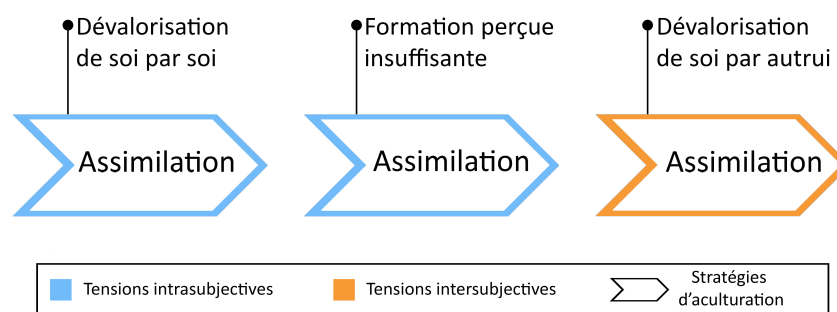
évidence des tensions relatives à l'identité professionnelle à laquelle elle aspire au Québec. Celles-ci se manifestent en fonction d'un faible sentiment de compétence lié à une formation perçue comme insuffisante.

Sur le plan intrasubjectif, le sentiment de compétence de Ramona était déjà ébranlé par une formation et une expérience qu'elle jugeait inadéquates dans son pays d'origine. Depuis son arrivée au Québec, cette image négative d'elle-même comme enseignante a été alimentée par la non-reconnaissance de ses diplômes, à la suite de l'étude comparative de son dossier universitaire. Elle sentait que son appartenance à la profession au Québec était illégitime et a choisi une posture de retrait de la profession, durant une longue période, le temps de s'adapter à la société québécoise. Lorsqu'elle a pris la décision de tenter son insertion dans la profession, elle s'est retrouvée face à divers défis relatifs aux pratiques pédagogiques, principalement en ce qui a trait à la gestion de classe et à la différenciation pédagogique. Elle a réalisé, une fois de plus, l'importance du décalage qui, à ses yeux, semblait énorme, entre sa formation initiale et les exigences de la profession au Québec. Elle devait revoir ses conceptions et se documenter avant de pouvoir prétendre à exercer la profession au Québec.

En général, ses relations professionnelles ont été positives et lui ont permis de progresser pour éventuellement regagner sa confiance en elle. Toutefois, pendant un certain temps, son statut d'assistante d'enseignement lui reflétait un écart par rapport à ses collègues, ce qui créait des tensions sur le plan intersubjectif. Elle se percevait comme une débutante et n'avait pas le sentiment d'être reconnue comme une enseignante à part entière. Le reflet de son image dans le regard de l'autre était incohérent, puisqu'elle avait assumé la responsabilité de cette classe pendant plusieurs mois.

### ***Se retirer afin de prendre le temps de se redéfinir professionnellement***

La figure 4 (page suivante) illustre les négociations identitaires présentes dans le discours de Ramona au sujet de son parcours d'insertion professionnelle au Québec. Elle permet de montrer comment les stratégies mobilisées pour relever les défis d'acculturation ont permis de soulager les tensions et de cheminer vers la construction de son identité professionnelle en apprenant à se connaître progressivement.



**Figure 4 : Négociations identitaires de Ramona sur le plan professionnel**

Les stratégies d'acculturation mobilisées par Ramona afin de soulager les tensions identitaires visent l'assimilation, puisqu'elle sentait qu'elle devait se conformer aux exigences et aux pratiques privilégiées au Québec afin de se tailler une place dans la profession. Elle a choisi de s'immerger dans la culture d'accueil en s'engageant dans une formation lui ouvrant la voie vers une nouvelle profession. Par la suite, dans le cadre de ses contrats en enseignement, elle a adopté une posture favorisant l'apprentissage. Cette attitude lui semblait essentielle pour faire face à la dévalorisation associée à son statut d'assistante et au décalage perçu entre sa formation initiale et les attentes du milieu. En adoptant cette posture, elle a accepté d'endosser ce rôle qu'elle qualifie de « stagiaire », s'efforçant d'assimiler les changements et de développer une meilleure connaissance d'elle-même comme enseignante.

#### **4.3.5 Récit d'Agatha**

Agatha est une femme se situant dans la tranche d'âge de 40 à 50 ans, au moment des entretiens. Elle a émigré en 2012 pour fuir des conditions de vie difficiles dans son pays d'origine, l'Albanie. Selon elle, ce pays ne s'est jamais relevé complètement des traumatismes provoqués par la guerre froide, qui a pris fin avec la chute des régimes communistes au début des années 1990. Le climat instable sur les plans économique et politique lui faisait craindre pour l'avenir de sa famille. De plus, Agatha souhaitait quitter l'Albanie en raison d'une situation personnelle difficile. À ce sujet, elle confie avoir vécu une relation conjugale problématique qui l'a amenée à une séparation. Elle dit aussi avoir subi de l'intimidation de la part de certains Albanais. Selon elle, ceci était dû à son apparence physique et à son timbre de voix qui sont différents des leurs. Même si elle avait passé toute sa vie en Albanie, Agatha soutient qu'on la prenait souvent pour une Kosovare,

ce qui entraînait une attitude de rejet qu'elle avait du mal à s'expliquer. Sur le plan professionnel, Agatha enseignait le français dans une école secondaire et possédait aussi sa propre entreprise en restauration. Son revenu en Albanie lui suffisait amplement pour subvenir aux besoins de sa famille, mais elle n'avait pas accumulé d'économies. Elle a choisi le Québec en raison de sa stabilité économique et politique, pour la possibilité d'y travailler en français et pour l'opportunité de fuir sa situation personnelle difficile.

Après avoir entamé les démarches pour immigrer au Québec, ce n'est que trois ans plus tard qu'Agatha a quitté l'Albanie. Seule avec ses deux jeunes enfants, elle a tout laissé derrière elle, emportant quelques valises et quelques sous. Afin d'éviter de se trouver au dépourvu en arrivant, elle a loué un appartement sur un site d'annonces classées. Toutefois, elle confie qu'elle a eu un « choc » en constatant que le logis n'était pas meublé et qu'il était situé dans un quartier défavorisé de la ville. Seule et désemparée, elle dit avoir travaillé dur pour offrir à ses enfants un milieu de vie acceptable. Cependant, la paix ressentie lorsqu'elle s'est promenade pour la première fois dans les parcs de la ville lui a donné le courage de continuer, même si une certaine angoisse générale persistait. Un jour, Agatha fut témoin du décès d'un passant dans son quartier. Cette expérience, qu'elle qualifie de traumatisante, l'a amenée à vivre une période de stress intense qui a amplifié cette angoisse. Elle tentait de cacher ses craintes à ses enfants, afin d'éviter de les inquiéter et pour arriver à gérer ces émotions négatives, elle a dû consulter une psychologue. Selon Agatha, ceci l'a aidée à recadrer ses perceptions et à prendre de l'assurance. Agatha affirme qu'elle a tout mis en œuvre pour d'abord assurer une stabilité et une qualité de vie à sa famille.

Dans le but de faciliter son intégration et de sortir de son isolement, Agatha a fréquenté différents organismes communautaires qui l'ont orientée vers des ressources et un soutien financier. C'est ainsi qu'elle est devenue bénéficiaire de prestations d'aide sociale. Cependant, elle n'était pas à l'aise dans cette situation. Gênée d'accepter l'aide financière gouvernementale, elle explique qu'elle voulait travailler pour montrer à ses enfants l'image d'une personne forte et résiliente. Comme elle l'explique : « C'était la première fois que je vivais grâce au gouvernement et ça me faisait vraiment sentir faible et puis nulle, et zéro. Je n'arrivais pas à voir mes enfants en face parce que je me sentais coupable » (entretien individuel). À force de recherches, Agatha a eu accès à des ateliers de préparation à l'emploi et à différentes activités sociocommunautaires. Elle s'est mise rapidement à la recherche d'un emploi, afin d'améliorer sa situation. Au contact des intervenants de différents centres d'aide aux immigrants, elle a obtenu un poste comme surveillante de diner dans une école du quartier, en 2013. Ses enfants ont commencé à fréquenter l'école

publique et, peu à peu, la famille s'est adaptée à sa nouvelle vie. De plus, sa facilité à tisser des liens d'amitié l'a amenée à participer à diverses activités sociales qui ont favorisé les échanges interculturels et son sentiment d'appartenance à la société québécoise.

Agatha se qualifie d'ambitieuse et affirme qu'elle a travaillé sans relâche afin de réaliser son projet de devenir enseignante au Québec. Elle a entamé le processus de reconnaissance des acquis dès son arrivée, en 2012. Celui-ci a été long et laborieux, ce qui l'a profondément déstabilisée et l'a amenée, à certains moments, à douter que son projet puisse se réaliser. Ne pouvant envisager l'échec de son désir d'enseigner, elle confie à quel point les multiples refus du MÉES, à la suite de l'étude comparative de son dossier universitaire, lui semblaient insensés : « Cela n'avait pas de sens pour moi. Mon diplôme en enseignement était une des raisons pourquoi l'office d'immigration m'avait acceptée et maintenant, rendue ici, il ne valait rien » (tâche préparatoire à l'entretien de groupe). Ceci est venu compromettre son plan de carrière en provoquant une vive frustration ainsi qu'un profond découragement. À force de détermination, elle a réussi à mobiliser des ressources afin de faire valoir ses qualifications et d'obtenir son permis d'enseigner. Elle n'a jamais perdu de vue son désir de devenir enseignante au Québec. Elle affirme :

Une chose était claire dans ma tête : je ne peux pas devenir électricienne. Je ne suis pas douée pour cela. Ce que je sais mieux faire c'est enseigner [...]. Mon statut, mon identité c'est celle d'enseignante, et c'est là où je voulais arriver. (Entretien individuel)

Agatha a dû faire preuve d'insistance et retenir les services d'un traducteur pour étoffer son dossier. Elle a repris quatre fois sa demande avant d'obtenir une réponse favorable. Elle explique :

Le [fonctionnaire du Ministère] m'a demandé d'envoyer de nouveau les documents. Il voulait juste que ça soit chaud que ça sorte de l'imprimante. Donc je les ai réchauffés et je les ai envoyés et en décembre 2015, j'ai eu l'avis d'admissibilité. (entretien de groupe).

Par la suite, elle a effectué les cinq cours exigés par le MÉES et a réussi le test de certification en français écrit pour l'enseignement, en 2017. Cependant, ce dernier fut une épreuve difficile qui l'a obligée à étudier sans relâche pendant plusieurs mois. Elle a aussi reçu de l'aide de la part de voisins et d'amis qui se sont relayés pour s'occuper de ses enfants pendant qu'elle étudiait.

En ce qui concerne l'accès à un poste, elle a choisi de faire une entrée progressive dans le milieu scolaire en commençant comme surveillante de diner, puis comme éducatrice au

service de garde. Puis, elle a reçu l'aide de la directrice de l'école où elle travaillait afin de se préparer pour l'entrevue d'embauche à la commission scolaire, ce qui lui a éventuellement permis de devenir titulaire d'une classe d'accueil, dans une école primaire. Par contre, son expérience en Albanie étant exclusivement au niveau secondaire, elle a dû s'ajuster. Heureusement, son incursion au service de garde primaire a facilité son adaptation.

Au début, Agatha a eu un peu de mal à s'adapter au milieu et se demandait comment intervenir auprès des élèves québécois. À cette étape, elle ressentait un fort sentiment d'incompétence. Comme elle explique : « Je me suis dit, je ne connais pas les enfants canadiens. Je me débrouillais très bien avec les enfants en Albanie, mais ici, je me sentais incompétente, comme si je ne valais rien, comme si je ne savais rien » (entretien individuel). Elle s'est vite rendu compte que les enfants québécois n'étaient pas si différents des enfants albanais. Ils jouaient aux mêmes jeux et avaient des comportements semblables, ce qui l'a rassurée. Cependant, elle a eu à surmonter des obstacles importants en ce qui concerne le soutien des élèves autistes, ce qui l'a amenée, une fois de plus, à douter de ses compétences. Agatha dit avoir fait des erreurs dans ses interventions et avoir hésité à en parler, car sa culture et sa foi catholique l'amenaient à croire qu'il était mal vu de dévoiler ses états d'âme. Elle a finalement craqué. Elle confie : « Je suis allée parler [à la directrice] de ce que je ressentais ; la douleur et la peine que ces enfants me faisaient, et à quel point j'aimais leur donner mon maximum, mais que je n'étais pas outillée » (entretien individuel). Heureusement, elle a reçu une écoute attentive de cette directrice, ce qui lui a permis d'obtenir le soutien dont elle avait besoin. Par ailleurs, Agatha craignait aussi de subir de la discrimination face à son accent et à son apparence, percevant ses traits physiques, caractéristiques d'une origine ethnique différente des Québécois, comme un obstacle à son accueil dans le milieu scolaire. Elle a mentionné être très sensible à ces aspects, puisqu'elle avait été victime d'intimidation en Albanie. Toutefois, elle explique que ses craintes n'étaient pas fondées :

J'ai dit à la directrice que j'avais un autre obstacle à surmonter : comment je vais faire avec les parents? Quand je vais parler, ils vont me dire, « Pourquoi tu parles comme ça ? ». Elle m'a dit : « Mais, comment tu parles ? » C'était juste dans ma tête. (entretien individuel)

À la suite de cette discussion, Agatha a choisi de tirer profit de sa différence plutôt que de la laisser devenir un obstacle à son intégration. Puis, grâce au soutien de la direction, et en accueillant les conseils de ses collègues, elle est arrivée à mieux cerner les caractéristiques des élèves autistes. Elle a suivi quelques formations, puis, au fil de son expérience, elle a

réussi à créer des liens positifs avec les élèves. Ceci lui a donné le goût de poursuivre ses efforts pour concrétiser son rêve d'enseigner au Québec. Elle explique aussi que la relation très positive développée avec la direction, dans le cadre de son travail d'éducatrice, fut déterminante dans son désir de poursuivre son projet d'enseigner.

Après avoir obtenu son permis, elle a concentré ses efforts à faire de la suppléance dans son quartier afin de se faire connaître dans quelques écoles et a rapidement obtenu un premier contrat en classe d'accueil au primaire, dans une école tout près de chez elle. Dans le cadre de son premier contrat, elle a été mise en relation avec une enseignante désignée pour être sa mentore. Toutefois, Agatha explique que, ne s'étant pas choisies mutuellement, elles n'ont pas réussi à tisser un lien de confiance. Leur relation était boiteuse au point où l'enseignante lui disait ouvertement, dans les corridors : « I am your little boss [Je suis ta petite patronne] » (entretien individuel). N'étant pas à l'aise avec cette dynamique relationnelle qui la plaçait en position d'infériorité, elle a choisi de laisser tomber ce service. Par la suite, elle a rapidement tissé des liens d'amitié avec d'autres collègues. D'ailleurs, cette capacité à entrer en relation, en contexte social ou professionnel, a eu une incidence positive sur son intégration. Elle affirme que, grâce à ces relations, elle a obtenu le soutien qui lui a permis de s'ajuster aux attentes de la profession au Québec et de combler les écarts ressentis avec la formation reçue en Albanie, qu'elle jugeait insuffisante. Elle soutient que ces relations positives lui ont aussi permis de retrouver la confiance en ses compétences.

Agatha affirme que sa foi religieuse et sa confiance en la vie lui ont permis de persévérer. De plus, elle compte sur son sens de l'humour pour favoriser la création de liens, avec les collègues, les parents et les élèves. Enfin, si le processus d'insertion professionnelle a été long, Agatha considère que cette attente a été utile, car elle lui a permis d'occuper divers emplois en éducation, de s'informer sur les spécificités du système scolaire québécois et d'améliorer ses interventions auprès des élèves autistes. De plus, cette période de recul lui a donné l'occasion de se construire un réseau d'amis, d'entraide et de ressources, tant dans le milieu scolaire que dans le contexte social.

Aujourd'hui, elle se dit fière du chemin qu'elle a parcouru. Comme elle l'explique, son expérience au Québec, et particulièrement le travail d'équipe, a transformé ses conceptions de la relation enseignant-élève.

Mon expérience et le travail d'équipe m'ont aidée à mieux comprendre l'enfant, et à quel point il faut parler avec les collègues, les intervenants, tout le monde dans une école. Ma perception a beaucoup changé. Ici, c'est vraiment pacifique. Ce n'est

pas la même chose en Albanie. La manière de s'adresser à l'enfant est différente. Je n'y vais pas en attaque ; je laisse le temps à l'autre personne de s'exprimer. (entretien individuel)

Titulaire d'une classe d'accueil au primaire, Agatha se sent maintenant confiante dans son rôle d'enseignante. Elle a réussi à établir des liens significatifs avec ses élèves et se perçoit comme une enseignante dévouée à l'éducation des enfants et à leur bien-être. Au moment des entretiens, elle s'était inscrite à la maîtrise en gestion de l'éducation. Sa stabilité financière nouvellement acquise lui a permis d'acheter sa première maison, ce qui a contribué à rehausser sa confiance en elle et son sentiment de contribuer à la société.

### **Analyse des négociations identitaires présentes dans le discours d'Agatha**

En Albanie, Agatha évoluait dans un contexte instable et, sur le plan personnel, elle affirme qu'elle avait été victime de discrimination à différents égards. Cependant, elle était à l'aise dans sa profession. Son identité d'enseignante de français au secondaire était affirmée, et elle avait une image positive d'elle-même. Une fois au Québec, cette assurance s'est fragilisée. Sa situation financière précaire, sa méconnaissance de la culture québécoise et la situation traumatisante de laquelle elle a été témoin ont amplifié son angoisse et entraîné chez elle le sentiment de ne pas être à la hauteur. Les épreuves l'ont amenée à se dévaloriser et, peu à peu, à perdre confiance en ses compétences, tant sur le plan social que professionnel. Elle était convaincue de l'illégitimité de son statut d'enseignante au Québec. Son récit montre la présence de tensions entre l'identité professionnelle héritée et acquise en Albanie et celle qu'elle vise à construire au Québec.

Sur le plan intrasubjectif, un écart important s'est creusé entre l'assurance dégagee autrefois sur le plan professionnel et la grande insécurité qu'elle ressentait. Paralysée par une image négative d'elle-même et craignant les préjugés relatifs à son origine ethnoculturelle, elle a hésité à mettre en œuvre son projet professionnel. Ceci l'a amenée à mobiliser des stratégies d'assimilation pour s'adapter à sa nouvelle culture avant d'envisager une carrière dans l'enseignement.

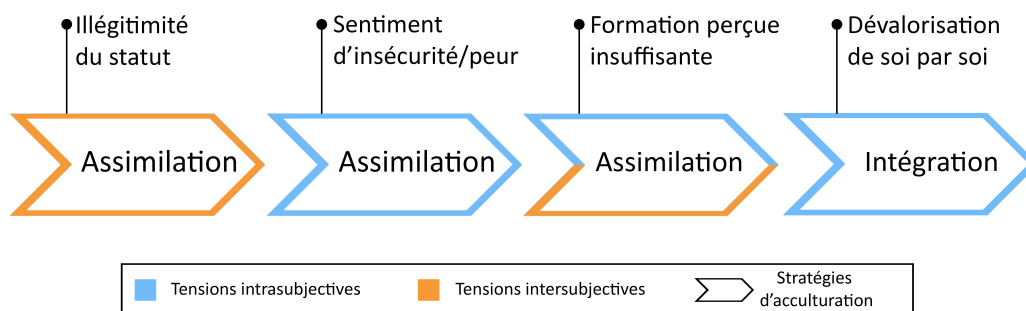
Les multiples refus du MÉES quant à la reconnaissance de ses acquis de formation, ont aussi contribué à l'image fragilisée qu'Agatha avait d'elle-même comme enseignante. À ses yeux, ces rejets étaient incohérents avec son bagage de formation et d'expérience. Ces tensions intersubjectives ont été amplifiées par son rapport aux élèves québécois, et en particulier les élèves autistes, envers lesquels elle se sentait démunie. Doutant de son jugement professionnel, elle était persuadée que sa valeur n'était pas équivalente à celle de



ses collègues et pensait qu'elle ne méritait pas la reconnaissance du milieu en ce qui a trait à ses compétences. Agatha a choisi de se conformer aux attentes du milieu scolaire en s'insérant graduellement à l'enseignement au Québec et en profitant de chaque occasion pour apprendre la profession.

### ***Reconstruire son identité par l'apprentissage au contact d'autrui***

La figure 5 (ci-dessous) illustre les négociations identitaires vécues par Agatha au long de son parcours d'insertion professionnelle au Québec. Elle permet de montrer comment les stratégies mobilisées pour relever les défis d'acculturation ont permis de soulager les tensions et de façonner son identité professionnelle en l'amenant à retrouver sa confiance grâce à la création de liens sociaux. Les stratégies d'acculturation mobilisées par Agatha pour soulager les tensions identitaires visent majoritairement l'assimilation. D'abord convaincue de l'illégitimité de son statut d'enseignante, elle a d'abord misé sur sa résilience et sa persévérance, pour ensuite mobiliser les ressources afin de faire reconnaître ses acquis de formation. Puis, pour faire face à son sentiment d'insécurité, elle a choisi de s'immerger dans le milieu scolaire en s'intégrant progressivement à la tâche et en assumant des fonctions qui lui paraissaient moins exigeantes sur le plan professionnel. Au contact de ses pairs, elle a créé des liens sociaux et accueilli le soutien lui permettant d'acquérir les connaissances nécessaires, ce qui lui a permis de s'ajuster aux attentes de la profession et de combler les écarts ressentis avec la formation reçue en Albanie.



**Figure 5 : Négociations identitaires d'Agatha sur le plan professionnel**

Cette posture d'apprenante lui a permis de s'appropriier les pratiques professionnelles à privilégier au Québec et de développer un sentiment de compétence. Sur le plan social, elle a aussi mobilisé certaines stratégies d'intégration qui ont favorisé son insertion harmonieuse dans la profession. Au fil de ces relations, elle a vécu de nombreux échanges interculturels et a réalisé que sa différence et ses caractéristiques personnelles représentaient un atout permettant de revaloriser son image professionnelle. Elle a appris à

accepter ses différences culturelles, mais aussi à en tirer parti. Grâce à son ouverture aux autres, à l'humour et à l'établissement d'un lien de confiance avec ses élèves, elle a retrouvé son assurance.

#### **4.3.6 Récit de Diab**

Diab est un homme se situant dans la tranche d'âge de 40 à 50 ans, au moment des entretiens. Il a obtenu un diplôme en enseignement des mathématiques au Maroc. Il affirme qu'au début de sa carrière, une pénurie d'enseignants au primaire dans son pays d'origine l'a d'abord amené à œuvrer dans ce champ. Il a donc été titulaire au primaire pendant dix ans, avant d'obtenir un poste au secondaire durant les sept années suivantes, en enseignement des mathématiques. Puis, attiré par le Québec pour ses conditions de vie avantageuses, et pour les opportunités offertes aux détenteurs de diplômes, Diab a décidé, en 2012, de vivre l'expérience et de tenter de se tailler une place dans le système scolaire québécois. Ayant plusieurs cordes à son arc, il se disait que, si son projet d'enseigner ne se réalisait pas immédiatement, il pourrait tenter autre chose. En effet, comme militant des droits de la personne, il avait œuvré à titre de bénévole auprès d'organismes sociaux au Maroc. Ce bagage lui a permis, à son arrivée au Québec, de trouver rapidement du travail dans le secteur communautaire, comme coordonnateur d'événements sociaux et culturels auprès d'immigrants. Il a été appelé à soutenir des hommes, souvent pères de famille, afin de les aider à surmonter les défis de l'intégration culturelle. À ce sujet, il exprime :

Ils étaient des chargés de famille [dans leur pays d'origine]. Mais ici, la société est égalitaire. La femme prend le devant et parfois, les hommes sont oubliés. Ils ne parlent pas beaucoup et ils souffrent. Ils ont besoin d'information et d'orientation. Il y a plein d'organismes pour s'occuper des femmes et des enfants, mais peu pour s'occuper des hommes. (entretien individuel).

Fier de son engagement communautaire, Diab estime que grâce à son bagage, son expérience et ses valeurs démocratiques, il était en mesure de soutenir les immigrants afin de les aider à surmonter les épreuves liées au choc culturel. Il soutient que sur le plan social, il n'a eu aucune difficulté à s'intégrer. Par contre, son accès à la profession a été plus difficile.

Même si, au départ, il avait envisagé la possibilité que son projet ne puisse pas se réaliser, il n'a jamais été question pour lui d'abandonner l'enseignement. Par contre, les épreuves à surmonter sur le plan professionnel ont provoqué un conflit de valeurs qui l'a ébranlé sérieusement. Il a travaillé avec acharnement afin de surmonter ces défis et d'accéder à

l'emploi dans le domaine de l'éducation. Il a amorcé le processus de reconnaissance des acquis en vue de l'obtention du permis d'enseigner dès son arrivée au Québec. Par la suite, il a rapidement suivi les cours exigés par le MÉES afin de satisfaire aux exigences de requalification. De plus, il a réussi du premier coup au test de certification en français écrit, ce qui lui a permis d'obtenir son permis d'enseigner en 2014. Cependant, ce dernier lui confère l'autorisation d'enseigner les mathématiques au secondaire, même si son expérience au Maroc est majoritairement au primaire. À ce sujet, Diab considère que la réponse obtenue à la suite de l'analyse de son dossier universitaire est incohérente, et qu'on aurait dû tenir compte de son expérience au primaire. Selon lui, cette expérience acquise au Maroc lui confère le statut d'enseignant compétent pour ce champ.

Malgré ses nombreuses mises en candidature et sa présence aux journées carrière organisées par les commissions scolaires, Diab n'arrivait pas à obtenir un contrat. Dans la première année, il avait obtenu à peine quatre jours de suppléance et s'expliquait mal cette situation, alors qu'il voyait des étudiants en enseignement être embauchés avant la fin de leurs études. Il explique : « Je croisais des étudiants et des gens qui n'avaient pas de qualification, mais qui faisaient de la suppléance régulièrement. Moi, j'étais sur la troisième liste [celle du personnel non légalement qualifié]. Je n'ai pas compris. » (entretien individuel). Il explique que, selon lui, l'octroi des contrats se fait de manière démocratique à partir du moment où un enseignant accède à la liste de priorité. Toutefois, il ajoute : « Mais, un enseignant comme moi, combien de temps il lui faut pour accéder à la liste de priorité ? » (entretien individuel). Ce commentaire laisse entrevoir qu'il perçoit une forme de discrimination liée à son statut d'emploi. De surcroît, il explique que plusieurs commissions scolaires ont refusé sa candidature avant même de lui donner l'opportunité de participer à une entrevue. D'abord forcé de se résigner à attendre que son tour vienne, il a persévéré en multipliant les essais dans divers milieux. Ainsi, il a finalement réussi à obtenir une invitation pour une entrevue. Toutefois, la réponse reçue à la suite de celle-ci l'a découragé. Il raconte :

C'était une entrevue un peu musclée, mais j'étais à l'aise et j'ai répondu à toutes les questions. Après, j'ai reçu une réponse me disant que j'étais accepté pour de la suppléance ou un contrat à temps partiel. Ça m'a découragé. Admettons qu'il y ait un contrat à 100 %. Moi je n'y aurais pas droit. Pourquoi ? (entretien individuel)

Convaincu qu'il avait été retenu uniquement pour des remplacements, Diab croyait qu'il n'accéderait jamais à un poste permanent. Il a fini par croire qu'il ne suffit pas d'avoir des papiers en règle, mais que le fait d'avoir des contacts a un rôle important à jouer dans l'attribution des contrats. Selon lui, le processus de sélection manque de transparence et

favorise certains candidats. Cela l'a profondément déçu, car il considère que cette façon de fonctionner est inéquitable. À ce sujet, il a l'impression de ne pas avoir été considéré parce qu'il était formé à l'étranger, et parce qu'il était un homme. Il explique :

J'espère que je me trompe, mais je pense qu'il y a une préférence [qui désavantage] les enseignants étrangers. Puis, il y a une différence entre le fait que tu sois un homme ou une femme. Je ne comprends pas, parce qu'on est normalement dans une société égalitaire. Personnellement, je sens que je suis moins favorisé [en tant qu'homme]. Je ne peux pas l'accepter. Pour moi, c'est choquant. (entretien individuel)

Au Maroc, Diab explique qu'il faisait partie d'une minorité d'individus qui croient à l'égalité entre les hommes et les femmes, celle-ci n'étant pas reconnue d'emblée. Comme militant des droits humains, il affirme qu'il est très sensible à cet aspect, ce qui colore son interprétation de la situation au Québec. Devant les injustices perçues, il dit avoir ressenti une grande incompréhension et qu'il aurait souhaité que des critères plus objectifs soient pris en compte au moment de l'embauche. De plus, il affirme que le soutien était absent et qu'il a dû compter sur sa patience et sa détermination pour arriver à réaliser son projet.

Au moment de son entrée dans la profession, l'offre de postes disponibles en enseignement des mathématiques au secondaire était beaucoup plus faible que la demande. Ainsi, il lui a fallu trois ans de recherche pour finalement obtenir des journées de suppléance et des petits contrats. Toutefois, ceux-ci n'étaient pas d'assez longue durée pour lui permettre d'accéder au stage probatoire. De plus, sa tâche était complexe et présentait un nombre impressionnant de disciplines et de contextes différents. Au moment de l'entretien, il avait neuf groupes du secondaire en mathématiques, en sciences et en arts plastiques. Ses élèves provenaient du secteur régulier, de l'adaptation scolaire et des classes d'accueil. Bien qu'il se dise très engagé professionnellement, cette situation l'obligeait à faire un grand nombre de planifications et à collaborer avec plusieurs équipes de disciplines, de champs et de niveaux différents. Il est tout de même heureux d'avoir obtenu un poste, car il considère qu'il a enfin réussi à se tailler une place dans le système scolaire. En ce qui concerne la tâche, il mentionne qu'il a toujours été habitué à investir beaucoup de temps dans la préparation de ses cours et, comme il aime collaborer avec d'autres enseignants, il lui a été facile de s'adapter aux façons de faire de plusieurs équipes pédagogiques.

Sur les plans pédagogique et didactique, Diab explique qu'il y a des différences de contexte entre le Maroc et le Québec, mais qu'en mathématiques, il est assez facile de s'adapter, car c'est une discipline universelle. Il considère aussi que les ajustements à faire sont mineurs :

C'est seulement le contexte qui change. On s'adapte facilement. On travaille avec des enfants, donc c'est presque la même chose : résoudre des conflits, répondre aux besoins des élèves. Je n'ai pas trouvé de difficulté par rapport au travail. (entretien individuel).

En ce qui concerne la formation, il soutient que l'enseignement au Maroc est très influencé par les approches utilisées en France, qui, selon lui, sont proches de celles du Québec. Il n'a donc pas trouvé utiles les cours exigés par le MÉES en vue de l'obtention du brevet, car il lui semblait que la formation reçue au Maroc était suffisante. Il a tout de même participé à quelques formations offertes par la commission scolaire, et s'est engagé spontanément dans plusieurs ateliers à l'université. Ceci lui a permis de se familiariser avec le contexte scolaire québécois, de consolider certains aspects de son enseignement et d'échanger avec des collègues et des formateurs, autour de préoccupations communes.

Diab a toutefois fait face à quelques obstacles en ce qui a trait à son intégration à l'équipe-école. À ce sujet, il fait référence à une situation particulière vécue avec un collègue sur le plan de la communication interculturelle. Lors de ses premières journées à l'école, il raconte qu'un enseignant s'est adressé à lui en l'appelant « Mohammed ». Diab explique que pour lui, cette appellation est intimidante et discriminatoire envers les personnes d'origine maghrébine. Choqué, il a demandé des explications. Son collègue a présenté ses excuses, puis ils ont dialogué. Par la suite, Diab a compris que cet enseignant n'était pas mal intentionné, mais qu'il avait plutôt été très maladroit. Ils sont finalement devenus amis, échangeant fréquemment sur le plan interculturel et partageant des idées de nature pédagogique. Selon Diab, ce genre d'incident est malheureusement courant et, bien qu'il souhaite le mettre derrière lui, il constate qu'en général, il est assez difficile de créer des liens à l'école. Il estime qu'il faut initier les premiers contacts soi-même, et qu'il n'est pas facile d'obtenir des marques de reconnaissance.

L'interprétation que Diab fait de ses défis d'insertion professionnelle l'incite à penser que la discrimination est très présente dans la profession enseignante. Il soutient qu'il s'agit toutefois d'un problème qui dépasse le cadre de l'école ou du travail, prenant naissance dans la société en général. Ainsi, il pense qu'une situation comme celle qu'il a vécue à l'école avec son collègue peut se produire dans tous les domaines professionnels. Lors de l'entretien de groupe, une discussion animée a suscité une réaction vive chez Diab. Alors que les participants discutaient de l'importance de créer un réseau de contacts pour favoriser l'insertion professionnelle, il a d'abord été très choqué. Percevant cette notion comme une activité liée à la corruption et au pistonnage. Il explique :

Quand on dit aux immigrants d'aller faire du réseautage, dans le sens d'aller chercher de l'aide, ça, c'est autre chose. Mais, moi, je ne comprends pas le réseautage comme ça. C'est du favoritisme. J'étais frustré dans mon pays d'origine et quand je suis arrivé ici, j'ai trouvé le réseautage et je l'ai mal compris. (entretien de groupe)

N'ayant pas compris le sens attribué à cette notion au Québec, il dit qu'après avoir fui de telles pratiques dans son pays d'origine, il s'est trouvé déboussolé lorsqu'il y a été confronté Québec. Cependant, à la suite de l'entretien de groupe, sa perception commençait à changer. Il a commencé à percevoir la notion différemment, et d'entrevoir la possibilité de créer un réseau de contacts professionnels comme une stratégie d'insertion plutôt qu'une incitation à la corruption. En discutant avec les autres participants, il a même eu l'occasion d'expérimenter les bénéfices du réseautage, en partageant ses idées et ses préoccupations avec des personnes qui vivaient les mêmes défis que lui. Il a particulièrement apprécié cet entretien, comme en témoigne son commentaire :

Ça fait du bien d'entendre les autres parler. On se met à leur place et on se dit que d'autres aussi vivent des problèmes. On a vécu des problèmes différents, mais ça nous donne l'occasion de poser des questions et de mieux comprendre comment ça fonctionne au Québec. On s'est remis en question, mais on voit qu'on n'est pas les seuls. (entretien de groupe)

Même s'il est de plus en plus à l'aise dans ses fonctions, Diab aurait souhaité développer davantage de liens de collégialité. En particulier, il aurait souhaité être reconnu par la direction pour la qualité de son travail : « Comme enseignant, on a aussi besoin d'un soutien, d'un encouragement. Quand la direction t'ignore, alors que tu fais ton job correctement, c'est comme si tu n'existais pas. Le soutien c'est comme une reconnaissance » (entretien individuel). Finalement, malgré l'incompréhension et la frustration qu'il dit avoir éprouvées, il est convaincu qu'il est à sa place en enseignement et souhaite poursuivre le chemin vers l'obtention du brevet. Il y est presque, puisqu'au moment des entretiens, il attendait sa première évaluation en vue du stage probatoire.

### **Analyse des négociations identitaires présentes dans le discours de Diab :**

Diab se dit très à l'aise dans ses fonctions d'enseignant au Québec. Cependant, il est régulièrement confronté à des remises en question sur le plan des valeurs professionnelles, principalement en ce qui a trait à la démocratie et à l'équité. Son récit permet de déceler des tensions identitaires qui se manifestent particulièrement sur le plan intersubjectif. En effet, c'est essentiellement dans son rapport à autrui et à la profession que le participant ressent un tiraillement entre l'identité héritée et acquise au Maroc, et celle qu'il revendique

au Québec. Ces tensions se manifestent au regard de la perception d'attitudes discriminatoires.

Au fil de ses efforts pour chercher un emploi d'enseignant, Diab a essuyé plusieurs refus qui l'ont amené à percevoir une forme de discrimination. Il perçoit une incohérence entre les principes d'équité auxquels il adhère, et sa difficulté à se tailler une place dans le système scolaire. De plus, Diab a l'impression que l'image de soi comme professionnel, reflétée par le personnel administratif de l'institution, n'est pas cohérente avec celle qu'il se fait de lui-même comme enseignant. Il a ressenti une grande frustration, alors qu'il estimait posséder les compétences et l'expérience nécessaires pour occuper un poste en enseignement, mais qu'il n'était pas reconnu comme tel. Persuadé qu'on le définissait professionnellement au regard de son origine ethnique et de son genre, il a d'abord adopté une posture visant la préservation identitaire. Dès lors, il a perçu sa quête d'emploi comme un combat pour revendiquer sa place et son identité d'enseignant. Toutefois, malgré la frustration ressentie, il explique qu'il devait se soumettre aux règles d'affectation et qu'il n'avait d'autre choix que d'attendre que son tour vienne, en multipliant les demandes d'embauche.

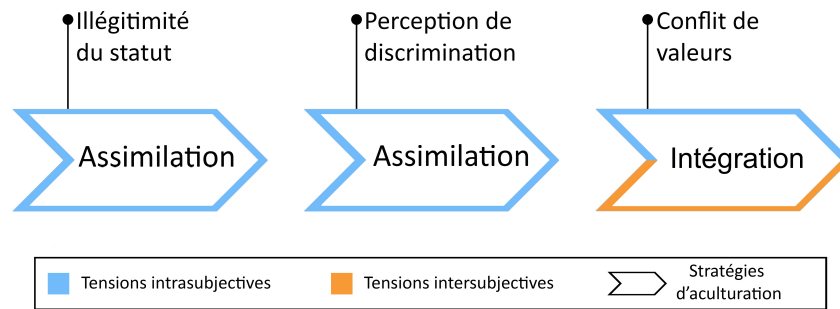
Les épreuves auxquelles Diab a été soumis sont incohérentes avec ses valeurs démocratiques. Sa réaction face à la notion de réseautage montre que sa perception va au-delà d'un problème lié au vocabulaire. Elle présente pour lui un réel choc culturel. Ce choc perçu a freiné ses élans sur le plan professionnel et a entraîné des perturbations dans la représentation qu'il avait des valeurs véhiculées dans le cadre de la profession au Québec. En s'ouvrant aux autres lors de différents échanges, il a commencé à revoir certaines perceptions. Bien que son rapport avec certains collègues l'ait relativement ébranlé, il considère que c'est sa capacité à initier et à maintenir des échanges interculturels empreints de respect qui lui a permis de faire face à ce défi et à s'insérer harmonieusement dans la profession.

### ***Préserver son identité par l'affirmation et le dialogue interculturel***

La figure 6 (page suivante) illustre les négociations identitaires présentes dans le discours de Diab au sujet de son parcours d'insertion professionnelle au Québec. Elle permet de montrer comment les stratégies mobilisées pour relever les défis d'acculturation ont permis de soulager les tensions et d'affirmer son identité professionnelle, en rétablissant la cohérence avec ses valeurs d'équité, de démocratie et de respect des différences. Les stratégies d'acculturation mobilisées par Diab pour soulager les tensions identitaires visent

d'abord l'assimilation, puisqu'elles ont pour but de se conformer aux exigences de requalification pour obtenir un emploi.

Devant les multiples refus liés à l'accès à l'emploi, Diab a tenté de faire reconnaître la légitimité de son statut d'enseignant. Il avait l'impression que le système scolaire était assujéti à des préjugés, tant sur le plan organisationnel qu'au sein des relations professionnelles. Il a compté sur sa résilience et sa persévérance afin de faire face à ce défi. Devant la difficulté à trouver du travail, et confronté à la perception d'attitudes discriminatoires, il a mobilisé les ressources disponibles afin de favoriser sa candidature, en participant à des foires d'emploi et en postulant dans plus d'une commission scolaire. De plus, il a entrepris de se faire connaître dans les milieux en multipliant les affectations. Ceci lui a permis d'obtenir un contrat à temps plein réparti dans deux écoles.



**Figure 6 : Négociations identitaires de Diab sur le plan professionnel**

Diab a aussi mobilisé une stratégie d'intégration visant une insertion harmonieuse dans la profession, en contribuant aux échanges interculturels dans la sphère professionnelle. Selon lui, l'incident survenu avec son collègue ayant manifesté une maladresse à son égard est une illustration du genre de situation qui arrive souvent en contexte de travail, selon Diab. À ce sujet, il explique que face à de telles attitudes et aux conflits de valeur, il est essentiel de privilégier le dialogue et de faire preuve d'ouverture afin de tisser des liens avec ses collègues et de préserver son identité. De plus, il croit que ces liens peuvent être créés par la participation à des activités de partage, à la commission scolaire ou à l'université.

#### 4.3.7 Récit d'Anabelle

Anabelle est une femme se situant dans la tranche d'âge de 30 à 40 ans, au moment de l'entretien. Elle a immigré au Québec en 2010, avec son mari, afin d'améliorer ses conditions d'exercice de la profession. En France, elle avait occupé la fonction d'éducatrice



au champ préscolaire pendant quatre ans. Toutefois, son statut professionnel était précaire. Elle ne voyait pas son avenir de manière positive, car son affectation était dans une école située en milieu défavorisé, ce qui ne correspondait pas à son désir. Considérant la France comme un milieu fermé à l'intégration culturelle, elle et son mari d'origine marocaine souhaitaient s'établir dans un milieu pouvant offrir à leur future famille un environnement confortable, multiculturel, ouvert et tolérant. De plus, le mari d'Anabelle désirait faire des études complémentaires en finances, au Canada. Ils sentaient que leur situation en France ne correspondait pas à leurs aspirations, mais que le Québec pourrait leur offrir cette opportunité. Le projet n'était peut-être pas définitif. À long terme, ils pourraient retourner en France.

Selon Anabelle, elle et son mari ont été dirigés vers le Québec, suite à une publicité du ministère de l'Immigration du Canada qui leur laissait croire qu'ils pourraient rapidement y démarrer une carrière. Toutefois, les événements ne se sont pas déroulés comme prévu. Anabelle explique que son mari n'a pas réussi à faire reconnaître ses diplômes et à trouver un emploi lui permettant de s'épanouir professionnellement. De plus, elle a manifesté une certaine déception quant aux attentes qu'elle nourrissait envers le Québec au sujet de l'aspect multiculturel. Elle explique :

Quand, je suis partie de la France, je réalise que ce n'était pas le Québec, c'était le Canada que je voulais, parce qu'il y a une mixité sociale ; les gens vivent les uns avec les autres, sans poser de problème et sans se poser de question. Le Québec est très différent du Canada sur cet aspect. (entretien individuel)

Anabelle voulait travailler rapidement et elle a obtenu un poste en garderie dès son arrivée. De plus, elle s'est impliquée dans des activités communautaires, à la bibliothèque de son quartier, par l'animation d'ateliers d'arts auprès des élèves d'âge préscolaire, qu'elle affectionne particulièrement. Pendant ce temps, elle attendait le résultat de l'étude comparative de son dossier universitaire. Cette étape fut longue et laborieuse. Son diplôme obtenu en France, de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), n'était pas reconnu pour enseigner au Québec, ce qui l'a profondément bouleversée. Elle confie : « Je crois que j'ai vu toute ma vie s'effondrer. Moi, je suis enseignante, et je ne me voyais pas faire autre chose. J'étais désemparée » (entretien individuel). Pourtant, afin de passer les concours de professeur des écoles en France, elle avait suivi, en plus des cours de pédagogie, des perfectionnements en mathématiques, en sciences et en littérature. Elle a dû prouver, à force d'insistance, que son bagage de formation était équivalent à un baccalauréat en enseignement. Une fois sa reconnaissance obtenue, elle a postulé dans

plusieurs écoles privées du système français et québécois, pensant qu'elle y obtiendrait plus facilement un emploi et que l'intégration y serait plus facile.

J'ai vu qu'à la commission scolaire, ça allait être des moitiés de postes, des quarts de temps et des remplacements que j'allais combler. Vu que j'avais deux enfants en bas âge, je me suis dit que ça allait être compliqué. Donc du coup, j'ai postulé au privé pour un contrat permanent. (entretien individuel)

En 2013, l'opportunité s'est finalement présentée de travailler dans un milieu privé en banlieue de Montréal, dans un secteur qu'Anabelle qualifie de « rural » et « typiquement québécois ». Elle et son mari sont propriétaires d'une maison près de cette école, que leurs enfants fréquentent et où elle enseigne depuis maintenant cinq ans. Lors de son premier contrat, sa tâche était considérablement réduite et la maintenait dans une situation financière précaire. En effet, la première année, elle avait une classe du primaire comptant seulement cinq élèves. Au moment de l'entretien, sa classe était toujours à effectifs réduits et comptait une douzaine d'élèves. Bien que son salaire seul ne lui permette pas de subvenir aux besoins de sa famille, elle bénéficie d'une exonération des droits de scolarité pour ses enfants, ce qui compense une partie de sa perte de revenus. Elle perçoit cela comme un avantage et préfère cette situation à la suppléance occasionnelle. De plus, la petite taille de l'école lui a permis de développer des liens de collégialité avec l'équipe et la direction. Ayant choisi une petite école privée dans le but de favoriser sa stabilité professionnelle, Anabelle s'y est sentie comme dans une « petite famille ». Elle y a développé des relations d'amitié. Toutefois, avant d'arriver à développer un sentiment d'appartenance au milieu, elle a rencontré plusieurs obstacles, principalement en ce qui concerne la communication avec les parents de ses élèves.

L'arrivée d'Anabelle à l'école a suscité des réactions négatives de la part de plusieurs parents. Elle pense que cela a quelque chose à voir avec les prénoms de ses enfants, qui ont une consonance arabe suscitant la méfiance, particulièrement à l'extérieur de la métropole. À ce sujet, elle explique : « Ce ne sont pas des prénoms québécois et mon mari est un Arabe, un Marocain. Cela a été difficile au travail, car les gens en région sont un peu plus méfiants par rapport à ça » (entretien individuel). En plus de percevoir une forme de préjugé en lien avec l'origine marocaine des membres de sa famille, Anabelle dit avoir été choquée par l'accueil froid dont elle a été victime de la part de certains parents, qu'elle associe à la discrimination culturelle. À ce sujet, elle relate un commentaire agressif reçu :

Il y a un papa qui est venu un jour, et puis qui m'a dit : « Vous, les maudits Français, on ne vous comprendra jamais ». Et puis il m'a crié dessus. On ne m'avait jamais

crié dessus avant. C'était une façon de faire qui était très agressive. (entretien individuel)

De plus, Anabelle dit avoir été ébranlée par le manque de confiance que certains parents lui témoignaient, ne considérant pas sa formation initiale adéquate pour enseigner au Québec. Selon elle, les parents du Québec ont des attentes très élevées en ce qui concerne les concours d'admission dans les établissements d'enseignement secondaire privés. Elle a eu l'impression que, parce qu'elle est Française, on ne lui accordait pas la confiance nécessaire pour soutenir les élèves vers la réussite à ces épreuves. À ce sujet, elle confie : « Je trouve que c'est typiquement nord-américain, la concurrence dans les écoles privées. C'est beaucoup de pression. Les parents pensent que, parce que leur enfant est au privé ici, il doit obligatoirement entrer au secondaire privé » (entretien individuel). Face à ces situations, elle a dû justifier ses choix pédagogiques à maintes reprises. De plus, cette difficile communication interculturelle se reflétait aussi dans sa capacité à adapter son vocabulaire et son accent à la population d'apprenants et aux parents du Québec. À ce sujet, elle explique :

Au début, je ne pensais pas que ça allait jouer comme ça, mais j'avais du mal à comprendre certains parents. Il y en a pour qui j'étais obligée d'être accompagnée de ma directrice, parce que je ne comprenais rien à cause de l'accent. Même maintenant, j'ai encore du mal au téléphone. (entretien individuel)

Les contenus reliés à l'enseignement de la langue française au Québec ont aussi affecté les relations d'Anabelle avec ses collègues, toujours en lien avec ses choix pédagogiques et par conséquent, avec la professionnalité. En effet, lors de son entrée en fonction, elle a eu plusieurs ajustements à faire sur les plans pédagogiques et didactiques. Comme elle enseignait pour la première fois au 3<sup>e</sup> cycle, elle ne connaissait pas suffisamment les contenus des programmes en ce qui a trait à l'enseignement du français au Québec et avait du mal à s'adapter. Au début, ses attentes étaient trop élevées. À ce sujet, elle estime qu'elle est plus exigeante que les autres enseignants. Elle considère que le programme de français au Québec ne permet pas aux élèves de développer un niveau de vocabulaire satisfaisant. La remise en question a été provoquée par des difficultés communicationnelles qui ont affecté sa relation avec un collègue. Elle explique :

Au début, il a été difficile d'instaurer une relation avec mon collègue. Il me disait : « Tu fais des choses françaises au niveau du vocabulaire, ça ne va pas ». Il m'a fait me remettre en question. Ça m'a permis de m'adapter, même si je pense toujours que les enfants québécois n'ont pas assez de vocabulaire. (entretien individuel)

En revanche, elle ne se sentait pas assez outillée en mathématiques. D'ailleurs, à ce sujet, elle explique : « En math, la première année, ils sont partis dans les choux, les pauvres, parce que je ne savais pas ce que je devais faire et j'avais un matériel pédagogique qui ne répondait pas du tout aux exigences » (entretien individuel). Elle a aussi éprouvé quelques difficultés en enseignement de l'anglais et de l'univers social, en raison d'une connaissance insuffisante des contenus à enseigner. Ceci l'a amenée à se documenter davantage sur la langue anglaise et sur l'histoire du Québec, à partir des contenus à l'étude dans le programme de formation de l'école québécoise.

À ce sujet, elle explique qu'en enseignant l'univers social, elle est parvenue à mieux comprendre l'histoire et le caractère distinct de cette société, en ce qui a trait à la religion et à l'immigration. Ceci lui a permis de revoir ses conceptions et de réajuster ses attentes. Son attitude d'ouverture lui a aussi permis de contribuer à l'ambiance de fraternité présente dans son milieu scolaire. De plus, en misant sur ses caractéristiques et ses intérêts personnels, comme ses talents d'artiste et son engagement, elle a pu contribuer activement à enrichir la culture de l'école. En ce qui concerne la perception d'attitudes discriminatoires entretenues à son égard par les parents, il lui a paru nécessaire d'être accompagnée de la direction. Cette mesure visait à assurer une communication efficace, mais aussi à obtenir du renfort quant à la justification de ses choix pédagogiques. Cette ouverture aux échanges était une occasion d'accommodation qui lui a permis de se faire connaître, d'affirmer ses compétences et d'obtenir la reconnaissance des parents.

Anabelle a eu un peu de mal à s'adapter au rythme de travail des élèves, qu'elle trouvait trop lents en comparaison de ce qu'elle avait connu en France. Puis, l'intervention auprès des élèves à besoins particuliers a représenté un défi important, car aucun service n'était disponible à son école. Elle a dû trouver elle-même ses ressources afin d'adapter son enseignement, mais elle soutient qu'elle a eu du plaisir à le faire puisque cela l'intéressait grandement et lui permettait de se développer professionnellement.

Les approches pédagogiques privilégiées à son école touchant l'intégration des arts et la pédagogie par projet correspondent tout à fait à la vision de l'enseignement qu'Anabelle privilégie. Son ouverture à la collaboration a permis des échanges fructueux avec ses collègues sur le plan pédagogique. En mettant sa culture et son talent au service du projet éducatif de l'école, par la mise en place d'un projet de théâtre intégrant les arts, en instaurant l'étude de la poésie à l'école et en organisant des voyages culturels. Ainsi, elle a pu apporter sa contribution et développer un sentiment d'appartenance au milieu.

En ce qui a trait à son adaptation à la société d'accueil, elle déplore le fait de ne pas avoir eu de cours d'histoire lors de son passage à l'université. Elle explique que cela lui aurait permis de mieux saisir les spécificités de la culture québécoise et de « comprendre pourquoi les gens ont du mal avec les étrangers » (entretien individuel). Pour le moment, elle ne souhaite pas retourner en France, bien que son mari ait encore du mal à trouver un emploi à la hauteur de ses aspirations.

### **Analyse des négociations identitaires présentes dans le discours d'Anabelle**

Anabelle se dit enseignante et ne se voit pas faire autre chose. Cependant, à ses débuts, les épreuves vécues ont bouleversé ses projets et l'ont amenée à douter qu'elle puisse s'épanouir professionnellement au Québec. Les tensions provoquées sur le plan identitaire touchent à la fois son intégration sociale et son insertion professionnelle. Elles s'illustrent en fonction de la nécessité d'ajuster ses pratiques et d'obtenir la reconnaissance des parents.

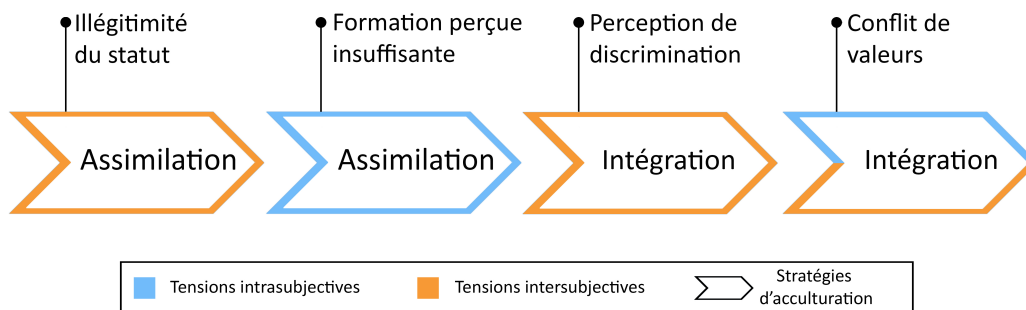
Lors de son entrée en fonction, Anabelle a vécu quelques situations difficiles avec des parents, qui ont provoqué des remises en question de sa légitimité à enseigner au Québec. Sur le plan intersubjectif, elle anticipait déjà des préjugés liés à son origine ethnoculturelle et à celle de sa famille, et ceci venait fragiliser son assurance. Les commentaires provenant des parents de ses élèves, reliés à son accent et à ses choix pédagogiques, venaient ajouter un poids à son sentiment de ne pas être à la hauteur des attentes. Ces relations conflictuelles avec eux lui ont fait entrevoir un manque de reconnaissance de sa compétence à enseigner au Québec. Sur les plans intrasubjectif et intersubjectif, elle a ressenti un conflit entre les valeurs multiculturelles auxquelles elle adhère et celles qu'elle perçoit de la part des membres de la société québécoise, en l'occurrence les parents de ses élèves. Ceci l'a même amenée à se demander si elle et son mari avaient fait le bon choix en s'installant au Québec.

Comme son expérience en France s'était déroulée exclusivement à l'éducation préscolaire, Anabelle se sentait, à ses débuts, peu outillée pour enseigner les contenus du 3<sup>e</sup> cycle du primaire en anglais, en univers social et particulièrement, en mathématiques. Ceci lui faisait douter de sa compétence et percevoir que sa formation était insuffisante. À ce sujet, elle a ressenti une certaine culpabilité lorsqu'elle a réalisé que ses élèves « partaient dans les choux » et qu'elle n'avait pas réussi à les préparer adéquatement pour l'examen du Ministère. Pour l'enseignement du français, elle ressentait un écart entre l'assurance qu'elle affichait en France et les reproches qu'on lui adressait quant à ses choix de textes et de vocabulaire à inclure dans son enseignement. À ce sujet, elle a eu à négocier à plusieurs

reprises avec des collègues qui considéraient que ses choix étaient trop « français ». Elle sentait une tension entre ce qu'elle jugeait adéquat pour faire progresser les élèves qui, selon elle, manquaient de vocabulaire, et les orientations officielles du programme. En adoptant une posture de contribution marquée par l'ouverture à la différence et au dialogue interculturel, elle chemine vers le développement d'une relation harmonieuse avec ses collègues et à collaborer avec eux dans le but de contribuer à l'enrichissement mutuel des pratiques.

***Redéfinir son identité en mettant en valeur sa contribution à des échanges interculturels sur le plan professionnel***

La figure 7 (ci-dessous) illustre les négociations identitaires présentes dans le discours d'Anabelle au sujet de son parcours d'insertion professionnelle au Québec. Elle permet de montrer comment les stratégies mobilisées pour relever les défis d'acculturation ont permis de soulager les tensions et de cheminer vers la construction de son identité professionnelle en s'engageant dans des échanges interculturels sur les plans social et professionnel. Les stratégies d'acculturation mobilisées par Anabelle pour soulager les tensions identitaires visent d'abord l'assimilation. En effet, bouleversée par le refus du MÉES quant à l'étude comparative de son dossier universitaire, elle a mobilisé ses ressources pour faire reconnaître ses acquis de formation afin de se conformer aux exigences et d'ainsi obtenir le permis d'enseigner. De plus, face aux tensions provoquées par sa méconnaissance des éléments du programme qui semblaient lui échapper, elle s'est engagée dans une démarche d'apprentissage visant à acquérir les connaissances nécessaires pour intégrer ces éléments dans sa pratique.



**Figure 7 : Négociations identitaires d'Anabelle sur le plan professionnel**

Anabelle a aussi mobilisé des stratégies d'intégration visant une insertion harmonieuse dans le milieu scolaire. Au départ, elle a trouvé son adaptation à la culture d'accueil difficile

en raison de la déception reliée aux attentes qu'elle entretenait envers la société québécoise. Toutefois, en participant à des échanges interculturels dans le cadre des activités artistiques qu'elle animait à la bibliothèque, et en collaborant avec ses collègues sur le plan pédagogique, elle est arrivée à mettre en place un réel partage lui permettant d'apporter sa contribution. Ces stratégies d'intégration lui ont permis d'amorcer une analyse réflexive dans le but d'ajuster sa pratique professionnelle. Pour faire face au conflit de valeurs qu'elle ressentait face à son désir de s'intégrer dans une société multiculturelle, elle a entrepris de se documenter sur l'histoire du Québec.

Finalement, Anabelle a cheminé vers le développement d'une identité professionnelle plus affirmée. Son engagement à l'école lui procure le sentiment de se réaliser professionnellement.

#### **4.3.8 Récit de Micaela**

Micaela est une femme se situant dans la tranche d'âge de 30 à 40 ans, au moment de l'entretien. Elle a rencontré son conjoint en 2003, alors qu'elle était en vacances, chez elle en Argentine. Québécois d'origine, celui-ci était de passage au pays. Pendant deux ans, elle a fait des allers-retours au Québec, puis s'y est installée définitivement avec son conjoint en 2005. En arrivant, elle a dû apprivoiser les particularités relatives à l'utilisation de la langue française au Québec. Malgré sa maîtrise relativement satisfaisante du français, elle a trouvé cet aspect difficile. Elle explique :

Il m'a fallu me mettre à jour, apprivoiser le français, parce qu'en Argentine ou ailleurs dans le monde, on a le français de la France. Quand je suis arrivée ici, j'ai failli mourir ! Encore aujourd'hui, quand je deviens nerveuse je commence à baragouiner le français. (entretien individuel)

Micaela a rapidement tissé des liens avec sa belle-famille et, en ce sens, elle a vécu une adaptation accélérée. Elle a côtoyé plus de Québécois que d'immigrants. Elle explique qu'elle a apprivoisé la culture facilement, mais aussi « plus brusquement que n'importe quel immigrant, parce qu'elle n'avait pas le choix » (entretien individuel). Par contre, avec les membres de la communauté d'accueil, elle a vécu certains défis relatifs à la communication interculturelle. En effet, même si elle avait épousé un Québécois et qu'elle entretenait des liens avec sa belle-famille, elle n'était pas préparée à l'accueil qu'elle recevrait. Selon elle, bien que les habitants de sa ville de résidence lui étaient sympathiques, plusieurs avaient des valeurs traditionnelles face à l'immigration, au mariage biculturel et

à la présence de personnes d'origines diverses dans des fonctions telles que l'enseignement. Elle soutient qu'il lui a été difficile d'établir des liens avec les gens de sa ville d'accueil, qu'elle qualifie de « plus froids envers les immigrants que dans n'importe quelle autre ville du Québec » (entretien individuel). Cependant, ce commentaire ne touche pas toute la population de cette ville, car elle estime que les personnes âgées, en général, n'ont pas cette attitude. Elle justifie cette impression à partir son expérience de bénévolat auprès d'eux. Dans ce contexte, elle a particulièrement apprécié leur ouverture, qu'elle explique par une absence de préjugés en ce qui a trait à l'immigration : « J'adore les personnes âgées. Je dirais que ces gens-là, qui n'ont aucune connaissance sur l'immigration, sont tellement ouverts envers moi ! Ils me demandent d'où je viens et quelles langues je parle. Ils me questionnent, ils s'intéressent » (entretien individuel).

En plus de cette activité de bénévolat, Micaela a donné des cours d'espagnol dans divers organismes. Ceci a facilité son intégration et lui a permis de mieux comprendre l'histoire et la société québécoises. Toutefois, même si les relations établies au contact de sa belle-famille, et de la population québécoise de souche de sa région, lui ont permis de s'adapter à la culture québécoise, elle exprime qu'à certains moments, elle a eu l'impression de s'éloigner de sa culture d'origine. Elle confie :

Ce n'est pas une ville facile pour les immigrants [...]. Les gens sont froids [...]. J'ai apprivoisé la culture facilement parce que j'avais un conjoint québécois. Je n'ai pas choisi de côtoyer seulement des Québécois. Je n'avais pas le choix. Mais d'une autre façon ça aidait positivement mon intégration. C'est difficile encore, mais je fais mon deuil. C'est comme ça. [...] Mon pays me manque. (entretien individuel)

Face à la perte de ses repères culturels, elle a senti le besoin de se rapprocher de la communauté latino-américaine de sa région, dans le but de renouer avec celle-ci et de développer des liens avec des personnes qui partageaient ses valeurs. Elle confie : « La mini communauté latino m'a sauvé la peau. Ils m'ont donné le goût de continuer de vivre ici » (entretien individuel).

Sur le plan de l'insertion professionnelle, Micaela a un parcours différent des autres. Bien qu'elle fût résidente au Québec depuis plus de 12 ans au moment des entretiens, elle n'a pas tout de suite intégré la profession, car elle n'arrivait pas à trouver un poste d'enseignante dans son domaine. Ceci l'a amenée à occuper divers emplois comme enseignante d'espagnol et d'anglais dans des organismes ou en parascolaire, avant de finalement obtenir un contrat en enseignement de l'anglais dans une école privée, au cours



des six dernières années. Au moment de l'entretien, elle en était à son premier contrat au secteur public.

Micaela n'a pas suivi les cours exigés par le Ministère, car ceux-ci n'étaient pas obligatoires à l'époque. Elle n'a donc pas de brevet et, tous les cinq ans, elle doit renouveler son permis, car la formation qualifiante exigée par le Ministère n'est pas offerte en région. Elle a dû se soumettre aux exigences d'un test d'anglais pour enseigner cette discipline au Québec, et elle l'a bien réussi. Puis, pendant qu'elle attendait l'évaluation comparative de ses diplômes, elle a suivi des cours de français à l'université afin de s'approprier davantage la langue.

Un organisme de la région l'a aidée à se préparer à l'embauche en l'aidant à rédiger son curriculum vitae et en lui permettant de participer à des simulations d'entrevues. Toutefois, face au stress de l'entrevue, elle craignait de ne pas se faire comprendre, estimant qu'elle « perdait son français ». Elle dit aussi qu'il n'est pas naturel pour elle de se mettre en valeur. À ce sujet, elle explique qu'en Argentine, c'est le curriculum vitae qui est le plus important alors qu'au Québec, « il faut se vendre », ce à quoi elle n'était pas habituée. Elle avait aussi l'impression que son statut « d'étrangère » ne serait pas valorisé et que cela l'empêcherait d'accéder à la reconnaissance du milieu. Encore une fois, elle perçoit dans ce défi une différence culturelle entre le Québec et l'Argentine. Selon elle, dans son pays d'origine, le fait de provenir de l'étranger est valorisé à l'embauche, ce qui ne lui apparaît pas être le cas au Québec.

Sur le plan de l'embauche, elle explique qu'elle a eu du mal à se faire reconnaître comme enseignante d'anglais. En Mauricie, l'anglais est très peu présent, ce que Micaela considère comme un obstacle à son insertion. À ce sujet, elle explique son point de vue :

En connaissant votre histoire, j'ai compris pourquoi vous ne parlez pas anglais. Ma voisine d'à côté a 60 ans et n'a jamais appris l'anglais parce qu'elle était séparatiste. Tu sais, Trois-Rivières, c'est la ville la plus francophone de tout le Canada. (entretien individuel)

De plus, selon elle, la population de sa ville d'accueil a tendance à penser que l'anglais comme langue seconde doit être enseigné par des anglophones. Découragée, elle a fait ses premières suppléances dans des établissements d'enseignement privés, en enseignement de l'espagnol. En effet, même si elle avait la reconnaissance des acquis pour enseigner l'anglais, on ne retenait pas ses services pour cette discipline, ce qu'elle associait à une attitude discriminatoire envers son origine ethnoculturelle. De plus, elle considère aussi

que le temps passé à l'école privée l'a empêchée d'intégrer les listes de priorité des commissions scolaires et, par le fait même, a retardé son accès à un poste.

Finalement, à force de persévérance, elle a réussi à obtenir quelques remplacements en enseignement de l'anglais dans les écoles du secteur public. À ce sujet, elle raconte qu'à la suite d'un refus pour un remplacement pour lequel elle avait postulé, on l'a rappelée l'année suivante pour lui offrir le contrat. Elle explique : « La direction m'appelle "Micaela, ma perle rare". Excusez-moi. Ils ont pris quelqu'un d'autre l'année d'avant et maintenant qu'ils n'ont plus personne, je deviens la perle rare ! » (entretien individuel). Cependant, elle explique que durant ses premiers contrats, beaucoup de commentaires venant des parents et de collègues remettaient en question sa légitimité pour enseigner cette discipline. Elle avait l'impression de devoir constamment se justifier. Elle explique : « J'ai de la difficulté à me faire valoir comme professeure d'anglais, étant hispanophone. Je ne m'appelle pas Mélissa Roy donc hum... "suspicious". Il faut tout le temps justifier » (entretien individuel). De plus, à ses débuts, elle se sentait exclue en raison de commentaires concernant son accent. Elle dit avoir eu à faire ses preuves avant de finalement se sentir reconnue.

Avec le temps, elle a appris à se faire confiance et à moins hésiter à demander de l'aide. Elle trouve toutefois que les collègues qu'elle fréquente dans les écoles sont en général moins accueillants envers les suppléants et les enseignants contractuels. De plus, elle estime que les enseignants spécialistes sont moins soutenus que les titulaires et parfois même ignorés. À ce sujet, elle explique :

On m'a promis de l'aide supplémentaire d'une TES et je ne l'ai toujours pas reçue. Quand je demande l'aide à un titulaire de classe, on me dit toujours que ça va bien avec le titulaire, mais qu'avec la spécialiste, ça ne va pas... Ah ! je ne sais pas quoi te dire. Ça m'est arrivé plusieurs fois de voir entrer le titulaire dans ma classe pour prendre un élève. Moi, je suis transparente ? Je n'existe pas ? C'est ça que tu es en train d'envoyer comme message. (entretien individuel)

Il a été difficile pour Micaela de se tailler une place dans les milieux scolaires québécois. Elle a l'impression que le fait d'assumer des contrats à temps partiel la tient à l'écart d'informations essentielles concernant la tâche éducative, les avantages sociaux et les ressources syndicales. Avec le temps, elle a créé des liens avec certains collègues et estime qu'on lui fait davantage confiance sur le plan pédagogique. Toutefois, elle n'a pas eu accès au service de mentorat de la commission scolaire, ce qu'elle déplore.

Micaela pense qu'elle est davantage à sa place au primaire, parce qu'au secondaire, elle ne maîtrise pas assez les codes de communication pour interagir spontanément et imposer son autorité auprès des élèves. En ce qui concerne le rôle professionnel, elle perçoit des différences entre les systèmes scolaires de l'Argentine et du Québec, particulièrement en ce qui concerne l'accès au matériel, l'intégration des technologies, les horaires de travail et le soutien aux élèves en difficulté. De plus, elle souligne que l'importance de l'implication des parents et la nécessité, pour les enseignants, de leur rendre des comptes sont moindres en Argentine. Finalement, elle estime que la gestion de classe représente un défi, mais que celui-ci est de plus en plus présent, et ce, partout dans le monde.

Afin de favoriser son intégration et de développer des liens significatifs avec ses élèves, Micaela se sert de son bagage biculturel. Elle considère que celui-ci peut contribuer à l'enrichissement de sa pratique. Elle explique :

Les gens qui ne sont jamais sortis du Canada ne voient pas le parcours que j'ai fait, et que malgré tous les obstacles, je continue d'enseigner. Je parle quatre langues que j'ai apprises par moi-même. J'ai fait un baccalauréat et je suis devenue professeure d'anglais. Puis, je me suis transformée en professeur d'espagnol parce qu'il y avait une possibilité d'emploi. D'ailleurs, je suis allée à l'université pour suivre des cours d'espagnol avancés. C'est vrai, parce que [même si je le parlais] je ne savais pas enseigner l'espagnol avant. Je l'ai appris en enseignant. (entretien individuel)

Micaela considère que ses élèves sont très ouverts et curieux d'en savoir plus sur elle, et que leur attitude est positive à son égard. Elle utilise l'humour pour réduire le fossé culturel causé par son accent espagnol. De plus, elle retire une grande satisfaction lorsqu'elle réalise l'intérêt de ses élèves ainsi que leurs progrès dans une langue seconde. Elle consacre beaucoup d'énergie à planifier des activités stimulantes sans compter les heures. Elle considère que ceci lui permet d'enrichir son enseignement et de trouver sa place dans le milieu scolaire. Elle déplore toutefois le fait de ne pas avoir eu accès à un mentor, car ceci lui aurait permis de mieux comprendre la culture scolaire.

Fière du chemin parcouru, elle a rejoint des groupes de discussion sur les réseaux sociaux et profite de son expérience pour redonner au suivant. Ainsi, elle vient en aide aux enseignants immigrants qui, comme elle, ont à surmonter des défis d'acculturation sur le plan social et professionnel. À certains moments, Micaela a douté que son projet se réalise, mais aujourd'hui, elle se dit confiante. Elle reconnaît sa compétence et perçoit sa valeur unique. En effet, elle est fière de son bagage et dit avoir beaucoup à offrir sur le plan interculturel. Elle affirme aussi que si elle a tenu bon et qu'elle a surmonté les défis de

l'insertion professionnelle, c'est grâce à sa persévérance. Elle termine en confiant qu'elle ne se voit pas faire autre chose : elle est enseignante.

### **Analyse des négociations identitaires présentes dans le discours de Micaela**

Micaela a pris un certain nombre d'années avant de réellement entamer son insertion professionnelle en enseignement au Québec. Selon elle, son incursion du côté de l'école privée, comme enseignante d'espagnol, a retardé son adaptation au système scolaire québécois.

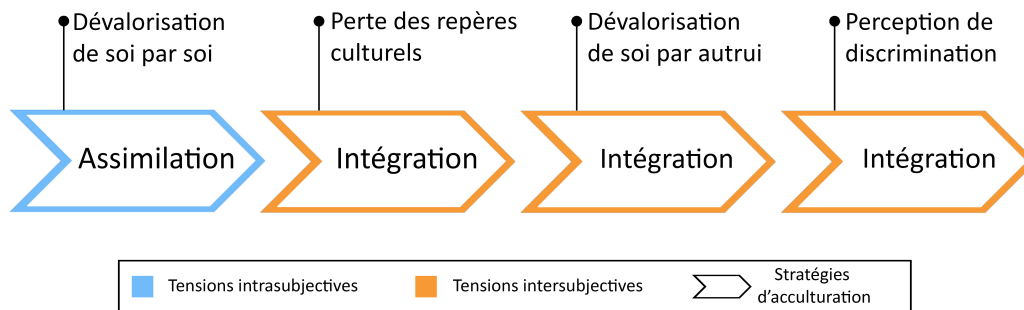
En arrivant au Québec, Micaela a vécu plusieurs tensions identitaires dans la dimension culturelle, alors qu'elle tentait de s'intégrer à la société d'accueil. Sur le plan intrasubjectif, elle éprouvait une diminution de son sentiment de compétence face à la maîtrise du français, ce qui l'amenait à hésiter lors des échanges oraux. De plus, au contact des membres de la société d'accueil et, particulièrement avec sa belle-famille, elle a senti qu'elle perdait peu à peu ses repères culturels et qu'elle se dirigeait vers une assimilation complète à la culture québécoise. Loin de dévaloriser celle-ci, elle ressentait tout de même une tension qui la poussait à chercher des moyens de renouer avec sa culture tout en favorisant son adaptation.

Sur le plan intersubjectif, les relations avec les membres natifs de sa ville d'accueil lui ont donné l'impression qu'elle était perçue comme une étrangère et qu'elle n'avait pas sa place au sein de celle-ci. Cette tension était aussi présente en contexte professionnel, alors qu'elle a ressenti une dévalorisation de son image reflétée par les acteurs du milieu. Selon elle, les parents, les collègues, et surtout les employeurs ne reconnaissaient pas sa légitimité à enseigner l'anglais, alors qu'elle était pourtant formée pour cette discipline. Elle a perçu ces attitudes comme une forme de discrimination envers son origine latino-américaine. De plus, le fait de demeurer à statut précaire lui reflétait un manque de reconnaissance de ses compétences, ce qui rendait difficile l'établissement d'un rapport de contiguïté avec ses collègues et le développement d'un sentiment d'appartenance au milieu scolaire. Cette situation faisait ressortir l'incongruence entre son identité acquise en Argentine et celle qu'elle tentait de construire au Québec.

### ***Redéfinir son identité par l'ouverture aux échanges interculturels sur les plans social et professionnel***

La figure 8 (page suivante) illustre les négociations identitaires présentes dans le discours de Micaela au sujet de son parcours d'insertion professionnelle au Québec. Elle permet de

montrer comment les stratégies mobilisées pour relever les défis d'acculturation ont permis de soulager les tensions et de cheminer vers la construction de son identité professionnelle, en s'engageant dans des échanges interculturels sur les plans social et professionnel. Les stratégies d'acculturation mobilisées par Micaela pour soulager les tensions identitaires visaient surtout l'intégration. Par contre, elles ont été mobilisées en grande partie dans les dimensions sociale et culturelle, avant l'insertion professionnelle en enseignement.



**Figure 8 : Négociations identitaires de Micaela sur le plan professionnel**

Avant de s'insérer dans la profession, Micaela a entrepris son adaptation à la société d'accueil avec le soutien de sa belle-famille québécoise. Si celui-ci a été inestimable pour l'aider à s'approprier les caractéristiques de sa société d'accueil, elle a vite senti qu'elle perdait ses repères culturels. Afin de contrer cette tension, elle a tissé des liens avec la communauté latino-américaine de sa région, ce qui lui a permis de surmonter le défi relié à la perte de ses repères culturels, en partageant avec eux les défis et les stratégies d'intégration et en renouant avec sa culture. Ce faisant, elle s'est engagée dans des activités bénévoles auprès de personnes âgées et enseigné l'espagnol. Sur le plan professionnel, ses efforts pour se faire valoir comme enseignante d'anglais l'ont amené à se redéfinir professionnellement en utilisant son bagage biculturel pour créer des liens avec ses élèves et instaurer dans sa classe un climat d'ouverture basé sur le respect des différences. Ces deux activités réalisées dans le contexte social et professionnel lui ont permis de mettre sa culture à contribution par la création de liens favorables aux échanges interculturels.

#### 4.3.9 Analyse transversale des négociations identitaires d'enseignants immigrants

Les récits présentés et analysés dans la section précédente avaient pour but d'illustrer les négociations identitaires vécues individuellement par certains participants, face aux tensions provoquées par des défis d'acculturation en insertion professionnelle. Au fil de

ces récits, nous avons pu percevoir des liens entre ces tensions et les stratégies d'acculturation mobilisées pour les soulager. Ces processus de négociations sont détaillés dans chacun des récits et illustrés par les figures 2 à 8, présentées aux pages précédentes. Le tableau X (ci-dessous) reprend l'essentiel des informations qui s'y trouvent et soutient l'analyse transversale des récits. Il permet de constater que la plupart des participants ont ressenti, sur les plans intrasubjectif et intersubjectif, une dévalorisation de l'image de soi. Celle-ci peut être liée à un faible sentiment de compétence, à une formation jugée insuffisante ou à un jugement négatif reflété par autrui. De plus, des tensions identitaires se sont manifestées sur le plan intersubjectif en ce qui a trait à la légitimité du statut professionnel, et ont été exacerbées par la difficulté à faire reconnaître les acquis de formation, le bagage d'expérience et les compétences linguistiques. Pour quelques participants, la perception de discrimination ou de conflits de valeurs a aussi entraîné des tensions sur le plan intersubjectif.

**Tableau X : Résumé des négociations identitaires des participants**

Participant/ Origine/ Arrivée QC	Sources de tensions identitaires	INTRA SUBJ	INTER SUBJ	Stratégies d'acculturation	Négociations identitaires
Mahia (Uruguay) 2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dévalorisation de soi par soi</li> <li>• Perception de discrimination</li> <li>• Dévalorisation de soi par autrui</li> </ul>	X	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assimilation</li> <li>• Assimilation</li> <li>• Assimilation</li> </ul>	Se replier sur soi face à la dévalorisation reflétée par autrui
Jules (Cameroun) 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Changement des conceptions</li> <li>• Dévalorisation de soi par autrui</li> </ul>	X	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assimilation</li> <li>• Assimilation</li> </ul>	Préserver son identité par la quête de reconnaissance
Ramona (Roumanie) 2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dévalorisation de soi par soi</li> <li>• Formation perçue insuffisante</li> <li>• Dévalorisation de soi par autrui</li> </ul>	X	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assimilation</li> <li>• Assimilation</li> <li>• Assimilation</li> </ul>	Se retirer afin de prendre le temps de se redéfinir professionnellement
Agatha (Albanie) 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Illégitimité du statut</li> <li>• Sentiment d'insécurité/peur</li> <li>• Formation perçue insuffisante</li> <li>• Dévalorisation soi par soi</li> </ul>	X	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assimilation</li> <li>• Assimilation</li> <li>• Assimilation</li> <li>• Intégration</li> </ul>	Reconstruire son identité par l'apprentissage au contact d'autrui
Diab (Maroc) 2102	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Illégitimité du statut</li> <li>• Perception de discrimination</li> <li>• Conflit des valeurs</li> </ul>	X	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assimilation</li> <li>• Assimilation</li> <li>• Intégration</li> </ul>	Préserver son identité par l'affirmation et le dialogue interculturel
Anabelle (France) 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Illégitimité du statut</li> <li>• Formation perçue insuffisante</li> <li>• Perception de discrimination</li> <li>• Conflit des valeurs</li> </ul>	X	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assimilation</li> <li>• Assimilation</li> <li>• Intégration</li> <li>• Intégration</li> </ul>	Redéfinir son identité en mettant en valeur sa contribution à des échanges interculturels sur le plan professionnel
Micaela (Argentine) 2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dévalorisation de soi par soi</li> <li>• Perte des repères culturels</li> <li>• Dévalorisation de soi par autrui</li> <li>• Perception de discrimination</li> </ul>	X	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assimilation</li> <li>• Intégration</li> <li>• Intégration</li> <li>• Intégration</li> </ul>	Redéfinir son identité par l'ouverture aux échanges interculturels sur les plans social et professionnel

En examinant les résultats qui se dégagent des récits et qui sont consignés dans le tableau X (page précédente), nous constatons que les stratégies d'assimilation sont entraînées par des négociations impliquant autant l'identité pour soi que l'identité pour autrui. Les stratégies d'intégration, quant à elles, sont entraînées presque exclusivement par des négociations identitaires impliquant autrui.

L'analyse transversale des récits permet aussi de constater que la frontière entre les deux dimensions de l'identité n'est pas étanche. En effet, les dimensions intrasubjective et intersubjective comportent de nombreuses interrelations. Si des tensions prennent naissance dans la dimension intrasubjective, elles peuvent être accentuées dans la dimension intersubjective. Par exemple, la dévalorisation de l'image de soi peut être causée par une représentation négative construite par soi-même (intrasubjective) ou reflétée par le milieu (intersubjective). De plus, les conflits de valeurs peuvent être fondés sur une perturbation des conceptions éducatives (intrasubjective) ou être provoqués au contact de l'autre, par la perception d'attitudes discriminatoires ou la dévalorisation de l'image de soi par autrui. L'inverse est aussi possible. Par exemple, les attentes élevées de la part du milieu (intersubjectives) peuvent entraîner la remise en question des conceptions éducatives préconstruites et la dévalorisation de l'image de soi par soi (intrasubjectives). Ainsi, on ne saurait analyser ces tensions en les associant à une seule dimension, puisqu'elles sont le fruit conjoint des représentations que l'individu a de lui-même et de celles qui lui sont renvoyées au contact de la profession. Ceci est cohérent avec les écrits qui font ressortir le caractère dynamique et interactif de l'identité se construisant dans un processus d'aller-retour entre l'identification aux autres et la différenciation (Dubar, 2015 ; Lipiansky, 1996 ; Tap, 1985).

On constate donc, à la lecture du tableau X (page précédente), une forte présence de stratégies d'assimilation. Celles-ci tendent à soulager des tensions tant sur le plan intrasubjectif qu'intersubjectif. Les stratégies d'intégration, quant à elles, sont moins nombreuses et tendent à soulager les tensions presque exclusivement sur le plan intersubjectif. Finalement, les négociations identitaires présentées suggèrent la prise en compte des deux dimensions (intrasubjective et intersubjective). À travers les récits d'Agatha (Albanie), de Diab (Maroc), d'Anabelle (France) et de Micaela (Argentine), la communication interculturelle ressort clairement pour illustrer la présence de stratégies d'intégration dans leur parcours. Ceci met en évidence le rôle des interactions dans la construction de l'identité professionnelle.

Les sept récits présentés dans ce chapitre ont permis d'illustrer en contexte la manière dont certains défis d'acculturation peuvent influencer la construction identitaire d'enseignants immigrants. Évidemment, ces résultats ne sont pas exhaustifs, car, bien qu'il puisse exister des similitudes dans les expériences individuelles, chacune est unique. Le bagage personnel et culturel, le parcours migratoire, la formation initiale reçue et les années passées à exercer la profession avant d'immigrer au Québec ont lieu dans des circonstances souvent très différentes, ayant des répercussions sur la manière dont chacun appréhende son entrée dans la profession à son arrivée. De plus, les épreuves à surmonter au Québec sur les plans social, culturel et professionnel entraînent la mobilisation de stratégies spécifiques qui donnent une couleur unique au processus de négociation identitaire de chacun.

Dans le chapitre qui suit, nous présentons une discussion au sujet des défis, des stratégies et des négociations identitaires d'enseignants immigrants au Québec.



## 5 DISCUSSION

Le but de la discussion présentée ici est de répondre à la question générale de notre recherche : *Comment les enseignants immigrants négocient-ils le passage d'une identité professionnelle construite dans leur pays d'origine à une nouvelle identité d'enseignants au Québec ?* Pour ce faire, nous discutons d'abord des résultats qui nous ont permis d'atteindre chacun des objectifs spécifiques de la recherche. Il est d'abord question de la manière dont les enseignants immigrants perçoivent les défis d'acculturation qui affectent leur expérience d'insertion professionnelle au Québec et les adaptations proposées au modèle privilégié pour les analyser. Par la suite, nous décrivons la manière dont les stratégies d'acculturation sont mobilisées pour surmonter ces défis et soulager les tensions identitaires qu'ils provoquent. Nous discutons ensuite des négociations identitaires et des postures qui se dégagent de l'analyse transversale des récits.

### 5.1 Discussion au sujet des défis d'insertion professionnelle spécifiques à l'acculturation

Les résultats concernant les défis d'acculturation, tels que perçus par l'ensemble des participants à notre recherche, justifient la pertinence de les analyser en fonction des dimensions proposées dans le modèle d'insertion professionnelle de Mukamurera *et al.* (2013) tout en tenant compte de celles qui sont associées à la phase postmigratoire (Legault et Fronteau, 2008). Dans cette section, nous présentons les principaux constats qui se dégagent de notre interprétation au sujet de ces défis.

#### 5.1.1 Perception de discrimination liée à la sphère professionnelle

Dans cette section, il est question de la perception d'attitudes discriminatoires liées aux procédures d'embauche, à la perception d'une iniquité dans l'attribution des tâches, à un accueil défavorable dans le milieu scolaire et à une perception de discrimination liée à la langue d'enseignement. La section se termine avec une discussion au sujet des besoins de soutien des enseignants immigrants en insertion professionnelle.

#### 5.1.1.1 Procédures d'embauche perçues comme discriminatoires

Les défis liés à la dimension relative à l'accès à l'emploi touchent la totalité de l'échantillon de manière importante. La perception d'une forme de discrimination et d'une certaine incohérence concernant les exigences de requalification apparaît dans le discours de certaines participantes qui jugent que le MÉES devrait davantage tenir compte du bagage individuel de formation et d'expérience dans l'étude comparative du dossier universitaire. De plus, il ressort de cette analyse que le test de certification en français écrit est jugé très difficile par plusieurs, dont la langue maternelle n'est pas le français, ou pour lesquels le vocabulaire spécifique au Québec est peu familier. L'entrevue d'embauche représente aussi un défi lié à la discrimination ethnoculturelle, alors que les participants, tels que Lucie (Chine) ou Micaela (Argentine) affirment qu'on ne tient pas compte de leur bagage dans les critères d'embauche. À ce sujet, nos résultats confirment ceux qui sont rapportés dans les thèses de Niyubahwe (2014) et de Jabouin (2018) puisque des défis communs concernent la difficulté à dénicher l'information, la lourdeur bureaucratique et la longueur des délais relatifs à la demande de permis d'enseigner. En effet, plusieurs participants ont l'impression que les procédures d'embauche sont discriminatoires à leur égard, en raison de leur origine ethnoculturelle, de leur bagage de formation jugé insuffisant ou, dans le cas de Diab (Maroc), à leur genre. À l'instar des auteurs cités plus haut, nous documentons ces défis. De plus, nous apportons quelques nuances permettant de comprendre l'incidence de ces défis sur l'insertion professionnelle des enseignants immigrants en contexte québécois.

À la lumière des résultats présentés à la section 4.1, on peut se demander comment sont structurées le processus de reconnaissance des acquis et particulièrement, les entrevues d'embauche de ces enseignants. À ce sujet, il est légitime, de la part des gestionnaires des milieux scolaires, de chercher des candidats qui connaissent la profession telle qu'elle est pratiquée au Québec. Toutefois, on peut aussi comprendre le désarroi des participants, devant des questions auxquelles ils n'ont pas nécessairement de réponses puisqu'à leurs yeux, les entrevues sont menées de manière uniforme, sans égard au bagage des individus. Pourtant, comme il est mentionné dans plusieurs écrits concernant les enseignants immigrants, ceux-ci sont porteurs d'une double culture et on les recrute entre autres pour la richesse que leur présence peut apporter sur le plan de l'éducation interculturelle (Bascia, 1996 ; Bauer et Akkari, 2016 ; Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004 ; Broyon, 2016 ; Deters, 2006 ; Kailasanathan, 2013 ; Myles, Cheng et Wang, 2006 ; Niyubahwe *et al.*, 2019 ; Phillion, 2003 ; Quioco et Rios, 2000). Alors, si tel est le cas, on peut se demander si leur bagage est pris en compte dans le processus de sélection.

### 5.1.1.2 Perception d'iniquité quant à la nature des tâches attribuées

Comme les participants étaient, pour la majorité, au début du processus d'insertion professionnelle, le besoin de détenir un emploi stable s'est avéré prépondérant chez eux. En effet, comme l'indiquent Huberman (1989) et Nault (1999), l'accès à un emploi permanent représente pour les enseignants débutants le signe ultime de la reconnaissance de leur capacité à enseigner. Or, si la précarité d'emploi touche la plupart des enseignants débutants du Québec (Mukamurera *et al.*, 2013), les enseignants immigrants se trouvent davantage affectés par cette condition. N'étant pas encore titulaires d'un brevet, ils se retrouvent au dernier rang de la liste de priorité et attendent plus longtemps avant d'obtenir un emploi stable. Plusieurs perçoivent cette façon de faire comme une pratique inéquitable, défavorisant les enseignants issus de l'immigration et les maintenant à statut précaire. Ces résultats confirment les propos de Larochelle-Audet (2019) soutenant que les enseignants faisant partie des minorités racisées<sup>21</sup> de la grande région de Montréal sont susceptibles de demeurer plus longtemps dans les postes à statut précaire. L'auteure explique que la situation est attribuable à la méconnaissance des rouages concernant les processus d'affectation, mais qu'elle relève aussi d'une discrimination organisationnelle et systémique qui peut prolonger la période d'insertion professionnelle de ces enseignants.

Dans le même sens, dans sa recherche effectuée auprès d'enseignants immigrants de l'Ontario, Jabouin (2018) explique que dans les écoles franco-ontariennes, les suppléants à la journée sont le plus souvent des Noirs. Selon ses analyses, ce statut s'ajoute à celui de personnes minorisées, ce qui rend difficile la reconnaissance de leur crédibilité. En effet, l'auteur explique que les Blancs accéderaient plus facilement à des postes réguliers et que cette situation aurait pour conséquence d'inciter les élèves et les parents à associer le statut légitime d'enseignant aux enseignants blancs. Dans le cadre de notre recherche, l'accueil froid et distant réservé aux suppléants touche la moitié des participants représentant des origines diverses dont la couleur de la peau était noire ou blanche. Nous devons donc nuancer la référence à la discrimination ethnoculturelle, puisque l'indifférence ressentie par les participants, de la part des membres de l'équipe-école, peut être associée à leur origine, mais aussi à leur statut d'emploi. Néanmoins, l'apparence de discrimination à

---

<sup>21</sup> Selon Pierre (2016), le terme « racisé » désigne « une personne qui appartient, de manière réelle ou supposée, à un des groupes ayant subi un processus de racisation ». *Revue des Droits et Libertés*, 35 (2). Récupéré le 15 juin 2020 à de <https://liguedesdroits.ca/lexique/personne-racisee-ou-racialisee/>. Par ailleurs, le ministère de la Diversité et de l'Inclusion utilise le terme racisé dans sa publication intitulée *Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion* ([http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Glossaire\\_ImmigrationParticipationInclusion.pdf](http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Glossaire_ImmigrationParticipationInclusion.pdf)).

l'égard des suppléants et des contractuels ajoute un poids supplémentaire aux efforts des enseignants immigrants pour s'insérer dans la profession. À ce sujet, le fait de ne pas pouvoir « poser ses valises » dans un milieu de travail stable empêche de s'approprier la culture organisationnelle et professionnelle du milieu et rend difficile l'ajustement des pratiques pédagogiques.

### *5.1.1.3 Accueil peu favorable à la socialisation et à l'ajustement des pratiques*

La perception de discrimination ressort de nos résultats liés à l'accueil dans le milieu scolaire. C'est le cas, par exemple, d'Adama (Côte d'Ivoire) ou de Micaela (Argentine) qui ont eu l'impression qu'on ne reconnaissait pas leur compétence à enseigner l'anglais en raison de leur origine ethnoculturelle. D'autres, comme Jules (Cameroun) et Anabelle (France) ont ressenti un accueil peu chaleureux et distant, ce qui correspond aux propos de Niyubahwe (2014) soutenant que les enseignants immigrants perçoivent un accueil froid de la part des milieux. Si certains participants affirment qu'on ignore leur présence dans les milieux scolaires, et attribuent cette attitude à la discrimination ethnoculturelle, d'autres mentionnent que ce défi est aussi provoqué par leur statut de suppléants, « de passage » à l'école. En effet, la nature des tâches en termes de disciplines à enseigner, de niveaux et de clientèles variées, ou de milieux scolaires multiples présente des défis nuisant à la socialisation professionnelle et à l'ajustement des pratiques pédagogiques, ce qui affecte les sentiments de compétence et d'appartenance à la profession. Si cette situation concerne tous les enseignants débutants (Mukamurera *et al.*, 2019), elle semble affecter davantage les enseignants issus des minorités ethnoculturelles ou formés à l'étranger, comme nous l'avons précisé plus haut, en raison de leur forte représentation dans les emplois à statut précaire (Larochelle-Audet, 2019).

Finalement, certains participants estiment qu'il est difficile de demander de l'aide, particulièrement lorsqu'on vient d'un pays où cette pratique n'est pas encouragée, comme cela ressort dans les propos d'Adama (Côte d'Ivoire), de Jules (Cameroun), de Jasmine (Cameroun) et de Koffi (Côte d'Ivoire). En conséquence, les circonstances dans lesquelles les participants apprennent la profession au Québec contribuent à l'anxiété ressentie, particulièrement face à l'évaluation du stage probatoire qui se déroule durant cette période. Cette situation peut entraîner une forme d'isolement ou une tendance à se conformer pour répondre aux attentes, ce qui rend difficiles l'établissement d'un lien de contiguïté avec les autres enseignants et le développement d'un sentiment d'appartenance à la profession.

#### 5.1.1.4 Discrimination liée à la langue d'enseignement

Quelques participantes à notre recherche disent avoir été la cible de préjugés et de commentaires blessants liés à leur utilisation du lexique et à leur accent en français. Bien que ce défi touche seulement un tiers de notre échantillon, il semble important d'en discuter, car il a entraîné des tensions importantes remettant en question la possibilité de réaliser le projet professionnel. Pour Anabelle (France), Mahia (Uruguay) et Micaela (Argentine), ces attitudes discriminatoires leur ont reflété une image négative d'elles-mêmes affectant considérablement leur sentiment de compétence.

Le problème relevé au sujet de la discrimination liée à la langue assez bien documenté dans la littérature scientifique. Les écrits à ce sujet mentionnent généralement que les différences marquées dans l'usage du vocabulaire et de la prosodie, par rapport à la langue utilisée par les élèves, peuvent apparaître, pour les membres de la société d'accueil, comme un obstacle à l'apprentissage (Bascia, 1996 ; Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004 ; Cho, 2010 ; Mujawamariya, 2000 ; Mulatris et Skogen, 2012 ; Myles *et al.*, 2006). Par ailleurs, ce dont il est question ici renvoie aussi au concept de variation linguistique et, plus précisément, à la notion de variation géographique (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2000). Dans un rapport publié en 2000 pour le Conseil de la langue française du Gouvernement du Québec, les auteurs expliquent que :

La langue orale présente d'importantes variations d'usage en fonction de facteurs géographiques, sociaux et situationnels. Les variations géographiques sont facilement identifiables, notamment par l'«accent» qu'on reconnaît à la prononciation et à des caractéristiques prosodiques (rythme, intonation, accentuation) ainsi que par le lexique, qui peut varier de façon importante en fonction des régions. (p.13)

Selon nos résultats, il semble que le français utilisé par certains participants, par ses variations et ses nuances, constitue un autre facteur d'exclusion qui se reflète dans les commentaires et les attitudes des acteurs du milieu scolaire. Ceci explique la perception de discrimination évoquée, par exemple, dans le discours d'Anabelle au sujet du vocabulaire jugé « inapproprié » pour enseigner au Québec, et dans celui de Mahia concernant son accent à « travailler ». Ces commentaires discriminatoires liés à des caractéristiques personnelles et identitaires des deux participantes contribuent à nourrir la dévalorisation de l'image de soi reflétée par autrui.

À la lumière des constats partagés dans cette section, il semble cohérent de penser que, face aux défis liés à la perception d'attitudes discriminatoires, plusieurs enseignants souffrent d'une image dévalorisée et ont de la difficulté à développer un sentiment de

compétence et d'appartenance à la profession. Il importe toutefois de nuancer cette interprétation, puisque le discours d'Agatha (Albanie) montre que la perception de discrimination qu'elle avait anticipée avant d'arriver au Québec s'est avérée non fondée. Elle affirme qu'au contraire, elle a reçu le soutien de sa direction d'école lui a fait réaliser que sa différence pouvait présenter un atout, et non un frein à son insertion professionnelle.

L'interprétation que nous faisons des défis d'acculturation vécus par les enseignants immigrants en insertion professionnelle au Québec met en lumière la nécessité de considérer l'ensemble de l'expérience migratoire. La section qui suit propose une adaptation au modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle en enseignement (Mukamurera *et al.* 2013) tenant compte de cette expérience.

### **5.1.2 Dimensions transversales à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants**

Nos résultats montrent qu'il est pertinent de tenir compte de la transversalité de certaines dimensions de l'insertion professionnelle et de la phase postmigratoire pour analyser les défis. La dimension personnelle et psychologique concerne les épreuves provoquées par l'ensemble des défis qu'ont à surmonter les participants dans les autres dimensions de leur insertion. En effet, il apparaît que les tensions éprouvées sur le plan psychologique, tel que les émotions négatives ressenties, la dévalorisation de soi et le soutien personnel parfois inadéquat se reflètent dans tous les aspects de l'insertion professionnelle. Ainsi, en raison de l'interrelation qui existe entre les défis relatifs à chacune des dimensions et les effets qui en découlent sur les plans personnel et psychologique, nous pensons que cette dimension doit être considérée comme transversale. Ce constat s'applique non seulement aux enseignants immigrants, mais à l'ensemble des enseignants en insertion professionnelle.

De plus, en ce qui a trait à la situation spécifique des enseignants immigrants, la même logique s'applique aux défis associés à la phase postmigratoire qui comprend les dimensions sociale et culturelle. Comme mentionné précédemment, ces défis font partie d'une catégorie plus large qui comprend le contexte dans lequel se réalise l'entrée dans la profession. Celui-ci est marqué par le désir de contribuer à la société d'accueil par le travail, mais les défis qu'il comporte sur les plans social et culturel peuvent freiner cet élan. Chez nos participants, les défis liés à l'accès à l'emploi et la difficile conciliation des responsabilités familiales, professionnelles et universitaires sont souvent évoqués pour

expliquer cette difficulté. Cette dernière semble prononcée chez les participants à notre recherche, puisqu'ils ont tous le rôle de soutien de famille et que les exigences à satisfaire pour réaliser leur projet s'ajoutent à leurs responsabilités parentales, affectant ainsi l'ensemble de la phase postmigratoire et d'insertion professionnelle. Sur les plans social et culturel, certains évoquent une difficulté à créer des liens avec les membres de la société d'accueil, en raison de la crainte de préjugés à leur égard qui leur laissent croire que leur présence n'est pas souhaitée. De plus, des défis relevant de cette phase s'illustrent aussi à travers ce que des participants désignent par un choc culturel. Bien que cette expression n'ait pas nécessairement une connotation négative, tel que le soulignent Berry (2005) et Cohen-Émérique (2007), elle semble susciter des remises en question d'intensités variables et entraîner un changement des conceptions affectant autant la vie en société que la vie professionnelle. Ainsi, il apparaît que les défis associés à la phase postmigratoire viennent eux aussi colorer l'expérience d'insertion professionnelle des participants, en se posant comme toile de fond transversale à leur expérience.

Notre analyse nous amène aussi à constater qu'une autre dimension transversale teinte le parcours des participants, bien que nous ne l'ayons pas documentée de manière spécifique par rapport aux défis qu'elle comporte. Il s'agit de la temporalité qui a été évoquée tout au long de cette analyse, mettant en évidence son importance à chaque étape de l'insertion professionnelle. D'abord, tous les participants ont été affectés par les délais d'attente liés à l'étude comparative du dossier et aux exigences de requalification. Pour certains, le temps touche aussi la dimension de l'affectation à la tâche, alors que l'impossibilité d'obtenir un emploi stable vient allonger la période de probation nécessaire à l'obtention du brevet, avec comme conséquences des problèmes de socialisation professionnelle et la difficulté à développer un sentiment d'appartenance à la profession. Sur le plan de la professionnalité, le temps est identifié comme un défi, mais aussi comme une contrainte nécessaire pour s'approprier les orientations des programmes et mettre en pratique les nouvelles connaissances relatives aux aspects pédagogiques et didactiques. Ce constat vient rappeler les écrits de Fuller (1969), de Katz (1972) et d'Huberman (1989) au sujet des phases de la carrière de l'enseignant. Le stade de survie, que d'autres auteurs ont qualifié par la suite de période d'insertion professionnelle (Lamarre, 2004 ; Mukamurera, 1999, 2011 ; Nault, 1999), est considéré comme une étape cruciale du développement professionnel au cours de laquelle l'enseignant débutant apprend les façons de faire et est confronté au choc de la réalité de la profession.

Or, les nombreuses références au temps, présentes dans le discours des participants, font ressortir des préoccupations qui caractérisent l'insertion professionnelle, tant chez les enseignants formés au Québec que chez ceux qui sont issus de l'immigration. À ce sujet, nos résultats montrent que le stade de survie, conformément aux écrits des auteurs cités plus haut (Huberman, 1989 ; Lamarre, 2004 ; Mukamurera, 1999, 2011 ; Nault, 1999), implique un temps d'adaptation et d'ajustement. Celui-ci semble particulièrement important pour les enseignants immigrants, puisqu'ils doivent réapprendre une partie de leur profession dans un contexte qui leur est totalement étranger, et se soumettre à une série d'exigences qui viennent allonger la période d'insertion professionnelle. En ce sens, ils retournent au point de départ de l'entrée en carrière et, même s'ils peuvent compter sur un bagage d'expérience pour leur permettre de traverser les phases subséquentes de la profession, les défis d'acculturation qu'ils ont à surmonter s'additionnent à ceux qui affectent cette phase de la carrière pour tout enseignant qui débute. Devant ce constat, il n'est pas surprenant que certains choisissent d'attendre avant de s'engager dans la profession au Québec, privilégiant une adaptation graduelle à la société d'accueil, avant l'insertion professionnelle. Le sentiment d'impuissance ressenti devant l'urgence de trouver sa place socialement et professionnellement, alors que de nombreux obstacles viennent ralentir leur processus d'acculturation, vient appuyer l'importance de la temporalité pour le parcours de ces enseignants.

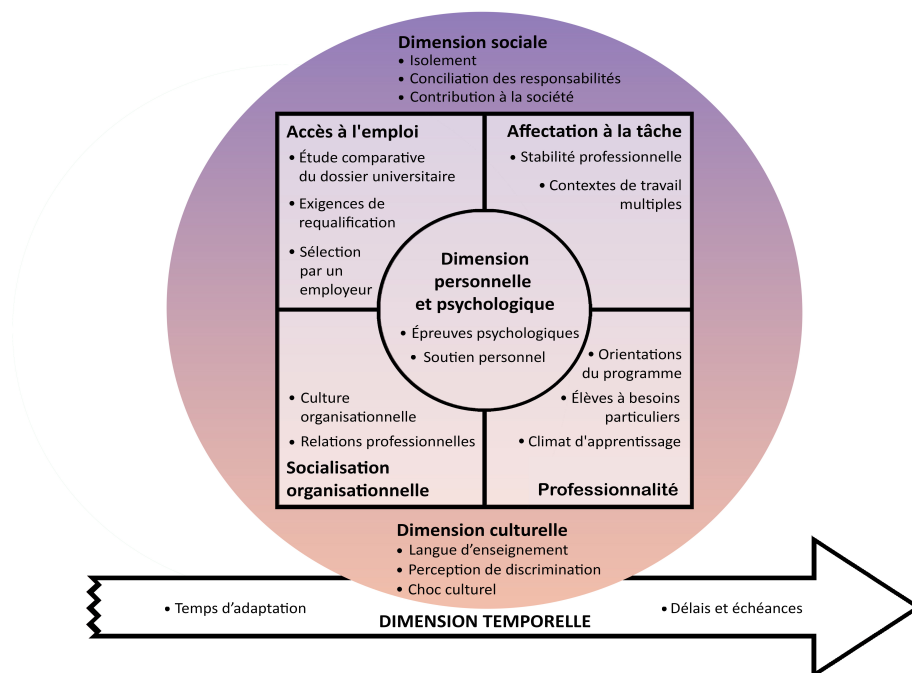
Toutefois, le temps n'a pas eu que des conséquences négatives pour nos participants. Dans certains cas, il les a amenés à prendre un recul nécessaire pour s'immerger dans la culture d'accueil et aussi, d'apprendre la profession au fil de l'expérience. Ce constat concorde avec les écrits au sujet du parcours migratoire. En effet, le temps marque sans aucun doute le parcours des migrants, puisqu'il influence le déroulement des phases pré-migratoire, migratoire et post-migratoire (Fronteau, 2000). Une fois que les épreuves sont surmontées, l'immigrant arrive à mieux connaître sa propre culture et à la verbaliser, pour lui-même et pour autrui et c'est ainsi qu'il peut développer une appartenance à son pays d'accueil (Legault et Fronteau, 2008). Toujours en lien avec les résultats présentés dans cette thèse, Susjnar (1992) soutient qu'un temps d'intégration est nécessaire pour éviter qu'un individu développe des problèmes d'adaptation à court ou à long terme. Finalement, il apparaît que le parcours migratoire et l'insertion professionnelle sont liés par le fait qu'ils se réalisent sur un axe temporel comportant des défis d'acculturation pouvant influencer l'une et l'autre des trajectoires. Ainsi, la temporalité se présente comme une dimension transversale à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants. Cette dimension est évidemment inhérente à la notion de parcours, et elle est prise en compte dans la définition de l'insertion



professionnelle de Mukamurera (1999) et Mukamurera *et al.* (2019) par la référence à la notion de trajectoire. Nous pensons toutefois qu'elle doit être identifiée dans le modèle afin de rendre compte de son importance pour l'insertion professionnelle des enseignants immigrants.

### 5.1.3 Adaptation du modèle pour l'analyse des défis d'insertion professionnelle des enseignants immigrants

Les adaptations proposées au modèle de Mukamurera *et al.* (2013) permettent d'entrevoir que l'insertion professionnelle se déroule dans un contexte plus large comprenant des enjeux des dimensions sociale et culturelle de la phase postmigratoire. Évidemment, la sphère professionnelle fait partie de la vie en société et cela est vrai pour toute personne occupant un emploi impliquant des interactions. De ce fait, les dimensions transversales présentées dans la figure 9 (ci-dessous) pourraient concerner tous les enseignants en insertion professionnelle. Cependant, pour les enseignants immigrants, c'est la nature des défis que ces dimensions comportent qui vient colorer le parcours et dont il importe de tenir compte pour bien comprendre leur expérience. C'est pourquoi nous ajoutons ces défis au schéma présenté ci-dessous.



**Figure 9 : Défis d'insertion professionnelle des enseignants immigrants**

Adaptée de Mukamurera, Martineau, Bouthillette et Ndoreraho (2013)

En arrière-plan, ainsi que dans le cercle au centre, on peut distinguer les dimensions transversales qui comportent les défis d'acculturation affectant les participants dans des sphères plus larges que leur insertion professionnelle. Il s'agit des dimensions sociale, culturelle ainsi que de la dimension personnelle et psychologique. On remarque ensuite, dans les carrés au centre de la figure 9 (ci-dessus), les quatre premières dimensions de l'insertion professionnelle issue du modèle de Mukamurera *et al.* (2013) comprenant l'accès à l'emploi, l'affectation à la tâche, la socialisation organisationnelle et la professionnalité. Chaque dimension est représentée et accompagnée des défis identifiés au chapitre 4. Finalement, sur la flèche au bas de la figure 9, apparaît la temporalité qui, comme nous l'avons justifié plus haut, affecte tout le parcours d'insertion professionnelle. Les défis associés à cette dimension concernent les délais, les échéances et le temps d'adaptation nécessaire pour surmonter les obstacles liés à l'acculturation sociale et professionnelle. Si la temporalité est représentée par une flèche unidirectionnelle, c'est pour illustrer que le temps qui s'écoule affecte invariablement la durée de l'insertion, entraînant des conséquences pour les participants. La ligne brisée indique que ce temps peut colorer le parcours des enseignants immigrants bien avant l'insertion professionnelle dans le pays d'accueil. Cette représentation adaptée des défis présente, à notre avis, une vision élargie de l'insertion professionnelle des enseignants immigrants qui intègre les dimensions de la phase postmigratoire (sociale et culturelle), la dimension personnelle et psychologique ainsi que la temporalité en toile de fond. Cette représentation met en scène les différentes dimensions à prendre en compte pour analyser les défis et mettre en place de mesures de soutien pour l'insertion professionnelle des enseignants immigrants.

#### **5.1.4 Importance du soutien pour l'insertion professionnelle des enseignants immigrants**

Selon Mukamurera, Lakhali et Tardif (2019), le besoin de soutien des enseignants débutants concerne les aspects du travail enseignant qui sont jugés «difficiles, exigeants, préoccupants ou nécessitant des améliorations (p.7)». Les auteurs expliquent que ce besoin concerne la socialisation organisationnelle, la gestion de classe, la gestion des apprentissages, la différenciation pédagogique et les besoins de nature personnelle et psychologique. Les résultats de notre recherche, bien que récoltés auprès d'une population immigrante ayant une expérience en enseignement, vont dans le même sens. En effet, les mêmes aspects qui ont été identifiés comme problématiques dans les témoignages de nos participants au sujet des défis d'acculturation en insertion professionnelle. Toutefois, il

existe une nuance entre les besoins exprimés par les enseignants débutants formés au Québec et ceux qui sont formés à l'étranger, pour qui les éléments mentionnés ci-haut sont, souvent étrangers, ne faisant pas partie de leur culture professionnelle ou de leur formation initiale. De plus, s'ajoutent à ces aspects, pour les participants à notre recherche, des besoins de soutien pour l'appropriation des codes culturels de la société d'accueil ainsi que des éléments spécifiques à l'organisation du système scolaire québécois. Le besoin de soutien touche alors non seulement les aspects difficiles, exigeants ou préoccupants de la profession, mais aussi la redéfinition des conceptions relatives au rôle de l'enseignant et de l'élève, à la relation pédagogique et à l'organisation de la profession au Québec. Ces préoccupations touchent donc la construction identitaire.

Lorsqu'on parle de tensions identitaires, on pourrait d'emblée penser que le soutien psychologique semble privilégié pour gérer les émotions et contribuer à la construction de l'identité professionnelle. Il n'est toutefois pas exclu que les autres formes d'aide puissent contribuer à soulager des tensions sur les plans personnel et psychologique, mais aussi dans les dimensions sociales et pédagogiques de leur insertion. En effet, nos résultats montrent que les conseils et la rétroaction des pairs, ainsi que les ateliers de formation, ont eu des répercussions positives sur le sentiment de compétence de quelques participantes, comme ce fut le cas pour Agatha (Albanie), Mahia (Uruguay) et Ramona (Roumanie). D'autres participants ont évoqué le désir d'observer leurs pairs dans le cadre d'une relation d'accompagnement s'apparentant au mentorat professionnel.

Le mentorat peut avoir des effets positifs à la condition qu'il soit mis en place de manière à répondre aux besoins dans un climat de confiance et d'ouverture. De plus, pour favoriser une relation d'aide contribuant au développement professionnel, il importe que le jumelage entre les accompagnateurs et les enseignants immigrants en insertion professionnelle tienne compte de la situation particulière de ces derniers, ainsi que de leur bagage d'expérience et de connaissances. Si pour Mahia (Uruguay), le mentorat fut positif, cette forme d'aide a eu, pour Agatha (Albanie) et Micaela (Argentine), des effets négatifs qui s'expliquent par la difficulté à établir un lien de confiance avec l'accompagnateur. À ce sujet, plusieurs auteurs rapportent que, pour avoir une incidence positive sur le développement de l'identité professionnelle, la relation mentorale doit s'appuyer sur la confiance mutuelle et l'absence de jugement (Cuerrier, 2001 ; Gagnon, Gravelle et Duchesne, 2015 ; Houde, 2009). De plus, dans le contexte migratoire, Gagnon et Duchesne (2018) soulignent que plusieurs avantages sont associés à la mise en place d'un mentorat interculturel impliquant une triade comprenant à la fois un mentor immigrant ayant vécu une expérience similaire l'ayant

sensibilisé aux enjeux de l'intégration culturelle, ainsi qu'un mentor formé et ayant évolué professionnellement dans le système scolaire de la société d'accueil. Pour que ces expériences soient efficaces, l'établissement de liens de collégialité est nécessaire. Ainsi, il apparaît essentiel de sélectionner avec soin les personnes qui serviront de modèles et de fournir des occasions pour favoriser le sentiment de contiguïté favorisant la rétroaction constructive.

Finalement, lorsque le soutien professionnel s'insère dans le cadre d'une démarche d'évaluation, comme ce fut le cas pour Mahia (Uruguay) et de Jules (Cameroun), la rétroaction reçue face aux difficultés éprouvées peut contribuer à la dévalorisation de l'image professionnelle, devenir néfaste au développement d'un sentiment de compétence et entraîner un repli sur soi, et même un retrait de la profession. À la lumière de nos résultats, il ressort de l'analyse que le besoin de soutien concerne la possibilité de bénéficier d'une écoute attentive et de conseils exempts de jugement dès l'entrée dans la profession, afin de favoriser le développement de l'identité professionnelle. Toutefois, comme le suggèrent les propos des participants, il semble que le soutien formel offert dans le cadre des programmes d'insertion professionnelle des commissions scolaires ne soit disponible qu'aux enseignants titulaires d'un contrat. Ceci paraît incohérent avec les besoins ressentis, puisque c'est durant la période d'insertion que cette aide est nécessaire, afin de favoriser le développement professionnel et, par le fait même, le sentiment de compétence et l'engagement dans la profession.

La discussion présentée ci-dessus a permis d'atteindre le premier objectif spécifique de la recherche en *identifiant des défis d'insertion professionnelle spécifiques à l'acculturation, tels que perçus par des enseignants immigrants au Québec*. Dans la section qui suit, nous discutons des stratégies mobilisées par les enseignants immigrants pour surmonter ces défis et cheminer vers la construction d'une nouvelle identité d'enseignants au Québec.

## **5.2 Discussion au sujet de stratégies identitaires d'enseignants immigrants**

L'analyse présentée à la section 4.2 permet de faire ressortir la présence de deux catégories principales de stratégies d'acculturation chez nos participants. En effet, nous constatons

une forte représentation des stratégies d'assimilation ainsi que la présence de quelques stratégies d'intégration (Berry, 2005). Nous interprétons ces résultats dans la discussion qui suit.

### **5.2.1 Favoriser l'assimilation pour accéder à la reconnaissance d'autrui**

Notre analyse nous permet de constater que, selon les témoignages des participants, les stratégies d'assimilation sont deux fois plus présentes que les stratégies d'intégration dans leur parcours. L'apparition de stratégies qui visent l'immersion dans la culture d'accueil confirme les propos de Niyubahwe (2014) qui soutient que le fait de travailler, de suivre des cours, de participer à des activités communautaires ou de faire du bénévolat, même s'il s'agit d'activités qui ne sont pas reliées à l'enseignement, donne aux immigrants un accès à la culture de la société d'accueil et peut faciliter l'insertion professionnelle. Ce résultat est aussi cohérent avec ceux obtenus par Duchesne (2017), qui a recensé une présence très importante de ce type de stratégie dans le discours d'enseignants immigrants venant d'effectuer une transition professionnelle vers l'enseignement en contexte franco-ontarien.

Comme Duchesne (2017), nous remarquons que le choix de ces stratégies est motivé le plus souvent par le souhait d'accéder à un emploi et de le conserver. En effet, l'analyse des propos de nos participants permet de déceler que les stratégies d'assimilation sont particulièrement présentes dans les dimensions de l'accès à l'emploi et de l'affectation à la tâche, puisqu'elles concernent la totalité de notre échantillon. Ces résultats rejoignent d'ailleurs les écrits de Manço (2006) qui suggère que l'assimilation reflète un désir de se conformer au groupe dominant afin d'accéder aux privilèges qui lui sont propres. Ceux-ci comprennent l'accès à la reconnaissance des pairs, déterminante dans le développement de l'identité professionnelle. La quête de reconnaissance est donc très présente dans les préoccupations des participants à notre recherche, et elle caractérise plusieurs dimensions de l'insertion professionnelle. On peut la percevoir dans la dimension de l'accès à l'emploi où, en se soumettant rapidement aux exigences de la profession par un retour aux études, et en s'immergeant dans la culture de la société d'accueil par l'exercice de leurs rôles d'étudiants, de parents et de membres actifs de la communauté, les participants favorisent leur acceptation dans cette dernière. De plus, le fait de se conformer aux attentes du milieu, en endossant un rôle d'apprenant et en modifiant leurs pratiques, augmente à leurs yeux les chances d'obtenir le brevet d'enseignement et d'accéder rapidement à un poste régulier, synonyme de la reconnaissance de leurs compétences dans la profession.

L'interprétation de nos résultats nous permet de remarquer que le choix de stratégies d'assimilation peut aussi être la conséquence d'une image de soi dévalorisée chez les participants. Celle-ci peut provenir de leur propre jugement, comme il en est question dans certains récits du chapitre suivant. Pour plusieurs, elle résulte de la perception d'attitudes discriminatoires à l'égard de leur présence dans les écoles ainsi que de commentaires jugés blessants au sujet de leurs compétences à enseigner. Pour certains, l'assimilation peut s'avérer une stratégie efficace pour accéder à la reconnaissance d'autrui. Ce constat trouve une résonance dans les cadres théoriques s'intéressant aux stratégies identitaires d'immigrants, illustrant que dans la recherche de cohérence entre les deux cultures, certains immigrants optent pour une forme de repli les amenant à s'assimiler à la culture d'accueil (Berry, 2005 ; Camilleri *et al.*, 1996 ; Dasen et Ogay, 2000 ; Malewska-Peyre, 2000 ; Temple et Denoux, 2008). Par exemple, plutôt que d'assumer leurs différences culturelles et d'en tirer profit, Mahia (Uruguay) et Ramona (Roumanie) ont tendance à laisser de côté une partie de leur culture d'origine pour se sentir acceptées et reconnues. Pour leur part, Agatha (Albanie), Jules (Cameroun) et Ramona (Roumanie) s'engagent dans une démarche d'apprentissage les amenant à revoir leurs conceptions et leurs pratiques dans le but de les ajuster aux attentes du milieu. Pour eux, cette stratégie favorise l'identification aux collègues et, par conséquent, la reconnaissance d'autrui. Ce constat peut étonner, puisque, comme le suggèrent Donnay et Charlier (2006), ainsi que Jobert (2014), la reconnaissance des pairs est accordée lorsqu'un enseignant manifeste son autonomie professionnelle en apportant sa contribution au milieu scolaire. Or, peu de participants ont réellement opté pour ce type de stratégies.

### **5.2.2 Favoriser l'intégration par l'enrichissement mutuel des deux cultures**

Bien qu'elles soient moins représentées, nous avons mis en évidence certaines stratégies d'intégration au cours de notre analyse. De par leur nature impliquant la création de liens sociaux, celles-ci se retrouvent évidemment dans les dimensions relatives à ces aspects, tant sur le plan social et culturel qu'au sein de la profession, dans la dimension de la socialisation organisationnelle. Comme Duchesne (2017), nous avons noté une présence beaucoup plus faible des stratégies d'intégration dans les témoignages de nos participants. Nous pensons toutefois que ceci est relié à la condition professionnelle précaire de plusieurs d'entre eux. En effet, dans un contexte professionnel instable, il est apparu difficile pour les participants de déployer des stratégies leur permettant de tirer profit du caractère interculturel de leur situation afin de contribuer à l'enrichissement de la culture

du milieu. Pourtant, en enseignement, la culture est au centre de l'acte professionnel et, à cet égard, les attentes envers l'enseignant incluent la capacité d'agir comme professionnel, héritier et interprète de savoirs et de culture (Gouvernement du Québec, 2001b, compétence 1). Dans cet esprit, la formation à l'enseignement vise la préparation de professionnels cultivés et réflexifs, capable de tirer profit de leur culture première et de celle des élèves pour contribuer à l'enrichissement d'une culture seconde prenant son sens dans le cadre scolaire. Comme nous l'avons évoqué dans la problématique, plusieurs auteurs affirment que les enseignants immigrants sont porteurs d'une double culture et qu'on les recrute entre autres pour la richesse que leur présence peut apporter sur le plan de l'éducation interculturelle (Bascia, 1996 ; Bauer et Akkari, 2016 ; Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004 ; Broyon, 2016 ; Deters, 2006 ; Kailasanathan, 2013 ; Myles, Cheng et Wang, 2006 ; Niyubahwe *et al.*, 2019 ; Phillion, 2003 ; Quicho et Rios, 2000). Si cette richesse est effectivement reconnue, on pourrait s'attendre à ce que ces derniers utilisent davantage leur bagage culturel à cette fin. De plus, on pourrait s'attendre à ce que cette richesse se reflète davantage dans la culture de l'école, à travers les relations professionnelles entre les membres de l'équipe-école. Cet aspect relié aux échanges interculturels est très peu présent dans les stratégies que nous avons recensées.

Sur le plan pédagogique, nous avons cité l'exemple d'Anabelle (France) qui s'est ajustée face à la réaction de ses collègues qui trouvaient qu'elle utilisait trop de contenus et de pratiques pédagogiques provenant de la France. Ce faisant, elle n'a pas laissé tomber ses principes pédagogiques, mais elle a collaboré avec son équipe afin de participer au choix des éléments à intégrer à la culture de l'école pour enrichir les apprentissages des élèves. Sur le plan social, nous avons évoqué les exemples de Diab (Maroc) et de Micaela (Argentine) qui, face aux écarts ressentis entre leur culture et celle de leurs pairs, ont choisi de participer à des discussions favorisant les échanges interculturels. Pour Micaela, ces échanges ont donné lieu à l'instauration d'une culture de classe ouverte et inclusive. Ces exemples montrent que, lorsque l'objectif est de tirer profit des changements qui surviennent au contact de la culture d'accueil, pour ensuite puiser dans sa pratique des éléments qui peuvent favoriser la réflexion et contribuer positivement au milieu, cette stratégie en est une d'intégration. La différence réside dans la volonté et de la possibilité qu'a l'individu de se servir de ses nouvelles connaissances et de son bagage culturel pour contribuer à l'enrichissement de la culture d'accueil.

Toutefois, on peut parler de stratégies d'intégration uniquement lorsqu'il y a un réel échange, une contribution mutuelle des membres de la culture d'origine et de la culture

d'accueil (Berry, 2005 ; Camilleri et Vinsonneau, 1996 ; Guerraoui, 2009). À ce sujet, Berry (2000) et Berry et Sam (2015) soulignent l'importance de tenir compte des attitudes des membres de la société d'accueil ainsi que des politiques d'immigration dans l'étude de l'acculturation. À ce sujet, d'autres auteurs se sont intéressés aux efforts d'intégration consentis par les sociétés d'accueil (Bourhis, Barrette, El-Geledi, et Schmidt, 2009), proposant un modèle d'acculturation interactif qui fait ressortir l'interrelation entre les stratégies des membres de la société d'accueil et celles des immigrants ou des minorités culturelles, mais aussi l'influence des politiques nationales d'immigration sur celles-ci. Ceci met en évidence l'importance de s'intéresser aux stratégies relevant des deux groupes (immigrants et société d'accueil) pour brosser un portrait juste de l'acculturation dans un contexte donné. Dans le cadre de notre recherche, qui vise à comprendre le processus de négociation identitaire d'enseignants immigrants au Québec, nous avons dirigé notre regard sur l'aspect individuel de l'acculturation et, par conséquent, nous n'avons pas colligé d'informations au sujet des initiatives du milieu d'accueil. Il semble par ailleurs essentiel d'en tenir compte dans une recherche future.

Dans l'étude des stratégies identitaires (Camilleri, 1990) et d'acculturation (Berry, 2005) des immigrants, l'aspect multidimensionnel est mis en évidence. À ce sujet, Amin (2012) explique qu'« on ne peut situer l'individu sur une seule dimension à mi-chemin entre les deux cultures en contact » (p.111). Ceci s'explique par la dualité qui existe dans la dynamique de négociation identitaire l'amenant à sélectionner les stratégies qui sont les plus efficaces pour lui, selon l'importance qu'il accorde au fait de maintenir sa culture d'origine ou de participer à la société d'accueil. Entre ces deux pôles se dessine un espace où, selon le moment, la nature des défis rencontrés et le contexte dans lequel ils prennent place, l'immigrant choisit des stratégies visant à privilégier sa participation à la société d'accueil ou à préserver sa culture d'origine.

Cette partie de la discussion a permis d'atteindre le deuxième objectif spécifique de la recherche en *décrivant les stratégies mobilisées par des enseignants immigrants afin de favoriser leur insertion professionnelle*. La section suivante permet de discuter des négociations identitaires qui se dégagent de l'analyse des récits des participants.



### **5.3 Discussion au sujet des négociations identitaires d’enseignants immigrants**

La section qui suit présente les éléments de discussion qui se dégagent de l’analyse des sept récits présentés à la section 4.3 et vise l’atteinte du troisième objectif spécifique de la recherche qui est de *comprendre le processus de négociation des tensions identitaires se manifestant par la mobilisation de stratégies d’acculturation pour faire face aux défis rencontrés en insertion professionnelle*. D’abord, nous discutons des défis entraînant une dévalorisation de l’image de soi et une diminution du sentiment de compétence, ainsi que du rôle des interactions, liées aux défis concernant la reconnaissance d’autrui, la socialisation organisationnelle et le sentiment d’appartenance à la profession. À la fin de la section, nous présentons les postures de négociation identitaires qui se dégagent des récits analysés au regard des défis et des stratégies mobilisées.

#### **5.3.1 Négociations identitaires et sentiment de compétence**

Le sentiment de compétence concerne la dimension intrasubjective de l’identité. Les négociations relatives à cette dimension se situent principalement sur l’axe biographique et temporel et correspondent à la recherche de cohérence entre l’identité héritée ou acquise dans le pays d’origine et celle qui est projetée ou souhaitée (Dubar, 1991, 2015) dans le pays d’accueil. Elles sont aussi liées au sentiment de congruence, à l’estime de soi et à la confiance en soi (Gohier *et al.*, 2001). Rappelons aussi que le sentiment de compétence est lié à la composante évaluative de la perception de soi (Corsini, 1999). Il se construit en fonction de l’image qu’une personne s’attribue, mais aussi en fonction de celle qui lui est reflétée par son entourage professionnel (Mukamurera *et al.*, 2019). Le sentiment de compétence est aussi lié aux expériences antérieures qui déterminent l’engagement d’un individu dans la tâche à effectuer.

Comme nous en avons discuté précédemment, la temporalité influence donc le sentiment de compétence dans la mesure où les expériences antérieures, et les conditions dans lesquelles celles-ci se déroulent ont une incidence sur la capacité de l’individu à faire face aux défis et à consolider son image professionnelle. À l’instar de Mukamurera *et al.* (2013), notre analyse nous permet de constater que l’instabilité associée au statut précaire, aux tâches multiples et aux nombreux changements d’école en début de carrière colore la manière dont les enseignants en insertion professionnelle se développent professionnellement et perçoivent leur compétence à enseigner. Pour les participants à

notre recherche, ces conditions difficiles d'entrée en carrière s'additionnent à des défis d'acculturation qui viennent perturber l'image de soi comme enseignants, qui pour plusieurs était pourtant stable autrefois, dans le pays d'origine.

À la lumière des récits de la section 4.3, on constate que pour certaines participantes, une dévalorisation de l'image de soi se manifeste sur le plan intrasubjectif avant-même l'entrée dans la profession au Québec. Face au défi de la langue, aux approches pédagogiques méconnues ou à une appropriation difficile de la culture scolaire du Québec, certaines participantes ne se perçoivent plus comme des enseignantes. Ceci entraîne chez elles un sentiment d'incongruence entre l'image professionnelle qu'elles avaient d'elles-mêmes dans leur pays d'origine et celle qu'elles visent au Québec. À ce sujet, Agatha (Albanie) indique clairement qu'au contact des enfants québécois, elle a perdu ses repères et se sentait incompétente : « comme si je ne valais rien, comme si je ne savais rien » (entretien individuel). Ce genre de commentaire apparaît aussi dans le discours de Mahia (Uruguay) qui soutient qu'avec son accent, elle n'était « pas assez bonne » pour enseigner au Québec. Ramona (Roumanie), pour sa part, explique que le faible sentiment de compétence éprouvé l'a amenée à attendre dix ans avant d'intégrer la profession au Québec, en « travaillant » sur elle-même afin de se convaincre qu'elle était « capable d'enseigner ». Sur le plan de la gestion de classe, de la différenciation pédagogique et de l'évaluation, de nombreux doutes sont exprimés quant à la capacité de satisfaire aux attentes du milieu scolaire québécois. En ce qui concerne la différenciation pédagogique, même si la recherche récente nous renseigne abondamment sur le sujet (Paré et Leroux, 2016), et que cet aspect prenne de plus en plus de place dans les programmes de formation initiale à l'enseignement au Québec, cette notion demeure moins intégrée, surtout chez les enseignants immigrants provenant de pays où les approches sont plutôt traditionnelles.

Les difficultés mentionnées ci-haut ne semblent pas être liées au manque d'expérience acquise dans leur pays d'origine, mais plutôt à l'inadéquation perçue entre la formation reçue et le contexte de pratique au Québec. Si certains participants n'arrivent pas à réinvestir leur expérience dans le cadre de leurs fonctions au Québec, c'est qu'ils considèrent que l'écart est trop grand entre leur représentation de la profession et la réalité du contexte scolaire québécois. Ainsi, ce qui devrait constituer une base solide contribuant au sentiment de compétence se traduit par une série de doutes, d'incertitude et de dévalorisation de l'image de soi comme enseignant.

Plusieurs participants ont exprimé la nécessité d'observer pour s'approprier et mettre en pratique les approches et stratégies pédagogiques privilégiées au Québec. En observant les

réactions des élèves et les façons de faire des autres enseignants, une réflexion peut s'amorcer et amener les enseignants immigrants à mieux comprendre et à s'approprier les stratégies d'intervention efficaces. Dans le cadre de notre recherche, deux participantes ont mentionné qu'elles auraient souhaité vivre un stage supervisé au Québec afin de pouvoir observer, expérimenter et bénéficier de rétroaction. Ces résultats sont cependant reliés à des souhaits exprimés par les participantes qui n'ont pas eu la possibilité de vivre ce type d'expérience et, par conséquent, il n'est pas possible d'en évaluer les bénéfices. Néanmoins, plusieurs recherches confirment que l'expérience acquise durant les stages en enseignement constitue une des sources les plus efficaces pour le développement professionnel (Androzzi, 2011 ; Ballinger et Bishop, 2011 ; Nichols, 2011). De plus, dans sa recherche doctorale, Monfette (2018) soutient que les stages ont une incidence particulièrement positive sur le sentiment de compétence en ce qui a trait aux aspects de l'enseignement qui concernent la planification et l'adaptation des interventions aux élèves présentant des besoins particuliers. Ils permettent de confronter les connaissances acquises à l'université à la réalité du milieu tout en bénéficiant d'un accompagnement rigoureux de la part d'un enseignant expérimenté.

Enfin, la diminution du sentiment de compétence apparaît aussi dans la dimension intersubjective de l'identité. À ce sujet, on peut rappeler les exemples de Jules (Cameroun) et de Mahia (Uruguay) qui, face aux propos négatifs de la direction au sujet de leur gestion de classe, se sont mis à douter de leur compétence et se sont demandé s'ils seraient « capables » d'y arriver. Pour Ramona (Roumanie), ce sentiment s'est aussi manifesté alors qu'elle est passée du statut d'enseignante à celui d'assistante, dans le cadre de son premier contrat au primaire. Face aux attentes du milieu, qu'ils considèrent élevées à leur égard, ces participants doutent de leurs compétences, ce qui contribue à renforcer l'autodévalorisation qu'ils s'infligent et peut nuire à l'engagement dans une démarche réflexive. Celle-ci, associée aux compétences 11 et 12 du référentiel de formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001b), implique chez l'enseignant la manifestation d'une autonomie professionnelle et la capacité à justifier ses décisions pédagogiques. Or, les résultats présentés ci-haut nous permettent de comprendre que, dans le contexte d'insertion auquel est soumis un enseignant formé ailleurs qu'au Québec, la méconnaissance des normes entourant la profession et les défis entourant la socialisation professionnelle deviennent des obstacles supplémentaires à cette pratique réflexive et, par conséquent, à la construction de l'identité professionnelle.

Les exemples présentés ci-haut illustrent l'interaction entre le sentiment de compétence et l'environnement. En effet, pour tous les cas évoqués dans nos récits, la diminution du sentiment de compétence est associée à une quête de reconnaissance de la part du milieu scolaire, ce qui montre le rôle essentiel d'autrui dans le développement de l'identité professionnelle. Dans la section qui suit, nous discutons des interactions dans les processus de négociation identitaire des participants à notre recherche.

### **5.3.2 Négociations identitaires et interactions**

L'identité pour autrui correspond à la gestion des interactions avec les divers acteurs et les composantes de la profession (Dubar, 1991, 2015). Elle est relative à la dimension intersubjective de l'identité qui concerne l'aspect spatial et relationnel. Elle est aussi liée à la quête de reconnaissance (Donnay et Charlier, 2006), ainsi qu'au lien de contiguïté et au sentiment d'appartenance à la profession (Gohier *et al.*, 2001). Pour certains participants, la rencontre avec l'autre a été déterminante et positive. Pour d'autres, elle a entraîné des négociations sur le plan relationnel avec les parents, les collègues, les gestionnaires du milieu et l'institution.

En ce qui concerne l'institution, la démarche de reconnaissance des acquis constituant la première étape de l'insertion professionnelle a provoqué des tensions sur le plan de l'identité pour autrui. Celles-ci ont entraîné des stratégies d'assimilation (Berry, 2005), puisque les participants affirment qu'ils n'avaient d'autre choix que de se soumettre aux règles relatives aux exigences de qualification et aux procédures d'affectation. En ce qui a trait aux relations avec les acteurs du milieu scolaire, les commentaires négatifs de certains parents, collègues ou directions d'école face à leur compétence à gérer la classe ou à leurs choix pédagogiques ont reflété aux participants une incohérence avec l'assurance éprouvée jadis et un faible rapport de contiguïté avec leurs pairs au Québec. Dans ce contexte, plusieurs ont choisi d'adopter une posture d'apprenant favorisant l'adaptation en mobilisant des stratégies d'assimilation à la société d'accueil (Berry, 2005). D'autres ont favorisé l'ouverture à la rétroaction et ont réussi à développer des habiletés communicationnelles favorisant les échanges constructifs en mobilisant des stratégies d'intégration (Berry, 2005).

Nos résultats nous permettent aussi de dégager certaines actions des membres de la société d'accueil ayant contribué à l'intégration des participants. Il s'agit par exemple du soutien moral reçu par Agatha (Albanie) de la part de la direction, de la rétroaction constructive

offerte à Mahia (Uruguay) par son accompagnateur ou du soutien pédagogique dont Ramona (Roumanie) a bénéficié grâce à ses collègues. Pour Anabelle (France), le travail en collaboration avec les collègues a été déterminant dans l'affirmation de son sentiment de compétence et son appartenance au milieu.

Puisque la relation avec autrui fait partie intégrante de la profession enseignante, et qu'elle est essentielle pour le développement de l'identité professionnelle (Gohier *et al.*, 2001), nous pouvons conclure, à la lumière de nos résultats et des écrits sur le sujet, que les stratégies qui mettent de l'avant l'ouverture et le partage sont parmi les plus efficaces à cette fin. Parmi elles, l'engagement dans des activités permettant les échanges, sur le plan social ou professionnel, est porteur de bénéfices en ce qui a trait la redéfinition de soi comme professionnel. Nous en avons d'ailleurs été témoin lors de l'entretien de groupe au cours duquel Diab (Maroc) a été confronté à la redéfinition de ses conceptions au sujet du réseautage. Pour Diab (Maroc), Anabelle (France) et Micaela (Argentine), certaines convictions ont été ébranlées en ce qui a trait à la démocratie, à l'équité et au respect des différences. Ces tensions ont entraîné un désir de mieux comprendre la culture d'accueil. Ainsi, l'ouverture à l'autre a donné l'occasion à ces participants de mobiliser des stratégies d'acculturation visant l'intégration (Berry, 2005) et a donné lieu à des échanges impliquant la contribution dans les échanges interculturels (Camilleri, 1990). Comme le soulignent Legault et Fronteau (2008), cette attitude favorise le sentiment d'appartenance au pays d'accueil.

Dans la section qui suit, nous discutons des postures de négociation identitaires qui se dégagent des récits analysés et qui permettent de répondre à la question générale de notre recherche.

### **5.3.3 Postures de négociation identitaire d'enseignants immigrants**

Dans cette section, nous discutons des postures de négociation identitaire illustrées par l'analyse des récits de sept participants à la section 4.3. Ces postures se manifestent par l'apparition de tensions causées par des défis d'acculturation et la mobilisation de stratégies visant à les surmonter. Les tensions ressenties n'entraînent pas chaque fois une restructuration complète de l'identité. Toutefois, elles provoquent inévitablement des remaniements identitaires qui se réalisent de manière continue, tout au long de la vie et au

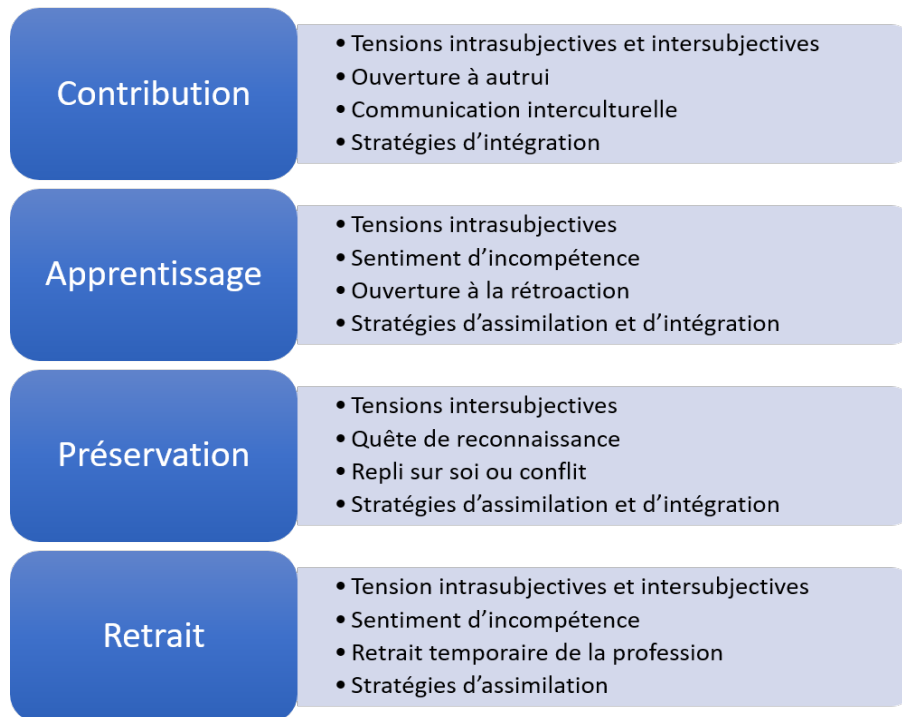
fil des expériences (Perez-Roux, Deltand, Duchesne et Masdonati, 2019). En ce sens, l'identité n'est pas fixée dans le temps, mais en mouvement constant (Lipiansky, 1990). La recherche que nous avons menée s'intéresse à une partie de ces remaniements, dans une période circonscrite entre la décision d'émigrer et le développement d'une nouvelle identité professionnelle au Québec.

Le processus de négociation identitaire se traduit par une recherche de cohérence entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui à divers moments du parcours (Barbier, 1996b ; Kaddouri, 2002, 2006). Cette double transaction ne saurait donc exister en dehors des interactions entre les participants et les acteurs qu'ils côtoient dans la sphère professionnelle. En ce sens, ces derniers endossent le rôle d'autrui significatif, tel que défini par les auteurs à la source des théories psychosociales de l'identité (Mead, 1933 ; Goffman, 1973 ; Hugues, 1958 ; Tap, 1985). Comme le mentionne Dubar (2015) : « On ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant, on ne peut pas se passer des autres pour forger sa propre identité » (p.110). Ceci nous amène à constater que, dans tous les cas, les postures privilégiées pour appréhender les tensions identitaires amènent le choix de stratégies d'acculturation impliquant l'établissement de relations avec l'autre.

Dans les pages qui suivent, nous proposons une illustration des postures de négociations identitaires se dégageant des récits. Au nombre de quatre, ces postures sont reliées aux tensions principales qu'elles ont pour but de soulager et aux types de stratégies majoritairement mobilisées. Elles se dessinent et se transforment au fil des rencontres avec soi-même et avec l'autre, impliquant à la fois les dimensions biographique et relationnelle de l'identité. Comme le soutient Berry (2005), les stratégies d'intégration sont les plus susceptibles de favoriser les échanges interculturels et, par conséquent, le développement identitaire des immigrants. Or, il semble que les individus qui manifestent une ouverture au changement et qui accueillent favorablement l'interaction avec l'autre mobilisent davantage ce type de stratégies. Ceci renforce une fois de plus l'idée que la relation avec autrui est déterminante dans la construction de l'identité professionnelle, favorisant le sentiment de compétence, la contiguïté avec les collègues et l'appartenance à la profession. Enfin, la référence à des postures de négociation identitaire ne suggère pas un concept statique, mais illustre plutôt un processus dynamique mettant en évidence les compromis effectués en fonction des événements qui colorent le parcours des participants, à un moment précis de leur histoire. Il est important de ne pas perdre de vue que pour chacun d'eux, ces postures évoluent avec le temps et au contact des pairs. Ainsi, tous les participants à notre recherche ont réussi à cheminer tant bien que mal vers la construction

d'une nouvelle identité d'enseignants. Pour certains, cette identité est de plus en plus affirmée alors que pour d'autres, elle continue de se transformer. Si nous pouvions les rencontrer aujourd'hui, il est probable qu'à la lumière de leurs nouvelles expériences, leurs portraits seraient fort différents.

La figure 10 (ci-dessous) présente l'illustration des postures de négociation identitaire des participants. Elle repose sur les résultats de l'analyse transversale des récits, réunis dans le tableau X (p. 198). Afin de présenter clairement ces postures, nous associons chacune d'elle à un ou des participants en fonction d'une partie de leur récit. Cette association sert d'exemple, mais chaque cas ne se limite évidemment pas à une posture puisque, comme nous venons de le justifier, les postures se dessinent de manière dynamique et évolutive.



**Figure 10 : Postures de négociation identitaire d'enseignants immigrants**

La posture de **contribution**, qui se dégage d'une partie des récits d'Anabelle (France) et de Micaela (Argentine), est entraînée par la perception de discrimination et de conflits entre les valeurs de la culture d'origine et de la culture d'accueil, mais aussi par une dévalorisation de soi par soi concernant la légitimité d'enseigner au Québec et les préoccupations liées à la maîtrise de la langue d'enseignement. Elle met en évidence des tensions principalement intersubjectives, ainsi que des stratégies d'intégration. Cette posture s'inscrit dans cette dynamique visant la confirmation et la reconnaissance par autrui

d'une identité professionnelle construite dans le pays d'origine. Celle-ci est sujette à des changements sur le plan des conceptions et des pratiques, à travers les échanges interculturels. Il s'agit de la posture la plus susceptible de favoriser l'intégration, car elle permet à la fois de tisser des liens significatifs avec les collègues, les membres de la communauté et de l'école, et d'apporter une contribution favorisant la reconnaissance dont l'incidence est positive sur les sentiments de compétence et d'appartenance à la profession.

La posture **d'apprentissage** illustrée dans une portion du récit d'Agatha (Albanie) est provoquée par une dévalorisation de soi par soi, accompagnée du besoin d'entrer en relation avec l'autre pour se redéfinir professionnellement. La remise en question de l'identité est majoritairement attribuable à des tensions intrasubjectives. Les stratégies associées à cette posture visent d'abord l'assimilation en raison du faible sentiment de compétence éprouvé. Toutefois, elle comprend aussi des stratégies d'intégration impliquant la création de liens sociaux qui favorisent les échanges culturels dans la sphère sociale. Dans cette posture, la relation avec autrui est déterminante et ces stratégies d'intégration sont à la base de la reconstruction du sentiment de compétence et d'appartenance à la profession, par l'ouverture à la rétroaction.

La posture de **préservation**, dont il est question dans certains passages des récits de Jules (Cameroun) et de Diab (Maroc), est provoquée par une dévalorisation de l'image professionnelle reflétée par autrui. Dans les deux cas, la remise en question de l'identité est attribuée majoritairement à des tensions intersubjectives entraînant une quête de reconnaissance et un besoin d'affirmer la légitimité de son statut et de ses compétences. Dans cette posture, la négociation vise à préserver une identité jugée satisfaisante aux yeux des enseignants concernés, mais qui n'est pas reflétée comme telle par le milieu. Au départ, elle implique des stratégies d'assimilation face à une dévalorisation de l'image de soi qui apparaît impossible à surmonter. Pour Jules, cette dévalorisation est reliée à des commentaires négatifs concernant sa compétence à gérer la classe. La difficulté à l'obtenir la reconnaissance de ses pairs entraîne un repli sur soi motivé par la recherche d'un environnement professionnel lui reflétant une image plus positive de lui-même comme enseignant. Pour Diab, la préservation est d'abord conflictuelle, provoquée par la perception de discrimination et de conflits entre les valeurs de la culture d'origine et de la culture d'accueil. Elle se transforme au fil du temps en un compromis favorisant les échanges interculturels.

La posture de **retrait** correspond à la situation de Mahia (Uruguay) et de Ramona (Roumanie) à différents moments de leurs récits. Celle-ci est provoquée par une



dévalorisation de l'image de soi sur les plans intrasubjectif et intersubjectif. Elle implique majoritairement des stratégies d'assimilation visant à se conformer à la culture d'accueil. Dans cette posture, les enseignantes prennent un recul volontaire en se retirant partiellement de la profession en raison de la difficulté à reconstruire une image professionnelle positive. Il est à noter que chez les participantes concernées, ce retrait est temporaire et qu'il se juxtapose à la mobilisation de stratégies d'assimilation visant à s'imprégner de la culture d'accueil pour mieux réintégrer la profession ultérieurement. En effet, bien que la posture privilégiée par Mahia et Ramona, à certains moments de leur parcours, suggère un retrait de la profession, on comprend, à travers leur discours, que le détour emprunté sert en fait de stratégie visant la redéfinition d'une identité déjà existante.

Les postures dégagées de notre interprétation des résultats nous amènent à faire des liens avec une étude de Mary et Costalat-Founeau (2010), qui ont analysé les dynamiques identitaires de deux stagiaires immigrants originaires du Maroc, dans le secteur du bâtiment et des travaux publics en France. La situation de ces étudiants est similaire à celle de nos participants dans la mesure où ils sont confrontés, en tant qu'immigrants, à la perturbation de leur identité en raison de la perte de leur statut professionnel causé par la non-reconnaissance de leurs diplômes ou de leurs compétences professionnelles. Les résultats de l'étude de Mary et Costalat-Founeau (2010) ont été analysés à la lumière des stratégies identitaires proposées par Camilleri *et al.* (1990) au sujet des fonctions ontologiques (identité pour soi) et pragmatiques (identité pour autrui) de l'identité. Il est intéressant de constater que la dévalorisation de l'image de soi comme professionnels est bien présente dans le discours de ces deux participants. De plus, bien que leurs stratégies pour faire face aux tensions identitaires soient différentes — l'un ayant choisi une stratégie d'évitement alors que l'autre s'est montré ouvert au désir d'apprendre et de contribuer aux échanges culturels — leur but était le même, c'est-à-dire de préserver leur image professionnelle des atteintes à la cohérence de leur identité. Ceci fait écho à nos résultats, alors que nous soutenons que les postures de négociation identitaire varient en fonction d'éléments relatifs au contexte et à la trajectoire personnelle. Ultimement, les stratégies mobilisées visent à soulager des tensions provoquées par une dévalorisation de l'image de soi, par soi ou par autrui, et à rétablir la cohérence identitaire sur le plan professionnel.

Il est impossible d'illustrer les processus de négociation identitaire par une représentation unique, puisque celui-ci dépend des expériences et du bagage personnel de chacun. Nous avons vu qu'il est possible de dégager, à partir du récit de certains participants, des éléments communs au sujet des postures de négociation identitaire privilégiées à des

moments précis de la trajectoire d'insertion professionnelle en enseignement. Ainsi, il importe de rappeler que ces postures varient et se précisent au fil du temps, alors que l'identité professionnelle se consolide. En effet, nous pouvons remarquer, à travers les récits présentés, que la posture de retrait d'Agatha (Albanie) et de Ramona (Roumanie) est temporaire et que les stratégies identitaires déployées peuvent mener à de nouvelles postures marquées par l'apprentissage et la contribution. L'inverse peut aussi être observé, notamment dans le récit de Mahia (Uruguay) qui, après avoir consenti des efforts pour réapprendre la profession, revient à une posture de retrait en raison des doutes qui s'accumulent dans son esprit au sujet de sa compétence à enseigner au Québec. Pour Diab (Maroc), la posture de préservation fait progressivement place à la contribution, alors que les échanges avec ses collègues lui permettent d'amorcer des changements sur le plan identitaire. Pour Jules (Cameroun), la posture de préservation évoluera fort probablement elle aussi, à la condition que les expériences vécues lui permettent d'accéder à la reconnaissance de ses pairs.

Finalement, les postures de négociation identitaires peuvent s'expliquer par divers facteurs concernant le bagage individuel, mais elles peuvent aussi être provoquées par des éléments contextuels liés au statut professionnel, à la nature et la durée des contrats ou à la socialisation organisationnelle. Celle-ci dépend souvent de l'accueil du milieu et des mesures de soutien à l'insertion qui sont disponibles. Or, le contexte professionnel dans lequel l'enseignant évolue, et le rôle des intervenants qui en font partie, peuvent susciter le choix de diverses postures, à un moment ou à un autre du parcours.

À la fin de cette thèse, nous arrivons à répondre à notre question générale de recherche : *Comment les enseignants immigrants négocient-ils le passage d'une identité professionnelle construite dans leur pays d'origine à une nouvelle identité d'enseignants au Québec ?* La réponse à cette question se trouve dans la manière dont les enseignants immigrants perçoivent de leur rôle et s'approprient les spécificités de la profession enseignante au Québec. Leurs représentations sont d'abord fondées sur ce qu'ils ont vu, lu ou entendu au sujet du système scolaire et des conditions d'entrée dans la profession au Québec. Puis, les défis d'acculturation auxquels ils font face lors de la phase postmigratoire, superposés aux défis inhérents à l'insertion professionnelle des enseignants débutants, viennent teinter leur parcours et modifier ces représentations.

Pour des enseignants qui exerçaient la profession dans leur pays d'origine, le fait de devoir se soumettre à une série d'exigences de requalification les plaçant dans la catégorie des enseignants débutants met en évidence l'incohérence de leur statut. Pour soulager les

tensions provoquées par la dévalorisation de leur image professionnelle, ainsi que les doutes et les remises en question de leurs conceptions et de leurs pratiques pédagogiques, ils mobilisent des stratégies adaptées aux défis qu'ils rencontrent. Le processus de négociation de ces tensions s'effectue par un aller-retour entre les dimensions intrasubjective et intersubjective de l'identité. Il passe tantôt par la préservation identitaire, l'apprentissage, la contribution ou le retrait, au gré des interactions avec les membres de la société d'accueil et du système scolaire. Ce faisant, ils cheminent, au rythme qui leur est propre, vers la reconstruction et la consolidation de leur identité professionnelle d'enseignants au Québec.

Dans les pages qui suivent, nous présentons la conclusion de la thèse comprenant le résumé de chacun des chapitres, les contributions de la recherche, ainsi que les retombées sociales et les perspectives de recherche.

## 6 CONCLUSION

Cette thèse nous a permis de mieux comprendre l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants immigrants et, en particulier, les négociations identitaires provoquées par les défis d'acculturation auxquels ils sont soumis durant cette période. La conclusion présente d'abord un résumé de la démarche, suivi d'une présentation des principaux résultats et de leur apport à la recherche dans le domaine. Par la suite, les retombées sociales qui en découlent et les recommandations pour le milieu de pratique sont exposées. Puis, les limites de la recherche sont discutées pour ensuite terminer avec la proposition de pistes pour la recherche future.

### 6.1 Résumé de la démarche de recherche

La recherche que nous avons menée visait à répondre à la question générale suivante : *Comment les enseignants immigrants négocient-ils le passage d'une identité professionnelle construite dans leur pays d'origine à une nouvelle identité d'enseignants au Québec ?* Elle s'inscrit dans une approche compréhensive et constructiviste mettant en relation les négociations identitaires d'enseignants immigrants provoquées par les défis d'acculturation vécus en insertion professionnelle au Québec.

Dans le premier chapitre, nous avons présenté les éléments de problématique liés à l'insertion professionnelle en enseignement en faisant ressortir les enjeux spécifiques à la situation des enseignants immigrants. Nous avons exposé les avantages perçus pour les pays d'accueil d'embaucher des professionnels porteurs d'une double culture et pouvant agir à titre de médiateurs culturels auprès de leurs collègues et de leurs élèves. En examinant la situation au Québec, nous avons fait état des mesures mises en place par le gouvernement pour faciliter l'accès à la profession aux enseignants détenteurs d'un diplôme dans leur pays d'origine. Puis, nous avons argumenté que certains défis exposés dans la littérature scientifique ponctuent la trajectoire d'insertion des enseignants immigrants de manière spécifique. Finalement, nous avons porté un regard général sur les conditions favorables et les mesures présentes au Québec et ailleurs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants immigrants. Finalement, nous avons mis en évidence une contradiction chez ces enseignants, entre le désir de voir leurs compétences reconnues et une image de soi dévalorisée par les nombreux défis à surmonter dans l'exercice de la profession au Québec. À ce sujet, nous avons fait ressortir le double défi d'acculturation sociale et professionnelle auquel ils sont confrontés, alors qu'ils tentent de

s'insérer dans une profession pour laquelle ils sont qualifiés et sur laquelle repose leur projet migratoire.

Au deuxième chapitre, le cadre conceptuel a permis de définir en profondeur les trois concepts centraux à notre thèse. D'abord, le concept d'immigration a été présenté en posant un regard particulier sur les phases du parcours migratoire et les enjeux qu'il comporte en termes d'acculturation. En ce qui concerne le concept d'insertion professionnelle, nous avons mis en lumière les dimensions que cette phase de la carrière comporte pour l'ensemble des débutants en enseignement. Le modèle de Mukamurera *et al.* (2013), au sujet des dimensions de l'insertion professionnelle, a été retenu pour l'analyse des défis de nos participants. Ensuite, le concept d'identité a été présenté, brossant un portrait de la recherche s'y rapportant sur les plans de la psychologie et de la sociologie. Nous nous sommes particulièrement intéressée au modèle de Dubar (1991, 2015) au sujet des négociations intrasubjectives et intersubjectives de l'identité. Puis, un regard spécifique a été porté sur l'identité professionnelle des enseignants, documentée par les écrits de divers auteurs sur le sujet. Le consensus qui se dégage du cadre conceptuel met en évidence le caractère multidimensionnel de l'identité qui se construit dans un processus dynamique et interactif impliquant de nombreuses négociations avec soi et avec autrui. Par ailleurs, nous avons argumenté que cette négociation entraîne la mobilisation de stratégies pour soulager les tensions. Dans le cas des immigrants, elles prennent la forme de stratégies d'acculturation. Nous avons retenu le modèle de Berry (2005) aux fins d'analyse de ces stratégies. Finalement, le modèle de Dubar (2015) nous a permis d'analyser les négociations des tensions identitaires des participants.

Le chapitre trois présente le cadre méthodologique privilégié pour réaliser la recherche. Au moyen d'un questionnaire en ligne, nous avons recruté 15 enseignants du primaire et du secondaire en insertion professionnelle en contexte québécois, titulaires d'un diplôme en enseignement obtenu dans leur pays d'origine et détenteurs d'une autorisation d'enseigner au Québec. Parmi cet échantillon, 12 participants se sont présentés à un entretien individuel semi-dirigé afin de raconter leur histoire en faisant la lumière sur les défis rencontrés en insertion professionnelle au Québec et sur les stratégies mises en place pour les surmonter. Sept d'entre eux ont participé à un entretien de groupe semi-dirigé, acceptant de partager leur expérience et de discuter des tensions identitaires auxquelles ils ont été confrontés. Les données ainsi récoltées ont permis de mieux saisir la nature des défis et de documenter les tensions identitaires ainsi que les stratégies mobilisées. La méthodologie utilisée nous a permis de nous assurer que tous les participants invités répondaient aux critères de

sélection en fonction de chaque étape de la collecte. Nous avons transcrit les verbatim, puis traité et analysé les données à l'aide du logiciel NVivo (version 12). Finalement, dans les trois derniers chapitres, nous avons présenté les résultats, suivis d'une discussion visant à répondre à nos trois objectifs spécifiques ainsi qu'à notre question générale de recherche.

## **6.2 Principaux résultats relatifs aux trois objectifs spécifiques de la thèse**

Le premier objectif spécifique visait à *identifier des défis d'insertion professionnelle spécifiques à l'acculturation d'enseignants immigrants au Québec, tels que perçus par des enseignants immigrants*. Nous avons identifié 18 défis et les avons associés aux dimensions proposées par Mukamurera *et al.* (2013) ainsi qu'à celles de la phase postmigratoire (Legault et Fronteau, 2008). La dimension de l'emploi, comprenant l'étude comparative du dossier universitaire et les exigences de requalification, est la plus représentée en termes de défis pour les enseignants immigrant au Québec. En ce qui concerne cette dimension, une perception de discrimination à l'emploi est évoquée chez plusieurs participants qui déplorent le fait de voir leur candidature refusée à l'entrevue d'embauche, malgré plusieurs tentatives et un dossier conforme aux exigences de la profession. Un autre constat concerne le fait que les enseignants immigrants demeurent longtemps dans une situation précaire sur le plan professionnel, puisqu'ils sont souvent contraints à faire de la suppléance dans divers contextes qui leur sont inconnus. De surcroît, le statut de suppléants les place dans une catégorie de moindre valeur aux yeux des acteurs du milieu scolaire, ce qui renforce la perception de discrimination à leur égard, nuisant par le fait même à leur acculturation. Cette perception de discrimination est aussi présente sur le plan linguistique. Nos résultats montrent par ailleurs que ceci est plus flagrant pour les participantes d'Amérique latine et de la France, à qui on a reproché un accent nuisant à la compréhension des élèves. Ceci constitue un autre facteur d'exclusion qui s'ajoute aux nombreux défis déjà présents dans leur parcours d'insertion professionnelle. Finalement, nous avons discuté du besoin de soutien inhérent aux défis d'insertion professionnelle des enseignants immigrants. Nos résultats nous indiquent que ce soutien n'est pas accessible aux enseignants qui débutent, tant qu'ils ne sont pas titulaires d'un contrat. Ceci correspond souvent à la situation des enseignants immigrants qui, étant susceptibles de demeurer plus longtemps à statut précaire, n'ont pas accès à ces mesures.

Le deuxième objectif spécifique visait à *décrire les stratégies mobilisées par des enseignants immigrants afin de surmonter les défis d'insertion professionnelle liés à l'acculturation*. La plupart des stratégies mobilisées dans le cadre de ces interactions visaient l'assimilation (Berry, 2005). En effet, dans le but de favoriser leur embauche et leur maintien en emploi, la plupart des participants ont opté pour des stratégies visant à se conformer à la culture d'accueil dans le but d'y être acceptés. Dans certains cas, ils ont affirmé qu'ils n'avaient d'autre choix que de se soumettre aux règles relatives aux exigences de qualification et aux procédures d'affectation, par peur de ne pas pouvoir accéder à un emploi stable. Dans le même sens, face aux commentaires reçus par les membres de la société d'accueil ainsi qu'à l'écart ressenti entre l'assurance jadis éprouvée et les défis rencontrés en contexte québécois, plusieurs ont adopté des stratégies favorisant l'assimilation. Nous avons montré par ailleurs que, si les stratégies d'assimilation favorisent le maintien en emploi, elles entraînent aussi une immersion complète dans la culture du milieu qui peut avoir une incidence positive sur le sentiment de compétence et l'accès à la reconnaissance, à la condition qu'elles n'entraînent pas une perte complète des repères liés à la culture d'origine. Les stratégies d'intégration, quant à elles, favorisent la reconnaissance d'autrui, ce qui a un effet favorable sur le rapport de contiguïté avec les collègues et sur le sentiment d'appartenance à la profession. En ce sens, elles ont le potentiel de contribuer, davantage que les stratégies d'assimilation, au développement et à la consolidation de l'identité professionnelle en contexte migratoire. Ce type de stratégie est beaucoup moins présent dans le discours des participants, qui sont peu nombreux à avoir déployé des moyens et des attitudes pour participer activement à la société d'accueil tout en contribuant à enrichir la culture de celle-ci.

Le troisième objectif spécifique de notre recherche visait à *comprendre le processus de négociation des tensions identitaires se manifestant par la mobilisation de stratégies d'acculturation pour faire face aux défis rencontrés en insertion professionnelle*. L'analyse effectuée à la lumière des cadres de Dubar (1991, 2015) et de Berry (2000, 2005) a permis de rendre compte de la manière dont les stratégies d'acculturation ont été mobilisées par les participants à notre recherche pour soulager les tensions identitaires dans un contexte d'acculturation sociale et professionnelle. Les récits présentés à la section 4.3 ont permis d'illustrer ces processus de négociation. Il ressort de cette analyse que la frontière entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui n'est pas étanche. La négociation se produit dans les deux dimensions simultanément ou en alternance.

À travers l'analyse des négociations identitaires, nous avons mis en évidence que les défis rencontrés pouvaient affecter les sentiments de compétence et de congruence, intimement liés à l'identité pour soi. Notre analyse fait aussi ressortir l'importance de la reconnaissance (Donnay et Charlier, 2006) et du lien de contiguïté pour le développement d'un sentiment d'appartenance à la profession (Gohier *et al.*, 2001). Les négociations identitaires relatives à la relation avec l'autre concernent d'abord le rapport à l'institution comprenant la démarche de reconnaissance des acquis et les procédures d'embauche. De plus, ces négociations avec autrui sont présentes sur le plan des relations professionnelles avec les parents, les collègues et les gestionnaires du milieu scolaire. À ce sujet, les participants qui ont favorisé l'ouverture à l'autre ont réussi à développer des habiletés communicationnelles favorisant les échanges constructifs sur le plan interculturel, manifestant par le fait même des stratégies d'acculturation visant l'intégration. Ceci leur a permis de développer une identité plus affirmée et une confiance accrue en leurs compétences. Finalement, nous avons exposé que, dans le contexte d'insertion auquel est soumis un enseignant formé ailleurs qu'au Québec, il devient difficile de prendre le recul nécessaire afin d'analyser sa pratique, de développer une autonomie professionnelle et de justifier ses décisions au regard des normes de la profession.

### 6.3 Contributions de la thèse sur le plan scientifique

Au terme de cette recherche, nous considérons que la contribution majeure de notre thèse consiste en deux aspects principaux : d'une part, l'illustration des postures de négociation identitaires dégagée de l'analyse des récits et d'autre part, les adaptations que nous proposons au modèle de Mukamurera *et al.* (2013) pour l'analyse des défis d'acculturation en insertion professionnelle.

La première contribution de cette thèse concerne les quatre postures de négociation identitaire émergeant de l'expérience des participants. Sans prétendre à la généralisation, elles apportent un éclairage et une contribution originale à l'étude de l'identité professionnelle des enseignants en contexte d'acculturation. Ces postures, qui s'entrecroisent dans une dynamique évolutive changeant au gré des interactions, se dessinent dans un aller-retour entre l'image de soi comme enseignant et celle de la profession. La posture de **contribution** est la plus susceptible de favoriser l'intégration, car elle permet de tisser des liens significatifs avec les collègues, d'accéder à la reconnaissance et de développer une appartenance à la profession. La posture



**d'apprentissage** est marquée par une attitude d'ouverture à la rétroaction qui peut favoriser l'apparition de stratégies d'intégration. La posture de **préservation**, quant à elle, est entraînée par une quête de reconnaissance visant à conserver une identité jugée satisfaisante aux yeux de l'enseignant concerné, mais qui n'est pas reflétée comme telle par le milieu. Finalement, la posture de **retrait**, provoquée par une dévalorisation de l'image de soi tant sur le plan intrasubjectif qu'intersubjectif, incite l'enseignant à prendre un recul volontaire en se retirant temporairement de la profession.

En ce qui concerne la place des défis d'acculturation dans les négociations identitaires, nous avons montré que ceux-ci entraînent une remise en question des conceptions, des pratiques ainsi que de la représentation de soi et de la profession. Même si les défis ne mènent pas systématiquement à une crise identitaire, nous pouvons constater qu'ils contribuent, chez nos participants, à l'apparition de tensions et entraînent la mobilisation de stratégies. L'analyse de ces stratégies permet de mettre en évidence les manières différentes qu'ont les enseignants immigrants de gérer des problèmes spécifiques à l'acculturation et liés à leur insertion professionnelle. Les stratégies identifiées sont le fruit de négociations qui sont déterminées par la pondération accordée à l'importance de maintenir la culture du pays d'origine et à celle de participer à la culture du pays d'accueil (Berry, 2005). Notre thèse apporte un éclairage différent de celle de Jabouin (2018) ou de Niyubahwe (2014), car elle mobilise le concept d'acculturation pour analyser les défis dans la sphère professionnelle des enseignants immigrants en proposant une analyse des stratégies liés au parcours d'insertion professionnelle et déterminées par la pondération accordée à l'importance de maintenir la culture pays d'origine et à celle de participer à la culture du pays d'accueil (Berry, 2005). De plus, la convocation du cadre proposé par Berry (2005) nous permet d'établir un parallèle entre les défis d'acculturation et les dimensions intrasubjective (pour soi) et intersubjective (pour autrui) de l'identité. L'analyse de ces éléments vient soutenir les liens déjà existants entre ces dimensions et les composantes de l'identité professionnelle des enseignants (Gohier *et al.*, 2001). Effectivement nous avons pu constater que les sentiments de compétence et de congruence sont reliés à l'identité pour soi, alors que le rapport de contiguïté, la reconnaissance et le sentiment d'appartenance à la profession sont reliés à l'identité pour autrui.

Cette thèse contribue aussi aux connaissances en éducation par une compréhension approfondie des défis d'insertion professionnelle spécifiques aux enseignants immigrants. À la lumière des résultats obtenus, nous avons proposé des adaptations au modèle de Mukamurera *et al.* (2013), pour l'analyse de ces défis d'acculturation en insertion

professionnelle. Ces adaptations tiennent compte des défis d'acculturation et incluent des dimensions transversales, inhérentes à la phase postmigratoire. Parmi celles-ci, on retrouve la temporalité qui, bien qu'inhérente au processus d'insertion et au parcours migratoire, semble essentielle à considérer spécifiquement en raison de l'incidence importante qu'elle peut avoir sur la manière dont les enseignants immigrants appréhendent les défis d'insertion. La temporalité comprend les défis relatifs aux échéances à respecter pour satisfaire aux exigences de requalification, à la conciliation des responsabilités familiales et professionnelles, ainsi qu'à la durée des contrats et à la précarité d'emploi qui peuvent considérablement affecter la réalisation du projet migratoire. Le temps, pour les enseignants immigrants qui se retrouvent malgré eux considérés comme des enseignants débutants, revêt une signification particulière alors qu'il ajoute à la lourdeur des défis liés à leur parcours. Par contre, cette dimension présente aussi un aspect positif dans la mesure où le temps contribue à l'appropriation de la culture d'accueil, à l'acquisition de connaissances et d'expérience et, par le fait même, à la consolidation de l'identité professionnelle.

La recherche menée apporte donc une contribution originale dans un champ de recherche en émergence, celui de l'insertion professionnelle des enseignants immigrants. Elle permet aussi de contextualiser le champ d'études de l'identité professionnelle dans un domaine moins exploré jusqu'ici, en mettant en évidence les liens entre les défis d'acculturation, les tensions identitaires et les stratégies mobilisées par les enseignants en contexte d'acculturation professionnelle. Enfin, sur le plan méthodologique, la démarche et les outils utilisés permettent de rendre compte, de manière rigoureuse et objective, des subtilités présentes dans le discours des participants. Par la présentation des récits, notre thèse offre une illustration unique des éléments plus personnels colorant le parcours biographique de ces enseignants immigrants sur le plan identitaire.

#### **6.4 Retombées sociales et recommandations pour le milieu de pratique**

Sur le plan social, la recherche menée contribue aux efforts des instances concernées pour favoriser la rétention du personnel scolaire et la qualité de l'enseignement. L'interprétation des résultats permet de dégager certaines recommandations relatives aux besoins exprimés de manière explicite ou implicite par les participants<sup>22</sup>. La prise en compte de ces besoins

---

<sup>22</sup> Voir les *Défis d'acculturation et des besoins recensés chez les enseignants immigrants* (annexe IX).

met en perspective la nature et les modalités des mesures proposées par les différentes instances pour soutenir les enseignants immigrants. Notons par ailleurs que de telles ressources existent et continuent de voir le jour au sein de divers organismes de soutien, comme c'est d'ailleurs le cas au CNIPE qui vient tout juste de mettre en ligne un guide à l'intention des enseignants immigrants du Québec<sup>23</sup>. Ceci montre par conséquent l'intérêt et la pertinence de notre objet de recherche. Les recommandations qui suivent visent d'ailleurs à réitérer l'importance d'en poursuivre le développement en tenant compte d'éléments qu'il semble important de considérer pour les rendre plus efficaces auprès des enseignants immigrants.

Les enseignants qui ont pris part à notre recherche exerçaient la profession dans leur pays d'origine. Pour eux, le fait de devoir se soumettre à des exigences de requalification les place dans la catégorie des enseignants débutants et met en évidence l'incohérence de leur statut. Les besoins de soutien sont aussi présents chez les enseignants débutants formés au Québec, mais pour les enseignants formés à l'étranger, ces besoins présentent des nuances, puisque les défis qu'ils rencontrent sont souvent attribuables à un décalage entre leur culture professionnelle initiale et celle de la société d'accueil. Pour eux, ces besoins touchent aussi la redéfinition des conceptions relatives au rôle de l'enseignant et de l'élève, à la relation pédagogique et à l'organisation de la profession au Québec.

Au regard des démarches en vue de l'obtention d'une autorisation d'enseigner, les participants manifestent le besoin qu'on les dirige vers un portail d'information claire et accessible au moment de la demande d'immigration. Si ces portails existent, les participants trouvent difficile d'y naviguer et de comprendre la logique entourant les procédures de reconnaissance des acquis. De plus, il semble important de tenir compte des acquis de formation et d'expérience afin de déterminer des exigences de requalification qui correspondent aux besoins spécifiques des enseignants immigrants. Si certains des cours exigés pour l'obtention du brevet apparaissent redondants avec la formation initiale reçue dans le pays d'origine, il se dégage chez certains participants un besoin de formation en ce qui a trait à la différenciation pédagogique, notamment auprès des élèves à besoins particuliers, et à l'évaluation. De plus, un cours sur l'histoire du Québec et du Canada dans le cadre de la formation complémentaire en enseignement est souhaité pour permettre de mieux comprendre la culture de la société d'accueil et les valeurs qui sous-tendent les

---

<sup>23</sup> Enseignants formés à l'étranger (CNIPE, 2020) : <http://www.cnipe.ca/?-Enseignants-formes-a-l-etranger,67->

orientations du programme de formation de l'école québécoise. Des besoins se manifestent aussi quant à l'accès à des ressources formelles permettant de se préparer au TECFÉE.

En ce qui concerne l'embauche, il apparaît, pour certains, que la nature des questions abordées ne permet pas de mettre en valeur le bagage culturel et l'expérience des enseignants immigrants. Il semble important qu'en entrevue, on s'intéresse davantage à la contribution qu'ils peuvent apporter au système scolaire québécois en raison du caractère biculturel de leur situation. De plus, une préoccupation relative aux procédures d'embauche entretient la perception d'une forme de discrimination qui maintient ces enseignants dans la précarité. À ce sujet, des informations claires au sujet des conditions d'embauche et des mécanismes d'affectation sont souhaitées afin d'éviter les tâches fragmentées rendant difficiles l'acquisition d'une stabilité professionnelle et l'établissement de liens avec une équipe-école. Cette situation n'est pas exclusive aux enseignants immigrants, mais elle les affecte davantage en raison de l'exigence de satisfaire au stage probatoire durant cette période. Les participants manifestent le besoin de réaliser ce stage dans un contexte stable, et de bénéficier de conditions équitables pour faire la preuve de la maîtrise de leurs compétences professionnelles. Cependant, avant de s'engager dans l'évaluation formelle du stage probatoire, certains auraient souhaité avoir la possibilité de réaliser des stages supervisés dans les écoles du Québec. Évidemment, ce n'est peut-être pas le souhait de tous les participants, puisque certains d'entre eux auraient pu percevoir cette exigence comme une insulte à leur bagage de connaissances et d'expérience, ou une autre forme de discrimination. Le souhait a tout de même été exprimé par certains.

En ce qui concerne la socialisation organisationnelle, des barrières liées à la communication interculturelle font émerger le besoin de bénéficier de mesures d'accueil chaleureuses comprenant l'accès à des personnes-ressources, ainsi que de l'information claire au sujet des aspects organisationnels de l'école et des relations avec les parents. Les participants mentionnent aussi l'importance des mesures de soutien à l'insertion professionnelle offertes dans les différents milieux. Si elles existent, elles semblent être accessibles uniquement aux titulaires de contrats. Or, c'est pourtant un besoin qui surgit dès les premiers pas dans la profession, et ce, tant pour les enseignants formés au Québec que pour les enseignants immigrants. Parmi ces mesures, le mentorat est très apprécié, car il permet d'amorcer une réflexion sur les conceptions éducatives et de s'appropriier les orientations du programme de formation de l'école québécoise. Toutefois, comme nous l'avons soutenu, le jumelage de type mentorat devrait tenir compte des affinités personnelles et être exempt d'un jugement évaluatif afin d'éviter la dévalorisation de

l'image professionnelle, le repli sur soi ou l'abandon de la profession (Cuerrier, 2001 ; Houde, 2009). Une formule en triade comprenant un mentor immigrant ayant vécu le processus d'insertion et un mentor formé dans la société d'accueil pourrait peut-être favoriser le soutien des enseignants immigrants (Gagnon et Duchesne, 2018).

Finalement, à la lumière des résultats obtenus dans le cadre de notre recherche, il apparaît essentiel de tenir compte des différents profils des candidats à l'enseignement dans la mise en place des mesures afin de favoriser leur insertion. Il semble important de faciliter leur accès à des réseaux d'entraide ou à des groupes d'échange avec des enseignants aux profils variés. En effet, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, ces interactions peuvent contribuer considérablement au développement de l'identité professionnelle et du sentiment d'appartenance à la profession. Ceci n'est toutefois possible que par l'instauration d'un dialogue interculturelle pour lequel une formation ou un accompagnement s'avère essentiel auprès des acteurs du milieu qui côtoient les enseignants immigrants. Dans le cadre de ces échanges, il est essentiel de développer la communication interculturelle afin d'aider ces enseignants à s'appropriier les normes de la profession, à développer des stratégies favorisant leur intégration à des équipes pédagogiques, afin qu'ils puissent analyser leur pratique, justifier leurs décisions professionnelles et apporter leur contribution à la profession enseignante au Québec.

## **6.5 Limites de la recherche**

Dans le cadre méthodologique présenté au chapitre 3, nous avons identifié quelques limites inhérentes à la recherche que nous avons menée. La première concerne le nombre restreint de participants, qui étaient au nombre de 15. Cette limite, probablement causée par une démarche d'échantillonnage comprenant des critères de sélection restrictifs, permet d'avoir une vue partielle de la situation. Par contre, nous considérons qu'elle nous a tout de même permis de recruter un échantillon diversifié, puisque les participants provenaient de dix pays différents, avec des parcours et des bagages uniques à partager.

La recherche comporte une autre limite relative au fait que nous n'ayons pas traité des différences culturelles entre les candidats. Évidemment, nous convenons que ces différences existent et qu'elles peuvent considérablement affecter le parcours ainsi que la construction identitaire. Cependant, notre recherche ne visait pas à documenter ces différences, mais plutôt à dresser un portrait des défis communs et à illustrer par des exemples les négociations identitaires de certains participants. Si nous avions voulu

examiner en profondeur les différences inhérentes à l'origine ethnoculturelle et en tirer des conclusions, nous aurions alors dû adopter une posture et une méthodologie différente, soit par une étude de cas ou par une recherche quantitative visant la généralisation. De ce fait, les objectifs de la recherche n'auraient pas été les mêmes.

Une autre limite de la recherche concerne le fait que tous les participants à notre recherche sont des enseignants en exercice. Ainsi, elle ne tient pas compte de ceux qui pourraient avoir quitté la profession ou qui n'ont pas encore réussi à s'y insérer. Cette limite volontaire s'explique par le fait que nous désirions étudier une phase de la carrière nécessitant un engagement dans la profession. En tenant compte de cette limite, il est naturel que les stratégies de séparation et de marginalisation (Berry, 2005) soient absentes de nos résultats, puisque celles-ci impliquent un retrait définitif de la profession. Nous reconnaissons toutefois qu'il aurait été intéressant de connaître et de comprendre les négociations identitaires d'enseignants décrocheurs, puisqu'elles auraient pu nous éclairer au sujet des écueils à éviter pour prévenir l'abandon de la profession. Ceci pourrait faire l'objet d'une recherche future.

De plus, nous avons évoqué notre situation personnelle et professionnelle comme limite de la recherche. En tant que chercheuse québécoise ayant été formée et ayant œuvré comme enseignante dans les écoles du Québec, notre bagage aurait pu causer un biais d'interprétation. Il a donc été essentiel de mettre en place des mesures visant à assurer la rigueur scientifique et la validité des entretiens. De plus, en raison de notre expérience et de notre engagement auprès de la population d'enseignants immigrants fréquentant l'Université de Montréal, nous avons pris soin d'exclure de notre échantillon les participants avec qui nous aurions pu être en relation sur le plan professionnel. Ceci avait pour but d'éviter d'encourager la désirabilité sociale et l'interprétation biaisée des résultats. Par ailleurs, nous considérons que notre situation professionnelle représente aussi un avantage à la réalisation de notre projet puisque, connaissant les programmes de formation et la population étudiante d'immigration récente, et agissant à titre d'animatrice dans le cadre de diverses activités de formation et d'échange entre enseignants, nous avons développé des habiletés communicationnelles favorisant l'écoute et valorisant le partage d'expériences, ce qui a été bénéfique notamment lors de l'entretien de groupe.

À la fin de cette thèse, nous revenons sur une limite qui concerne le cœur même du projet. Il s'agit du fait que notre démarche nous a permis de recueillir les propos du seul point de vue des participants, en fonction d'un aspect précis et très intime de leur insertion professionnelle. Dans le cadre de cette recherche qui visait à comprendre le processus de

négociation identitaire des enseignants immigrants, il apparaissait opportun de concentrer la collecte sur les représentations individuelles des sujets afin de reconstituer leur histoire. D'ailleurs, ceci était conforme à nos objectifs qui visaient à comprendre leurs propres perceptions de l'expérience vécue. Nous reconnaissons néanmoins qu'il aurait été enrichissant de recueillir le point de vue des autres acteurs du milieu scolaire afin de dresser un portrait plus complet de la situation en exploitant le cadre de Berry (2005) au sujet des stratégies d'acculturation, tant du point de vue de l'immigrant que de celui des membres de la société d'accueil. Cette dernière considération nous amène à proposer des pistes pour la recherche future.

## **6.6 Pistes de recherche future**

Ce projet de thèse nous a permis d'expérimenter une démarche de recherche rigoureuse et de développer nos compétences de chercheuse. Certains choix conceptuels et méthodologiques ont été difficiles à faire, car nous avons dû mettre de côté des idées prometteuses afin que le projet puisse se réaliser dans le respect des échéances et des critères de rigueur scientifique. Cependant la réflexion entourant ces choix a permis d'aiguiser notre esprit critique et d'entrevoir des perspectives différentes donnant naissance à des idées de projets pouvant enrichir notre champ de recherche. Nous en exposons ici quelques-unes.

Nous pourrions analyser les types de défis rencontrés par les enseignants immigrants en fonction des facteurs qui peuvent les influencer. Par exemple, il serait pertinent de s'intéresser au pays d'origine et à sa culture, à la formation initiale reçue, à l'expérience acquise, à la discipline enseignée ainsi qu'à l'âge et au genre des participants. Dans cette optique, nous pensons que le nombre important de variables à considérer pourrait donner lieu à une recherche de type quantitatif qui permettrait de formuler des hypothèses et de tirer des conclusions à partir de statistiques relatives à ces variables. Dans ce cadre, il ne s'agirait plus de comprendre de façon approfondie l'expérience des participants, mais de dresser un portrait exhaustif des similitudes et des différences ponctuant le parcours des enseignants issus de l'immigration en les comparant.

De plus, dans une recherche future, il serait intéressant d'étudier le cas des enseignants immigrants qui ont choisi d'abandonner l'enseignement ou de réorienter leur carrière, afin de mieux comprendre les défis d'acculturation et les tensions pouvant entraîner une rupture identitaire sur le plan professionnel. En effet, le processus identitaire comprend des

négociations qui peuvent mener à une consolidation de la représentation de soi comme professionnel, mais il peut aussi entraîner la mobilisation de stratégies visant à réparer une identité perturbée. Dans le but de rétablir la cohérence identitaire, un individu peut opter pour des stratégies de séparation l'amenant à se retirer du milieu dans lequel il ne semble pas s'épanouir. Cette perspective mérite d'être étudiée, et elle implique évidemment d'adopter une démarche permettant de faire appel à un échantillon plus large, puisque les participants proviendraient de contextes sociaux et professionnels autres que l'enseignement. De plus, il serait intéressant d'aborder cet angle par une étude de cas approfondie visant à examiner l'ensemble de l'expérience migratoire d'un individu correspondant à ce profil. En étudiant les différents aspects de son parcours, nous pourrions identifier des éléments ayant pu mener à la décision d'abandonner l'enseignement.

Comme nous avons soutenu que le rôle des interactions étant essentiel au développement de l'identité, il serait aussi intéressant de s'y pencher plus particulièrement, en menant une recherche collaborative à laquelle des enseignants immigrants, des enseignants québécois et des gestionnaires du milieu scolaire pourraient participer. Nous imaginons une collecte de données prenant place au sein de groupes de discussions formels et informels visant à documenter les échanges porteurs de sens et pouvant contribuer à favoriser une communication interculturelle à la base d'une acculturation réussie. Une recherche ayant une visée développementale et s'étendant sur une longue période pourrait permettre d'analyser la manière dont la dynamique du groupe peut contribuer ou non à faire évoluer certaines représentations des enseignants et de la profession.

Finalement, une autre piste de recherche, qui nous semble prometteuse et qui nous interpelle particulièrement, serait de s'intéresser aux perceptions des acteurs du milieu, qui côtoient, soutiennent et collaborent avec les enseignants immigrants lors de leur insertion. Une enquête longitudinale réalisée auprès d'un enseignant immigrant au sein du contexte dans lequel il évolue pourrait aider à comprendre les représentations que ce dernier entretient au sujet de lui-même comme enseignant, de ses relations avec les collègues et la profession. Elle permettrait aussi de recueillir le point de vue des membres de l'équipe-école et des autres acteurs du milieu dans le but d'identifier la dynamique présente et le choix des stratégies d'acculturation permettant de favoriser l'intégration sociale et professionnelle, tant du côté de l'individu que sur le plan de la société d'accueil. Une telle recherche permettrait de mobiliser le cadre de Berry (2005) au sujet des stratégies d'acculturation, tant sur le plan individuel concernant les individus des groupes ethnoculturels, que sur le plan collectif concernant les membres de la société d'accueil et



du milieu scolaire. Ceci permettrait de compléter l'analyse des négociations identitaires d'enseignants immigrants en contexte d'insertion professionnelle au Québec.

Nous pensons que les conclusions de notre recherche et les pistes proposées, tant pour le milieu que pour la communauté scientifique, ont le potentiel d'enrichir les connaissances dans plusieurs champs. Elles peuvent servir de cadre à l'étude des transitions professionnelles vers l'enseignement et ainsi, favoriser l'acquisition de connaissances en ce qui a trait aux mesures à mettre en place pour faciliter l'insertion professionnelle dans les différentes voies menant vers l'enseignement. Ceci pourrait éventuellement permettre de favoriser l'attraction et la rétention du personnel enseignant immigrant et, par le fait même, contribuer à la qualité de la formation des élèves. Finalement, il nous semble que l'analyse des négociations identitaires d'enseignants immigrants peut servir de point de départ à des études comparatives dans d'autres domaines que l'éducation et, en particulier, dans les professions accueillant des professionnels issus de l'immigration.

## RÉFÉRENCES

- Abou, S. (1990). L'insertion des immigrés. Approche conceptuelle. Dans I. Simon-Brout et P.J. Simon (dir.), *Les étrangers dans la ville. Le regard des sciences sociales* (p.126 -138). Paris, France : L'Harmattan.
- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris, France : Épi.
- American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American psychological association* (7<sup>e</sup> éd.). Washington, DC : APA.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoir, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p.37-56). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Amin. A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116. Récupéré de [https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/viewFile/Amin\\_Alterstice2\(2\)/pdf](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/viewFile/Amin_Alterstice2(2)/pdf)
- Androzzi, J. (2011). *The effects of early clinical teaching experiences on pre-service teacher's self-efficacy* (thèse doctorat, Université de la Caroline du Nord, Greensboro, NC). Récupéré de ProQuest Dissertations & Theses Global (n° 3473447)
- Arcand, S. et Najari, M. (2010). *Situation des immigrants au marché du travail québécois : bref portrait statistique*. Récupéré du site du Réseau des services spécialisés de main-d'œuvre : [http://rssmo.qc.ca/wp-content/uploads/2012/09/Situation-des-immigrants-au-marche-du-travail-quebecois\\_bref-portrait-statistique.pdf](http://rssmo.qc.ca/wp-content/uploads/2012/09/Situation-des-immigrants-au-marche-du-travail-quebecois_bref-portrait-statistique.pdf)
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Avato, J., Bardak, U., Panzica, F. et Popova, N. (2010). *Migration and skills: the experience of migrant workers from Albania, Egypt, Moldova, and Tunisia*. Washington, DC : World Bank Publications.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ballinger, D. A. et Bishop, J. G. (2011). Mentoring student teachers : Collaboration with physical education teacher education. *Strategies*, 24 (4), 30-34. <https://doi.org/10.1080/08924562.2011.10590941>

- Barbier, J.-M. (1996a). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation permanente*, 128, 11-27.
- Barbier, J.-M. (1996b). Dynamiques identitaires en formation. *Sciences Humaines. Identité, identités : l'individu, le groupe, la société*, 15(Hors-série), 27.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villiers, G. et Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives. Hors série no 2*. Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, 26 novembre 2004, 98-114. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/RQ-HS-2-Numero-complet-v2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/RQ-HS-2-Numero-complet-v2.pdf)
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero28\(1\)/baribeau\(28\)1.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/baribeau(28)1.pdf)
- Bascia, N. (1996). Inside and Outside. Minority immigrant teachers in Canadian schools. *Qualitative Studies in Education*, 9, 151-165. <https://doi.org/10.1080/0951839960090204>
- Bauer, S. et Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession ? Résultats d'une étude menée en Suisse romande. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-25. Récupéré de <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2198>
- Bauder, H. (2003). Brain Abuse, or the Devaluation of Immigrant Labour in Canada. *Antipode*, 35 (4), 699-717. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8330.2003.00346.x>
- Beauchamp, C. et Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. Récupéré de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. et Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. Récupéré de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04000034>
- Bellemarre, K. (2015). *La déqualification des immigrantes universitaires Le rôle de l'origine ethnique*. (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de Papyrus, archive électronique de l'Université de Montréal : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13585>
- Berger, P. L. et Luckmann, T. (1967). *The social construct of reality*. New York, NY : Anchor Book.

- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46 (1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J.W. (2000). Acculturation et identité. Dans J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily et G. Vermès (dir.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri* (p.81-94). Paris, France : L'Harmattan.
- Berry, J.W. (2005). Acculturation : Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697–712. Récupéré de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014717670500132X>
- Berry, J.W. et Sam, L. (2015). Multicultural societies. Dans V. Benet-Martínez et Y. Hong (dir.), *The Oxford handbook of multicultural identity* (p. 97-117). New York, NY : University Press.
- Beynon, J., Ilieva, R. et Dichupa, M. (2004). Re-credentialling experiences of immigrant teachers: Negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 429-444. Récupéré de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1354060042000224160>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26%282%29/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%282%29/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Bliez-Sullero, N. De l'utilisation des récits de vie en formation d'enseignants. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 24, 77-102. <https://doi.org/10.3406/spira.1999.1526>
- Boily, F. et Girard, S. (1992, mai). *Le choc culturel : un préalable à la rencontre interculturelle. Actes du congrès de l'association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC). Collèges célébrations 92*, Atelier 1B6, Montréal, Canada. Récupéré du site du congrès à [http://www.cdc.qc.ca/actes\\_aqpc/1992/boily\\_girard\\_1B6\\_actes\\_aqpc\\_1992.pdf](http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/1992/boily_girard_1B6_actes_aqpc_1992.pdf)
- Boulet, M. et Boudarbat, B. (2011). La qualité d'emploi des immigrants ayant un diplôme postsecondaire canadien. *Diversité canadienne*, 8(5), 46-51.
- Bourhis, R., Barrette, G., El-Geledi, S. et Schmidt, R. (2009). Acculturation orientations and social relations between immigrant and host community members in California. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 443 – 467. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022022108330988>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Dans J. Richardson (dir.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p. 241-258). New York, NY : Greenwood.

- Bourque, R. (2008). Mécanismes d'exclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (2e éd.) (p.67-97). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p.43-56). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), p.25-41.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.
- Broyon, M.-A. (2016). L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse normande : une insertion comme les autres ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 39-58. Récupéré de <http://revuedeshep.ch/pdf/21/21-03-Broyon.pdf>
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitative*, 8(Hors-série), 7-36.
- Camilleri, C. (1990). Identités et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. Dans Camilleri, C., Kastarsztejn, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p.85-111). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Camilleri, C. (1996). Les stratégies identitaires des immigrés. *Sciences Humaines : Identité, identités : l'individu, le groupe, la société*, 15(Hors-série), 32-34
- Camilleri, C., Kastarsztejn, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*, Paris, France : Presses universitaires de France.
- Camilleri, C. et Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris, France : Armand Colin.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Archives ouvertes en sciences de l'homme et de la société*. Récupéré de l'archive HAL à : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566>
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, 34(1), 193-212.

- Chicha, M.-T. (1989). *Discrimination systémique. Fondement et méthodologie des programmes d'accès à l'égalité*. Cowansville, Canada : Éditions Yvon Blais.
- Chicha M-T. et Deraedt E. (2009). Genre, migration et déqualification : des trajectoires contrastées. Études de cas de travailleuses migrantes à Genève. *Cahiers des migrations internationales*, 97, Genève, Suisse : Bureau international du travail.
- Chicha, M. T. et Charest, É. (2012). *Le Québec et les programmes d'accès à l'égalité : un rendez-vous manqué ? Analyse critique de l'évolution des programmes d'accès à l'égalité depuis 1985. Rapport de recherche*. Montréal, Canada : Centre d'études ethniques des universités montréalaises.
- Cho, C. (2010). Qualifying as teacher: Immigrant teacher candidates' counter-stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-22.
- Choueiri, R. (2008) Le choc culturel et le choc des cultures. *Géographie et culture*, 68, 1-13. <https://doi.org/10.4000/gc.801>
- Cohen-Émerique, M. (1980). Éléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche culturelle. *Annales de Vaucresson*, 17, 115-138. Récupéré de <http://www.cohen-emerique.fr/medias/files/cohen-emerique-1980-article-elements-de-base-1.pdf>
- Cohen-Émerique, M. (2007). L'approche interculturelle dans le travail auprès des migrants. (Ouvrage original publié en 2007 sous le titre L'approccio interculturelle nel lavoro con gli immigrati. Dans M. Santerini, P. Riggio (dir.), *Formatzione interculturale : teoria e pratica*. Milan, Italie : Unicopli. Récupéré de <http://www.cohen-emerique.fr/medias/files/cohen-emerique-2007-chapitre-l-approche-interculturelle-aipres-migrants.pdf>
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Cohen-Scali, V. et Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345. <https://doi.org/10.4000/osp.1716>
- Cohen-Scali, V. et Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *Identité et orientations*, 37(4), 465-482. <https://doi.org/10.4000/osp.1770>
- Coldron, J. et Smith, R. (1999) Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/002202799182954>
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York, NY : Scribner.
- Corsini, R. J. (1999). *The Dictionary of Psychology*. Philadelphia, NJ: Brunner / Mazel.

- Cruickshank, K. (2004). Towards diversity in teacher education. Teacher preparation of immigrant teachers, *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0261976042000223006>
- Cuerrier, C. (2001). *Le mentorat et le monde du travail : un modèle de référence*. Montréal, Canada : Fondation de l'entrepreneurship.
- Dasen, P. et Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires. Dans J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily et G. Vermès (dir.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri* (p.55-80). Paris, France : L'Harmattan.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., et Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers : Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920600775316>
- De Gaulejac, V. et Taboada-Leonetti, I. (1994). *La lutte des places*. Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Dejean, K. et Charlier, É. (2011). Parcours d'insertion professionnelle : développement identitaire et sentiments associés. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p.65-82). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Demazière, D. (2017, avril). *Entretien individuel à orientation biographique*. Communication présentée dans le cadre des ateliers de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université de Montréal, Canada.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Deters, P. (2006). *Immigrant Teachers in Canada : Learning the Language and Culture of a New Professional Community*. Communication présentée à la conférence de l'European Association of Languages for Specific Purposes (AELFE), Iberia, Espagne. Récupéré de [https://pdfs.semanticscholar.org/41e4/21cf79422b8ded2a7899882774131dc95905.pdf?\\_ga=2.100754881.1525818255.1595877581-1712760128.1595877581](https://pdfs.semanticscholar.org/41e4/21cf79422b8ded2a7899882774131dc95905.pdf?_ga=2.100754881.1525818255.1595877581-1712760128.1595877581)
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke, Canada : CRP.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). La construction identitaire. *Cahiers pédagogiques*, 380, 11-12.



- Dubar, C. (2003). Transformation des identités professionnelles et reconversions industrielles. Dans J. Allouche (dir.), *Encyclopédie des sciences humaines* (p. 672-685). Paris, France : Vuibert.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles* (5<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Colin.
- 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. Récupéré de [http://revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/8\\_files/07\\_duchesne.pdf](http://revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/8_files/07_duchesne.pdf)
- Duchesne, C. (2010). *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*. Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle ? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-24. Récupéré de <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2327/2381>
- Duchesne, C., Gravelle, F. et Gagnon, N. (2019). Des nouveaux·elles enseignant·e·s issus·e·s de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 187-214. <https://doi.org/10.7202/1064611ar>
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2009). *L'entretien de groupe. L'enquête et ses méthodes*. Paris, France : Armand-Colin.
- Dufour, F. et Meunier, H. (2016). Le regard de finissantes en enseignement en adaptation scolaire sur leur sentiment de compétence à intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers. *Education et Formation*, e-305, 65-76.
- Duval, H. (2011). *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire Sphères de négociations, tensions et stratégies identitaires* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de Papyrus, archive électronique de l'Université de Montréal : <http://hdl.handle.net/1866/4993>
- Duval, H. (2017). Devenir et être enseignant de la danse en milieu scolaire : construction identitaire. Dans H. Bonin, H. Duval, D. Blondin et M. Théberge (dir.), *Identité(s) d'enseignants des arts : arts plastiques, danse, musique, art dramatique* (p.63-117). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité* (J. Nass et C.-L. Combet, trad.). Paris, France : Flammarion.



- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teacher Need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Filhon, A. et Guérin-Pace, F. (2009). Pratiques linguistiques et parcours migratoires : une articulation complexe. *Espaces et sociétés*, 136-137, 189-206.  
<https://doi.org/10.3917/esp.136.0189>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Fronteau, J. (2000). Le processus migratoire : La traversée du miroir. Dans G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (p.1-40). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers : A developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice*, 8 (1), 107-120. <https://doi.org/10.7202/1052612ar>
- Gagnon, N., Gravelle, F. et Duchesne, C. (2015, juin). *Défis et bénéfices liés à l'accompagnement de nouveaux enseignants issus de l'immigration : le point de vue d'enseignants-mentors*. Communication présentée à la Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris, France. Récupéré de l'archive HAL à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01178785>
- Garneau, S. (2008). L'émigration marocaine au Canada : contextes de départ et diversité des parcours migratoires. *Diversité urbaine*, 8(2), 163-190.  
<https://doi.org/10.7202/000370ar>
- Gauthier, B. et Bourgeois (2016). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, F., Ostiguy, L., Hopper, C., Lebrun, M. et Préfontaine, C. (2001). *Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire*. Rapport présenté au Conseil de la langue française du Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf163/fl63.pdf>
- Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203–222. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/018997ar>

- Girard, M., Smith, M. et Renaud, J. (2008). Intégration économique des nouveaux immigrants : adéquation entre l'emploi occupé avant l'arrivée au Québec et les emplois occupés depuis l'immigration. *Cahiers canadiens de sociologie*, 33(4), 791-814. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/canajsocicahican.33.4.791>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, France : Minuit.
- Gohier, C. (1989). Sens de l'identité et rapport à l'autre : genèse d'une éducation à la responsabilité. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 14(4), 471-481.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 3-32.  
<https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gonin-Bolo, A. (2002). Entretien d'A. Gonin-Bolo avec C. Dubar. *Recherche et formation*, 41, 131-138. Récupéré de [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2002\\_num\\_41\\_1\\_1780](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_41_1_1780)
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. Dans J. Sikula, T.J. Buttery, T. et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on teacher Education* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 548-594). New York, NY : Macmillan Library.
- Gouvernement du Canada (2019). *Rapport annuel au parlement sur l'immigration, 2019*. Ottawa, Canada : Ministère de l'immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté (MIRC). Récupéré de <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/rapport-annuel-parlement-immigration-2019.html>
- Gouvernement du Québec (2001a). *Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics (loi 143, c. 45)*. Québec : Légis Québec. Récupéré de [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/A\\_2\\_01/A2\\_01.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/A_2_01/A2_01.html)
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Gouvernement du Québec (2016). *Programme d'aide à l'intégration des immigrants et des minorités visibles en emploi (PRIIME)*. Québec : Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTEES). Récupéré de <https://www.quebec.ca/emploi/programme-daide-a-lintegration-des-immigrants-et-des-minorites-visibles-en-emploi-priime/>

- Gouvernement du Québec (2017a). *Les différentes vies d'accès menant à la profession enseignante*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/VoiesAccesProfEns\\_FG\\_2017\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/VoiesAccesProfEns_FG_2017_f.pdf)
- Gouvernement du Québec (2017b). *Le stage probatoire. Évaluation des compétences professionnelles attendues des enseignantes et des enseignants*. Récupéré de <https://www.quebec.ca/emploi/metiers-et-professions/decouvrir-des-metiers-et-des-professions/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/autorisation-denseigner/stage-probatoire/>
- Gouvernement du Québec (2019). *Règlement sur les autorisations d'enseigner. Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3, r. 2)*. Québec : Légis Québec. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3, r. 2>
- Gouvernement du Québec (2020). *Conditions et modalités pour obtenir un permis probatoire d'enseigner au Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MÉES). Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/autorisations-denseigner-personnes-titulaires-dune-autorisation-denseigner-delivree-a-lexterie/>
- Grosjean, S. (2017, avril). *L'approche narrative du groupe de discussion : du récit individuel au récit collectif*. Communication présentée dans le cadre des ateliers de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université de Montréal, Canada.
- Guerraoui, Z. (2009). De l'acculturation à l'interculturalisation : réflexions épistémologiques. *L'Autre, cliniques, cultures et sociétés*, 2(10), 195-200.
- Guilbert, L. (2005) L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance, *Ethnologies*, 27 (1), 5-32. <https://doi.org/10.7202/014020ar>
- Hatano-Chalvidan, M. et Sorel, M. (2015). *La notion d'identité : usages et sens dans le champ de la formation et de l'éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- He, M.F. (1998) *Professional knowledge landscapes: three Chinese women teachers' enculturation and acculturation processes in China and Canada* (thèse de doctorat, Université de Toronto, Canada). Récupéré de *TSpace*, archive électronique de l'Université de Toronto à <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/11842>
- Helly, D. (2008). Lutte contre les discriminations au Canada : le secteur privé, la faille du multiculturalisme. Dans A. Manço (dir.), *Valorisation des compétences et co-développement. Africains(e)s qualifié(e)s en immigration* (p. 17-35). Paris, France : L'Harmattan.
- Houde, R. (2009). *Des mentors pour la relève*. Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Houle, R. et Yssaad, L. (2010). *Reconnaissance des diplômés et de l'expérience de travail acquis à l'étranger des nouveaux immigrants* (Publication n° 75-001-X). Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2010109/article/11342/11342hl-fs-fra.htm>
- Huberman, M. (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants. Dans M. Huberman, M. Grounauer et J. Marti (dir.). *La vie des enseignants : Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé S.A.
- Huberman, M. et Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Hughes, E. (1958). *Men and Their Work*. Glencoe, Écosse : Free Press.
- Jabouin, S. (2018). Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-22431>
- Jabouin, S. et Duchesne, C. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 2(1), 4-5. Récupéré de [https://www.academia.edu/download/58186206/Fleuret\\_2012.pdf\\_page=4](https://www.academia.edu/download/58186206/Fleuret_2012.pdf_page=4)
- Jabouin, S. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, 8 (1), 63-75. Récupéré à [https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Jabouin\\_Alterstice8%282%29/pdf](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Jabouin_Alterstice8%282%29/pdf)
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Jobert, G. (2014). *Exister au travail. Les hommes du nucléaire*. Toulouse, France : ERES.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et formation*, 41, 31-47. Récupéré à <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1772>
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villiers et M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 121-145). Paris, France : L'Harmattan.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169. Récupéré de [https://www.jstor.org/stable/1170578?seq=1-metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1170578?seq=1-metadata_info_tab_contents)
- Kailasanathan, S. (2013). *Immigrant Teacher Narratives : Re-storying the Problem of Immigrant Teacher Integration* (mémoire de maîtrise, Université du Manitoba,

Winnipeg, Canada). Récupéré de *Librairies MSpace*, site des archives électroniques de l'Université du Manitoba, à [https://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/handle/1993/18329/Kailasanathan\\_Subba\\_lakshmi.pdf;jsessionid=019A308161644F9BD634B93B19EF0801?sequence=1](https://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/handle/1993/18329/Kailasanathan_Subba_lakshmi.pdf;jsessionid=019A308161644F9BD634B93B19EF0801?sequence=1)

- Kanouté, F. (2008). *Mieux comprendre les défis de l'accompagnement des étudiants récemment immigrés*. Communication présentée dans le cadre de l'Assemblée des Formateurs associés (AFA), Université de Montréal, Canada.
- Kanouté, F. (2011). Adaptation institutionnelle et persévérance dans les études universitaires. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement* (p.159-170). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Canada : CRP.
- Katz, L.G. (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54. Récupéré de <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/460731>
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris, France : Armand Colin.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. Dans I. Carlgren, G. Handal et S. Vaage (dir.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice* (p. 93-108). Londres, Angleterre : Falmer.
- Laghzaoui, G. A. (2011). *Paroles d'immigrants ! Représentations sociales et construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones de Colombie — Britannique* (thèse de doctorat, Université Simon Fraser, Vancouver, Canada). Récupéré du site de l'Université Simon Fraser à <http://summit.sfu.ca/item/11706>
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Articles\\_Laureats\\_JMVDM/24lamarre.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Articles_Laureats_JMVDM/24lamarre.pdf)
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris, France : PUF.
- Larochelle-Audet, J. (2019). Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant : une enquête du point de vue d'enseignant·es de groupes racisés (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de *Papyrus*, archive électronique de l'Université de Montréal : <http://hdl.handle.net/1866/22439>

- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Lebrun, M. (2007). Les tensions et débats dans l'enseignement du français au Québec. *Le français aujourd'hui*, 156(1), 87-93. <https://doi.org/10.3917/lfa.156.0087>
- Legault, G. et Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (2<sup>e</sup> éd.) (p.44-63). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris, France : Éditions Presses Internationales
- Lenoir-Achdjian, A., Arcand, S., Helly, D., Drainville, I. et Vatz Laaroussi, M. (2009). Les difficultés d'insertion en emploi des immigrants du Maghreb au Québec : une question de perspective. *Diversité, immigration et intégration*, 15(3), 2-39.
- Lévesque, M. et Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40 (1), 12-15. Récupéré du site de l'Association canadienne d'éducation à <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2000-v40-n1-Lévesque.pdf>
- Lipiansky, E.-M. (1990). Identité subjective et interactions. Dans Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p.85-110). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lipiansky, E.-M. (1996). L'identité personnelle. *Sciences Humaines : Identité, identités : l'individu, le groupe, la société*, 15(Hors-Série), 7-9.
- Lipiansky, E.-M., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. Dans Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p.7-26). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Manço, A. (2000). Compétences interculturelles et stratégies identitaires. *Agora débats jeunesse*, 22, 49-60. <https://doi.org/10.3406/agora.2000.1800>
- Manço, A. (2006a). *Processus identitaires et intégration. Approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration*. Paris, France : L'Harmattan.
- Manço, A. (2006b). *Jeunes issus de l'immigration et recherche active d'emploi : évaluation d'une méthode d'accompagnement*. Récupéré de [http://www.irfam.org/assets/File/TELECHARGEMENT\\_32\\_ART\\_VIP.pdf](http://www.irfam.org/assets/File/TELECHARGEMENT_32_ART_VIP.pdf)



- Manço, A. (2008). *Valorisation des compétences et co-développement. Africain(e)s qualifié(e)s en immigration*. Paris, France : L'Harmattan.
- Malewska-Peyre (2000). Dynamiques de l'identité, stratégies identitaires. Dans J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily et G. Vermès (dir.). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*. Paris, France : L'Harmattan.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). Montréal, Canada : Éditions CEC.
- Mary, G. et Costalat-Founeau, A.-M. (2010). La dynamique identitaire de stagiaires immigrants : stratégies d'acculturation et insertion dans un collectif de travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 16(3), 219-234. Récupéré de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1420253016301467>
- Mead, G. H. (1933). *Mind, Self and Society*, nouvelle traduction. *L'esprit, le Soi et la société* (vol. 111). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools: The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 164-178. Récupéré de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05001265?via=ihub>
- Michaud, V. (2010). *Lorsque l'imaginaire migratoire rencontre les réalités de la migration : parcours de migrants volontaires et qualifiés de l'Afrique de l'Ouest au Québec* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). Récupéré de *Papyrus*, archive électronique de l'Université de Montréal : <http://hdl.handle.net/1866/4835>
- Misiorowska, M. (2011). Les trajectoires socioprofessionnelles des nouveaux arrivants, travailleurs qualifiés au Québec : qu'est-ce qu'une intégration réussie ? (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de *Papyrus*, archive électronique de l'Université de Montréal : <http://hdl.handle.net/1866/9036>
- Mondain, N. et Couton, P. (2011). L'insertion socio-éducative des enfants d'immigrants africains à Montréal et à Ottawa-Gatineau. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement* (p.59-71). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Monfette, O. (2018). Parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement : analyse des stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré de *Archipel*, archive

électronique de l'Université du Québec à Montréal à  
<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/12132>

- Montgomery, C., Xenocosta, S., Rachédi, L. et Najac, S. (2011) Migration et continuités dans les histoires de familles immigrantes. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*, (p.29-43). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero29\(3\)/RQ\\_29\(3\)\\_Morrisette.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(3)/RQ_29(3)_Morrisette.pdf) <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>
- 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. Récupéré de [https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/viewFile/Amin\\_Alterstice2\(2\)/pdf](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/viewFile/Amin_Alterstice2(2)/pdf)
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A. et Diédhiou, B. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le *jeito* des *despachantes*. *Revue Canadienne De l'éducation*, 39 (1), 1-29. Récupéré de <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2038>
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec : entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106. <https://doi.org/10.7202/1052611ar>
- Morrisette, J., Demazière, D., Diédhiou, B. et Sèguéda, S. (2018). Les expériences des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : l'épreuve de l'autonomie, de la modification du rapport de places et de l'enseignement différencié. *Alterstice*, 8(2), 37-49. <https://doi.org/10.7202/1066951ar>
- Morrisette, J., Diédhiou, B. et Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : recension des écrits*. Récupéré de *Papyrus*, archive électronique de l'Université de Montréal. <http://hdl.handle.net/1866/21568>
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris, France : Armand Colin.
- Mucchielli, R. (1980). *Le travail en groupe*. Issy-les-Moulineaux, France : Éditions ESF.
- Mujawamariya, D. (2000). Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles : le dilemme des étudiants-maitres des minorités visibles nés au Canada. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 6(2), 138-165. <https://doi.org/10.7202/026319ar>
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes*



*enseignants à partir du concept de trajectoire* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada).

- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de finissants en enseignement au Québec : une analyse des trajectoires. *Éducation et francophonie*, 27(1), Récupéré de <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Mukamurera.html>
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke, Canada : CRP.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 17-38). Bienne, Suisse : Éditions BEJEUNE.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et formation*, 74, 57-69. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.49-72). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F., Martineau, S. et Grenon, V. (2019). Expérience et sentiment de compétence durant les premières années d'enseignement. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhhal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : identité, connaissance, apprentissage* (p. 131-162). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16, 1-32.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation*, e-299, 13-35. Récupéré sur le site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) à <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Mukamurera-et-al-2013.pdf>
- Mulattris, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école

francophone albertaine. *International Journal of Canadian Studies*, 45-46, 331-352. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/ijcs/2012-n45-46-ijcs0128/1009909ar/>

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. Récupéré de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05001216?via=ihub>

Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139-160). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Nichols, B. (2011). *Preservice teachers' perception of a final field experience* (thèse de doctorat, Université de l'Arkansas, AR). Récupéré de ProQuest Dissertations & Theses Global (n° 1490782)

Niyubahwe, A. (2014). *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada). Récupéré de *Savoirs UdeS*, archive électronique de l'Université de Sherbrooke à <http://hdl.handle.net/11143/6972>

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 56-87. (Article publié). <https://doi.org/10.7202/1029142ar>

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2019). Rôle et contribution des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), 438-463. Récupéré de <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3563/2731>

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018) Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois ? *Alterstice*, 8(1), 25-36. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>

NVivo (version 12) (logiciel). Récupéré de <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

Oberg, K. (1960). Cultural Shock : Adjustment tu new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182. <https://doi.org/10.1177/009182966000700405>

Office québécois de la langue française. (2020). Acculturation. Dans *Grand dictionnaire terminologique*. Récupéré de <http://www.granddictionnaire.com/>

- Office québécois de la langue française. (2020). Assimilation. Dans *Grand dictionnaire terminologique*. Récupéré de <http://www.granddictionnaire.com/>
- Office québécois de la langue française (2020). Déqualification. Dans *Grand dictionnaire terminologique*. Récupéré de <http://www.granddictionnaire.com/>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2020). *Perspectives des migrations internationales 2020*. Récupéré de <https://www.oecd.org/fr/migrations/perspectives-des-migrations-internationales-19991258.htm>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2013). Discrimination envers les immigrés : mesures, incidence et instruments politiques. *Perspectives des migrations internationales 2013* (p. 203-246). Récupéré de <http://www.oecd.org/fr/els/mig/PMI-2013-chap4-discrimination-envers-les-immigres.pdf>
- Organisation des Nations Unies (ONU, 2020). *Migrations*. Récupéré du site de l'ONU à <https://www.un.org/fr/sections/issues-depth/migration/>
- Paré, M. et Leroux, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants, *Recherches et éducatives*, 7, 69-84. Récupéré à <https://rechercheseducations.revues.org/1383>
- Perez-Roux, T., Deltand, M., Duchesne, C. et Masdonati, J. (2019). *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires : le sujet au cœur des transformations*. Montpellier, France : Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris, France : ESF.
- Phillion, J. (2003). Obstacles to Accessing the Teaching Profession for Immigrant Women, *Multicultural Education*, 11(1), 41- 45. Récupéré de la base de données ERIC à <https://eric.ed.gov/?id=EJ675747>
- Pires (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative*. [http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires\\_alvaro/echantillonnage\\_recherche\\_qualitative/echantillon\\_recherche\\_qual.pdf?](http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf?)
- Prophète, A. (2020). *Enjeux identitaires et insertion professionnelle des étudiants-maitres et des nouveaux enseignants immigrants francophones au sein des milieux éducatifs en contexte francophone minoritaire*. (thèse de doctorat, Université Simon Fraser, Alberta, Canada).
- Provencher, A., Lepage, M. et Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues

- de l'immigration récente, *Formation et Profession*, 24(1), 15-28.  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.274>
- Quiocho, A. et Rios, F. (2000). The power of their presence : Minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research*, 70(4), 485-528.  
<https://doi.org/10.2307/1170779>
- Rachédi, L. (2008). Le phénomène migratoire : Politique et diversité. Dans G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 7-42). Montréal, Canada : Gaëtan-Morin.
- Ricœur, P. (2004). Parcours de la reconnaissance. *Mondes en développement*, 128(4), 131-132. <https://doi.org/10.3917/med.128.0131>
- Rodrigues, I. (2002). *La dynamique identitaire de professeurs biculturels enseignant une discipline porteuse d'enjeux nationaux* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).
- Ross, F. (2003). *Newcomers Entering Teaching : A Program Created for Recent Immigrants and Refugees to become Certified Teachers*, Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association (AERA) : The Challenges of Cultural Diversity in Teaching and Teacher Preparation, Chicago, IL. Récupéré de la base de données ERIC à <https://eric.ed.gov/?id=ED477807>
- Ruano-Borbalan, J.-C. (1998). *L'identité : L'individu, le groupe, la société*. Auxerre, France : Sciences humaines.
- Sainseaulieu, R. (2003). L'identité au travail. Dans J. Allouche (dir.), *Encyclopédie des ressources humaines* (p. 686-692). Paris, France : Vuibert.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150), Sherbrooke, Canada : CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, 5(Hors-série), 99-111. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/savoie\\_zajc.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf)
- Savoie-Zajc, L. (2008). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 15(Hors-série), 7-24. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/hors-serie-les-actes/>

- Schön, D.A. (1963/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* [The reflexive practitioner : How professionals think in action] (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Schwartz, S.J. et Zamboanga, B.L. (2008). Testing Berry's model of acculturation : A confirmatory latent class approach. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 14*(4), 275–285. Récupéré de <https://psycnet.apa.org/fulltext/2008-14898-001.html>
- Schwartz, V., Vignoles, L., Brown, R. et Zagefka, X. (2015). The identity dynamics of acculturation and multiculturalism: situating acculturation in context. Dans V. Benet-Martínez et Y. Hong (dir.), *The Oxford handbook of multicultural identity* (p. 57-93). New York, NY : Oxford University Press.
- Susnjar, S. (1992). Du choc culture à l'intégration. *Bulletin Vies-à-vies, 4*(5). Récupéré sur le site des services aux étudiants de l'Université de Montréal à [http://www.bei.umontreal.ca/bei/mtl\\_choc.htm](http://www.bei.umontreal.ca/bei/mtl_choc.htm)
- Tap, P. (1979). Relations interpersonnelles et genèse de l'identité. *Annales de l'Université de Toulouse — Le Mirail. Perception et pratiques de la relation, 15*(2), 7-43.
- Tap, P. (1985). Identité (Psychologie). *Encyclopaedia Universalis, 9*, 756.
- Tap, P., Esparbes-Pistre, S. et Sordes-Ader, F. (1996). Identité et stratégie de personnalisation. *Bulletin de psychologie, 1*(428), 185-196.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Temple, C. et Denoux, P. (2008). Construction d'un outil d'identification des stratégies identitaires en psychologie interculturelle. *Cahiers internationaux de psychologie sociale, 3*(79), 47-56. <https://doi.org/10.3917/cips.079.0047>
- Touré, M. (2012). *Immersion professionnelle et intégration en emploi des immigrants : l'exemple du PRIIME* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). Récupéré de Papyrus, archive électronique de l'Université de Montréal : <http://hdl.handle.net/1866/8515>
- Unesco (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. Communication présentée à la conférence mondiale sur les politiques culturelles Mexico City, Mexique. Récupéré sur le site de l'UNESCO à <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Déclaration+de+Mexico+sur+les+politiques+culturelles.+Conférence+mondiale+sur+les+politiques+culturelles,+Mexico+City,+26+juillet+-+6+août+1982>.
- Université de Montréal (2011). *Certificat de qualification en enseignement. Description du programme*. Document inédit. Montréal, Canada : Université de Montréal.

- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Les enseignants immigrants : Difficultés rencontrées et pratiques d'insertion*. Récupéré du site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) à <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Vallerand-Martineau-2006-Les-enseignants-imm-.pdf>
- Vatz-Laroussi, M. (2009). *Mobilité, réseaux et résilience. Le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. Récupéré de <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543054002143>
- Wanner, P. (2004). Intégration professionnelle des populations d'origine et de nationalité étrangères en Suisse. *Revue européenne des migrations internationales*, 20(1), 33-45. <https://doi.org/10.4000/remi.269>
- Winkelmann-Gleed, A. et Seeley, J. (2005). Strangers in a British world? Integration of international nurses. *British Journal of Nursing*, 14 (17), 899-906. Récupéré de <https://www.magonlinelibrary.com/doi/abs/10.12968/bjon.2005.14.18.19880>
- Ysaad, L. et Fields, A. (2018). *Les immigrants sur le marché du travail canadien : tendances récentes entre 2006 et 2017*. Rapport présenté à Statistique Canada.

## ANNEXES

### Annexe I : Questionnaire sur les défis des enseignants immigrants

A. DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES	
1. Quelle est votre tranche d'âge ?	20 à 30 ans <input type="checkbox"/> 30 à 40 ans <input type="checkbox"/> 40 à 50 ans <input type="checkbox"/> 50 ans ou plus <input type="checkbox"/>
2. Quel est votre genre ?	Homme <input type="checkbox"/> Femme <input type="checkbox"/>
3. Quel est votre pays d'origine ?	
4. Depuis quand êtes-vous installé au Québec ?	
5. Quelle a été votre formation initiale à l'enseignement ?	
6. Avez-vous suivi des formations complémentaires ? Lesquelles ?	
7. Quelle est votre expérience en enseignement dans votre pays d'origine ?	Champ et discipline : _____ Nombre d'années : _____
8. Quelle est votre expérience en enseignement au Québec ?	Champ et discipline : _____ Nombre d'années : _____
9. Quel type d'autorisation d'enseigner avez-vous obtenue ?	Tolérance d'engagement <input type="checkbox"/> Autorisation provisoire <input type="checkbox"/> Permis d'enseigner <input type="checkbox"/> Brevet <input type="checkbox"/>
10. Quels sont votre champ et votre discipline d'enseignement ?	Primaire <input type="checkbox"/> _____ Secondaire <input type="checkbox"/> _____
11. Quel type de contrats avez-vous obtenus ? Quelle était leur durée ?	

## B. DÉFIS D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Si vous avez fait face à des défis en période d'insertion professionnelle au Québec, de quelle nature sont-ils ? Vous pouvez choisir plus d'une réponse.

1. **Intégration sociale** (ex. : situation familiale, sécurité financière, réseau social, etc.)

Précisez : \_\_\_\_\_

2. **Intégration culturelle** (ex. : valeurs, religion, différences culturelles, etc.)

Précisez : \_\_\_\_\_

3. **Accès à l'emploi** (ex. : reconnaissance des acquis, exigences de qualification, demande de permis, entrevue d'embauche, etc.)

Précisez : \_\_\_\_\_

4. **Affectation à la tâche** (ex. : informations relatives à la tâche, nature du travail, conditions de travail, etc.)

Précisez : \_\_\_\_\_

5. **Socialisation organisationnelle** (ex. : accueil dans le milieu, ressources disponibles, réseau professionnel, etc.)

Précisez : \_\_\_\_\_

6. **Professionnalité** (ex. : contenus à enseigner, valeurs éducatives, conceptions de l'enseignement, approches pédagogiques, etc.)

Précisez : \_\_\_\_\_

7. **Dimension personnelle et psychologique** (ex. : sentiment de compétence, sentiment d'appartenance, reconnaissance des pairs, représentation de soi comme enseignant)

Précisez : \_\_\_\_\_

8. **Langue d'enseignement**

Précisez : \_\_\_\_\_

9. **Autres défis** : \_\_\_\_\_



### **C. SOUTIEN REÇU EN INSERTION PROFESSIONNELLE**

Si vous avez bénéficié de soutien en période d'insertion professionnelle au Québec, de quelle nature était-il (accompagnement, mentorat, ateliers, etc.) ?

### **D. CONDITIONS FAVORABLES À L'INSERTION PROFESSIONNELLE**

Est-ce que d'autres conditions ont favorisé votre insertion professionnelle au Québec ?  
Lesquelles ?

### **E. PARTICIPATION À DES ENTRETIENS**

Accepteriez-vous de participer à un entretien individuel ? Oui  Non

Accepteriez-vous de participer à un entretien de groupe ? Oui  Non

## Annexe II : Guide d'entretiens individuels semi-dirigés

Nom du participant : \_\_\_\_\_

École : \_\_\_\_\_ Commission scolaire : \_\_\_\_\_

Début de l'entretien : \_\_\_\_\_ Fin de l'entretien : \_\_\_\_\_

Lieu et atmosphère de l'entretien : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Autres renseignements : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### A. RÉCIT DU PARTICIPANT

**Pourriez-vous raconter votre histoire (expérience d'enseignement dans votre pays d'origine, trajectoire migratoire, insertion professionnelle au Québec) ?**

### B. QUESTIONS DE RELANCE RELATIVES AUX DIFFÉRENTS THÈMES<sup>24</sup>

**1) Comment décririez-vous la profession enseignante dans votre pays d'origine ?**

- À quoi reconnaît-on un bon enseignant ?
- Quelles sont les responsabilités, les attentes envers lui ?
- Quelle est sa valeur aux yeux de la société ?
- Quel est le rôle des élèves ? Des parents ? De la direction ?
- Quels sont les défis les plus courants dans la profession ?
- Comment vous situez-vous face votre rôle dans ce contexte ?

---

<sup>24</sup> Ces questions de relance ne visent pas à diriger l'entretien de manière rigide, mais plutôt à orienter la discussion vers les thèmes de la recherche. Elles seront utilisées uniquement dans les cas où les participants s'éloigneraient du sujet. Une attention sera portée au moment et à la manière dont elles seront posées afin de ne pas interrompre le récit du participant.

<p><b>2) Pourriez-vous décrire les circonstances qui vous ont amené(e) à migrer ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourquoi avez-vous choisi de quitter votre pays ?</li> <li>- Comment s'est prise la décision ? Quels facteurs l'ont influencée ?</li> <li>- Comment s'est déroulée la transition ?</li> </ul>
<p><b>3) Pourriez-vous décrire votre expérience comme enseignant au Québec ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment avez-vous obtenu votre premier contrat ?</li> <li>- Quel accueil avez-vous reçu à l'école et à la commission scolaire ?</li> <li>- Quel type de relation avez-vous développée avec vos collègues ?</li> <li>- Quels défis ou quels obstacles avez-vous eu à surmonter en insertion ?</li> <li>- Avez-vous reçu du soutien ? Sous quelle(s) forme(s) ?</li> <li>- Avez-vous développé des stratégies pour surmonter ces obstacles ? Lesquelles ?</li> </ul>
<p><b>4) Comment décririez-vous l'enseignant que vous êtes devenu ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vos conceptions ont changé (enseignant, élève, collègues, direction, profession) ? De quelle façon ?</li> <li>- Durant votre parcours, avez-vous eu des périodes de doutes ou de remise en question quant à votre place dans la profession (sentiment de compétence, d'appartenance) ? Pouvez-vous les expliquer ?</li> <li>- Avez-vous le sentiment d'être reconnu par vos collègues, la direction, les parents, les élèves ? À quoi le percevez-vous ?</li> </ul>
<p><b>C. PARTICIPATION À UN ENTRETIEN DE GROUPE</b></p>
<p><b>Accepteriez-vous de participer à un entretien de groupe ?</b></p> <p>Pour vous y préparer, nous vous demanderons de décrire une situation vécue en insertion qui vous a amené(e) à vous remettre en question sur le plan professionnel. Il peut s'agir d'une épreuve, d'une difficulté ou d'un obstacle ayant engendré des doutes ou des questionnements au sujet de votre rôle et de la profession (annexe III).</p>

### **Annexe III : Tâche préparatoire à l'entretien de groupe**

Décrivez une situation vécue en insertion qui vous a amené(e) à vous remettre en question sur le plan professionnel. Il peut s'agir d'une épreuve, d'une difficulté ou d'un obstacle ayant engendré des doutes ou des questionnements au sujet de votre rôle et de la profession.

A) Décrivez la situation et les doutes engendrés :

B) Décrivez les stratégies mises en place et le soutien reçu pour surmonter ces difficultés :

## Annexe IV : Guide d'entretien de groupe semi-dirigé

Noms des participants : \_\_\_\_\_

Début de l'entretien : \_\_\_\_\_ Fin de l'entretien : \_\_\_\_\_

Lieu et atmosphère de l'entretien : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Autres renseignements : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### A. DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN

- 1) Accueil et présentation des objectifs
- 2) Partage des situations individuelles
- 3) Discussion à partir de questions préparées par l'animateur
- 4) Rétroaction, questions des participants, remerciements et clôture

### B. RÔLE DE L'ANIMATEUR

- L'animateur fait preuve d'écoute
- Il évite de couper la parole, de trop reformuler ou d'interpréter.
- Il accueille les réactions spontanées des participants.
- Il agit comme médiateur en contrôlant les interactions pour éviter les débordements.
- Il relance la discussion au besoin, pour avoir des précisions ou pour recentrer le discours autour des thèmes de la recherche.

### C. QUESTIONS DE L'ANIMATEUR

Au participant qui raconte son histoire :

- 1) Pourriez-vous nous raconter la situation que vous avez préparée ?
- 2) Quels doutes cette situation a-t-elle engendrés sur le plan professionnel ?
- 3) Comment avez-vous surmonté cette situation difficile ?

À l'ensemble des participants :

- 4) Qu'est-ce que cette situation évoque en rapport à votre expérience ?
- 5) Quels autres doutes cette situation peut-elle engendrer ?
- 6) Quelles autres stratégies pourraient être mises en place dans une telle situation ?

## Annexe V : Arbre de codage pour le traitement des données

CODES/NŒUDS	DÉFINITION	LIEN AVEC AUTRES
<b>Nœuds parents</b> - Nœuds enfants ✓ Sous-nœuds enfants		CODES (redondance possible)
<b>A-Parcours migratoire</b> - Motif immigration - Attentes immigration - Préparation immigration - Trajectoire immigration	Phase prémigratoire : motif, attentes, préparatifs personnels et administratifs  Phase migratoire : trajectoire, voyage, arrivée, installation au Québec	Accès emploi Intég. Cult. Intég. Soc. Psycho
<b>B1-Intég cult</b> - Intég cult Défi - Intég cult Soutien - Intég cult Stratégies	- Appropriation des codes sociaux - Choc culturel - Conflits de valeurs - Discrimination	Psycho Parcours migratoire Identité professionnelle
<b>B2-Intég soc</b> - Intég soc Défi - Intég soc Soutien - Intég soc Stratégies	- Accès au logement et aux services - Subsistance - Bien-être et sécurité - Relations sociales	Parcours migratoire
<b>C-Conditions favorables</b> - Caractéristiques perso - Famille et amis - Réseautage - Soutien financier - Soutien organisationnel	<u>Éléments généraux</u> (donc pas associés à une dimension en particulier) favorisant la conciliation des besoins personnels avec les attentes institutionnelles: - Caractéristiques personnelles qui contribuent à la réussite de l'insertion professionnelle - Présence de la famille et d'amis qui facilitent l'intégration sociale - Soutien financier - Soutien organisationnel (général) : mentorat, accompagnement professionnel, programmes d'insertion	Tous
<b>D2-Accès emploi</b> - Accès emploi Défi ✓ Conciliation ✓ Entrevue ✓ Exigences qualif. ✓ Études comparatives ✓ Procédures embauche - Accès emploi Soutien - Accès emploi Stratégies	- Reconnaissance des diplômes - Procédures administratives - Délais d'attente - Stratégies de subsistance Procédures et conditions d'accès à l'emploi (entrevue d'embauche, listes de priorité, etc.) - Intégration sur le marché de l'emploi - Caractéristiques des emplois occupés (durée, type, statut, salaire, etc.) - Liens entre la formation reçue et le type d'emploi occupé	Affectation Temps Langue (TECFÉE)
<b>D3-Affectation</b> - Affectation Défi ✓ Suppléance ✓ Tâche ✓ Spécialiste ✓ Stabilité - Affectation Soutien - Affectation Stratégies	- Contextes de travail (milieu, clientèle, champ, etc.) - Caractéristiques de la tâche (fonctions, charge de travail, etc.) - Lien entre la formation reçue et les tâches confiées - Stabilité de la tâche	Accès emploi
<b>D4-Professionalité</b>	- Maîtrise du rôle professionnel - Développement des savoirs pédagogiques et didactiques	Identité professionnelle

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapt. rôle Défi</li> <li>✓ Élève québécois</li> <li>✓ EHDA</li> <li>✓ Gestion de classe</li> <li>✓ Pédagogie</li> <li>- Adapt. rôle Soutien</li> <li>- Adapt. rôle Stratégies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir « faire la classe »</li> <li>- Acquisition des connaissances et habiletés pour enseigner</li> </ul>	
<p><b>D5-Socialisation org.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Soc. Org. Défi</li> <li>✓ Demander aide</li> <li>✓ Discrimination</li> <li>✓ Environ. scolaire</li> <li>✓ Équipe-école</li> <li>✓ Parents</li> <li>- Soc. org. Soutien</li> <li>- Soc. org. Stratégies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissances sociales et procédurales (culture institutionnelle, valeurs école, règles, attentes du milieu).</li> <li>- Acceptation et accueil du milieu</li> <li>- Participation à part entière comme membre de l'équipe</li> </ul>	Identité professionnelle
<p><b>D6-Psycho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Psycho Défi</li> <li>- Psycho Soutien</li> <li>- Psycho Stratégies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attentes ou idéaux personnels associés à l'enseignement</li> <li>- Soutien lié au développement de soi (confiance en soi, estime de soi, image positive de soi)</li> <li>- Stratégies de gestion émotionnelle (choc et craintes diverses, désillusion, stress, résilience)</li> <li>- Stratégies liées à l'engagement professionnel (motivations, persévérance, implications)</li> </ul>	Intégration culturelle Parcours migratoire Identité professionnelle
<p><b>D7-Langue</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Langue Défi</li> <li>- Langue Soutien</li> <li>- Langue Stratégies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtrise de la langue</li> <li>- Discrimination liée à l'accent</li> <li>- Appropriations des de communication</li> <li>- Exigences de la profession liées à la langue (TECFEE, etc.)</li> </ul>	Socialisation org. Identité professionnelle Psycho
<p><b>D8-Temps</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temps Défi</li> <li>- Temps Soutien</li> <li>- Temps Stratégies</li> </ul>	<p><b>Dimension émergente</b></p> <p>Difficultés liées à la longueur des délais</p> <p>Soutien et stratégies mobilisées pour s'adapter à cette réalité</p>	Tous
<p><b>E1-Exp. enseignement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exp. ens. origine</li> <li>- Exp. ens. Québec</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bagage en enseignement dans le pays d'origine</li> <li>- Bagage en enseignement au Québec</li> </ul>	Identité professionnelle Représentation profession
<p><b>E2-Exp. Québec</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Form. origine</li> <li>- Form. Québec</li> <li>✓ Form. Québec (+)</li> <li>✓ Form. Québec (-)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formations suivies</li> <li>- Appréciation de la formation</li> </ul>	Identité professionnelle Représentation profession
<p><b>Identité professionnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapport à soi</li> <li>✓ Aspirations</li> <li>✓ Sent compétence</li> <li>✓ Congruence</li> <li>- Rapport aux autres</li> <li>✓ Contiguïté</li> <li>✓ Reconnaissance</li> <li>✓ Collègues</li> <li>✓ Élèves</li> <li>✓ Parents</li> <li>✓ Direction</li> </ul>	<p>Rapport à soi :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Représentation de soi comme enseignant</li> <li>- Sentiments de compétence, d'efficacité personnelle, d'estime de soi</li> <li>- Sentiment de congruence (être soi-même)</li> <li>- Aspirations professionnelles</li> </ul> <p>Rapport aux autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identification aux collègues, à la direction et aux parents</li> <li>- Sentiment de reconnaissance (être reconnu comme un enseignant compétent)</li> <li>- Sentiment de contiguïté (être comme les autres)</li> </ul> <p>Rapport à la profession :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Représentation de la profession dans le pays d'origine</li> </ul>	Socialisation org. Adaptation rôle Psycho

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapport profession</li> <li>✓ Appartenance</li> <li>✓ Rep. prof origine</li> <li>✓ Rep. prof Québec</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Représentation de la profession au Québec</li> <li>- Sentiment d'appartenance à la profession</li> </ul>	
<p><b>Tensions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Choc culturel</li> <li>✓ Remises en question</li> </ul>	<p>Tout segment illustrant un doute, une ambivalence, une remise en question (auront déjà été codés dans le nœud identité, mais faciliteront le repérage pour l'analyse des tensions)</p>	<p>Identité professionnelle Représentation profession</p>

Défi (D) : Défi à surmonter, obstacle à franchir ou difficulté rencontrée

Soutien : Toute forme d'aide extérieure ayant contribué à surmonter un défi en particulier

Stratégie : Toute action posée par le participant en vue de surmonter un défi ou de l'éviter

*Les lettres utilisées visent uniquement à ordonner les nœuds pour faciliter le repérage au moment du codage.*



## Annexe VI : Certificat d'éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

N° de certificat  
CPER-17-119-D

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Stratégies identitaires d'enseignants du primaire et du secondaire issus de l'immigration récente au Québec
Étudiante requérant	Ariane Provencher (32827) Candidate au doctorat, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

#### MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.

Jean Poupart, Président  
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
Université de Montréal

12 janvier 2018  
Date de délivrance

1 janvier 2019  
Date de fin de validité

## Annexe VII : Informations aux participants et formulaires de consentement



### Information aux participants

#### Participation à un questionnaire en ligne

##### Titre du projet :

Stratégies identitaires d'enseignants du primaire et du secondaire issus de l'immigration récente au Québec

##### Chercheuse doctorante :

Ariane Provencher

Étudiante au doctorat

Département de psychopédagogie et andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

Tél. : 514-343-2383

Courriel : [ariane.provencher@umontreal.ca](mailto:ariane.provencher@umontreal.ca)

##### Directeur de recherche :

Michel Lepage

Professeur agrégé

Département de psychopédagogie et andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

Tél. : 514-343-6111 poste 4810

Courriel : [michel.lepage@umontreal.ca](mailto:michel.lepage@umontreal.ca)

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

##### Objectif du projet

Comprendre comment les enseignants immigrants négocient le passage d'une identité professionnelle construite dans leur pays d'origine à une nouvelle identité d'enseignants dans les écoles du Québec.

##### Résumé du projet

L'augmentation constante des populations immigrantes au Canada et au Québec fait de la pluriethnicité une caractéristique de plus en plus présente dans notre société. Parmi les nouveaux arrivants, plusieurs se destinent à l'enseignement et tentent de se tailler une place dans les écoles du Québec. Pour faciliter leur accès à la profession, un programme de reconnaissance d'acquis permet aux enseignants d'immigration récente d'obtenir rapidement un permis d'enseigner (Gouvernement du Québec, 2012, mis à jour en 2020). Ces enseignants représentent une richesse pour les sociétés d'accueil (Bascia, 1996 ; Cho, 2010), mais ils font face à plusieurs obstacles lorsque vient le temps de s'insérer dans les milieux scolaires (Vallerand et Martineau, 2006). Bien que similaires à ceux que rencontrent les enseignants débutants formés au Québec, ces obstacles s'ajoutent aux défis déjà nombreux liés à l'intégration sociale et culturelle (Niyubahwe, 2014).

Ils peuvent provoquer des tensions sur le plan identitaire et mettre en doute des conceptions fortement ancrées en ce qui a trait à l'image de soi comme enseignant, aux rapports aux élèves, aux enseignants et à la profession (Bascia, 1996 ; Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004 ; Niyubahwe, 2014). Cette problématique nous amène à nous intéresser à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants et, particulièrement, aux stratégies mobilisées afin de réduire les tensions provoquées par l'écart entre leur identité professionnelle d'avant et celle qu'ils tentent de construire dans le contexte québécois. Le cadre conceptuel de la recherche s'appuie sur les dimensions de l'insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013), le modèle de construction identitaire des enseignants (Gohier *et al.*, 2001) et sur les stratégies d'acculturation (Berry, 2005). Les résultats anticipés présenteront les profils des participants en lien avec des défis d'acculturation professionnelle et les stratégies mises en place pour se redéfinir professionnellement dans le contexte scolaire québécois.

### **Modalités de participation**

La première étape de la collecte de données se fera au moyen d'un questionnaire en ligne. Les participants seront invités à répondre à des questions d'ordre sociodémographique, à identifier les défis auxquels ils ont fait face lors de leurs débuts en enseignement au Québec, le soutien qu'ils ont reçu et les conditions qui ont favorisé leur insertion professionnelle en enseignement au Québec. Les participants seront ensuite invités aux deuxième et troisième étapes de la collecte, qui se feront au moyen d'un entretien individuel et d'un entretien de groupe semi-dirigé. La participation à l'étape du questionnaire n'engage nullement les participants pour les étapes subséquentes.

### **Critères de sélection des participants**

Les participants seront des individus, hommes ou femmes :

- titulaires d'un diplôme en enseignement primaire ou secondaire obtenu à l'étranger ;
- détenteurs d'une autorisation d'enseigner au Québec ;
- en situation d'insertion professionnelle dans une école du Québec.

### **Avantages et inconvénients liés à la participation**

En répondant à ce questionnaire, les participants auront l'occasion de contribuer à un projet de recherche qui vise à mieux comprendre le contexte dans lequel évoluent les enseignants immigrants. Les réponses au questionnaire constituent la première étape de la collecte. Ce projet pourrait ouvrir la voie à d'autres recherches dans les domaines de la formation et de la diversité culturelle en enseignement, mais aussi dans d'autres professions. Ses résultats pourraient aussi contribuer à améliorer les modalités de formation et le soutien offert aux enseignants immigrants, par la proposition de stratégies à l'intention du milieu scolaire,

du ministère de l'Éducation et des universités. La participation au questionnaire ne comporte aucun inconvénient particulier.

### **Confidentialité**

Aucune information ne sera communiquée à une tierce personne. L'anonymat sera respecté et aucun élément de la recherche ne permettra de reconnaître les participants. Des pseudonymes serviront à les identifier au moment de la diffusion des résultats.

### **Retrait**

La participation est volontaire. Les participants peuvent se retirer en tout temps, sans préavis et sans préjudice. Ils n'auront qu'à informer la chercheuse de leur désir de se retirer du projet, verbalement ou par écrit.

### **Questions**

Toute question ou tout commentaire peut être adressé à la chercheuse, par courriel ou par téléphone, aux coordonnées mentionnées ci-haut.

## Consentement à participer à un questionnaire en ligne

### Titre du projet :

Stratégies identitaires d'enseignants du primaire et du secondaire issus de l'immigration récente au Québec

### Déclaration du participant :

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au questionnaire.

Nom et prénom : \_\_\_\_\_

Téléphone : \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

### Engagement de la chercheuse :

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je lui ai clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au présent projet et que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Ariane Provencher

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche**, veuillez communiquer avec Ariane Provencher au numéro de téléphone 514 343-2383 ou à l'adresse courriel [ariane.provencher@umontreal.ca](mailto:ariane.provencher@umontreal.ca).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences par courriel à l'adresse [ceras@umontreal.ca](mailto:ceras@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-7338 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

## Information aux participants

### Participation à un entretien individuel semi-dirigé

#### Titre du projet :

Stratégies identitaires d'enseignants du primaire et du secondaire issus de l'immigration récente au Québec

#### Chercheuse doctorante :

Ariane Provencher  
Étudiante au doctorat  
Département de psychopédagogie et andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal  
Tél. : 514-343-2383  
Courriel : [ariane.provencher@umontreal.ca](mailto:ariane.provencher@umontreal.ca)

#### Directeur de recherche :

Michel Lepage  
Professeur agrégé  
Département de psychopédagogie et andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal  
Tél. : 514-343-6111 poste 4810  
Courriel : [michel.lepage@umontreal.ca](mailto:michel.lepage@umontreal.ca)

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### Objectif du projet

Comprendre comment les enseignants immigrants négocient le passage d'une identité professionnelle construite dans leur pays d'origine à une nouvelle identité d'enseignants dans les écoles du Québec.

#### Résumé du projet

L'augmentation constante des populations immigrantes au Canada et au Québec fait de la pluriethnicité une caractéristique de plus en plus présente dans notre société. Parmi les nouveaux arrivants, plusieurs se destinent à l'enseignement et tentent de se tailler une place dans les écoles du Québec. Pour faciliter leur accès à la profession, un programme de reconnaissance d'acquis permet aux enseignants d'immigration récente d'obtenir rapidement un permis d'enseigner

(Gouvernement du Québec, 2012, mis à jour en 2020). Ces enseignants représentent une richesse pour les sociétés d'accueil (Bascia, 1996 ; Cho, 2010), mais ils font face à plusieurs obstacles lorsque vient le temps de s'insérer dans les milieux scolaires (Vallerand et Martineau, 2006). Bien que similaires à ceux que rencontrent les enseignants débutants formés au Québec, ces obstacles s'ajoutent aux défis déjà nombreux liés à l'intégration sociale et culturelle (Niyubahwe, 2014). Ils peuvent provoquer des tensions sur le plan identitaire et mettre en doute des conceptions fortement ancrées en ce qui a trait à l'image de soi comme enseignant, aux rapports aux élèves, aux enseignants et à la profession (Bascia, 1996 ; Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004 ; Niyubahwe, 2014). Cette problématique nous amène à nous intéresser à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants et, particulièrement, aux stratégies mobilisées afin de réduire les tensions provoquées par l'écart entre leur identité professionnelle d'avant et celle qu'ils tentent de construire dans le contexte québécois. Le cadre conceptuel de la recherche s'appuie sur les dimensions de l'insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013), le modèle de construction identitaire des enseignants (Gohier *et al.*, 2001) et sur les stratégies d'acculturation (Berry, 2005). Les résultats anticipés présenteront les profils des participants en lien avec des défis d'acculturation professionnelle et les stratégies mises en place pour se redéfinir professionnellement dans le contexte scolaire québécois.

### **Modalités de participation**

Pour cette deuxième étape de la collecte de données, les participants seront invités à échanger avec la chercheuse lors d'un entretien individuel semi-dirigé d'une durée approximative d'une heure trente, qui sera enregistré, à moins d'avis contraire sur le formulaire de consentement. L'entretien visera à décrire l'expérience migratoire, les conceptions relatives à la profession et l'expérience d'insertion professionnelle au Québec. Les participants seront ensuite invités à la troisième étape de la collecte, qui se fera au moyen d'un entretien de groupe semi-dirigé. La participation à l'étape de l'entretien individuel n'engage nullement les participants pour l'étape suivante.

### **Critères de sélection des participants**

Les participants seront des individus, hommes ou femmes :

- titulaires d'un diplôme en enseignement primaire ou secondaire obtenu à l'étranger ;
- détenteurs d'une autorisation d'enseigner au Québec ;
- en situation d'insertion professionnelle dans une école du Québec ;
- ayant eu à surmonter des défis en période d'insertion professionnelle.

### **Avantages et inconvénients liés à la participation**

Le partage des expériences présente des avantages sur le plan du développement professionnel. La mise en récit et les échanges avec la chercheuse permettent la remise en question des conceptions et la construction de nouveaux savoirs qui peuvent avoir une incidence positive sur le développement de l'identité professionnelle. La participation à l'entretien individuel constitue la deuxième étape de la collecte. Ce projet pourrait ouvrir la voie à d'autres recherches dans les domaines de la formation et de la diversité culturelle en enseignement, mais aussi dans d'autres professions. Ses résultats pourraient aussi contribuer à améliorer les modalités de formation et le soutien offert aux enseignants immigrants, par la proposition de stratégies à l'intention du milieu scolaire, du ministère de l'Éducation et des universités. La recherche ne comporte aucun inconvénient particulier. Il est toutefois possible que l'entrevue puisse faire resurgir des souvenirs désagréables aux participants. Si cela survient, des mesures de soutien seront proposées.

### **Confidentialité**

Aucune information ne sera communiquée à une tierce personne. L'anonymat est respecté et aucun élément de la recherche ne permettra de reconnaître les participants, les entretiens étant strictement confidentiels. Des pseudonymes permettront d'identifier les participants lors de la diffusion des résultats. Les enregistrements seront effacés à la suite de la transcription des données. Celles-ci seront détruites au maximum sept ans après la fin du projet.

### **Retrait**

La participation est volontaire. Les participants peuvent se retirer en tout temps, sans préavis et sans préjudice. Ils n'auront qu'à informer la chercheuse de leur désir de se retirer du projet, verbalement ou par écrit.

### **Questions**

Toute question ou tout commentaire peut être adressé à la chercheuse, par courriel ou par téléphone, aux coordonnées mentionnées ci-haut.



## Consentement à participer à un entretien individuel semi-dirigé

### Titre du projet :

Stratégies identitaires d'enseignants du primaire et du secondaire issus de l'immigration récente au Québec

### Déclaration du participant :

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer à l'entretien individuel.

*J'accepte que l'entretien soit enregistré sur bande audio, si nécessaire* : OUI  NON

Nom et prénom : \_\_\_\_\_

Téléphone : \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

### Engagement de la chercheuse :

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je lui ai clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au présent projet et que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Ariane Provencher

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche**, veuillez communiquer avec Ariane Provencher au numéro de téléphone 514 343-2383 ou à l'adresse courriel [ariane.provencher@umontreal.ca](mailto:ariane.provencher@umontreal.ca).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences par courriel à l'adresse [ceras@umontreal.ca](mailto:ceras@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-7338 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

## Information aux participants

### Participation à un entretien de groupe semi-dirigé

#### Titre du projet :

Stratégies identitaires d'enseignants du primaire et du secondaire issus de l'immigration récente au Québec

#### Chercheuse doctorante :

Ariane Provencher  
Étudiante au doctorat  
Département de psychopédagogie et andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal  
Tél. : 514-343-2383  
Courriel : [ariane.provencher@umontreal.ca](mailto:ariane.provencher@umontreal.ca)

#### Directeur de recherche :

Michel Lepage  
Professeur agrégé  
Département de psychopédagogie et andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal  
Tél. : 514-343-6111 poste 4810  
Courriel : [michel.lepage@umontreal.ca](mailto:michel.lepage@umontreal.ca)

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### Objectif du projet

Comprendre comment les enseignants immigrants négocient le passage d'une identité professionnelle construite dans leur pays d'origine à une nouvelle identité d'enseignants dans les écoles du Québec.

#### Résumé du projet

L'augmentation constante des populations immigrantes au Canada et au Québec fait de la pluriethnicité une caractéristique de plus en plus présente dans notre société. Parmi les nouveaux arrivants, plusieurs se destinent à l'enseignement et tentent de se tailler une place dans les écoles du Québec. Pour faciliter leur accès à la profession, un programme de reconnaissance d'acquis permet aux enseignants d'immigration récente d'obtenir rapidement un permis d'enseigner (Gouvernement du Québec, 2012, mis à jour en 2020). Ces enseignants représentent une richesse

pour les sociétés d'accueil (Bascia, 1996 ; Cho, 2010), mais ils font face à plusieurs obstacles lorsque vient le temps de s'insérer dans les milieux scolaires (Vallerand et Martineau, 2006). Bien que similaires à ceux que rencontrent les enseignants débutants formés au Québec, ces obstacles s'ajoutent aux défis déjà nombreux liés à l'intégration sociale et culturelle (Niyubahwe, 2014). Ils peuvent provoquer des tensions sur le plan identitaire et mettre en doute des conceptions fortement ancrées en ce qui a trait à l'image de soi comme enseignant, aux rapports aux élèves, aux enseignants et à la profession (Bascia, 1996 ; Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004 ; Niyubahwe, 2014). Cette problématique nous amène à nous intéresser à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants et, particulièrement, aux stratégies mobilisées afin de réduire les tensions provoquées par l'écart entre leur identité professionnelle d'avant et celle qu'ils tentent de construire dans le contexte québécois. Le cadre conceptuel de la recherche s'appuie sur les dimensions de l'insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013), le modèle de construction identitaire des enseignants (Gohier *et al.*, 2001) et sur les stratégies d'acculturation (Berry, 2005). Les résultats anticipés présenteront les profils des participants en lien avec des défis d'acculturation professionnelle et les stratégies mises en place pour se redéfinir professionnellement dans le contexte scolaire québécois.

### **Modalités de participation**

Pour cette troisième et dernière étape de la collecte de données, les participants seront invités à participer à un entretien de groupe semi-dirigé d'une durée approximative d'une heure trente, qui sera filmé et enregistré, à moins d'avis contraire sur le formulaire de consentement. Il leur sera demandé de décrire une situation vécue en insertion qui les a amenés à se remettre en question sur le plan professionnel. Puis, ils seront invités à échanger avec d'autres participants ayant vécu des expériences semblables, autour des doutes engendrés par ces situations et des stratégies mises en place pour y faire face. Afin de se préparer à l'entretien de groupe, les participants seront invités à soumettre cette situation par écrit, dans un court texte qui sera envoyé à la chercheuse. Un canevas sera fourni.

### **Critères de sélection des participants**

Les participants seront des individus, hommes ou femmes :

- titulaires d'un diplôme en enseignement primaire ou secondaire obtenu à l'étranger ;
- détenteurs d'une autorisation d'enseigner au Québec ;
- en situation d'insertion professionnelle dans une école du Québec ;
- ayant vécu une remise en question sur le plan professionnel.

## **Avantages et inconvénients liés à la participation**

Le partage de son histoire avec des personnes ayant vécu une expérience similaire présente des avantages sur le plan du développement professionnel. La mise en récit et les échanges entre les participants et la chercheuse permettent la remise en question des conceptions et la construction de nouveaux savoirs qui peuvent avoir une incidence positive sur le développement de l'identité professionnelle. La participation à l'entretien de groupe constitue la dernière étape de la collecte. Ce projet pourrait ouvrir la voie à d'autres recherches dans les domaines de la formation et de la diversité culturelle en enseignement, mais aussi dans d'autres professions. Ses résultats pourraient aussi contribuer à améliorer les modalités de formation et le soutien offert aux enseignants immigrants, par la proposition de stratégies à l'intention du milieu scolaire, du ministère de l'Éducation et des universités. La recherche ne comporte aucun inconvénient particulier. Il est toutefois possible que l'entrevue puisse faire resurgir des souvenirs désagréables aux participants. Si cela survient, des mesures de soutien seront proposées.

## **Confidentialité**

Aucune information ne sera communiquée à une tierce personne. La confidentialité des propos recueillis lors de l'entretien de groupe sera préservée de plusieurs façons. D'abord, la chercheuse sensibilisera les participants à l'importance de respecter la confidentialité, en s'abstenant de rapporter le contenu des échanges à une personne extérieure au groupe. Ensuite, lors de la diffusion des résultats, l'anonymat des participants sera assuré par l'utilisation de pseudonymes. Finalement, les enregistrements seront effacés à la suite de la transcription des données qui seront détruites, au maximum, sept ans après la fin du projet.

## **Retrait**

La participation est volontaire. Les participants peuvent se retirer en tout temps, sans préavis et sans préjudice. Ils n'auront qu'à informer la chercheuse de leur désir de se retirer du projet, verbalement ou par écrit.

## **Questions**

Toute question ou tout commentaire peut être adressé à la chercheuse, par courriel ou par téléphone, aux coordonnées mentionnées ci-haut.

## Consentement à participer à un entretien de groupe semi-dirigé

### Titre du projet :

Stratégies identitaires d'enseignants du primaire et du secondaire issus de l'immigration récente au Québec

### Déclaration du participant :

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer à l'entretien de groupe.

*J'accepte que l'entretien soit enregistré sur bande vidéo, si nécessaire* : OUI  NON

Nom et prénom : \_\_\_\_\_

Téléphone : \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

### Engagement de la chercheuse :

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je lui ai clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au présent projet et que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Ariane Provencher

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche**, veuillez communiquer avec Ariane Provencher au numéro de téléphone 514 343-2383 ou à l'adresse courriel [ariane.provencher@umontreal.ca](mailto:ariane.provencher@umontreal.ca).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences par courriel à l'adresse [ceras@umontreal.ca](mailto:ceras@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-7338 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

## Annexe VIII : Données complémentaires sur la formation des participants

Pseudonyme	Pays d'origine	Arrivée Québec	Diplômes obtenus	Formations complémentaires
Ramona	Roumanie	2004	BAC en lettres et langues	Utilisation des TIC, méthodologie, didactique des langues
Micaela	Argentine	2005	B.Éd. Anglais langue seconde	Cours de français
Mahia	Uruguay	2005	B.Éd. Musique	non
Sylvie	France	2008	Diplôme professionnel en enseignement primaire	Module de qualification en enseignement
Anabelle	France	2010	CAPES (certificat d'aptitude professorale)	
Diab	Maroc	2012	B.Éd. Math	Formations continues
Jules	Cameroun	2012	Dipes II Physique	Licence en physique
Agatha	Albanie	2012	B. Éd. Français langue seconde	Module de qualification en enseignement
Valérie	France	2013	CAPES (certificat d'aptitude professorale)	Adaptation scolaire
Adama	Côte d'Ivoire	2013	B.Éd.	Module de qualification en enseignement
Camille	France	2014	CAPES (certificat d'aptitude professorale)	
David	Guinée	2014	M.A. Enseignement	Module de qualification en enseignement
Koffi	Côte d'Ivoire	2015	CAPES (certificat d'aptitude professorale)	non
Jasmine	Cameroun	2015	B. Études allemandes	Module de qualification en enseignement
Lucie	Chine	2016	B.Éd. Anglais langue seconde	Master de FLS et master de Chinois langue étrangère

## Annexe IX : Défis d'acculturation et besoins recensés chez les enseignants immigrants

### Défis d'acculturation et des besoins recensés chez les enseignants immigrants

DÉFIS RECENSÉS	NBR	ASPECTS ABORDÉS	BESOINS EXPRIMÉS
<b>ACCÈS À L'EMPLOI</b>	<b>14</b>		
1. Se soumettre à une étude comparative du dossier universitaire	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accès difficile à l'information</li> <li>▪ Lourdeur bureaucratique et délais</li> <li>▪ Non-reconnaissance des acquis d'expérience</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obtenir de l'information claire et accessible</li> <li>▪ Obtenir de l'aide pour documenter son dossier</li> <li>▪ Faire prendre en compte ses acquis d'expérience</li> </ul>
2. Satisfaire aux exigences de requalification spécifiques aux immigrants	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Niveau de difficulté élevé du test de français</li> <li>▪ Contenus inadaptés de certains cours</li> <li>▪ Exigences inéquitables selon le bagage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avoir accès aux ressources pour préparer le TECFÉE</li> <li>▪ Avoir un cours sur la différenciation pédagogique</li> <li>▪ Avoir un cours sur l'histoire du Québec</li> <li>▪ Être soumis à des exigences cohérentes avec le bagage</li> </ul>
3. Traverser le processus de sélection lorsqu'on immigré	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevues inadaptées aux caractéristiques des candidats</li> <li>▪ Discrimination à l'embauche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avoir accès à des ressources pour préparer l'entrevue</li> </ul>
<b>AFFECTATION TÂCHE</b>	<b>11</b>		
4. Acquérir une stabilité professionnelle liée à la tâche	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Précarité d'emploi</li> <li>▪ Longueur et complexité du processus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mieux comprendre les procédures d'embauche</li> </ul>
5. S'adapter à plusieurs contextes de travail inconnus	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tâches morcelées (champs, disciplines, écoles)</li> <li>▪ Contexte inapproprié pour apprendre la profession</li> <li>▪ Contexte inapproprié pour un stage probatoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bénéficier de mesures équitables pour le stage probatoire</li> </ul>
<b>SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE</b>	<b>12</b>		
6. S'approprier la culture organisationnelle du pays d'accueil	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Méconnaissance des règles et de ressources</li> <li>▪ Lien de confiance difficile avec parents</li> <li>▪ Méconnaissance des valeurs professionnelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mieux comprendre les règles de fonctionnement de l'école</li> <li>▪ Mieux comprendre les valeurs de la profession</li> </ul>
7. Développer des relations professionnelles significatives	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Attitudes jugées discriminatoires</li> <li>▪ Manque de reconnaissance (statut inférieur)</li> <li>▪ Faible sentiment d'appartenance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bénéficier d'un accueil chaleureux et d'un climat d'ouverture</li> </ul>

<b>PROFESSIONNALITÉ</b>	<b>13</b>		
8. Intégrer les orientations du programme dans sa pratique	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Méconnaissance : orientations, contenus, stratégies</li> <li>▪ Temps d'appropriation et d'ajustement nécessaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obtenir du soutien pédagogique</li> </ul>
9. Instaurer un climat propice à l'apprentissage	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conception de la relation enseignant-élève</li> <li>▪ Gestion difficile des comportements</li> <li>▪ Manque d'expérience pratique ; temps nécessaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vivre une expérience de stage au Québec</li> </ul>
10. Adapter ses pratiques aux caractéristiques des élèves à besoins particuliers	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Connaissances insuffisantes des EHDAA</li> <li>▪ Temps d'appropriation et d'ajustement nécessaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recevoir une formation sur la différenciation pédagogique</li> </ul>
<b>DIMENSION PERSONNELLE ET PSYCHOLOGIQUE</b>	<b>11</b>		
11. Surmonter la détresse psychologique	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Détresse ressentie</li> <li>▪ Gestion difficile des émotions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avoir accès à une écoute attentive et exempte de jugement</li> </ul>
12. Obtenir du soutien sur le plan personnel	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Réseau social parfois inexistant</li> <li>▪ Ressources parfois inappropriées ou inaccessibles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Connaître les ressources disponibles</li> <li>▪ Bénéficier d'un accès rapide aux programmes d'IP</li> </ul>
<b>INTÉGRATION SOCIALE</b>	<b>15</b>		
13. Briser l'isolement	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Éloignement de la famille</li> <li>▪ Difficulté à tisser des liens sociaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Connaître les ressources disponibles</li> <li>▪ Avoir accès à des réseaux d'entraide</li> </ul>
14. Concilier le travail, les études et les responsabilités familiales	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Insécurité financière</li> <li>▪ Nombreuses responsabilités familiales</li> <li>▪ Engagement difficile dans les études</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avoir accès à des tâches plus stables</li> </ul>
15. Apporter sa contribution à la société d'accueil	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Difficulté à trouver du travail</li> <li>▪ Difficulté à demeurer inactif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S'engager socialement</li> </ul>
<b>INTÉGRATION CULTURELLE</b>	<b>11</b>		
16. Communiquer en français (langue d'enseignement)	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crainte de préjugés et d'attitudes discriminatoires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S'approprier les valeurs de la société et de l'école québécoises</li> </ul>
17. Être confronté à la perception d'attitudes discriminatoires	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Appropriation difficile des codes sociaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Développer des habiletés relatives à la communication interculturelle</li> </ul>
18. Surmonter le choc culturel	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Méconnaissance climat social et politique Québec</li> <li>▪ Choc culturel lié à certaines valeurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S'engager dans une démarche de développement favorisant les échanges culturels</li> </ul>



