

Université de Montréal

Ajustement d'enseignantes et d'enseignants immigrants aux conventions professionnelles de l'École québécoise au cœur de l'accompagnement offert par des conseillères pédagogiques

*Par*

Don Durvil Youyou

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise en sciences de l'éducation,  
option éducation comparée et fondements de l'éducation

Décembre 2022

© Don Durvil YOUYOU, 2022

Université de Montréal

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

---

*Ce mémoire intitulé*

Ajustement d'enseignantes et d'enseignants immigrants aux conventions professionnelles de l'École québécoise au cœur de l'accompagnement offert par des conseillères pédagogiques

*Présenté par*

**Don Durvil Youyou**

*A été évalué par un jury composé des personnes suivantes*

**Christophe Chénier**

Président-rapporteur

**Joëlle Morrissette**

Directrice de recherche

**Annie Malo**

Membre du jury

## Résumé

L'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants dans le milieu scolaire québécois devient un sujet d'importance. Dans le contexte actuel de pénurie en personnel enseignant, ils pourraient représenter une sortie de crise (Despatie, 2019). Ils permettraient aussi d'atteindre un objectif de diversité culturelle et serviraient de modèles positifs pour les aspirations des élèves de diverses origines (Niyubahwe et al.,2018). Lorsqu'ils s'intègrent à l'École québécoise, ils découvrent des « conventions de métier » (Becker, 2010) souvent différentes de celles imbriquées aux routines de travail dans leurs pays d'origine. Ces conventions sont découvertes au travers des interactions avec les autres partenaires de travail (Morrissette et Demazière, 2018), notamment avec les conseillères et conseillers pédagogiques (CP). Or, l'accompagnement offert aux enseignantes et enseignants immigrants par les CP n'a encore jamais été étudié dans le contexte de l'École québécoise. S'adossant à une perspective interactionniste (Becker,1985), ce mémoire propose d'examiner la socialisation aux conventions du métier d'enseignant qui s'exerce particulièrement lors de cet accompagnement. Quatre enseignantes et enseignants immigrants et quatre CP ont participé à des entretiens individuels afin de documenter cette socialisation. La stratégie analytique a misé sur l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016, 2021) et la comparaison de cas (Becker, 2016; Freidson, 1960) pour faire émerger les conventions qui font l'objet de discussions entre ces actrices et acteurs. Les résultats articulent les conventions les plus discutées lors des séances de travail ainsi que les stratégies déployées par les CP pour amener les enseignantes et les enseignants immigrants à s'y ajuster. Ces conventions sont la gestion de classe démocratique, la pédagogie interactive, l'enseignement différencié et la collaboration avec les autres partenaires. Or, l'adoption de certaines d'entre elles semble se poser en défi, tandis que d'autres font l'objet d'une adhésion plus aisée. Ce décalage est discuté à partir d'un nouvel éclairage sur les représentations sociales (Abric, 2003), lequel met en lumière un processus de recomposition des représentations de certaines conventions professionnelles chez les enseignantes et enseignants immigrants perçues comme non opératoires par les CP dans le contexte de l'École québécoise.

**Mots-clés :** Enseignantes et enseignants immigrants, conseillères et conseillers pédagogiques, accompagnement, conventions professionnelles, socialisation, interactionnisme, comparaison de cas, représentations sociales.

## **Abstract**

The integration of immigrant teachers into the Quebec school environment is becoming an important subject. In the current shortage of teaching staff, immigrant teachers could represent a way out of the crisis (Despatie, 2019). They would also increase cultural diversity and serve as positive role models for the aspirations of students from diverse backgrounds (Niyubahwe et al., 2018). When they integrate into the Quebec school system, they discover “professional conventions” (Becker, 2010) that are often different from those embedded in the work routines of their countries of origin. These conventions are discovered through interactions with other work partners (Morrissette and Demazière, 2018), in particular pedagogical advisors. However, the support offered to immigrant teachers by pedagogical advisors has never been studied in the context of the Quebec school system. Based on an interactionist perspective (Becker, 1985), this thesis proposes to examine the socialization to the conventions of the teaching profession which is exercised particularly during this accompaniment. Four immigrant teachers and four pedagogical advisors participated in individual interviews to document this socialization process. The analytical strategy relied on thematic analysis (Paillé and Mucchielli, 2016, 2021) and case comparison (Becker, 2016; Freidson, 1960) to bring out the conventions that are the subject of discussions between these actors. The results articulate the conventions most discussed during the work sessions as well as the strategies deployed by the pedagogical advisors to bring immigrant teachers to adjust to them. These conventions are democratic class management, interactive pedagogy, differentiated instruction and collaboration with other educational partners. However, the adoption of some of them seems to pose a challenge, while others are easier to adhere to. This discrepancy is discussed from a new light on social representations (Abric, 2003), which suggests a process of recomposition of representations on certain professional conventions among immigrant teachers, conventions that are perceived as non-operative by the pedagogical advisors in the context of the Quebec school system.

**Keywords:** Immigrant teachers, pedagogical advisers, support, professional conventions, socialization, interactionism, case comparison, social representations.

# Table des matières

Résumé.....	1
Abstract.....	2
Liste des tableaux.....	8
Liste des figures.....	8
Liste des sigles et abréviations .....	9
Dédicaces.....	10
Remerciements .....	11
Introduction.....	16
<b>CHAPITRE 1. LA PROBLÉMATIQUE : l’accompagnement à l’intégration des enseignantes et des enseignants immigrants dans l’École québécoise.....</b>	<b>20</b>
1.1 Le cadre contextuel : les enseignantes et les enseignants immigrants au Québec .....	22
1.1.1 Un profil des immigrantes et des immigrants du Québec .....	22
1.1.2 La voie d’accès à la profession enseignante pour les enseignantes et les enseignants immigrants installés au Québec .....	23
L’évaluation des qualifications acquises à l’étranger .....	24
La (re)qualification professionnelle en milieu universitaire.....	24
L’engagement de l’enseignante ou de l’enseignant immigrant et le stage probatoire..	25
1.1.3 Des enjeux autour de l’intégration des enseignantes et des enseignants immigrants dans les écoles québécoises.....	27
1.1.3.1 Des enjeux économiques et politiques.....	27
Une analyse de la pénurie de personnel enseignant dans les écoles québécoises.....	27
L’apport des enseignantes et enseignants immigrants dans ce contexte de pénurie.....	29
1.1.3.2 Des enjeux socio-identitaires.....	30
1.2 Une recension des écrits sur l’intégration socioprofessionnelle des enseignantes et enseignants immigrants.....	33
1.2.1 La stratégie de recension des écrits.....	33
1.2.2 Les tendances en recherche sur la question de l’intégration socioprofessionnelle des enseignantes et des enseignants immigrants .....	34
1.2.2.1 Les difficultés d'intégration des enseignantes et enseignants immigrants au milieu professionnel.....	35

Un accès difficile à l'emploi.....	35
Des pratiques pédagogiques inopérantes .....	36
Des relations interpersonnelles sous front de tensions .....	36
1.2.2.2    La familiarisation avec une nouvelle conception du métier .....	38
La socialisation au travail .....	39
La reconstruction identitaire pour favoriser l'adaptation au milieu d'accueil et la recomposition d'attitudes face au métier .....	41
1.2.2.3    Le soutien dans les centres de services scolaires.....	42
Les programmes d'insertion professionnelle .....	42
Le mentorat comme dispositif d'accompagnement .....	43
Les réseaux électroniques d'entraide .....	43
Les groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle .....	44
L'accompagnement par une conseillère ou un conseiller pédagogique .....	44
1.3        L'objet spécifique et la question générale de recherche .....	46
1.4        Le cadre théorique : une vision interactionniste de la négociation des conventions professionnelles.....	48
1.4.1 L'interactionnisme symbolique : une théorie compréhensive de l'ajustement mutuel..	48
1.4.2 L'interactionnisme symbolique selon la perspective d'Howard S. Becker .....	50
1.4.2.1 Outsiders : une grille de lecture des conflits des cultures et sous-cultures.....	50
1.4.2.2 Outsiders : un cadre d'analyse des négociations des conventions.....	53
1.4.3    La négociation des conventions entre les enseignantes et les enseignants immigrants et les CP dans les écoles québécoises .....	55
1.5        Les questions spécifiques de recherche .....	56
<b>CHAPITRE 2. LA MÉTHODOLOGIE : une recherche qualitative à visée compréhensive</b> .....	<b>58</b>
2.1 Les participantes et les participants à la recherche : un groupe théoriquement exemplaire et sociologiquement représentatif.....	59
2.1.1    Les critères de sélection des participantes et des participants .....	59
2.1.2    Les procédures de recrutement des participantes et des participants.....	61
2.1.3    Le scénario d'enquête : des entretiens biographiques professionnels centrés sur les interactions .....	63
2.1.3.1    L'intérêt de l'entretien individuel biographique centré sur les interactions .....	63
2.1.3.2    La conduite des entretiens individuels.....	64
Entretiens avec les enseignantes et les enseignants immigrants.....	66

Entretiens avec les conseillères pédagogiques.....	67
2.1.3.3 La préparation du matériel de recherche.....	69
2.1.3.3.1 La transcription et l'organisation du matériel de recherche.....	69
2.2 L'approche analytique : un double mouvement.....	71
2.2.1 Le premier registre d'analyse : une analyse thématique et une analyse par comparaison de cas .....	72
2.2.1.1 L'analyse thématique du matériel de recherche.....	72
2.2.1.1.1 La thématization du matériel de recherche .....	73
2.2.1.2 L'analyse par comparaison de cas .....	78
2.2.1.2.1 L'approche comparative par analogie de Freidson .....	79
L'étude des participantes et des participants dans leur milieu de vie et de travail respectif .....	79
L'étude des participantes et des participants dans un milieu commun.....	80
2.2.2 Le deuxième registre d'analyse : une lecture conceptuelle des cas de pratique .....	81
<b>CHAPITRE 3. PREMIER REGISTRE D'ANALYSE : l'ajustement aux conventions de professionnelles opératoires dans les écoles québécoises.....</b>	<b>84</b>
3.1 La gestion de classe .....	85
3.1.1 Les référentiels socioprofessionnels au pays d'origine : rapports hiérarchiques et autoritaires.....	86
3.1.2 Les référentiels socioprofessionnels découverts en milieu scolaire québécois : démocratie et bienveillance.....	88
3.1.3 Le mode d'intervention des CP: la remise en question des manières de gérer la classe	90
3.2 La pédagogie.....	92
3.2.1 Les référentiels socioprofessionnels au pays d'origine : la transmission de connaissances .....	93
3.2.2 Les nouveaux référentiels socioprofessionnels découverts en contexte québécois : une pédagogie interactive .....	95
3.2.3 Le mode d'intervention des CP : une injonction d'adopter les pratiques partagées et une explicitation des prescrits officiels.....	99
3.3 Les élèves en difficulté d'apprentissage.....	101
3.3.1 Les référentiels socioprofessionnels au pays d'origine : un enseignement au service des plus capables.....	101
3.3.2 Les nouveaux référentiels socioprofessionnels découverts en contexte québécois : un enseignement différencié .....	103
3.3.3. Le mode d'intervention des CP : la réflexivité par le questionnement et par la modélisation des pratiques de différenciation.....	107

3.4 Les autres partenaires de travail .....	110
3.4.1 Les référentiels socioprofessionnels au pays d'origine : supervision et évaluation ...	111
3.4.2 Les nouveaux référentiels socioprofessionnels découverts en contexte québécois : une collaboration de soutien .....	113
3.4.3 Le mode d'intervention des CP : la clarification des positions institutionnelles .....	116
<b>CHAPITRE 4. DEUXIÈME REGISTRE D'ANALYSE : un processus de recomposition des représentations du métier chez les enseignantes et les enseignants immigrants .....</b>	<b>120</b>
4.1 La théorie des représentations sociales pour éclairer le processus de recomposition des représentations du métier des enseignantes et des enseignants immigrants .....	123
4.1.1 Les objets de représentations sociales.....	124
4.1.2 Le concept de noyau central.....	125
4.1.3 La dynamique évolutive des représentations sociales .....	126
4.2 La recomposition des représentations en lien avec deux types de conventions professionnelles.....	127
4.2.1 Les conventions professionnelles mettant en exergue les dimensions plurielles du travail enseignant .....	128
4.2.1.1 Les représentations antérieures des enseignantes et des enseignants immigrants par rapport à la pédagogie interactive et à l'enseignement différencié .....	129
Les représentations antérieures en lien avec la pédagogie interactive.....	129
Les représentations antérieures en lien avec l'enseignement différencié .....	130
4.2.1.2 Les nouvelles représentations par rapport à la pédagogie interactive et à l'enseignement différencié.....	132
4.2.2 Les conventions professionnelles qui rendent possible le travail enseignant .....	135
4.2.2.1 Les représentations antérieures des enseignantes et des enseignants immigrants par rapport à la gestion de classe et par rapport à la collaboration avec les autres partenaires .....	136
Les représentations antérieures en lien avec la gestion de classe .....	136
La collaboration avec les partenaires de travail.....	137
4.2.2.2 Les nouvelles représentations par rapport à la gestion de classe démocratique et bienveillante et par rapport à la collaboration avec les autres partenaires.....	139
<b>6. CONCLUSION .....</b>	<b>143</b>
6.1. L'articulation générale du mémoire.....	143
6.2. Principales contributions de la recherche .....	148
6.3. Difficultés rencontrées et limites .....	150
6.4. Quelques pistes de recherche à explorer .....	151



<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>153</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>165</b>
Annexe A. Formulaire d'information et de consentement (CP).....	166
Annexe B. Formulaire d'information et de consentement (enseignantes et enseignants immigrants).....	172
Annexe C. Guide d'entretien individuel avec les enseignantes et les enseignants immigrants (entretien 1).....	178
Annexe D. Guide d'entretien individuel avec les enseignantes et enseignants immigrants (entretien 2).....	180
Annexe E. Guide d'entretien individuel avec les conseillères pédagogiques (entretien 1) .....	182
Annexe F. Guide d'entretien individuel avec les conseillères pédagogiques (entretien 2) .....	184

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1</b> Critères de sélection des participantes et des participants à la recherche .....	59
<b>Tableau 2</b> Profil des participantes et des participants.....	62
<b>Tableau 3</b> Activités d'entretiens individuels avec les conseillères pédagogiques .....	64
<b>Tableau 4</b> Activités d'entretiens individuels avec les enseignantes et enseignants immigrants .	65
<b>Tableau 5</b> Les conventions de transcriptions adoptées.....	70
<b>Tableau 6</b> Un extrait du tableau thématique .....	75

## Liste des figures

<b>Figure 1</b> L'étiquetage du matériel de recherche .....	74
<b>Figure 2</b> L'arbre thématique résumant le matériel de recherche .....	77

## Liste des sigles et abréviations

CEREP : Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

CIPCD : centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité

CGTSIM : comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal

CP : conseillers et conseillères pédagogiques

CPNCSF : comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones

CSS : centre de services scolaire

CSSDL : Centre de services scolaire de Laval

CSSDM : Centre de services scolaire de Montréal

CSSMB : Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

DFTPS : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire

ISQ : Institut de la statistique du Québec

MÉES : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MÉQ : ministère de l'Éducation du Québec

MELS : ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

MIDI : ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

MIFI : ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration

MQE : Microprogramme de qualification en enseignement

OIM : Organisation internationale pour la migration

PTET : Programme des travailleurs étrangers temporaires

UdeM : Université de Montréal

UQÀM : Université du Québec à Montréal

## Dédicaces

*À la mémoire de mon défunt père, François Clervil Youyou. Lui qui est parti trop tôt avant de me voir accomplir ce rêve.*

*À ma mère bien-aimée, Rose Junie Jabouin. Elle qui a sacrifié toute sa vie pour me propulser jusqu'au sommet. Merci à toi maman.*

*À mon grand frère, Walph F. Youyou. Celui par qui tout a commencé.*

## Remerciements

Toutes celles et tous ceux qui sont déjà passés par là diront qu'une étude de maîtrise est extrêmement difficile. C'est une étude très exigeante en termes de rigueur, de constance et de discipline de la part de l'étudiante ou de l'étudiant. Toutefois, je n'aurais jamais pu imaginer que ce serait aussi difficile d'écrire la section de remerciements. Cet exercice que je croyais si simple s'est paradoxalement révélé une tâche complexe. En effet, je me suis rendu compte qu'il y a une pluralité de personnes qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à la concrétisation de ce projet de vie dont leurs noms devraient être mentionnés ici. Je suis conscient qu'il m'est impossible de réserver un paragraphe spécial à toutes ces personnes qui méritent ma gratitude, mais je veux leur dire à toutes et à tous que je leur serai toujours reconnaissant. Dans les lignes qui suivent, je veux quand même exprimer toute ma gratitude à certaines personnes qui ont d'une manière ou d'une autre rendu possible mon projet d'études.

Je veux commencer par remercier d'une manière spéciale ma directrice d'études, la professeure Joëlle Morrissette pour la qualité de son encadrement. J'ai commencé à échanger des courriels avec Joëlle depuis le trimestre d'été 2020, soit quelques mois avant le début de mes études à l'UdeM. Je peux dire que Joëlle a été beaucoup plus qu'une directrice d'études pour moi. Tout le long de la trajectoire qui m'a mené vers le dépôt de mon mémoire, elle a endossé divers rôles dans ma vie d'étudiant. Elle a été présente à chaque étape dès le processus de demande d'admission jusqu'au processus d'immigration. Elle a été celle qui frappait à toutes les portes quand je faisais face à des difficultés lors des périodes de renouvellement des documents d'immigration, comme c'est le cas pour bon nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux. Dès le début de mes études au trimestre d'automne 2020, Joëlle m'a dit : « Don je veux être au courant de toutes les difficultés auxquelles tu fais face ici. Il faut absolument m'en parler pour que je puisse mieux te soutenir, parce que moi je prends soin de mes étudiantes et étudiants ». Cette phrase est restée ancrée dans ma mémoire et je pense qu'elle est largement suffisante pour décrire le type de relation qui s'est installée entre Joëlle et moi. Elle a en effet pris soin de moi et je peux dire que j'ai été chanceux de l'avoir comme directrice d'études. Mais je veux surtout remercier Joëlle pour la manière dont elle m'a initié à la recherche qualitative. Elle a su me faire développer de la rigueur, elle m'a aidé à améliorer mon style d'écriture, elle m'a permis de grandir en me faisant travailler dans d'intéressants projets de recherche en toute autonomie.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit des membres de mon jury, je pense à M. Christophe Chénier et à Mme Annie Malo. Je veux les remercier pour avoir accepté d'évaluer mon devis de recherche ainsi que mon mémoire au complet. Ils sont en ce sens les personnes qui m'ont permis de finir ces études et cela en un temps record. Je remercie M. Chénier en particulier pour avoir accepté de prendre le relais à la suite du départ en congé de maternité de Mme Julie Larochelle-Audet qui, initialement devait être la présidente du Jury. Je n'oublierai pas la qualité des commentaires de Mme Malo qui m'ont permis d'améliorer mon projet de recherche et de mieux affronter le terrain de recherche. Enfin, je me sens honoré du fait que mon mémoire ait été évalué par une professeure et un professeur chevronnés et qui ont donné leur approbation finale.

Je souhaite remercier aussi toutes les professeures et tous les professeurs qui ont partagé leurs savoirs avec moi, ce qui m'a permis de tracer ma propre voie en toute sérénité. Certains restent et demeurent pour moi des sources d'inspiration par leur passion pour ce travail, pour leur professionnalisme et leur humanisme. Je pense par exemple à M. Martial Dembélé, ce professeur qui ne refuse jamais son soutien aux étudiantes et étudiants. M. Dembélé a été mon professeur au séminaire de recherche. Ce cours qu'il a su donner avec professionnalisme m'a permis de dresser une première mouture très acceptable de mon devis. Ses rétroactions pertinentes m'ont vraiment aidé à faire mieux à chaque étape de la rédaction du devis. Je n'oublierai jamais son implication dans mon parcours d'étudiant. Je veux remercier aussi la professeure Isabelle Montésinos-Gelet pour les conseils qu'elle a su m'apporter en termes de stratégies d'écriture scientifique.

Au-delà des membres du corps professoral de l'UdeM, je souhaite également remercier le personnel administratif. Je pense particulièrement à madame Nicole Gaboury, ma TGDE, elle qui a été l'un des principaux témoins de mon parcours universitaire à l'UdeM. Je me suis souvent tourné vers madame Gaboury quand j'avais des questions pour lesquelles je ne connaissais aucune personne-ressource spécifique. Elle m'orientait toujours vers les bonnes personnes. Je veux remercier aussi M. Serge J. Larivée. En dépit de ses diverses charges administratives, M. Larivée a toujours été disponible pour voler à mon secours surtout quand je faisais face à des obstacles lors de demandes de renouvellement de mes documents d'immigration. Dans la même veine, je veux remercier toutes les personnes qui travaillent aux bureaux des bourses d'études des services à la vie étudiante. En effet, à côté des différentes bourses d'études dont j'ai bénéficié de la part de ma directrice d'études, les bourses que j'ai obtenues du côté de l'UdeM m'ont été d'une grande utilité.

Je remercie madame Paule Campeau qui partage toujours ces opportunités, et qui est toujours disponible pour des rencontres individuelles pour discuter des différentes options de financement.

Il est important de noter que ce mémoire est le résultat d'une recherche empirique conduite auprès d'actrices et d'acteurs spécifiques qui sont des enseignantes et des enseignants immigrants ainsi que des CP. Par conséquent, mes remerciements vont aussi à l'endroit de ces huit professionnelles et professionnels qui ont accepté de mettre leur temps à ma disposition sans contrepartie pour rendre possible cette recherche. Sans qu'ils ne me connaissent vraiment, ils ont accepté de me parler de leurs expériences professionnelles – certaines douloureuses – dans le contexte de l'École québécoise. Je suis vraiment reconnaissant pour cette confiance qu'ils ont su m'accorder.

Je ne saurais rédiger cette section de remerciements sans mentionner certains collègues étudiants et étudiantes qui, par leur conseils et encouragements, ont grandement contribué à la réalisation de cette œuvre. Je pense d'abord à ma collègue Marlène Larochelle qui est accompagnée par la même direction de recherche que moi. La rencontre de Marlène a été l'une des meilleures choses qui me soient arrivées à l'UdeM. Marlène a été celle qui a assuré ma socialisation réelle à la vie étudiante au Québec. J'ai aussi pu bénéficier de sa clairvoyance, de ses talents en matière de recherche. Elle a cette capacité de réfléchir rapidement et de proposer de bonnes pistes à explorer même lorsque nos travaux de recherche respectifs n'étaient en aucun cas semblables. Marlène a aussi été la personne qui m'a le plus encouragé quand ma motivation était au plus bas. Elle me disait toujours : « Don, tu sais ce que je me donne comme objectif quotidien, c'est de faire un (1) au lieu de zéro (0) ». C'est la chose la plus importante que j'ai apprise de Marlène, cela m'a permis d'avancer même lorsqu'il me manquait de l'inspiration pour rédiger. Je la remercie du fond du cœur pour son soutien. Je veux également remercier mon ami et collègue étudiant de longue date Jerry Legrand, lui avec qui je fais l'expérience d'études universitaires depuis le bac en Haïti jusqu'à la maîtrise à l'UdeM. Merci à toi Jerry d'avoir toujours été là pour m'épauler. Je remercie tous les autres amis et collègues de la communauté universitaire avec qui j'ai travaillé ou échangé sur des sujets divers, ce qui m'a permis de grandir intellectuellement. Je pense à Alex Milhomme, Oumaima Mahjoubi, Yifan Liu, Dorsaf Benjeddou, Amira Ben Hmida, Deborah T. Schimidt ou encore Mélissa Brunet.

Comme on dit, derrière chaque grand homme, il y a une grande femme qui joue le rôle de chef d'orchestre. Ainsi, j'adresse un remerciement spécial à ma douce moitié, Marie Cherline Labbe (Fabie), elle qui a toujours été là d'une manière ou d'une autre pour me soutenir. Elle a placé sa confiance en moi au moment où je lui ai dit que je compte voyager pour mes études de maîtrise. Elle a été patiente à attendre et elle continue encore à avoir confiance en moi et à garder patience à un moment où je vais continuer au doctorat. Je te suis vraiment reconnaissant Fabie pour ton soutien et ta confiance en moi. Tu as toujours cru en moi quand je te disais que tout ce que je fais dans la vie je le fais pour notre avenir.

J'ai toujours souhaité réserver l'occasion marquant la fin de mes études pour remercier des personnes particulières qui ont marqué ma vie et qui m'ont permis d'accumuler les succès sur mon parcours scolaire, universitaire et professionnel. Je pense à M. François Doucet, un ami de la famille qui m'a adopté comme son petit protégé. Je l'ai toujours appelé *Sensei* parce qu'il avait l'habitude de m'enseigner quelques mouvements d'arts martiaux, mais il a été pour moi un *Sensei* dans bien d'autres domaines de la vie. M. François a toujours vu le meilleur en moi et il m'a toujours soutenu autant qu'il le pouvait. Je suis certain qu'il est fier de mon accomplissement aujourd'hui et moi je lui serai toujours reconnaissant. Je veux remercier aussi une femme qui a marqué ma vie professionnelle et qui m'a toujours soutenu dans mes projets d'études. Il s'agit de Mme Azalia Mitchell, mon ancienne patronne à l'Union School (Port-au-Prince, Haïti). Madame Azalia m'a toujours fait confiance et m'a toujours mis dans les meilleures conditions pour développer toutes mes potentialités. Elle a été la première personne à avoir posé des actions concrètes pour me permettre de poursuivre mes études de maîtrise. Elle a porté ce rêve avec moi comme si c'était le sien. Je suis vraiment reconnaissant pour tout madame Azalia Mitchell. Deux autres personnes particulières méritent toute ma gratitude. Deux membres de ma famille grâce à qui tout a commencé en été 2012 lorsqu'ils m'ont accueilli chez eux pour pouvoir entamer mes études de bac à l'Université Quisqueya (Port-au-Prince, Haïti). Il s'agit de Gabriel Fanfan Durvil et sa femme Lucie Zetrenne. Je veux leur rappeler qu'ils comptent beaucoup pour moi et que sans leur apport, le chemin aurait été beaucoup plus difficile.

Enfin, je veux remercier toute ma famille qui a toujours été présente avec moi dès le début jusqu'à la fin. Je remercie de manière particulière mon grand frère, Walph F. Youyou, lui par qui tout a commencé. Walph est celui qui a posé les premières actions menant vers la réalisation de ce projet.



Je remercie ma mère, Rose Junie Jabouin, cette mère incomparable qui s'est toujours souciée de mon bien-être. Un merci spécial à mon défunt père, François Clervil Youyou, lui qui m'a légué cette passion pour les études. À mes oncles Jean Rigobert Youyou, Roosvald Jabouin et Giraud Jabouin, je vous remercie pour votre soutien moral. Je remercie ma chère tante, Clairta Youyou pour son soutien moral, ses prières incessantes et pour tout son encadrement, elle aussi qui a beaucoup contribué à mon projet d'études. J'exprime toute ma gratitude à tous les membres de ma famille ainsi que des amies et amis qui m'ont encouragé et qui m'ont envoyé leur énergie positive. Je pense à ma tante Yolaine Pantal, à mes cousins et cousines, Esaiu Astrémond, Marc C. Sander, Joseph F. Sander, Rose Peguy Lucien, Kenchnard Y. Accime, Marie Gabrielle Durvil, Frantzasia Durvil, Michaëlla Durvil, Lud-mia Durvil, Josué Pierre Louis, Réginald Pierre-Louis, Rony René, Gary Pantal, Edvard Pantal, Philistin Pantal, Kenson Cénat, Widelène Métellus, Lovelie Métellus, Ruthchelle Métellus, Rèlio Métellus, Olane Pantal, mes soeurs Rose Claircia Youyou et Cassandre Clervil, des amis proches Jédilo Bel, Robenson Valcourt, Mardochée Jean Michel, Jean Daniel Sénat, Josué Sénat. Je ne saurais citer le nom de tout le monde, j'en oublierai certainement. Mais je tiens à vous dire à toutes et à tous que vous êtes chers à mes yeux.

## Introduction

Avec l'augmentation du flux migratoire international, le Canada est l'un des pays accueillant le plus d'immigrants au monde, selon l'Organisation internationale pour la migration ([OIM], 2018). L'immigration est organisée de manière très particulière, en ce sens que le pays sélectionne ses immigrants depuis l'étranger. Selon les prescrits de la constitution du Canada, l'immigration est un domaine de compétence partagé entre le gouvernement fédéral et les provinces. De ce fait, une large part du processus de planification et de sélection des immigrants est dévolue aux provinces, notamment le Québec qui a acquis beaucoup d'autonomie dans ce domaine en raison de sa spécificité au sein de la confédération canadienne (Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles<sup>1</sup> [MICC], 2011). En effet, selon le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion<sup>2</sup> (MIDI, 2015), en vertu de l'Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains signé entre le gouvernement québécois et le gouvernement fédéral du Canada en février 1991, le Québec a pu consolider et élargir ses droits ainsi que ses responsabilités dans trois grands champs d'intervention que sont : la planification des niveaux d'immigration, la sélection des personnes immigrantes ainsi que l'accueil, la francisation et l'intégration des personnes immigrantes.

Chaque année, à elle seule, la province du Québec accueille près de 20 % des personnes immigrantes de tout le Canada, soit environ 50 000 personnes (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI], 2020a). Cependant, en 2019 une nouvelle orientation gouvernementale en matière d'immigration a eu pour effet de réduire le nombre d'admissions, suivant l'idée « d'en prendre moins, mais en prendre soin » (Facal, 2019). Aussi, la pandémie de COVID-19 a freiné l'évaluation des dossiers des candidates et des candidats, ce qui a empêché la province d'atteindre le seuil fixé en 2020 (Ducas, 2021). La sélection des candidates et des candidats se fait en fonction de critères spécifiques tels que : la connaissance du français, l'âge, la qualification professionnelle et l'autonomie financière (MIDI, 2015). Sur la base de ce modèle de sélection, le Québec arrive à attirer surtout des personnes qui peuvent répondre aux besoins

---

<sup>1</sup> Ancien nom de l'actuel ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) depuis le décret 133-2005 du 18 février 2005. Le MICC est resté jusqu'à avril 2014 avant d'être changé en ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) par le décret 370-2014.

<sup>2</sup> Le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion est désigné sous le nom de ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) par le décret 1457-2021 du 24 novembre 2021.

présents et futurs de son marché de travail, en particulier des personnes qui entrent dans la catégorie des « travailleurs qualifiés » (MIDI, 2015).

En ce qui concerne l'intégration professionnelle des personnes immigrantes, dès le début de cette dernière décennie, Ziestma (2010) rapportait que l'enseignement était la seconde profession la plus visée par les personnes immigrantes pour l'ensemble du Canada. Au Québec en particulier, le MIFI (2020a) relate qu'entre 2014 et 2018, pas moins de 8.5 % des personnes immigrantes installées au Québec visaient l'enseignement, ce qui fait que cette profession constitue l'un des quatre principaux domaines de travail visés par ces personnes après des domaines tels que les sciences naturelles et appliquées (22,3 %), les affaires, la finance et l'administration (14,2 %), et la santé (11,1 %). Ces professionnelles et professionnels seraient pour la plupart des personnes qui ont été formées comme enseignantes et enseignants dans leur pays d'origine. Cela implique que la plupart sont arrivés sur le sol québécois avec les qualifications nécessaires, certains ayant même cumulé plusieurs années d'expériences professionnelles.

Ainsi, examiner de plus près la question de leur intégration professionnelle au Québec revêt de plus en plus d'intérêt, sachant que la pénurie actuelle en personnel enseignant a pour conséquence de favoriser leur embauche dans le système scolaire (Robillard, 2021). Or, dans les milieux scolaires, cette intégration est soutenue par diverses mesures (Charara et Morrissette, 2018), notamment l'accompagnement par les conseillères et les conseillers pédagogiques à l'embauche des centres de services scolaires dont c'est l'un des principaux mandats. Pour ce mémoire, je m'intéresserai donc à l'accompagnement de ces enseignantes et enseignants par des conseillères et conseillers pédagogiques. Comme on le verra plus loin, il semble que les relations entre ces deux catégories d'acteurs soient teintées d'enjeux<sup>3</sup> qui rendent difficile l'accompagnement à l'intégration professionnelle.

Ce projet de mémoire se déploie en quatre chapitres spécifiques. Dans le premier, je brosse d'abord un portrait sociohistorique du phénomène de l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants dans la société québécoise (Chapitre 1). Cette partie permet de comprendre la trajectoire suivie par une enseignante immigrante ou un enseignant immigrant depuis son pays d'origine jusqu'à son intégration effective dans son nouveau milieu professionnel. Ensuite, je

---

<sup>3</sup> On entend par « enjeux » ici ce que les protagonistes concernées peuvent gagner ou perdre à un certain niveau matériel ou symbolique dans l'interaction (Stimec, 2011).

soulève les enjeux liés à l'intégration de ces professionnelles et professionnels dans le système scolaire québécois, afin de mettre en relief l'importance de s'intéresser à ce phénomène. Puis, je présente les grandes tendances de la recherche sur ce phénomène afin de pouvoir situer ma propre proposition dans le domaine d'études. En partant d'une analyse de la recherche sur la relation entre les enseignantes et les enseignants immigrants et les conseillères et conseillers pédagogiques, je précise l'objet de recherche et formule la question générale de recherche de la manière suivante : *quels sont les enjeux qui sous-tendent l'accompagnement des enseignantes et des enseignants immigrants par les conseillères et les conseillers pédagogiques dans le cadre d'une démarche d'accompagnement à l'intégration socioprofessionnelle ?* Dans ce premier chapitre, j'expose enfin les assises théoriques qui jettent une lumière intéressante sur l'ajustement des enseignantes et des enseignants immigrants aux conventions professionnelles au cœur de l'accompagnement offert par les conseillères et les conseillers pédagogiques dans les écoles québécoises, « conventions » référant aux ententes tacites d'une culture professionnelle en termes de manière de faire et d'interagir, ainsi que d'attentes mutuelles réciproques (cf. section 1.4.1.1).

Dans le deuxième chapitre, je présente l'armature méthodologique développée dans le cadre de cette recherche pour éclairer ces conventions. Plus précisément, je traite d'abord de la posture épistémologique qui guide la conduite de ce projet de recherche, du choix des participantes et des participants, de la stratégie d'enquête de terrain qui est mise en œuvre et enfin de la stratégie d'analyse du matériau de recherche.

Le troisième chapitre propose des résultats sous la forme d'un premier registre d'analyse répondant aux questions spécifiques de la recherche. Produits au moyen d'un double mouvement analytique : une analyse thématique (Paillé Mucchielli, 2016, 2021), puis une analyse par comparaison de cas (Becker, 2016), les résultats misent sur les points de convergence dans les propos des participantes et des participants. Ces résultats sont ainsi structurés en fonction des quatre conventions les plus discutées entre les conseillères pédagogiques (CP) et les enseignantes et les enseignants immigrants, ainsi qu'en fonction de la manière dont les CP interviennent pour que les enseignantes et enseignants immigrants s'y ajustent.

Le quatrième chapitre fait état d'un deuxième registre d'analyse qui propose une lecture transversale et plus conceptuelle des résultats présentés au premier registre, sous l'angle des interactions entre ces partenaires. Dans cette perspective, ce chapitre conduit à voir un processus

de recomposition des représentations de certaines conventions professionnelles chez les enseignantes et les enseignants immigrants participants, à la faveur de leurs échanges avec les CP. En prenant sur ce nouvel éclairage théorique, ce chapitre expose également deux types de conventions professionnelles pour lesquelles l'adhésion des enseignantes et des enseignants immigrants est à géométrie variable : les conventions qui complexifient le métier enseignant dans le contexte québécois et celles qui le rendent possible dans l'immédiat.

La conclusion du mémoire retrace les diverses étapes poursuivies dans le processus de rédaction. Elle mentionne également des contributions de ce travail dont l'une des principales est la mise en lumière des pratiques d'accompagnement les plus susceptibles de susciter l'adhésion des enseignantes et des enseignants immigrants aux conventions en usage dans l'École québécoise; elle expose aussi les difficultés et les limites du processus de recherche, notamment la qualité insuffisante du matériau collecté pour documenter tel que souhaité les processus de négociation émergeant des interactions entre CP et enseignantes et enseignants immigrants. Enfin, la conclusion fait état de potentielles pistes de recherche à explorer telle que l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants immigrants par des directions d'écoles québécoises, un accompagnement qui semble soulever plus d'enjeux en raison des rapports de pouvoir plus marqués qu'avec les CP.

# **CHAPITRE 1. LA PROBLÉMATIQUE :**

## **l'accompagnement à l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants dans l'École québécoise**

Au Québec, la question de l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants devient de plus en plus un sujet de débat et de réflexion, tant pour le monde professionnel que pour le monde de la recherche. Le contexte actuel de pénurie en personnel enseignant auquel la province fait face et la diversité ethnoculturelle recherchée dans tous les secteurs au Québec, particulièrement à Montréal, en fait une question socialement vive.

Cependant, si ces enseignantes et enseignants représentent une masse importante de professionnelles et de professionnels ayant le potentiel d'apporter une contribution conséquente à l'École québécoise, leur intégration dans le milieu socioprofessionnel soulève divers enjeux qui suscitent des réflexions. Les enseignantes et les enseignants immigrants sont pour la plupart des professionnelles et professionnels qui ont accumulé des années d'expérience en milieu scolaire dans leur pays d'origine, ce qui implique qu'ils ont été socialisés dans un milieu professionnel où les habitudes de travail, les valeurs et les croyances liées au métier ne sont pas forcément les mêmes que dans la société d'accueil. Or, leur nouveau milieu professionnel élabore parfois des normes qu'ils se doivent de respecter pour assurer leur intégration effective, par l'entremise des balises ministérielles (Ministère de l'Éducation, 2020). Pour soutenir leur adaptation à ces nouvelles habitudes de travail au Québec, les centres de services scolaires (CSS) fournissent un accompagnement personnalisé à chaque enseignante et enseignant immigrant et à chaque novice qui s'intègre à leurs établissements. Ce travail d'accompagnement est notamment assuré par les conseillères et les conseillers pédagogiques (CP). Cet accompagnement entre les CP et les enseignantes et enseignants immigrants ne va pas de soi. D'un côté, il y a les CP qui ont pour mandat d'amener les enseignantes et les enseignants à s'approprier les prescriptions officielles et à soutenir la transformation des pratiques pour répondre à ces attentes préalablement fixées (Tardif et Lessard, 2004). De l'autre côté, il y a les enseignantes et les enseignants immigrants qui se conçoivent comme des professionnelles et professionnels possédant la qualification et l'expérience qu'il faut pour fournir une performance acceptable (Morrissette et al., 2019).

Comme on le verra plus loin, au Québec la question de l'accompagnement des enseignantes et enseignants immigrants par les CP constitue un champ qui reste à défricher. Cependant, des recherches québécoises qui ont examiné les relations des enseignantes et enseignants immigrants avec les autres membres de leur écologie professionnelle, évoquent qu'il y aurait des tensions dans ces relations. Ces tensions seraient potentiellement liées à un conflit de « représentations » qui s'actualisent par des « chocs de conventions » entre ces deux catégories d'actrices et d'acteurs (Morrissette et al., 2016). Précisons d'emblée ce que j'entends ici par « relation d'accompagnement ». Paul (2012) propose une définition minimale de la notion en se référant à la définition même du verbe « accompagner » et s'appuyant sur trois éléments fondamentaux : « Se joindre à quelqu'un/pour aller où il va/en même temps que lui » (p. 14). L'autrice précise aussi que la « relation d'accompagnement » est un espace d'opposition et de contradictions qui place les professionnels qui l'exerce « sous tension ».

Dans ce chapitre, je présente la problématique du projet de recherche. Je commence par présenter le cadre contextuel de la recherche en faisant un portrait sociohistorique de l'intégration des enseignantes et enseignants immigrants dans les écoles québécoises. Ce faisant, je justifie la pertinence sociale de la recherche en attirant l'attention sur différents enjeux liés à l'intégration de ces professionnelles et professionnels dans le milieu éducatif québécois. Ensuite, je présente un portrait de la recherche sur l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants au Québec, portrait qui permet de préciser la question générale de recherche et de situer ma contribution potentielle à ce champ d'études. Enfin, en m'appuyant sur un éclairage théorique puisé à la tradition sociologique de Chicago, soit l'interactionnisme symbolique, je propose d'examiner cette démarche d'accompagnement sous l'angle d'un ajustement aux conventions professionnelles. Ce dernier exercice permettra d'identifier des questions spécifiques de recherche (c'est-à-dire la question générale de recherche à laquelle auront été intégrés les principaux concepts retenus pour éclairer cette étude).

## **1.1 Le cadre contextuel : les enseignantes et les enseignants immigrants au Québec**

Comme mentionné en introduction, la province du Québec accueille annuellement un nombre important de personnes immigrantes qui s'installent pour la majorité d'entre elles (75 %) dans la grande région de Montréal (MIFI, 2020a). Étant issues pour la plupart du programme d'immigration économique, ce sont des personnes ayant des profils professionnels assez diversifiés, correspondant aux besoins en main-d'œuvre. Parmi ces personnes immigrantes, de nombreuses (7,4 %) ont déclaré avoir travaillé comme enseignantes ou enseignants dans leurs pays d'origine (MIFI, 2020a). Une fois arrivés au Québec, ces enseignantes et enseignants immigrants vont chercher et souvent trouver du travail rapidement dans leur domaine. Pour mieux comprendre les enjeux liés à leur intégration professionnelle, il faut d'abord comprendre le phénomène migratoire dans le contexte québécois.

### **1.1.1 Un profil des immigrantes et des immigrants du Québec**

Le système de sélection des candidates et candidats à l'immigration du Québec implique que toutes les personnes venant de l'étrangers voulant s'installer de manière permanente au Québec appartiennent à l'une des catégories suivantes : immigration économique (60,3 %), regroupement familial (22,4 %), réfugiés (15,6 %) et personnes en situation semblable (1,7 %). En ce qui concerne le profil sociodémographique de la population immigrante du Québec, les données montrent que ces personnes sont relativement jeunes pour la plupart. En effet, entre 2014 et 2018, 66,2 % des personnes admises au Québec étaient âgées de moins de 35 ans au moment de leur arrivée. Aussi, notons qu'au cours de cette même période, 55,3 % de ces personnes déclaraient connaître le français, 29,3 % connaissaient à la fois le français et l'anglais et 25,9 % le français uniquement (MIFI, 2020a).

En ce qui a trait au profil socioprofessionnel des personnes immigrantes du Québec, les données statistiques mettent en exergue que les personnes qui arrivent au Québec à titre d'immigrants permanents ont un niveau de scolarité généralement plus élevé que chez la population native. En effet, le MIFI (2020a) rapporte qu'au cours de la même période considérée préalablement, 62,0 % des personnes âgées d'au moins 15 ans ont totalisé 14 années d'études ou plus dans leurs pays d'origine. Selon le MIFI (2020a) : « les catégories professionnelles ciblées par ces personnes sont



celles des sciences naturelles et appliquées, (12,0 %), des affaires, de la finance et de l'administration (7,7 %), du secteur de la santé (6,0 %), des sciences sociales, de l'enseignement et de l'administration publique (4,6 %), ainsi que de la vente et des services (2,9 %) » (p. 8).

En ce qui concerne les personnes immigrantes exerçant la profession enseignante au Québec, il n'y a pas de données précises pouvant aider à dresser leur profil sociodémographique. Toutefois des données obtenues par Charara et Morrissette (2018) auprès de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (UdeM) laissent croire que ces personnes proviendraient principalement de l'Afrique du Nord, de l'Europe (France et Europe de l'Est) et de l'Afrique de l'Ouest et centrale. Des données plus récentes du MIFI (2021) rapporte qu'entre 2010 et 2019, la plus forte proportion des personnes immigrantes de la catégorie d'immigration économique provenaient de l'Afrique du Nord (Algérie et Tunisie), de l'Afrique centrale (Cameroun et Congo), de l'Europe occidentale (France), mais aussi des Antilles (Haïti). En effet, Ziestma soutenait que l'enseignement était la deuxième profession règlementée ciblée par les personnes immigrantes de tout le Canada. Des données plus récentes du MIFI (2022), qui feront objet d'une présentation plus détaillée plus loin, montrent que les personnes immigrantes qui se sont installées au Québec continuent de s'orienter vers une carrière en enseignement. Dans la section suivante, je présente un portrait de la trajectoire suivie par ces professionnelles et professionnels en mettant la focale sur leur trajectoire d'intégration socioprofessionnelle.

### **1.1.2 La voie d'accès à la profession enseignante pour les enseignantes et les enseignants immigrants installés au Québec**

La majorité des personnes immigrantes accueillies par le Québec ont dû prouver qu'elles ont les compétences linguistiques requises, les qualifications (diplômes), l'expérience professionnelle et l'autonomie financière nécessaire pour s'installer au Québec (MIFI, 2020b). Il en va de même pour les enseignantes et les enseignants immigrants. Toutefois, une fois installés au Québec, ils doivent s'engager dans un autre processus pour obtenir un permis d'enseignement afin de pouvoir commencer à travailler et, éventuellement, le brevet, soit l'autorisation permanente. Ce processus menant vers le brevet passe par trois étapes principales : une évaluation des qualifications acquises à l'étranger, la requalification professionnelle en milieu universitaire et l'engagement de l'enseignante ou de l'enseignant coïncidant avec le début de son stage probatoire (Ministère de l'Éducation [MÉQ], 2020).

### *L'évaluation des qualifications acquises à l'étranger*

Au Québec, un ensemble de procédures légales trace la trajectoire d'une enseignante ou d'un enseignant immigrant souhaitant exercer sa profession dans le système éducatif québécois (MÉQ, 2020). D'abord, la candidate ou le candidat doit soumettre une demande d'évaluation comparative des études effectuées hors Québec auprès du MIFI. Un avis favorable à cette demande permettra à l'enseignant ou à l'enseignante de produire par la suite une demande de délivrance d'une autorisation provisoire d'enseigner en formation générale auprès MÉQ<sup>4</sup>. Un avis d'admissibilité émanant du MÉQ déterminera les conditions additionnelles à respecter, c'est-à-dire la réussite d'un examen de français ou d'anglais, ainsi que la vérification des antécédents judiciaires de la candidate ou du candidat. Une fois cette nouvelle cette étape franchie et que l'enseignante ou l'enseignant a son permis provisoire en main, valide pour cinq ans, elle ou il peut commencer à exercer dans des écoles québécoises (MÉQ, 2020). Cependant, il y a un point intéressant à soulever en lien avec cette étape, soit le caractère provisoire du permis d'enseigner. En effet, même lorsque les qualifications acquises à l'étranger sont reconnues, l'enseignante ou l'enseignant immigrant est obligé de s'inscrire dans une démarche de requalification professionnelle en milieu universitaire comme exigence supplémentaire. Il semble dans ce cas que les qualifications et expériences professionnelles acquises à l'étranger sont perçues comme insuffisantes pour que l'enseignante ou l'enseignant immigrant parviennent à se mouvoir avec facilité dans le nouveau milieu professionnel.

### *La (re)qualification professionnelle en milieu universitaire*

Si une évaluation positive des qualifications acquises à l'étranger permet aux enseignantes et enseignants immigrants d'obtenir un permis d'enseignement provisoire, il leur faudra suivre des cours obligatoires en milieu universitaire pour obtenir le brevet d'enseignement. Ils doivent d'une part suivre une formation de 15 crédits universitaires dont 3 portent sur le système éducatif québécois, 6 sur la didactique, 3 sur l'évaluation des apprentissages et les 3 autres sur l'intervention auprès des élèves en situation de handicap ou en difficulté

---

<sup>4</sup> En juin 2020, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) est désigné sous l'appellation de ministère de l'Éducation (MÉQ), en vertu du décret numéro 653-2020.

<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=1&file=2020F%2F72809.PDF>

À noter qu'entre 2016 et 2020, le MELS avait pris le nom de ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) en vertu du décret numéro 28-2016.

<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=1&file=2016F%2F64411.PDF>

d'adaptation / apprentissage (MÉQ, 2020). Les enseignantes et enseignants immigrants ont le choix de suivre ces cours dans n'importe quelle université du Québec offrant un programme régulier en enseignement ou ils peuvent décider de faire le microprogramme spécifique destiné au personnel enseignant formé à l'étranger offert par l'UdeM. En effet, ce programme offre ces 15 crédits de cours obligatoires selon un ordre particulier, en regroupant tous les enseignantes et enseignants immigrants ensemble.

Parallèlement à cette formation universitaire, les enseignantes et les enseignants immigrants ont à faire un stage, mais celui-ci n'est pas supervisé par l'université, contrairement à la plupart des programmes de qualification dans les autres domaines qui en comportent (Dubois, 2019). En l'absence de stages supervisés, des établissements universitaires comme l'Université de Montréal (UdeM) et l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) offrent des ateliers d'orientation qui sont surtout des lieux d'échanges entre les personnes enseignantes immigrantes et d'autres professionnelles et professionnels déjà présents dans le système ; ils discutent des pratiques concrètes de travail dans les écoles québécoises. C'est par exemple le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UdeM : associés au microprogramme de qualification en enseignement (MQE), des ateliers de discussion sur des dimensions importantes de l'École québécoise sont offerts, sur une base volontaire, notamment au sujet des relations entre personnel enseignant et élèves de même qu'entre personnel enseignant et parents d'élèves (Charara et Morrissette, 2018). Ces différents dispositifs mis en place par les milieux universitaires laissent croire que la formation obligatoire de 15 crédits ne garantit pas un engagement automatique du personnel enseignant immigrant par les centres de services scolaires québécois.

#### *L'engagement de l'enseignante ou de l'enseignant immigrant et le stage probatoire*

Pour avoir accès au brevet d'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant immigrant doit franchir une dernière étape, celle du stage probatoire en milieu professionnel. Ce stage est d'une durée de 600 à 900 heures (MÉES, 2006a), dont la réussite doit être validée par une direction d'établissement. À noter que pour pouvoir faire ce stage, il faut avant tout se faire recruter et décrocher un contrat de travail. Au Québec, la responsabilité de recruter le personnel enseignant incombe aux centres de services scolaires.

Cependant, même pour les enseignantes et les enseignants immigrants qui terminent la formation universitaire, le chemin vers l'emploi n'est pas toujours aisé. À ce sujet, Yssad (2012) rapporte

qu'entre 2008 et 2011, dans tout le Canada, incluant le Québec, c'est dans le secteur de l'enseignement qu'on a observé une plus forte décroissance d'embauche chez les personnes issues de l'immigration. Toutefois, des données plus récentes de la Direction de l'accès à l'information et des plaintes du ministère de l'Éducation exposent que le nombre de brevets qui leur est délivré est en forte croissance au cours des 10 dernières années : de 238 en 2009-2010, il est passé à 404 en 2019-2020 (I. Barakatt, communication par courriel, 19 mai 2021). Larochelle-Audet (2019) montre que, pour la période allant de 2014 à 2017, pas moins de 90 % des permis provisoires d'enseigner délivrés au cours de cette période ont été remis à des enseignantes et enseignants immigrants; le reste (10 %) représenterait les tolérances d'engagement octroyées à des enseignantes et enseignants non légalement qualifiés<sup>5</sup>. Par exemple, au Québec, un permis provisoire d'enseigner peut être délivré à une étudiante ou un étudiant qui a complété au moins la deuxième année du baccalauréat en enseignement préscolaire, primaire ou secondaire. Cependant, Provencher (2020) apporte un éclairage sur cette question. Selon la chercheuse, la voie d'accès principale à la profession enseignante au Québec, soit la formation initiale, mène directement à un brevet d'enseignement et non à un permis probatoire d'enseigner. Elle soutient que : « le permis [probatoire] est normalement décerné aux candidates et 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 » (p. 14). Cela explique pourquoi le nombre de permis probatoires octroyés au cours de la période de 2014 à 2017 a été délivrés pour la grande majorité à des enseignants et enseignantes qui viennent de l'étranger ou hors Québec. Provencher (2020) soutient également qu'au cours de la même période, 617 professionnelles et professionnels de l'enseignement venant de l'étranger se sont vu refuser leur demande de permis d'enseignement et ceux qui l'ont obtenu n'ont pu décrocher que des emplois à temps partiel à statut précaire. Cependant, avec la pénurie actuelle d'enseignants et d'enseignantes et les efforts du gouvernement pour accélérer le processus de reconnaissance des diplômes et des acquis de l'expérience (Robillard, 2021), il est raisonnable de penser que la situation vis-à-vis du processus d'accès à la

---

<sup>5</sup> La tolérance d'engagement est une permission exceptionnelle et temporaire accordée par le MÉQ autorisant un centre de services scolaires, une commission scolaire ou un établissement d'enseignement privé à engager, pour dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire, des personnes qui ne sont pas titulaires d'une autorisation d'enseigner.

[https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/DTPE\\_guide\\_tolerance.pdf?1652370561](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/DTPE_guide_tolerance.pdf?1652370561)

profession pour les enseignantes et les enseignants immigrants évoluera positivement pour eux dans les prochaines années.

### **1.1.3 Des enjeux autour de l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants dans les écoles québécoises**

La question de l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants dans le milieu scolaire québécois soulève différents enjeux faisant de ce phénomène un sujet socialement vif. En effet, les principaux enjeux liés à l'intégration de ces enseignantes et enseignants peuvent être classés en deux catégories : des enjeux économiques et politiques d'une part et des enjeux socio-identitaires d'autre part.

#### **1.1.3.1 Des enjeux économiques et politiques**

Comme expliqué plus haut, l'immigration est une source de croissance économique pour les États qui en font une priorité. De manière concrète, l'immigration aide à combler les lacunes en main-d'œuvre dans divers secteurs clés de l'économie d'un pays, notamment les lacunes en termes de main-d'œuvre spécialisée comme c'est le cas de la province du Québec, tel que l'évoque Cloutier (2018) à propos du problème de pénurie en personnel enseignant. Ainsi, pour comprendre les enjeux soulevés par le phénomène de l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants dans les écoles québécoises, il est impératif de mettre la focale sur la question de la pénurie de personnel enseignant au Québec. Ce faisant, il sera question de jeter un regard compréhensif sur le phénomène de pénurie en personnel enseignant et examiner en quoi les enseignantes et les enseignants immigrants peuvent être une option crédible.

#### *Une analyse de la pénurie de personnel enseignant dans les écoles québécoises*

Certaines autrices et certains auteurs évoquent l'argument selon lequel le problème de pénurie en personnel enseignant est dû au manque d'attractivité de la profession enseignante, ce qui occasionne le phénomène de décrochage des professionnelles et professionnels dans ce secteur (Tardif, 2020). De son côté, l'Institut du Québec (2019) soutient que cette situation est due au départ accru à la retraite d'une bonne quantité d'enseignantes et d'enseignants, laissant ainsi plusieurs classes sans titulaires. Également, la pandémie de COVID-19 aurait accentué le manque de personnels enseignants (Robillard, 2021). Comment ce phénomène affecte-il le système

éducatif québécois au plan économique et comment influe-t-il sur les politiques liées à l'éducation et à l'immigration ?

D'abord, prenons ce premier facteur explicatif du phénomène de pénurie qu'est le « décrochage des enseignantes et enseignants ». Quoique très peu médiatisé par rapport au décrochage des élèves, ce phénomène est loin d'être anodin pour les systèmes d'éducation. Cela va au-delà du simple fait qu'il manque d'enseignantes et d'enseignants pour enseigner certaines matières. En effet, la non-rétention des enseignantes et enseignants novices ou expérimentés engendre un coût tant quantitatif que qualitatif (Karsenti et al., 2013). Il y a donc une perte financière liée à l'investissement qui est effectué tant au plan de la formation initiale, du recrutement, de l'embauche et du développement professionnel de chaque enseignante et enseignant. Il s'agit d'une situation complexe dans la mesure où la profession enseignante attire un nombre insuffisant d'étudiantes et d'étudiants qui veulent s'y aventurer. À ce sujet, s'appuyant sur des données du MÉES, Tardif (2020) rapporte qu'entre 1996 et 2018, le nombre de jeunes universitaires inscrits dans la formation à l'enseignement secondaire a chuté de 40 % et de 15 % au primaire. Cette situation entraîne un accroissement du nombre d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés dans les écoles québécoises. À ce sujet, Dion-Viens (2022) rapporte que de 2020 à 2021, le nombre d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés qui ont obtenu des tolérances d'engagement a augmenté de 50 % dans les écoles québécoises.

En ce qui concerne le nouveau personnel enseignant en poste, selon un récent rapport de recherche (Karsenti et al., 2018) le taux de décrochage avoisinerait les 25 % au cours des sept premières années d'exercice de la profession. Au Québec, cette tendance semble vouloir toucher de manière drastique même les enseignantes et enseignants expérimentés, puisque les données existantes montrent qu'en 2018, près de 8 000 enseignantes et enseignants permanents ont changé leur statut pour devenir des enseignantes et enseignants à temps partiel ou ont décroché tout simplement (Tardif, 2020).

Les données démographiques existantes permettent aussi de comprendre les vides créés par le départ à la retraite des enseignantes et enseignants appartenant à la génération des *baby-boomers*<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Expression généralement utilisée pour désigner les personnes nées au cours de la période suivant la Seconde Guerre mondiale dans les pays occidentaux. Il s'agissait d'une période de grande expansion due à une augmentation du taux de natalité et qui a duré jusque vers 1965. Au Canada, l'influence démographique de cette génération a façonné l'économie et la société. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/baby-boom>

À ce sujet, l'Institut de la statistique du Québec (ISQ, 2020) rapporte que, toutes proportions gardées, le Québec compte plus de personnes âgées de plus de 65 ans et moins de jeunes de moins de 20 ans par rapport à toutes les provinces canadiennes. Une situation qui semble justifier le contexte de pénurie de professionnelles et de professionnels en enseignement que connaît le Québec dans la mesure où la province compose avec une main-d'œuvre vieillissante. À ce sujet, Tardif (2020) parle même « d'hémorragie » pour illustrer l'importance de cette pénurie.

### *L'apport des enseignantes et enseignants immigrants dans ce contexte de pénurie*

Au regard des points exposés plus haut, il faut comprendre que la question de la pénurie de personnel enseignant au Québec crée un déséquilibre entre le nombre de postes à pourvoir et la main-d'œuvre disponible pour combler ces postes. Étant issus du programme d'immigration économique, la plupart de celles et ceux qui sont admis sur le territoire québécois sont jeunes (moins de 35 ans), détiennent au moins un diplôme universitaire et ont pu comptabiliser des années d'expériences de travail en enseignement dans leur pays d'origine. Ainsi, leur intégration paraît une option viable pour combler les besoins occasionnés par le départ à la retraite ou le changement de statut d'un grand nombre de personnes recrutées à titre d'enseignant et d'enseignante lors de la grande période d'expansion des années 1960 et 1970.

Sur le plan politique, la question de l'intégration des enseignantes et enseignants immigrants influe aussi sur l'adoption de nouvelles politiques en matière d'éducation et d'immigration. En effet, en raison de la pénurie de personnel enseignant dans les écoles primaires et secondaires du Québec, les centres de services scolaires veulent accélérer l'immigration des enseignantes et enseignants se trouvant à l'étranger et qui souhaitent enseigner au Québec (Despatie, 2019). Ceux qui sont parmi les plus touchés par la pénurie, comme le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM), mettent de la pression sur le ministère de l'Éducation pour qu'il plaide auprès du gouvernement fédéral en faveur d'un processus d'immigration plus souple pour les enseignantes et enseignants étrangers (Despatie, 2019). Cependant, comme mentionné plus haut, l'immigration est un domaine de compétence partagé entre les gouvernements provincial et fédéral, ce qui signifie que le Québec ne peut pas décider unilatéralement de faire venir ces professionnelles et professionnels en renfort face à cette crise en personnel enseignant. C'est dans ce contexte que le gouvernement du Québec a pu obtenir du gouvernement fédéral l'intégration de l'enseignement dans la liste des professions du processus d'immigration simplifié du Programme des travailleurs étrangers temporaires

(PTET) du Canada (MIFI, 2020b). Dans cette optique, les centres de services scolaires les plus touchés par le phénomène de pénurie en personnel enseignant en profitent pour multiplier les missions de recrutement d'enseignantes et d'enseignants à l'étranger (Despatie, 2019).

Si la question de l'intégration professionnelle des enseignantes et enseignants immigrants soulève des enjeux économiques et politiques, notamment parce qu'ils sont des acteurs incontournables dans la lutte contre la pénurie en personnel enseignant au Québec dans les écoles primaires et secondaires, elle soulève également des enjeux d'ordres social et identitaire.

### **1.1.3.2 Des enjeux socio-identitaires**

Dans une province comme le Québec qui accueille un grand nombre de personnes immigrantes annuellement, se pose la question de l'hétérogénéité. À ce sujet, Collin et Camarais (2013) soulignent le fait qu'une intégration réussie pour les enseignantes et les enseignants immigrants peut favoriser une adaptation à la diversité culturelle dans l'ensemble du système scolaire d'une société. Selon ces auteurs, cette diversité du corps enseignant en matière de représentation ethnique et culturelle permet de répondre aux objectifs d'équité sociale et de pertinence pédagogique favorable à une diminution des discriminations d'élèves issus des groupes minoritaires. En outre, la question de l'hétérogénéité se pose aussi plus précisément pour la salle de classe, notamment en relation avec la diversité culturelle. À ce sujet, certaines autrices et certains auteurs attirent l'attention sur ce qu'ils considèrent comme l'un des plus grands défis pour la plupart des écoles situées dans les sociétés globalisées, soit le fait que le corps enseignant n'est pas aussi diversifié que les groupes d'élèves sur les plans ethnique, linguistique et religieux (Ladson-Billings, 1995; Lumby et Coleman, 2007; Ragnarsdóttir, 2010). Pour le dire simplement, ces auteurs considèrent qu'un groupe d'enseignantes et d'enseignants diversifié est plus apte à comprendre les besoins d'un groupe d'élèves diversifié. Pour corroborer ce point de vue, d'autres auteurs soulignent que dans les établissements scolaires de plusieurs pays, la majorité des enseignantes et d'enseignants appartiennent au groupe ethnique dominant tandis que les élèves sont ethniquement et racialement diversifiés (Ladson-Billings, 2001; Lumby et Coleman, 2007).

Certains auteurs (Duchesne, 2018; Zakhartchouk, 2005) rappellent qu'une enseignante ou un enseignant est souvent appelé à s'approprier un rôle de « passeur culturel » auprès des élèves. Que se passe-t-il alors quand l'enseignante ou l'enseignant est issu de l'immigration et a été socialisé dans une autre culture professionnelle que celle du milieu d'accueil ? Cette interrogation amène à



réfléchir sur les enjeux identitaires en lien avec l'intégration socioprofessionnelle des enseignantes et des enseignants immigrants dans un nouveau milieu professionnel. Il est cohérent de penser que ces derniers doivent s'inscrire dans un processus reconstruction de leur conception du métier enseignant, de leur manière de se concevoir comme professionnelles ou professionnels de l'enseignement dans la mesure où celle-ci ne correspond pas à ce qui est valorisé dans le milieu d'accueil. De plus, ces enseignantes et enseignants vont souvent enseigner dans des milieux dans lesquels ils sont minoritaires par rapport aux autres collègues natifs, aussi semblent-ils bien placés pour jouer un rôle dans les ajustements identitaires des élèves issus de l'immigration, ayant eux-mêmes connu le même type d'expérience. De manière concrète, la présence de ces enseignantes et enseignants dans les communautés scolaires aurait un effet positif sur les élèves issus des groupes minoritaires, en ce sens qu'ils seraient vus comme de bons modèles d'intégration au sein d'une nouvelle société et d'un nouveau milieu de travail en particulier (Bauer et Akkari, 2016 ; Beltron Schneider, 2013 ; Broyon, 2016). Ainsi, en prenant ces enseignantes et enseignants comme modèles, les élèves issus de l'immigration, plus précisément ceux de première génération, auraient une plus haute estime de soi, ce qui peut favoriser une adaptation harmonieuse au nouveau milieu scolaire. Dans la même veine, Niyubahwe et al., (2019) souligne que les enseignantes et enseignants immigrants possèderaient une certaine compétence interculturelle leur permettant de mieux comprendre les élèves issus de la minorité culturelle et de les aider à faire une transition harmonieuse, à développer un sentiment d'appartenance positif à l'école et à la société d'accueil. Cette compétence interculturelle leur permettait aussi de jouer le rôle de médiatrices et de médiateurs culturels entre l'école et les familles immigrantes.

Également, les enseignantes et enseignants immigrants joueraient aussi un rôle précieux en matière de collaboration avec les autres collègues non immigrants du corps enseignant. À ce sujet, Niyubahwe et al., (2019) rapporte qu'en plus d'assurer ce rôle de médiatrices et de médiateurs culturels entre l'école et les familles d'enfants issus de l'immigration, les enseignantes et enseignants immigrants endosseraient ce même rôle entre leurs collègues non immigrants et les élèves immigrants lorsqu'il y a des problèmes d'intercompréhension. Les enseignantes et enseignants immigrants seraient donc mieux outillés que leurs collègues non immigrants en termes d'expériences interculturelles, ce qui leur permet d'interagir plus facilement avec les personnes issues de l'immigration. Dans la même veine, la collaboration entre ces deux catégories d'enseignantes et d'enseignants permet à ces professionnelles et professionnels d'interagir avec

des gens de cultures différentes, ce qui participe à l'adaptation à la diversité et permet à chacun d'avoir un regard critique par rapport à leur propre culture (Niyubahwe et al., 2018).

Les différents points de vue des autrices et des auteurs permettent de comprendre les enjeux d'ordres social et identitaire relatifs à l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants dans les écoles québécoises, au regard des élèves immigrants notamment, particulièrement à Montréal où la diversité est plus importante. En 2019, le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) rapportait que le réseau scolaire public du Québec était composé de 63,7 % d'élèves issus de l'immigration pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire. Une telle situation explique la décision du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 1998) de se doter d'une politique d'intégration scolaire et d'éducation culturelle dont l'objectif principal est d'assurer l'intégration harmonieuse des élèves issus de l'immigration dans les écoles québécoises. Dans le même ordre d'idées, Niyubahwe et al., (2019) conçoit que le manque d'enseignantes et d'enseignants issus de la diversité ethnoculturelle et le manque de compétences interculturelles et antiracistes serait l'un des facteurs explicatifs de l'échec et du décrochage scolaire des élèves immigrants.

En somme, l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants à l'École québécoise n'est pas sans enjeu. Ils apportent une contribution non négligeable dans le renouvellement de la main-d'œuvre dans le domaine de l'enseignement au Québec dans ce contexte de grave pénurie en personnel enseignant. De nouvelles politiques migratoires sont mises en œuvre pour faciliter leur intégration. Sur le plan social et identitaire, ces enseignantes et enseignants contribuent au renforcement de la diversité culturelle dans l'ensemble du système scolaire ; un apport en compétences interculturelles et un modèle positif pour les élèves issus de l'immigration. Tous ces points constituent autant de paramètres faisant de l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants un sujet d'importance sociale.

Ainsi, au vu des enjeux d'importance de l'intégration des enseignantes et enseignants immigrants dans le système scolaire québécois, il convient d'examiner les écrits scientifiques afin de comprendre ce que la recherche a éclairé jusqu'ici au sujet de ce phénomène.

## **1.2 Une recension des écrits sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignantes et enseignants immigrants**

L'objectif est de brosser ici un portrait des travaux portant sur la question de l'intégration socioprofessionnelle des enseignantes et enseignants immigrants afin d'en dégager les principales tendances et d'identifier les aspects négligés par la recherche. C'est au regard de ce portrait que je pourrai situer mon propre projet de recherche. Ainsi, dans les sections suivantes, je commence par préciser la stratégie de recension des écrits mobilisée pour ensuite mettre la focale sur les principales tendances de la recherche dans le domaine.

### **1.2.1 La stratégie de recension des écrits**

Pour faire cette recension des écrits, j'ai opté pour une stratégie de recherche par mots clés, en ciblant d'abord les travaux de recherche menés au Québec portant sur l'intégration des enseignantes et enseignants immigrants. Les mots clés suivants étaient les suivants : enseignants immigrants ; enseignants issus de l'immigration ; enseignants formés à l'étranger ; insertion professionnelle ; insertion socioprofessionnelle ; accompagnement à l'intégration. Des mots clés équivalents en anglais aussi ont été utilisés comme : *immigrant teachers* ; *internationally educated teachers* ; *foreign-trained teachers* ; *socio-professional integration* ; *integration support*. J'ai exploité des bases de données comme Érudit et Repères qui sont les principales plateformes où sont hébergées les recherches québécoises en éducation. Aussi, le site de stockage des mémoires et thèses des étudiants de l'Université de Montréal (Papyrus) et les plateformes de dépôts institutionnels d'autres universités, notamment l'Université Laval et l'UQÀM, ont été exploités.

Une attention a été accordée aussi aux recherches menées sur la question dans d'autres provinces canadiennes et dans d'autres pays, notamment les États-Unis, Israël ou l'Australie où les chercheuses et chercheurs sont plus nombreux à s'intéresser à cette problématique. Dans cette optique, j'ai consulté d'autres bases de données comme ERIC, Google Scholar, Persée et Cairn. Ces deux dernières bases données, même si elles ne couvrent pas vraiment les recherches anglophones, ont été pertinentes pour repérer les publications scientifiques faites par des chercheuses et chercheurs francophones dans d'autres pays que le Canada.

Au terme de ces choix de recherche documentaire, en plus des autres publications empiriques et non empiriques retenues, j'ai pu appuyer ma recension des écrits sur trois recensions principales

réalisées sur l'intégration des enseignantes et enseignants immigrants au Québec. Il s'agit d'abord de celle de Niyubahwe et al., (2013) sur l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants immigrants dans le milieu scolaire, ensuite celle de Morrissette et al., (2014) portant sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignantes et enseignants formés à l'étranger et enfin de la recension de Charara et Morrissette (2018) portant sur les dispositifs d'intégration socioprofessionnelle des enseignantes et des enseignants immigrants au Québec. De cette manière, j'ai pu dégager les principales tendances de la recherche dans le domaine.

### **1.2.2 Les tendances en recherche sur la question de l'intégration socioprofessionnelle des enseignantes et des enseignants immigrants**

Cette section brosse trois principales tendances se dégagent de l'analyse des écrits scientifiques. 1) D'abord, des chercheuses et des chercheurs se sont surtout intéressés à documenter les difficultés d'accès et d'intégration de ces professionnelles et professionnels au travail. Adoptant des référentiels psychologiques, ces recherches s'intéressent surtout à l'individu en situation d'intégration en documentant les principaux obstacles qui se posent en défi sur leur trajectoire d'intégration. 2) Ensuite, ils ont étudié le processus de (ré)apprentissage du métier enseignant qui s'actualise à travers une familiarisation avec les nouvelles conceptions du métier dans le milieu d'accueil. Ce processus de (ré)apprentissage du métier donnerait lieu à un autre processus plus large qu'est la socialisation à de nouvelles conventions professionnelles. Ce dernier processus occasionne une reconstruction identitaire chez ces enseignantes et enseignants comme processus adaptatif qu'ils développent et qui est influencé par les interactions avec les autres membres de l'écologie professionnelle. 3) Enfin, d'autres recherches se sont intéressées à documenter les dispositifs de soutien formel déployés par les milieux professionnels d'accueil pour assurer l'intégration socioprofessionnelle des enseignantes et des enseignants immigrants. Ces différents dispositifs misent particulièrement sur des programmes d'insertion professionnelle, l'accompagnement par des pairs mentors, les réseaux électroniques d'entraide et l'accompagnement par des professionnelles et des professionnels spécialisés comme les conseillères et les conseillers pédagogiques en milieu québécois.

### **1.2.2.1 Les difficultés d'intégration des enseignantes et enseignants immigrants au milieu professionnel**

L'exercice de recension d'écrits scientifiques réalisé pour ce mémoire met en relief que ce sont surtout les difficultés d'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants à leur nouveau milieu professionnel qui ont été investiguées par la recherche. Les principales difficultés, développées dans ce qui suit, seraient en lien avec les procédures d'accès à l'emploi souvent contraignantes, les pratiques pédagogiques révélées inopérantes dans le milieu d'accueil et les relations interpersonnelles teintées de tensions et d'incompréhensions mutuelles.

#### *Un accès difficile à l'emploi*

Certaines chercheuses et chercheurs soulignent les difficultés rencontrées par les enseignantes et les enseignants immigrants dès leur installation sur le territoire canadien quand ils doivent entamer le processus de reconnaissance de leurs diplômes étrangers pour pouvoir intégrer le marché du travail (Charles et Legendre, 2006 ; Dewilde et Kulbrandstad, 2014 ; Edwards, 2014 ; Reid et al., 2014 ; Schmidt et Block, 2010 ; Walsh et Brigham, 2008). Ils soulignent l'aspect chronophage du processus administratif menant vers la reconnaissance de leurs qualifications acquises à l'étranger, ce qui ralentirait considérablement ces enseignantes et enseignants dans leur quête d'un premier contrat de travail. D'autres chercheuses et chercheurs soutiennent même que les procédures administratives menant vers un permis d'enseignement seraient difficiles à comprendre pour une personne étrangère, de même que longues et onéreuses (Cho, 2010 ; McIntyre et Jamieson, 2006 ; Miller et al., 2008).

Au-delà des difficultés rencontrées par les enseignantes et les enseignants immigrants pour la reconnaissance de leur qualification, des autrices et auteurs rapportent des pratiques discriminatoires en lien avec le processus d'embauche et d'affectation (Bascia, 1996 ; Beynon et al., 2004 ; Cho, 2010). En effet, la proportion d'affectation d'enseignantes et d'enseignants immigrants à des postes d'enseignantes et d'enseignants aux ordres préscolaire et primaire est très faible (Charara et Morrissette, 2018). Ainsi, leur statut d'enseignantes et d'enseignants compétents serait mis en cause ; on leur reprocherait souvent leur manque d'expérience dans le système scolaire du pays d'accueil. Certains travaux (Duchesne, 2010 ; Martineau et Vallerand, 2007 ; Morrissette et al., 2014 ; Schmidt, 2010) suggèrent qu'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants immigrants obtiennent des contrats fragmentés ou liés à

des classes constituées essentiellement d'enfants immigrés, dites classes d'accueil ou de francisation au Québec, comme s'ils étaient exclusivement vus comme des médiatrices et médiateurs culturels. Au-delà des difficultés à décrocher l'emploi souhaité, ces enseignantes et enseignants rencontreraient aussi des difficultés à travailler selon les pratiques partagées et attendues dans le milieu d'accueil.

#### *Des pratiques pédagogiques inopérantes*

En dépit du fait que la plupart des enseignantes et des enseignants immigrants ont au moins un diplôme d'études supérieures dans une discipline liée à l'éducation et aussi du fait que la plupart ont acquis plusieurs années d'expériences de travail en enseignement, ils connaîtraient quand même des difficultés d'intégration sur le plan pédagogique. En effet, certains autrices et auteurs soulignent que les enseignantes et les enseignants immigrants sont détenteurs d'une connaissance limitée des programmes de formation en vigueur dans le système d'accueil (Cruikshank, 2004; Hutchison, 2005; Martineau et Vallerand, 2007; Myles et al., 2006; Peeler et Jane, 2005; Wang, 2002). Aussi, ayant été socialisés dans un système éducatif basé sur des modèles d'enseignement différents que ceux adoptés dans le pays d'accueil, ces enseignantes et enseignants feraient souvent usage de certaines méthodes d'enseignement réputées inappropriées dans le nouveau système (Demazière et Morrissette, 2019; Morrissette et Demazière, 2018). Ce décalage au plan des manières d'enseigner provoquerait parfois, d'une part, une forme de résistance de la part des élèves qui refusent de coopérer et, d'autre part, des reproches de la part des parents, ce qui rendrait leur intégration professionnelle ardue et mettrait en danger la réussite de leur stage probatoire (Morrissette et Demazière, 2018). Selon Auclair (2013), au Canada plus précisément, ces enseignantes et enseignants auraient du mal à s'adapter aux pratiques pédagogiques en vigueur dans les écoles axées sur les théories (socio)constructivistes de l'apprentissage, et ce, surtout s'ils proviennent d'un système dans le cadre duquel les effectifs d'élèves sont pléthoriques et donc où l'enseignement magistral apparaît comme la seule option.

#### *Des relations interpersonnelles sous front de tensions*

Les difficultés d'intégration se présenteraient aussi sur le plan des interactions sociales. De fait, des chercheuses et chercheurs ont documenté des tensions entre collègues (Bascia, 1996 ; Jabouin et Duchesne, 2012; Phillion, 2003; Wang, 2002). Également, les enseignantes et les enseignants immigrants éprouveraient des difficultés à s'adapter à la manière dont joue la hiérarchie dans les

rapports au travail. Par exemple, au Québec, les rapports sont relativement horizontaux, alors que dans la plupart des pays d'origine de ces enseignants et enseignantes, ce sont des rapports très verticaux qui sont opérationnels entre le corps enseignant et leurs hiérarchies, d'une part, et entre les enseignantes et les enseignants et les élèves, d'autre part (Collin et Camaraire, 2013; Elbaz-Luwisch, 2004; Gordon, 1996; Hutchison, 2005 ; Martineau et Vallerand, 2007; Peeler et Jane, 2005; Remmenick, 2002). Le rapport autoritaire qu'ils adopteraient vis-à-vis des élèves serait en particulier source de tensions et amènerait souvent l'entrée en scène des parents qui le leur reprocheraient, ce qui révèle certaines conventions qui lient habituellement les actrices et les acteurs concernés au Québec (Morrissette et Demazière, 2018).

Les tensions dans les relations interpersonnelles des enseignantes et enseignants immigrants se manifestent surtout quand la direction constate chez eux une manière de faire qui se révèle inadaptée dans le contexte de l'École québécoise. Par exemple, dans leur étude sur la socialisation des enseignantes et enseignants immigrants au travail, Morrissette et al. (2020) relèvent que, en fonction des conceptions usuelles dans leur pays d'origine, ces enseignantes et enseignants estiment qu'ils sont des experts accomplis au terme de leur formation initiale, qu'ils n'ont pas besoin de s'inscrire dans une logique de développement professionnel continu. Ces conceptions font en sorte qu'ils deviennent réfractaires à la supervision pédagogique dont la direction a la charge, en ce sens qu'ils craignent d'être jugés incompetents ou d'être sanctionnés, une crainte alimentée par les expériences qu'ils ont vécues dans leur pays d'origine (Morrissette et al., 2020). Dans la même veine, Morrissette et Demazière (2021) ont étudié la manière dont les enseignantes et enseignants immigrants négocient les « chocs » face aux nouvelles conceptions du métier et les manières de l'exercer en vigueur dans l'École québécoise. Dans cette étude à laquelle quatre enseignantes et enseignants immigrants ont pris part, ces auteurs ont examiné les changements dans leur conception du métier et de leur statut professionnel influencés par les interactions avec les autres membres de leur écologie professionnelle. Les participantes et participants à cette étude expliquaient qu'ils étaient choqués quand la direction leur demandait de voir un conseiller ou une conseillère pédagogique ou de suivre une formation aux fins d'améliorer leurs pratiques, parce que selon eux cela consistait en une remise en question de leurs compétences professionnelles. Or, comme l'expliquent Morrissette et Demazière (2021), au Québec, s'inscrire dans une logique de développement continu constitue une injonction professionnelle incontournable. Ces difficultés d'intégration documentées suscitent en toute logique un intérêt des chercheuses et chercheurs pour

les manières dont ces enseignants et enseignantes les surmontent de même que pour le rôle joué par les milieux de travail dans cette perspective.

### **1.2.2.2 La familiarisation avec une nouvelle conception du métier**

Dans la plupart des travaux, selon notamment l'écart des cultures de travail entre celle connue au pays d'origine et celle dans leur milieu d'accueil, les enseignantes et les enseignants immigrants doivent réapprendre en partie leur métier pour surmonter les difficultés dans lesquelles les plonge cette transition professionnelle. Dans cette perspective, des recherches ont examiné les stratégies personnelles qu'ils mobilisent pour surmonter leurs difficultés d'intégration (Deters, 2006 ; Phillion, 2003 ; Jabouin et Duchesne, 2012), mais aussi en partie au rôle joué par les actrices et les acteurs qu'ils côtoient au travail dans leur resocialisation au métier.

Face aux différents obstacles qui se dressent sur leur trajectoire d'intégration, les enseignantes et les enseignants immigrants mobiliseraient des stratégies personnelles pour les surmonter. Selon Deters (2006), reconnaissant qu'ils sont étrangers à la culture du milieu d'accueil, ils développeraient notamment une sorte de disposition de flexibilité face aux différences observées, s'ajustant avec une relative souplesse. De plus, les enseignantes et enseignants immigrants s'adonneraient à des pratiques de bénévolat dans le but de se familiariser avec le travail dans le nouveau système scolaire et de tisser des relations avec des actrices et des acteurs scolaires, ce type d'implication pouvant leur valoir parfois une lettre de recommandation facilitant l'accès à un contrat (Jabouin et Duchesne, 2012). Aussi, ces enseignantes et enseignants s'impliqueraient dans des activités para-éducatives comme les camps de vacances, et ce, dans le but de renforcer leur vocation pour le métier enseignant et de persuader les employeurs du secteur éducatif de leur motivation pour le métier (Charles, 2006).

Ce processus de familiarisation telle que décrit jusque-là se déroule avant l'embauche de l'enseignante ou de l'enseignant immigrant par un établissement scolaire. Cependant, elle se poursuit bien sûr en milieu de travail, notamment au travers d'interactions qui ont des effets socialisants. Des chercheuses et chercheurs se sont intéressés à l'étude de ces dynamiques interactives contribuant à la socialisation du personnel enseignant immigrant.



### *La socialisation au travail*

Quelques recherches sur l'intégration des enseignantes et enseignants immigrants ont adopté l'angle de la socialisation au travail pour interroger comment ils réapprennent le métier au contact de partenaires de travail (Demazière et Morrissette, 2019; Morrissette et Demazière, 2018).

Les différents travaux de recherche qui ont privilégié cet angle écologique relèvent le plus souvent l'intérêt d'un mentorat informel à travers lequel les enseignantes et enseignants immigrants profitent de l'expérience d'une ou d'un autre collègue qui est déjà socialisé dans le milieu professionnel (Peeler et Jane, 2005). Dans le cadre de ce mentorat, l'enseignante ou l'enseignant mentor, plus expérimenté, partage ses expériences et propose des modèles de pratiques « efficaces », c'est-à-dire opérationnels dans le milieu d'accueil (Morrissette et al., 2016). Des chercheuses et chercheurs soulignent le sentiment de sécurité que procure cette dyade formée par l'enseignante ou l'enseignant mentor et celle ou celui considéré comme faux novice, en ce sens qu'il ne s'agit pas d'une collaboration imposée par la direction d'établissement (Stringer-Cawyer et al., 2002) ; habituellement, le pairage se fait sur les bases d'affinités interpersonnelles. Cette stratégie favoriserait le développement d'une relation de confiance entre les deux professionnelles et professionnels, ce qui leur permet d'échanger des conseils dans un cadre très informel, non menaçant, sans la contrainte d'horaires préétablis ou d'agenda de rencontres (Deters, 2006).

Une équipe de chercheuses et de chercheurs a étudié des aspects encore plus diffus et informels de la resocialisation au métier, en examinant comment elle se produit au cœur des situations concrètes de travail, au travers des interactions quotidiennes. De fait, la perspective sociologique de Morrissette et Demazière (2018 ; Morrissette et al., 2019) met en lumière comment la communauté professionnelle d'accueil éprouve en quelque sorte les enseignantes et les enseignants immigrants qui intègrent l'École québécoise, par une sorte de rites de passage étant source d'apprentissages de nouvelles pratiques professionnelles plus ou moins tacites. Il s'agit de l'épreuve de l'autonomie, de la modification du rapport de places et de l'enseignement différencié. À travers ces épreuves, les enseignantes et enseignants immigrants qui s'intègrent à l'École québécoise apprennent notamment à se débrouiller et à exercer leur jugement, plutôt qu'à attendre des prescriptions à appliquer ; à adopter des rapports plus horizontaux, plutôt qu'à agir avec autorité vis-à-vis des élèves ou avec grande déférence vis-à-vis de la direction ; et à s'occuper des difficultés spécifiques

de chaque élève pour les faire progresser. Cette équipe de recherche a également pu identifier deux formes spécifiques de socialisation des enseignantes et des enseignants immigrants découlant de leurs interactions avec des acteurs comme les élèves ou les parents. La première, dite « socialisation par imposition et obligation », se rapporte à des sanctions que les élèves et leurs parents – parfois les directions d'établissement – imposent aux enseignantes et enseignants immigrants quand les pratiques éducatives de ces derniers ne correspondent pas à leurs attentes ; ils protestent, critiquent, réclament, ce qui a pour effet le plus souvent d'amener des changements rapides chez les enseignantes et enseignants immigrants fragilisés par le contexte du stage probatoire. Comme le disent les autrices et les auteurs, s'ils s'ajustent pour ne pas perdre leur emploi, cette forme de socialisation « à la dure » ne les amène pas à adhérer aux pratiques valorisées dans le milieu d'accueil, car ils obtempèrent sous contraintes. À l'opposé, l'autre forme de socialisation, dite par compréhension et conseils, est souvent alimentée par les collègues qui, par leurs conseils ou en permettant aux faux novices de les observer en situation, rendent explicites les nouvelles habitudes de travail à s'approprier. Cette forme de socialisation produit beaucoup plus d'adhésion à ce qui est valorisé dans leur milieu professionnel d'accueil.

S'appuyant sur une approche plus cognitiviste de la socialisation au travail, Duchesne (2017) s'est intéressée aux chocs professionnels vécus par les enseignantes et les enseignants immigrants qui s'intègrent à l'École ontarienne ; selon l'autrice, ils sont secoués lorsqu'ils réalisent que leurs manières de faire sont inefficaces dans le milieu professionnel qui les accueille. Ils sont donc confrontés à une nécessité de déconstruire, puis de reconstruire leurs représentations professionnelles afin de répondre aux exigences de la nouvelle communauté professionnelle et d'acquérir reconnaissance et légitimité. Pour y arriver, ces enseignantes et enseignants développeraient ce que l'autrice appelle des stratégies d'acculturation qui démontrent qu'ils adoptent une autre culture que celle à laquelle ils ont été socialisés (Duchesne, 2017). Ces processus d'acculturation documentés par Duchesne occasionnent parfois une reconstruction de l'identité professionnelle initiale des enseignantes et des enseignants immigrants. Ce processus est également examiné par certaines chercheuses et certains chercheurs.

*La reconstruction identitaire pour favoriser l'adaptation au milieu d'accueil et la recomposition d'attitudes face au métier*

Des études adoptant des référentiels psychologiques ont examiné les changements identitaires qui s'opèrent chez les enseignantes et les enseignants immigrants lorsqu'ils poursuivent leur carrière dans un autre pays. Par exemple, Niyubahwe et al., (2013) relatent des études conduites en Australie (Cruickshank, 2004), en Israël (Elbaz-Luwisch, 2004) et en Ontario (Myles et al., 2006) dans le cadre desquelles des enseignantes et enseignants immigrants participants ont révélé qu'ils ont senti un besoin de changer leurs croyances relatives au métier enseignant pour pouvoir s'adapter au milieu d'accueil. Il s'agit en d'autres termes d'un ensemble d'étapes psychologiques lié à un processus adaptatif qui détermine la qualité de l'expérience d'intégration professionnelle de ces enseignantes et enseignants (Niyubahwe et al., 2013).

D'autres études privilégient l'angle des reconstructions ou des changements identitaires initiés par le choc des premières expériences dans le nouveau milieu professionnel (Duchesne, 2017 ; Morrissette et Demazière, 2021). Par exemple, dans son étude sur l'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants immigrants installés en Colombie-Britannique, Laghzaoui (2011) a étudié la manière dont ils conçoivent le leadership éducatif et son exercice dans leur nouveau milieu socioprofessionnel, en contexte de diversité. La chercheuse montre qu'au départ, les enseignantes et enseignants immigrants participants avaient une conception positive du leadership éducatif exercé dans les écoles en Colombie-Britannique, une conception qui s'appuie sur une comparaison entre le milieu d'origine et celui d'accueil, mais qui va ensuite se transformer en représentations-en-usages négatives à mesure que les difficultés d'insertion perdurent ou tendent à se multiplier. Cet exercice lui a permis d'examiner le processus de construction et de transformation des identités ou des conceptions liées à la profession enseignante sous l'effet des événements qui façonnent le parcours professionnel de ces enseignantes et enseignants.

Morrissette et Demazière (2021) de leur côté se sont aussi intéressés à la question des changements identitaires d'enseignantes et d'enseignants immigrants qui s'intègrent à l'École québécoise, mais leur travail s'est adossé à une conception interactionniste de l'identité. Ils ont donc voulu étudier l'influence des partenaires de travail dans le façonnement d'une nouvelle identité professionnelle chez les enseignantes et les enseignants immigrants. La chercheuse et le chercheur ont ainsi conceptualisé de manière processuelle les « déplacements identitaires » qui se sont opérés chez les

participantes et participants à leur étude, lesquels ont été façonnés par les interactions au travail. Trois principales formes de déplacements identitaires chez les enseignantes et enseignants immigrants ont été dégagés lors de l'étude : du maître dépositaire du savoir vers le spécialiste de la relation pédagogique ; du technicien contrôlé vers un professionnel plus autonome ; du concurrent qui sort du lot vers un pair coopératif qui se conforme (Morrissette et Demazière, 2021). Étant donné que les enseignantes et les enseignants immigrants évoluent dans un milieu où leur travail est régulé par une direction et un centre de services scolaire, il convient d'examiner également ce que rapporte la recherche en ce qui a trait aux mesures d'appui à l'intégration offerte dans le milieu professionnel.

### **1.2.2.3 Le soutien dans les centres de services scolaires**

D'autres chercheuses et chercheurs (Collin et Camaraine, 2013; Duchesne, 2008; Duchesne et Kane, 2010; Gravelle et Duchesne, 2018; Phillion, 2003) se sont intéressés à des aspects plus formels de l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants, en particulier aux programmes d'appui en milieu professionnel dont l'objectif principal est le renforcement de leurs compétences et le soutien à leur insertion. Parmi ces programmes répertoriés, se trouvent ceux d'insertion professionnelle et, particulièrement au Québec, le mentorat, les réseaux électroniques d'entraide, les groupes collectifs de soutien et l'accompagnement par une conseillère ou un conseiller pédagogique.

#### *Les programmes d'insertion professionnelle*

Les autrices et auteurs rapportent qu'en général, le personnel enseignant novice – incluant les enseignantes et les enseignants immigrants – bénéficie de programmes de mentorat d'une durée déterminée (Lyons et Kysilka, 2000; Sengupta et Leung, 2002; Thorndyke et al., 2008). Ceux-ci leur permettraient de développer des pratiques professionnelles plus adaptées au nouveau contexte de travail, comme c'est le cas des programmes de mentorat offerts en Australie examinés par Peeler et Jane (2005). En Ontario, Gravelle et Duchesne (2018) ont scruté le Programme d'insertion professionnelle pour le nouveau personnel enseignant qui prévoit un accompagnement d'une année, sous le leadership des directions d'établissements, ayant pour objectif de faciliter l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants, dont les enseignantes et les enseignants immigrants.

Pour le cas spécifique du Québec, Martineau et Vallerand (2008) ont fait une recension des écrits dans laquelle ils présentent les programmes de soutien institutionnel les plus fréquemment mentionnés dans la littérature : le mentorat, les réseaux électroniques d'entraide et les groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle. Selon ces chercheurs, les avantages offerts par ces différents programmes de soutien sont à géométrie variable : certains s'étaleraient sur de longues périodes, tandis que d'autres prendraient la forme d'interventions ponctuelles offertes en début d'année.

#### *Le mentorat comme dispositif d'accompagnement*

S'il existe une forme de mentorat informel comme exposé à la section précédente, le mentorat dont font état Martineau et Vallerand (2008) se déploie dans un cadre plus formel. En effet, il s'agit d'un dispositif d'accompagnement inscrit dans une durée déterminée (deux ans à temps plein) dans le cadre duquel les critères de sélection des et mentores et mentors sont préalablement établis de même que ses responsabilités. En général, ces critères se basent sur l'expérience en enseignement, sur les compétences pédagogiques, sur la personnalité de la mentore ou du mentor, sur son souhait de partager ses connaissances et sur son habileté à communiquer (Martineau et Vallerand, 2008). Par ailleurs, il y a lieu de questionner ces critères de sélection quand il s'agit de l'accompagnement d'une enseignante ou d'un enseignant immigrant. Souvent, ces professionnelles et professionnels découvrent un nouveau milieu professionnel avec des pratiques différentes de celles auxquelles ils ont été socialisés. Dans ce cas, ne faudrait-il pas que ces mentores et mentors soient dotés d'une certaine compétence interculturelle ? Ne faudrait-il pas envisager un modèle de mentorat particulier pour ces enseignantes et enseignants ? Ce sont là des questions de fond que Martineau et Vallerand (2008) n'ont pas abordées au sujet du mentorat.

#### *Les réseaux électroniques d'entraide*

Ce type de soutien institutionnel offert aux enseignantes et enseignants novices incluant les enseignantes et les enseignants immigrants au Québec fait appel au numérique. Pour ce type de dispositif de soutien, Martineau et Vallerand (2008) distinguent le mentorat en ligne, le forum de discussion ou le portail d'informations pour les enseignantes et les enseignants débutants. Ces dispositifs permettraient aux enseignantes et enseignants novices d'échanger avec différents mentors ainsi que d'autres collègues de manière instantanée sur les problèmes pratiques en rapport

avec l'exercice de leur métier. Ils ont aussi ainsi accès à diverses ressources leur permettant d'améliorer leur pratique.

#### *Les groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle*

Selon Martineau et Vallerand (2008), les groupes de soutien à l'insertion professionnelle servent d'espace d'échanges entre le personnel enseignant novice sur les différentes problématiques auxquelles ils font face au quotidien. Cependant, ces auteurs soulèvent la question de la composition de ces groupes qui semble les rapprocher des deux autres dispositifs présentés précédemment. Selon eux, dans certains cas, il arrive que ces groupes soient composés uniquement d'enseignantes et d'enseignants novices, tandis que dans d'autres cas, il y a la présence de pairs mentors, de chercheuses et chercheurs, de directions d'établissements et de conseillères et conseillers pédagogiques. Le déroulement des rencontres ainsi que leur fréquence sont variables. Toutefois, les auteurs distinguent deux formes que peuvent prendre ces groupes de soutien : groupe de discussion et groupe d'analyse des pratiques. Le premier met l'emphase sur les principaux sujets préoccupant le personnel enseignant novice comme la gestion de classe, les rencontres de parents ou encore l'évaluation; le second semble réservé aux discussions sur des situations problématiques vécues par les enseignantes et les enseignants. Dans les deux cas, il y a une animatrice ou un animateur qui peut être une enseignante ou un enseignant expert présentant des modèles théoriques par rapport à la problématique discutée. Cependant, s'agissant d'un dispositif de soutien formel, les auteurs ne précisent pas si la participation du personnel enseignant est obligatoire. De plus, l'expérience du personnel enseignant novice immigrant n'est pas explicitée.

#### *L'accompagnement par une conseillère ou un conseiller pédagogique*

Comme exposé précédemment, le soutien institutionnel formel dans les centres de services scolaires prend souvent la forme d'un programme lié à l'insertion professionnelle, par exemple de mentorat, bien décrit par les autrices et auteurs et dont les effets seraient appréciés. En matière de soutien formel, la supervision pédagogique de la direction d'établissement pendant la période de stage probatoire a jusqu'ici été peu documentée lorsqu'il s'agit d'enseignantes et d'enseignants immigrants en particulier, sauf pour relever que le double rôle endossé par celle-ci (soutien / sanction) rend l'accompagnement difficile (Charara et Morrissette, 2018). Pour cette raison et pour des contraintes de temps, il appert qu'elle relèguerait parfois une partie du rôle d'accompagnement à l'intégration et au développement professionnel des enseignantes et enseignants immigrants aux

conseillères et conseillers pédagogiques (CP). Il faut préciser que ce travail d'accompagnement fait partie intégrante des rôles des CP. N'ayant pas d'ascendant hiérarchique sur eux, les conseillères et conseillers pédagogiques semblent être les mieux placés pour faciliter leur adaptation à la nouvelle culture de travail en usage dans l'École québécoise.

Au Québec, le seul document qui présente le mandat de la conseillère ou du conseiller pédagogique est le Plan de personnel professionnel des centres de services scolaires réalisé par le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones<sup>7</sup> (CPNCSF, 2015). La conseillère ou le conseiller pédagogique aurait des tâches variées se rapportant au conseil, à la collaboration, au soutien et à l'accompagnement des enseignantes et enseignants. Selon Draelants (2007, cité par Duchesne, 2016), habituellement les conseillères et conseillers pédagogiques seraient embauchés par les centres de services scolaires en fonction de leur maîtrise des savoirs disciplinaires et de leurs rendements en tant qu'enseignantes ou enseignants intervenant auprès des élèves du primaire ou du secondaire. Ce qui signifie que les CP sont initialement des enseignantes et enseignants qui ont vu leur statut changer après l'obtention d'un nouveau poste.

La recherche concernant les liens entre les CP et les enseignantes et les enseignants immigrants est quasi absente. Dans leur tour d'horizon des différents dispositifs de soutien à l'intégration des enseignantes et enseignants immigrants dans les écoles québécoises, Charara et Morrissette (2018) évoquent seulement des ateliers organisés par les conseillères et conseillers pédagogiques. Par exemple, des CP du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB) offrent un atelier spécialement conçu pour les enseignantes et enseignants immigrants sous contrat qui permet de les informer des procédures administratives entourant leur métier, mais surtout ils y apprennent certaines habitudes de travail liées aux rapports souhaités avec les collègues, les élèves et les parents (Charara et Morrissette, 2018).

Cependant, il ne semble n'y avoir aucune recherche s'étant attardée à la façon dont se passe l'accompagnement individuel des enseignantes et enseignants immigrants par les CP. Seuls les travaux de Morrissette et Demazière (2018) sur leur intégration dans les écoles québécoises ou encore ceux de Duchesne (2016) dans les écoles ontariennes mentionnent que la relation

---

<sup>7</sup> Avec l'entrée en vigueur de la loi 40 en février 2020, les commissions scolaires francophones du Québec sont remplacées par les centres de services scolaires.

<https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-02-12/commissions-scolaires-ce-qu-il-faut-savoir-de-la-loi-40>

d'accompagnement serait minée par des tensions, notamment liées à des représentations incompatibles entre les deux catégories d'actrices et d'acteurs. Il appert notamment que les enseignantes et enseignants immigrants, d'autant s'ils sont en situation précaire vis-à-vis du travail durant le stage probatoire (au Québec), cacheraient leurs difficultés réelles aux CP, les associant aux inspecteurs connus dans leur pays d'origine qui pouvaient mettre fin à la carrière d'un enseignant ou d'une enseignante sur le champ. Il semble donc y avoir là une problématique à éclairer plus en avant.

### **1.3 L'objet spécifique et la question générale de recherche**

La problématique de cette recherche s'ancre dans un phénomène grandissant, soit l'intégration d'enseignantes et d'enseignants immigrants dans les écoles québécoises. Comme exposé précédemment, leur intégration socioprofessionnelle soulève plusieurs enjeux, en particulier dans le contexte de la pénurie actuelle de personnel en enseignement. Leur présence dans les écoles aurait aussi une importance dans l'optique d'une adaptation du système scolaire à la diversité culturelle et elle serait aussi bénéfique pour les élèves issus de l'immigration dont les effectifs sont à la hausse dans les différents centres de services scolaires de la grande région montréalaise en particulier. Dans le contexte actuel, la tendance à l'embauche de ces enseignantes et de ces enseignants est à la hausse. Cependant, les centres de services scolaires qui embauchent du personnel enseignant s'attendent à recruter des personnes qui adossent leur pratique aux habitudes de travail partagées au sein du milieu scolaire québécois. Il y aurait donc parfois un décalage entre les pratiques attendues et celles mobilisées par ces professionnelles et professionnels formés hors Québec. Dans ce contexte, leur intégration devient un enjeu majeur et une question névralgique dans tout le système scolaire, dans la mesure où les pratiques reconduites ne rejoignent pas les attentes des élèves et des directions d'établissements scolaires ou même les aspirations des parents qui ont une place importante dans l'École québécoise. Une adaptation aux nouvelles habitudes de travail découvertes semble incontournable dans la trajectoire d'intégration des enseignantes et enseignants immigrants.

Tel qu'exposé également, la recherche s'est centrée sur l'identification de leurs difficultés d'intégration, notamment en termes pédagogique et relationnel, de même que sur les stratégies qu'ils mobilisent pour les surmonter. Concernant le processus par lequel ils réapprennent en tout ou en partie le métier, des autrices et auteurs ont choisi l'angle de leur socialisation informelle en



milieu de travail, soulignant justement le rôle joué par la communauté éducative dans leur intégration ; d'autres se sont plutôt intéressés à l'examen du phénomène d'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants sous un angle psychologique, ce qui conduit à s'intéresser à la reconstruction de leur identité professionnelle comme processus adaptif. Et enfin, certaines recherches ont décrit les programmes formels offerts en milieux universitaires comme professionnels, dont des ateliers pratiques à court terme et des programmes de mentorat à plus long terme. Mais au chapitre des soutiens formels, le rôle des CP et de l'accompagnement qu'ils offrent aux enseignantes et enseignants immigrants n'a pas été examiné. Or, ils constituent des actrices et des acteurs clés du processus d'intégration des enseignantes et enseignants immigrants, pouvant contribuer activement à leur socialisation aux habitudes de travail qui teintent les pratiques professionnelles dans les écoles québécoises. Bien qu'il y ait quelques études sur le travail d'accompagnement des CP au Québec (Raoui, 2019 ; Verdy, 2005), elles concernent toutes les enseignantes et tous les enseignants du système scolaire confondus, et l'hypothèse de travail dans cette recherche est à l'effet que l'accompagnement des enseignantes et enseignants immigrants soulève des enjeux particuliers, d'une part parce qu'elle est souvent imposée par la direction d'établissement, en période de stage probatoire qui plus est, et d'autre part parce qu'elle est potentiellement minée par des problèmes d'interprétation mutuelle.

Ainsi, ma recherche mise sur les constats de Morrissette et al., (2016) et sur ceux de Duchesne (2016) qui pointent vers des zones de turbulences dans la démarche d'accompagnement qui concerne les CP et les enseignantes et enseignants immigrants, et vise plus particulièrement à décrire et à comprendre les enjeux qui sous-tendent ces turbulences au cœur de leur travail commun qui se veut collaboratif. Dans cette perspective, la question générale de recherche est la suivante :

*Quels sont les enjeux qui sous-tendent l'accompagnement des enseignantes et des enseignants immigrants par les conseillères et les conseillers pédagogiques dans le cadre d'une démarche d'accompagnement à l'intégration socioprofessionnelle ?*

L'hypothèse des incompréhensions mutuelles invite à choisir des éclairages théoriques qui logent à une enseigne interprétative et interactionniste, lesquels sont présentés dans la section suivante.

## **1.4 Le cadre théorique : une vision interactionniste de la négociation des conventions professionnelles**

Pour éclairer la question de recherche formulée précédemment, un cadre théorique qui puise à l'interactionnisme symbolique est mobilisé, soit une théorie qui vise à comprendre le monde social sous l'angle des interactions et de l'ajustement mutuel des acteurs sociaux (Morrisette et al., 2011). Je m'appuie en particulier sur l'interprétation qu'en fait Becker à partir de l'un de ses ouvrages phares « Outsiders » (cf. section 1.4.1.2). Trois concepts centraux – très présents dans vocabulaire interactionniste – seront particulièrement exploités. Il s'agit d'abord du concept de « définition de situation » proposé par Thomas (1923) et de ceux de « conventions » et « d'ajustement mutuel » qui constituent le pivot des travaux de Becker (1985; 2010). Le concept de « définition de situation » attire l'attention sur la manière dont les actrices et les acteurs interprètent les circonstances de leur action et de celle des autres, et donc sur les interprétations mutuelles qui sous-tendent les interactions entre les enseignantes et enseignants immigrants ainsi que des CP dans la démarche d'accompagnement. Ensuite, le concept de « conventions » permet de cerner les manières usuelles de concevoir et de pratiquer le métier ainsi que les habitudes en termes de compréhensions partagées au sein d'un groupe, ce qui permet de jeter une lumière sur la confrontation de différentes cultures professionnelles qui se négocient au cœur de l'accompagnement. Enfin, le concept « d'ajustement mutuel » permet de comprendre la manière dont les partenaires en interaction – CP, enseignantes et enseignants immigrants – adaptent leurs lignes d'actions en fonction des conditions existantes pour rendre le travail collectif possible.

Dans les sections suivantes, je fais une présentation de l'approche théorique mobilisée tout en précisant en quoi elle est pertinente pour éclairer l'objet de recherche. Cet exercice permet d'aboutir à la question spécifique de la recherche.

### **1.4.1 L'interactionnisme symbolique : une théorie compréhensive de l'ajustement mutuel**

Ce qui fait l'intérêt de l'interactionnisme symbolique, c'est la place accordée à l'individu au sein d'un monde social, plus précisément son agentivité (Le Breton, 2004). Selon cette perspective, l'individu n'est pas un agent sans marge de manœuvre qui subirait le poids d'une structure sociale, d'un système ou de sa culture d'appartenance, mais plutôt une actrice ou un acteur interagissant

avec les éléments sociaux, se négociant une marge de manœuvre (Le Breton, 2004). L'individu a donc une capacité à prendre ses distances par rapport aux normes et aux règles édictées par les autres pour tirer son épingle du jeu. Il a la faculté d'interpréter et de définir les situations, et d'agir en conséquence.

Cette perspective théorique conduit à concevoir que le lien social se crée à partir du moment où les autres commencent à interpréter à leur tour de manière simultanée les informations qu'ils perçoivent. Cet exercice d'interprétation réciproque s'effectue par l'entremise de l'interaction qui est alimentée par les réflexions personnelles de chaque actrice et acteur et leur capacité de se mettre à la place de l'autre pour le comprendre. À ce sujet, Le Breton (2004) souligne que cette compréhension entre partenaires qui interagissent est une condition de l'activité réciproque. Selon l'auteur, le monde social que l'interactionnisme se propose de comprendre, c'est d'abord le monde de l'autre. Dans cette optique, l'interactionnisme comme approche théorique étudie les conduites des actrices et des acteurs sociaux au cœur même des interactions sociales et non à l'intérieur d'un cadre normatif où des règles préétablies déterminent les actes. Elle conduit à considérer par conséquent que ces règles sont mises œuvre par les actrices et acteurs eux-mêmes à travers leur définition de la situation (Le Breton, 2004).

L'interactionnisme symbolique a beaucoup évolué sous l'impulsion des recherches de divers sociologues, surtout sous l'effet de la multiplication de ses différentes interprétations. Le premier regroupement de sociologues ayant travaillé dans le département de sociologie de l'Université de Chicago était largement influencé par la quête de solutions face aux problèmes sociaux. En effet, tel que le rapporte Chapoulie (2001), historien de la tradition de Chicago, à partir de la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, la ville de Chicago aux États-Unis a connu une forte croissance économique due à l'expansion de l'industrialisation. Cette situation a suscité le débarquement d'un important flux de personnes immigrantes venues des États ruraux du Sud du pays, engendrant du même coup divers problèmes urbains : pauvreté, délinquance, conflits ethniques mélangés à des conflits de classes.

Les sociologues de l'Université de Chicago se sont servis de la ville comme d'un laboratoire pour y conduire des enquêtes de terrain auprès des populations concernées avant de proposer des solutions de gouvernance pour aplanir les problèmes constatés (Chapoulie, 2001). Cette manière de faire le travail sociologique est résumé par la célèbre expression de Park à destination de ses

étudiants : « *Go get your hands dirty in research* ». Ainsi, l'idée est de privilégier les données de premières mains fournies par le terrain de la recherche. C'est dans ce contexte que Morrissette et al. (2011) expliquent que les « chercheuses et chercheurs s'adossant à une perspective interactionniste ont une foi inébranlable dans l'enquête de terrain comme méthode d'investigation, bien qu'ils assument des orientations théoriques et méthodologiques variées » (p. 4), d'où le peu de pertinence d'associer cette tradition à une école de pensée homogène.

Si l'interactionnisme symbolique relève globalement de la sociologie compréhensive de Mead (1963), ses différents versants découlent des travaux de l'une ou l'autre des figures de proue du département de sociologie de l'Université de Chicago entre 1920 et 1960. Pour mon étude, c'est l'interactionnisme symbolique tel que conçu par Becker qui est retenu en raison de sa pertinence pour éclairer les processus de négociation des conventions professionnelles qui se mettent en œuvre lorsque des individus étrangers au fonctionnement d'un groupe majoritaire tentent de s'intégrer à leurs activités professionnelles. Cette approche/perspective est pertinente pour examiner les conventions professionnelles qui se négocient entre les CP et les enseignantes et les enseignants immigrants dans les écoles québécoises.

#### **1.4.2 L'interactionnisme symbolique selon la perspective d'Howard S. Becker**

Si Blumer est celui qui a inventé l'appellation « interactionnisme symbolique », c'est surtout par Becker que cette perspective a été diffusée initialement, par ses ouvrages ayant révolutionné le champ de la sociologie. À l'instar de ses prédécesseurs, Becker privilégie le travail de terrain et accorde une importance particulière à l'observation *in situ* comme méthode de recueil de données. Cependant, ce qui fait l'originalité de ses travaux est son intérêt à mener des recherches auprès des groupes marginalisés, avec une faible crédibilité sociale, soit des populations souvent peu étudiées. Pour cette étude, je m'appuie particulièrement sur la perspective interactionniste telle que proposée dans *Outsiders* par Becker (1985) dans le cadre des études de sociologie de la déviance.

##### *1.4.2.1 Outsiders : une grille de lecture des conflits des cultures et sous-cultures*

Avec son ouvrage phare *Outsiders*, Becker (1985) propose une tout autre manière d'étudier le monde social d'actrices et d'acteurs sociaux évoluant dans des groupes tels les fumeurs de marijuana, les musiciens de jazz et les musiciens commerciaux. Il aborde leur monde sous l'angle

des sous-cultures spécifiques à ces groupes de « professionnels »<sup>8</sup> qui sont souvent différentes de la culture en usage dans la société globale, d'où son idée de centrer son travail sur la notion de la déviance. Cependant, il est important de préciser ce qu'il convient d'entendre par le concept de « sous-cultures » des groupes professionnels dont parle Becker pour comprendre le sens de son utilisation et sa pertinence pour ce mémoire. En effet, ce concept renvoie à une notion plus connue sous l'appellation de « culture professionnelle » qui est faite d'un ensemble de savoir-faire partagés par le groupe professionnel et devenant la base de l'activité quotidienne. Ces savoir-faire, souvent tacites, sont les « conventions » professionnelles rendant possible les compréhensions mutuelles entre les différentes actrices et acteurs en interaction. Ce concept de « conventions », qui caractérise l'œuvre de Becker, est abordé de manière détaillée dans son ouvrage « Les mondes de l'art » (2010) à travers lequel il le définit comme ces manières de faire communes à un groupe donné et dont l'appropriation est nécessaire à tout nouveau membre qui veut participer à l'activité collective. Toutefois, Becker, qui est un anglophone, utilise de manière interchangeable les concepts de « conventions » et de « normes », alors que pour mon mémoire, j'adopte la différence établie par Demazière et Morrissette (2020) entre ces deux concepts : ainsi, le concept de « normes » fait référence aux prescriptions officielles régissant le travail d'un groupe professionnel, connues et explicites, alors que le concept de « conventions », au cœur de ce mémoire, fait plutôt référence aux ententes tacites entre membres d'un même groupe professionnel qui rendent possible le travail collectif.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle il y aurait des problèmes d'intercompréhension en raison de conventions professionnelles différentes entre les enseignantes et enseignants immigrants et les CP est donc en phase avec la perspective interactionniste telle que conçue par Becker. Les enseignantes et les enseignants immigrants pouvant être considérés comme étant un groupe professionnel porteur de conventions professionnelles en déphasage avec celles qui sont partagées par le groupe dominant.

De fait, Becker (1985) explique que tous les groupes se dotent de normes formelles mais surtout négocient en continu des conventions au cœur de leurs interactions quotidiennes, lesquelles définissent les situations et dictent les actions appropriées à chaque situation. Par conséquent, les

---

<sup>8</sup> Au même titre que les musiciens de jazz ou les musiciens commerciaux, Becker considère les fumeurs de Marijuana aussi comme des « professionnels ». Selon lui, fumer de la marijuana est un métier et le fumeur a une carrière qui commence de l'étape de novice jusqu'à celle de fumeur expérimenté.

normes déterminent ce qui est bien et ce qui est mal, les bonnes actions et les mauvaises actions, donc les comportements jugés conformes par le groupe, ce qui revient inévitablement à qualifier de « déviants » celles et ceux qui ne s'y alignent pas : les *Outsiders*. Cette conception a bousculé les référents sociologiques au sujet de la déviance à l'époque où a été publié *Outsiders* (1985) selon lesquels elle était le propre des individus telle une sorte de prédisposition psychologique inéluctable; pour Becker, la déviance est plutôt créée par les groupes sociaux qui élaborent des conventions tacites pour se coordonner entre eux dont la transgression constitue la déviance en soi. Ainsi, une personne peut transgresser une convention instituée dans un certain groupe par une action jugée conforme dans un autre groupe. Conséquemment, le groupe dont la convention a été transgressée va donc apposer une étiquette de « déviant » sur celui ou celle qui l'a transgressée. Dans cette optique, les enseignantes et les enseignants immigrants qui s'intègrent à l'École québécoise peuvent être perçus comme déviants par leur nouveau milieu professionnel s'ils n'adoptent pas les conventions partagées, préférant rester attachés à celles qu'ils ont intériorisées dans leurs pays d'origine.

Dans la même veine, Becker pose la problématique du double sens de la déviance : si l'individu est perçu comme un déviant par un groupe social puisqu'il ne se conforme pas à ses conventions, le même individu peut aussi rejeter le groupe social qui le qualifie de déviant, le considérant étranger à son propre univers social. Comme le soutient Le Breton (2004), un individu peut être étiqueté de déviant par celles et ceux qui ont construit les conventions, mais celui-ci peut ne pas se reconnaître de cette manière. Becker utilise le cas des fumeurs de marijuana pour illustrer cette idée. Pour lui, il y a d'un côté les fumeurs de marijuana qui forment leur propre monde social avec leurs propres conventions et, de l'autre côté, il y a les non-fumeurs, notamment ceux qu'il appelle les entrepreneurs de moral ou les créateurs de *normes* qui veulent faire appliquer par tous les groupes sociaux indistinctement les conventions qu'ils ont eux-mêmes construites. Par conséquent, des contradictions et des conflits entre des conventions différentes peuvent soulever des désaccords quant aux comportements à adopter dans des situations bien déterminées. Aussi, ceux qui ont participé à l'adoption des conventions peuvent considérer comme étrangers ou déviants celles et ceux qui les transgressent et les individus qui transgressent les conventions peuvent estimer qu'ils sont jugés en fonction d'une réglementation qu'ils n'ont pas contribué à élaborer, donc des normes qui leur sont imposées par des étrangers.

Cependant, pour empêcher la prolifération ou l'évolution des comportements jugés déviants, les groupes sociaux appliquent des sanctions. C'est ce que Becker appelle les contrôles sociaux. Ce pouvoir qu'exercent les groupes sociaux influe sur le comportement individuel des personnes jugées déviantes en ce sens qu'elles développent des mécanismes de contournement ou d'ajustement. Becker souligne cependant qu'il est relativement difficile de maintenir un contrôle social si celui-ci est toujours imposé dans la contrainte, d'où la nécessité d'opter pour la négociation des conventions.

#### *1.4.2.2 Outsiders : un cadre d'analyse des négociations des conventions*

En examinant le cas des fumeurs de marijuana, Becker (1985) soulève le problème de l'interaction entre les groupes sociaux en raison de points de vue différents que les actrices et acteurs développent à l'égard des conventions, donc des définitions de situation différentes. Cependant, il réfléchit aussi sur le besoin de communication entre ces groupes qui devient possible grâce à un travail de négociation de ces conventions. Pour documenter le processus de négociation des conventions, Becker (1985) s'inspire de l'étude de la culture des musiciennes et musiciens de jazz dont le mode de vie et la culture font en sorte qu'ils sont qualifiés de marginaux et donc de déviants par les communautés plus conformistes.

D'abord, Becker souligne les conflits qui surgissent dans les relations entre les musiciennes et musiciens de jazz et les profanes pour lesquels ils travaillent. Cette deuxième catégorie d'actrices et d'acteurs avec qui ils interagissent est composée de leurs employeuses et employeurs ainsi que du public qui écoute leur musique. Pour mieux expliquer ces types de conflits, Becker postule que dans l'exercice de tout métier, il se crée souvent un climat d'hostilité entre la professionnelle ou le professionnel et la personne qui l'emploie, mais surtout entre la professionnelle ou le professionnel et la clientèle à qui le service est destiné. Selon lui, les professionnelles et professionnels estiment toujours que les clientes et les clients n'ont pas les compétences nécessaires pour exercer un pouvoir de contrôle sur leur travail, ce qui engendre parfois des hostilités et des conflits latents entre ces groupes d'actrices et d'acteurs. Cette situation occasionne l'adoption d'un ensemble de mécanismes de défense de la part des professionnelles et des professionnels pour empêcher toute tentative d'ingérence de la part de celles et ceux qu'ils considèrent comme étrangères ou étrangers à leur groupe social. Pour le cas des musiciennes et des musiciens de jazz par exemple, Becker rapporte qu'ils considèrent que les non-musiciennes et

les non-musiciens – employeuses et employeurs et auditoire – ne sont pas suffisamment compétents pour leur dicter le genre de musique qu’ils doivent jouer.

Cependant, comme l’explique Becker (1985), dans les interactions entre les groupes sociaux, il y a un rapport de pouvoir qui détermine la place de celles et ceux qui peuvent imposer la règle du jeu. Pour expliciter l’idée de rapport de pouvoir, l’auteur soutient que : « les groupes les plus capables de faire appliquer leurs normes sont ceux auxquels leur position sociale donne des armes et du pouvoir » (p. 41). Selon lui, il s’agit d’ordinaire d’une question de pouvoir économique et politique. En ce qui concerne le cas typique des musiciennes et musiciens de jazz, pour assurer leur succès, ils sont obligés de se soumettre au pouvoir d’ingérence de leurs employeuses et employeurs et de leur auditoire. Ce faisant, ils renoncent aux conventions et valeurs qui sous-tendent leur propre groupe social. Une sorte de consensus est trouvé entre les deux groupes d’actrices et d’acteurs dans ce conflit latent qui s’est installé. D’une part, les musiciennes et musiciens de jazz renoncent à leurs propres conventions pour satisfaire les goûts de leur auditoire, d’autre part, ils perçoivent une autre forme de gratification qui s’explique par le fait d’avoir un travail régulier, des revenus plus élevés et un prestige social établi (Becker, 1985).

Becker souligne aussi une forme de réaction des musiciennes et des musiciens de jazz dans le cadre du conflit qui existe entre eux et le groupe des non-musiciennes et des non-musiciens, soit l’isolement et l’auto-ségrégation. Si dans ce conflit, les musiciennes et les musiciens peuvent renoncer aux conventions de leur groupe, ils peuvent aussi rester attachés à celles-ci. Dès lors, ils développent des modes d’ajustement à leur situation qui passent par l’évitement de tout contact direct avec leur auditoire. Ils rejettent les conventions en usage et méprisent les intérêts de la société globale. Ils peuvent même adopter une culture de vie qui soit en inadéquation totale avec celle de la société globale, et ce, en adoptant des goûts qui traduisent clairement leur différence avec celles et ceux qu’ils considèrent comme étrangers à leur univers social (Becker, 1985).

En somme, dans *Outsiders*, Becker utilise des cas spécifiques tirés du mode de vie de gens ordinaires pour expliquer la complexité des interactions entre les groupes sociaux. Ses idées semblent très intéressantes pour éclairer la dynamique qui sous-tend les relations sociales dans divers champs professionnels, incluant l’enseignement.



### **1.4.3 La négociation des conventions entre les enseignantes et les enseignants immigrants et les CP dans les écoles québécoises**

La perspective interactionniste présentée précédemment fournit un éclairage pertinent pour examiner cette démarche d'accompagnement sous l'angle des actions réciproques, c'est-à-dire des interactions et de l'ajustement mutuel des protagonistes, afin de comprendre comment se négocient entre eux les conventions qui sous-tendent leur rencontre.

La recherche sur l'intégration des enseignantes et enseignants immigrants dans les écoles québécoises suggère qu'il y aurait des enjeux liés au partage de certaines conventions associées à la profession enseignante (Morrissette et al., 2016). Dans la relation d'accompagnement qui les lie aux CP en particulier, il y aurait par exemple des turbulences liées à l'idée que les CP seraient assimilables aux inspecteurs qu'ils ont connu dans leur pays d'origine (Charara et Morrissette, 2018) et que solliciter l'accompagnement d'une ou d'un CP serait un signe d'incompétence (Morrissette et al., 2020 ; Morrissette et Demazière, 2021). L'approche interactionniste suggère que ces turbulences peuvent être expliquées par la non-correspondance des définitions des situations professionnelles de part et d'autre, lesquelles reposent sur des conventions appartenant à des cultures de travail distinctes. Cependant, comme les enseignantes et les enseignants immigrants doivent répondre aux attentes de leur milieu professionnel d'accueil, ils sont souvent incités à travailler avec les CP qui, eux-mêmes ont la mission d'aider les enseignantes et les enseignants à s'aligner sur ces attentes. Donc, comment vont-ils négocier ces enjeux liés aux conventions professionnelles de la culture de travail dont ils font l'expérience dans l'École québécoise, souvent différentes de celles intériorisées dans le pays d'origine et qui suscitent des turbulences dans leur milieu d'accueil?

Chaque protagoniste a évolué dans un groupe social / professionnel donné, s'appropriant des conventions partagées au sein de son groupe. L'hypothèse est à l'effet lorsque les enseignantes et les enseignants immigrants s'intègrent à l'École québécoise, ils font face à un choc de conventions professionnelles ; ce choc met en lumière au cours de l'accompagnement par les CP des enjeux identitaires, de compétences, d'autonomie et de rapports de force, ce qui serait susceptible de créer certaines turbulences au cœur de leurs interactions.

## 1.5 Les questions spécifiques de recherche

Précédemment, j'ai fait la lumière sur la problématique de l'accompagnement à l'intégration des enseignantes et enseignants immigrants dans le milieu socioprofessionnel québécois. La recension des écrits réalisée a mis en relief les difficultés auxquelles ces enseignantes et enseignants font face au cours de leur trajectoire d'intégration. En ce qui concerne leur accompagnement dans l'École québécoise, des chercheuses et chercheurs ont soulevé les turbulences existant dans les dyades formées d'enseignantes et d'enseignants immigrants et de CP, une situation problématique ayant conduit à une question générale : *quels sont les enjeux qui sous-tendent l'accompagnement des enseignantes et des enseignants immigrants par les conseillères et les conseillers pédagogiques dans le cadre d'une offre d'accompagnement à l'intégration socioprofessionnelle ?* Pour éclairer cette question, j'ai mobilisé l'interactionnisme symbolique tel qu'interprété par Becker comme théorie de l'ajustement mutuel et de la négociation de systèmes de conventions. Une telle approche permet de cerner de manière compréhensive les logiques qui sous-tendent la définition de la situation des actrices et acteurs en interactions et les processus d'ajustement mutuel qu'ils mettent en œuvre dans la négociation des conventions distinctes liées à la profession. En effet, les conventions auxquelles les actrices et les acteurs se réfèrent pour agir étant relativement stabilisées chez eux, il peut donc surgir des conflits d'interprétations qui sont opératoires dans le milieu professionnel, chacun étant habitué à d'autres conventions qui supportent l'activité collective. L'individu qui fait partie d'une minorité peut dès lors être considéré comme un déviant dû au non-partage des habitudes en matière de définition des situations professionnelles et d'agir en contexte. La perspective interactionniste telle qu'interprétée par Becker enseigne que les conventions permettent d'agir avec compétence dans un univers défini, donc certaines manières de faire et de penser seraient opératoires au sens pragmatique du terme. Elles permettent aux actrices et acteurs de se mouvoir au sein d'un nouveau groupe sans risquer de faire des faux pas.

Cet éclairage théorique amène à reformuler la question générale de recherche en questions spécifiques, chargées théoriquement : *quelles conventions professionnelles se dévoilent lors de l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants immigrants par les conseillères et conseillers*

*pédagogiques qui œuvrent au sein des écoles québécoises ? Comment ces conventions sont-elles négociées entre ces deux catégories d'acteurs au cœur de la démarche d'accompagnement<sup>9</sup> ?*

En toute logique, pour cerner ces questions, les enseignantes et les enseignants immigrants ainsi que les CP sont les principales personnes-ressources sur lesquelles cette recherche s'appuie. Les questions spécifiques formulées ci-dessus exigent de documenter les conventions professionnelles et les pratiques d'ajustements mutuels qui se déploient au cœur de cet accompagnement. Ainsi, cette recherche requiert un dispositif d'investigation susceptible d'appréhender ces conventions et les interactions qui témoignent de l'ajustement des actrices et des acteurs en situation de travail collectif.

---

<sup>9</sup> Comme on le verra au Chapitre 3, cette deuxième question spécifique n'a pu être éclairée au regard du matériau de recherche collecté. En effet, les résultats présentés (Chapitre 3) documentent plutôt l'ajustement des enseignantes et des enseignants immigrants aux conventions professionnelles opératoires dans l'École québécoise et non les processus de négociation avec les CP. Par souci de préserver la posture inductive qui sous-tend ce mémoire, j'ai dû m'abstenir de modifier cette question à ce stade.

## **CHAPITRE 2. LA MÉTHODOLOGIE : une recherche qualitative à visée compréhensive**

En cohérence avec les perspectives méthodologiques des chercheuses et chercheurs qui adossent leurs travaux à la tradition sociologique de Chicago, cette recherche veut donner la voix aux principaux actrices et acteurs concernés, à savoir les enseignantes et les enseignants immigrants et les CP. À travers le dispositif d'enquête qui est mobilisé, cette recherche vise à identifier les conventions qui sous-tendent l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants immigrants par les CP, et à éclairer comment ces conventions sont négociées au cœur de leurs interactions.

Au plan méthodologique, cette recherche s'inscrit dans une tradition de recherche qualitative compréhensive de l'objet d'étude. Le choix de ce type de recherche fait écho à la perspective interactionniste qui sous-tend ce mémoire. En effet, les travaux des sociologues interactionnistes sont connus pour leur apport à l'émergence et au développement des recherches dites qualitatives qui accordent une place importante aux acteurs sociaux, les considérant compétents pour rendre compte de leur vécu. Savoie-Zajc (2004) apporte une précision quant au champ d'application de la recherche qualitative : elle soutient qu'elle prend en compte les données qui sont difficilement mesurables comme les mots, les dessins, les croyances, etc. Dans cette optique, le savoir produit est ancré dans un contexte, une culture et une temporalité. La chercheuse ou le chercheur, qui est aussi un participant actif, est animé par le souhait de comprendre le sens des réalités vécues par les participantes et les participants. En cela, la recherche qualitative loge à l'enseigne d'un paradigme interprétatif, donc subjectiviste, puisqu'il revient à la chercheuse ou au chercheur de donner sens au matériau recueilli (Paillé et Mucchielli, 2016).

Ce chapitre se décline en deux parties spécifiques. Dans la première, je présente le dispositif d'enquête qui a été mobilisé, en commençant par le choix des participantes et participants jusqu'au scénario d'enquête, lequel mise sur des entretiens biographiques professionnels. Dans la deuxième partie, je présente la stratégie qui a été employée pour analyser le matériau, essentiellement l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016, 2021) et la comparaison des cas telle que suggérée par Becker (2016). Cette stratégie a produit les résultats sous la forme de deux registres d'analyse, complémentaires selon les propositions de Morrissette (2021).

## 2.1 Les participantes et les participants à la recherche : un groupe théoriquement exemplaire et sociologiquement représentatif

Pour étudier les conventions qui se dévoilent dans l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants immigrants par les CP au milieu scolaire québécois, il était question de recruter des participantes et des participants de deux catégories : d'une part, des enseignantes et enseignants immigrants et, d'autre part, des conseillères et conseillers pédagogiques travaillant dans les écoles québécoises.

### 2.1.1 Les critères de sélection des participantes et des participants

Quatre enseignantes et enseignants immigrants et quatre conseillères pédagogiques ont été recrutés pour la démarche de terrain, selon les critères de sélection indiqués dans le Tableau 1 :

**Tableau 1** *Critères de sélection des participantes et des participants à la recherche*

Critères de sélection	Enseignantes et enseignants immigrants	Conseillères et conseillers pédagogiques (CP)
Avoir été formés à l'extérieur du Québec et du Canada.	Avoir été formés au Québec.	
Vouloir contribuer à la recherche sur une base volontaire, manifester de l'intérêt à comprendre les conventions qui président à l'accompagnement reçu de la part de CP.	Vouloir contribuer à la recherche sur une base volontaire, manifester de l'intérêt d'aider à comprendre les conventions qui président à l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants immigrants dans leur travail.	
Avoir complété ou non les 15 crédits de cours obligatoires exigés par le MÉES pour l'obtention du permis d'enseignement au Québec.	Être des professionnelles et professionnels de carrière ayant accompagné ou accompagnant encore des enseignantes ou des enseignants immigrants.	
Avoir fait une expérience professionnelle dans son pays d'origine antérieure à leur migration au Québec, essentielle à la compréhension des problèmes de « choc de conventions ».		
Avoir accumulé au maximum cinq années d'expériences professionnelles dans les écoles québécoises. Ainsi, avoir encore le statut de personnes de l'immigration récente au sens de la		

définition du MIFI et de professionnelles et professionnels en période d'intégration au sens de Lacourse et al. (2011, cités par Diédhiou, 2018). Donc, des professionnelles et professionnels qui ne maîtrisent pas encore les conventions tacites du nouveau milieu du travail.

Être originaires soit d'un pays de l'Afrique du Nord, de l'Europe de l'Est ou de l'Ouest, de l'Afrique de l'Ouest et centrale, de l'Amérique latine ou des Antilles, et ce, pour satisfaire le besoin d'exemplarité, c'est-à-dire assurer la représentativité sociologique, qui est essentiel en recherche qualitative.

---

Il est à noter qu'il s'agit d'un échantillon sociologiquement exemplaire (Hamel, 2000), en ce sens qu'il ne vise pas à satisfaire une exigence statistique, mais plutôt un souci d'exemplarité. En effet, les recherches de type qualitatif étant essentiellement contextuelles, le choix des participantes et des participants à la recherche n'est pas guidé par un souci de représentativité, mais plutôt par un souci d'exemplarité faisant en sorte que la chercheuse ou le chercheur vise plutôt à recruter des participantes et des participants qui, théoriquement, présentent un profil pertinent pour la compréhension de l'objet de recherche (Deslauriers, 1987).

C'est dans l'objectif de répondre à ce besoin d'exemplarité que j'ai introduit le sixième critère pour le choix des enseignantes et des enseignants immigrants et le premier critère pour le choix des conseillères et des conseillers pédagogiques. D'abord, deux raisons principales sous-tendent le choix du nombre et de l'origine des enseignants et des enseignantes immigrants. La première est liée à l'idée que la plupart des enseignantes et des enseignants immigrants qui travaillent dans les écoles québécoises proviennent soit de l'Afrique du Nord, de l'Europe de l'Est et de l'Ouest, de l'Afrique de l'Ouest et centrale, de l'Amérique latine ou des Antilles (Charara et Morrissette, 2018). La seconde raison est liée à l'objet de la recherche qui implique un besoin de recruter un groupe de participantes et de participants qui soit sociologiquement représentatif. Ainsi, je m'appuie sur l'idée avancée par Deslauriers (1987) qui soutient qu'un individu peut être pris comme échantillon de son groupe d'appartenance pour tenter d'appréhender ce qu'il partage avec les autres. Par ailleurs, je formule l'hypothèse selon laquelle en fonction des caractéristiques

socioculturelles et ethniques de leur société d'appartenance, les enseignantes et les enseignants immigrants portent en eux des représentations différentes et donc leurs actions sont influencées par les conventions qui régissent la vie quotidienne dans leur pays d'origine. D'où l'idée de recruter des enseignantes et des enseignants issus de ces différents territoires géographiques. Le Tableau 2 fournit plus de détails sur le profil des enseignantes et des enseignants qui ont été recrutés.

Pour le cas spécifique des conseillères et des conseillers pédagogiques, le besoin de représentativité sociologique est logiquement satisfait en ce sens que grâce au premier critère précisé plus haut (Tableau 1), qui fait des CP des professionnelles et des professionnels porteurs des conventions partagées dans l'École québécoise.

### **2.1.2 Les procédures de recrutement des participantes et des participants**

En ce qui concerne les procédures de recrutement des participantes et des participants à la recherche, j'ai exploité le réseau de contacts de ma directrice de recherche qui est aussi co-directrice scientifique du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys. En effet, sa position privilégiée et sa longue collaboration avec ce centre de services scolaire a facilité le recrutement des participantes et des participants, par le biais de la directrice des ressources éducatives. Toutefois, il faut préciser que la méthode « boule de neige » a surtout été utile dans ce processus de recrutement. Cette méthode, expérimentée par Goodman (1961), consiste à procéder par dépistage de liens en demandant aux individus faisant partie de l'échantillon initial d'identifier des personnes à qui l'on demande d'identifier, à leur tour, d'autres participantes ou participants potentiels, et ainsi de suite. Tout a commencé par une CP avec qui ma directrice de recherche m'a mis en contact. J'ai donc partagé mes critères de sélection avec cette CP, puis elle a pu contacter d'autres personnes – CP, enseignantes et enseignants immigrants – correspondant au profil recherché et qui ont accepté volontairement de participer au projet de recherche. De cette manière, j'ai pu recruter un total de quatre CP et quatre enseignantes et enseignants immigrants travaillant au primaire dans des écoles québécoises.

Tel que le montre le Tableau 2, si les enseignantes et les enseignants immigrants recrutés constituent un groupe mixte – hommes et femmes –, cela n'a pas été le cas pour les CP. Ce dernier groupe est constitué uniquement de femmes. Évidemment, il s'agit d'une simple coïncidence

puisque le genre des participantes et des participants n'est pas pris en compte dans les critères de sélection. Une hypothèse qu'il est possible de formuler est liée à l'idée qu'il y aurait une sous-représentation des hommes parmi les CP dans les centres de services scolaires au Québec.

**Tableau 2** *Profil des participantes et des participants*

<b>Noms fictifs</b>	<b>Genre</b>	<b>Statut</b>	<b>Pays ou territoire d'origine</b>	<b>Région géographique</b>
Céline	F	Enseignante du primaire	France	Europe de l'Ouest
Kamila	F	Enseignante du primaire	Paraguay	Amérique latine (Sud)
Ousmane	F	Enseignant du primaire	Algérie	Afrique du Nord
Sergio	M	Enseignant du primaire	Côte-d'Ivoire	Afrique de l'Ouest
Audrey	F	CP (CSSMB)	Québec	Amérique du Nord
Élodie	F	CP (CSSMB)	Québec	Amérique du Nord
Michelle	F	CP (CSSMB)	Québec	Amérique du Nord
Viviane	F	CP (CSSDM)	Québec	Amérique du Nord



### **2.1.3 Le scénario d'enquête : des entretiens biographiques professionnels centrés sur les interactions**

Pour faire émerger les conventions qui entrent en jeu dans le contexte de travail de ces deux catégories de participantes et participants, le scénario d'enquête déployé a ciblé les parcours biographique et professionnel, d'où le recours à des entretiens individuels réalisés selon cette orientation théorique (Demazière, 2011). En effet, cette méthode d'investigation est étroitement liée à la perspective interactionniste qui sous-tend cette recherche, car elle explore le rôle joué par les interactions dans les parcours à partir de l'explicitation de cas de pratique significatifs dans la trajectoire professionnelle des participantes et des participants. Comme Desgagné (2005) l'a souligné, les cas narrés par celles et ceux qui les ont vécus permettent d'appréhender les interprétations de part et d'autre qui façonnent la négociation des conventions.

#### **2.1.3.1 L'intérêt de l'entretien individuel biographique centré sur les interactions**

Comme exposé dans le cadre théorique (Chapitre 1), les conventions qui se négocient au cœur de cet accompagnement offert aux enseignantes et enseignants immigrants par les CP sont influencées par leur participation respective à des sociétés et des cultures de travail. L'emploi de l'entretien biographique centré sur les interactions, tel qu'envisagé par Demazière (2011), semble tout indiqué et comporte un double avantage. D'une part, il permet à la chercheuse ou au chercheur de se centrer sur le point de vue des participantes et des participants à la recherche afin de renseigner la manière dont ils définissent les situations qu'ils ont rencontrées, la manière dont ils produisent le sens des épisodes de leur vie et aussi la manière dont ils interprètent les activités dans lesquelles ils sont engagés. Dans le cadre de ce mémoire, ce type d'entretien a permis aux participantes et aux participants de narrer leur rapport avec le monde vécu du travail enseignant et/ou du travail d'accompagnement. D'autre part, l'entretien biographique centré sur les interactions permet de prendre en compte la perspective dialogique, c'est-à-dire les actions réciproques qui sous-tendent le discours biographique, facilitant ainsi la prise en compte des processus d'ajustement mutuel considérés comme la négociation des conventions professionnelles avec les autres significatifs. Pour Demazière (2011) : « les définitions de situations énoncées par un sujet sont aussi des contre-définitions portées par autrui et, à ce titre, elles sont l'objet de confrontations et de négociations » (p. 65). Cette dernière caractéristique de l'entretien biographique centré sur les interactions se révèle pertinente pour atteindre les objectifs de cette recherche, en ce sens qu'elle favorise la mise

en évidence de la manière dont les participantes et les participants (re)construisent les conventions ainsi que les manières par lesquelles ils s’ajustent mutuellement lorsque des chocs de conventions se présentent (Morrissette et al., 2018). Deux entretiens individuels à orientation biographique et professionnelle ont été réalisés avec chacun des huit participantes et participants. Dans ce qui suit, je présente le déroulement des entretiens et justifie le choix de nombre d’entretiens.

### 2.1.3.2 La conduite des entretiens individuels

Les entretiens ont été réalisés sur une période de trois mois, allant de novembre 2021 à janvier 2022 (tableaux 3 et 4). Initialement, il était prévu que les entretiens allaient se tenir en présentiel, mais en raison de la pandémie de COVID-19, ils ont lieu en ligne via la plateforme Zoom. Bien entendu, il s’agit d’une stratégie d’adaptation pour contourner les contraintes imposées par le contexte sanitaire. Toutefois, la collecte de données sous format vidéo n’ayant pas été prévue lors du dépôt du devis de recherche, j’ai dû utiliser un enregistreur numérique pour collecter uniquement la version audio des conversations avec les participantes et les participants. Ces derniers ont préalablement donné leur accord par courriel pour une rencontre sur Zoom. Dans la même veine, il est important de préciser qu’une semaine avant le déroulement des entretiens, chaque participante et chaque participant a signé le formulaire d’information et de consentement éthique tel qu’exigé par le Comité d’éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l’Université de Montréal (annexes A et B).

**Tableau 3** *Activités d’entretiens individuels avec les conseillères pédagogiques*

Dates	Durée	Activités	Objectifs
16 novembre 2021	42 min	E1 avec Michelle	<b>Entretien no 1</b> - Examiner les événements ayant influencé leur choix de devenir CP.
1 <sup>er</sup> décembre 2021	39 min	E2 avec Michelle	
24 novembre 2021	59 min	E1 avec Élodie	<b>Entretien no 2</b> - Comprendre comment elles négocient les « conventions » du métier enseignant avec les enseignantes et les enseignants immigrants lors de leur séance de travail en commun.
30 novembre 2021	52 min	E2 avec Élodie	
7 décembre 2021	38 min	E1 avec Audrey	

10 décembre 2021	40 min	E2 avec Audrey
30 novembre 2021	43 min	E1 avec Viviane
3 décembre 2021	47 min	E2 avec Viviane

**Tableau 4** *Activités d'entretiens individuels avec les enseignantes et enseignants immigrants*

Dates	Durée	Activités	Objectifs
14 novembre 2021	47 min	E1 avec Ousmane	
28 novembre 2021	58 min	E2 avec Ousmane	<b>Entretien no 1</b> - Examiner les situations ou événements qui ont influencé leur choix de carrière. - Examiner les conceptions qui sous-tendent les « conventions » du métier d'enseignant depuis leur pays d'origine.
20 novembre 2021	42 min	E1 avec Sergio	
29 novembre 2021	49 min	E2 avec Sergio	
21 décembre 2021	45 min	E1 avec Céline	<b>Entretien no 2</b> - Comprendre leurs expériences professionnelles en milieu scolaire québécois, spécifiquement le processus de négociation des « conventions » avec les CP.
28 décembre 2021	39 min	E2 avec Céline	
21 janvier 2022	38 min	E1 avec Kamila	

Les questions posées aux participantes et aux participants avaient pour objectif de solliciter la narration des événements singuliers liés à l'exercice de leur activité professionnelle qui ont suscité une négociation des manières de faire. Tel qu'exposé plus haut, un tel exercice a permis non pas de produire de simples récits biographiques, mais plutôt de reconstituer facilement l'enchaînement des situations professionnelles qu'ils ont traversées et qui ont façonné leurs référentiels socioprofessionnels. En m'inspirant de Nunziati (1987) ainsi que de Cros et Raiski (2010),

j'entends par référentiel socioprofessionnel l'ensemble des modèles de référence permettant à une personne de conduire certaines tâches dans une discipline donnée. Cros et Raiski (2010) soutiennent que : « le référentiel est un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux » (p.107). Ainsi, appliqués à la profession enseignante, je considère les référentiels socioprofessionnels comme les pratiques auxquelles le personnel enseignant a été socialisé et qui constituent son modèle de référence définissant le sens des pratiques ultérieures. Donc, les référentiels socioprofessionnels offrent l'avantage de prendre en compte à la fois les normes officielles et à la fois les conventions plus tacites qui organisent les pratiques professionnelles.

En cohérence avec l'approche qualitative compréhensive adoptée dans ce mémoire, les cas de pratiques professionnelles collectés à travers ces entretiens proviennent de l'expérience vécue par les participantes et les participants, c'est-à-dire de leur rapport avec le monde vécu de la pratique (Habermas, 1987, cité par Desgagné, 2005). Ces discours ont été collectés en faisant porter certaines questions des entretiens sur les interactions passées et présentes qui ont façonné les expériences professionnelles narrées.

En guise de préparation, une grille d'entretien semi-directif a servi à guider les entretiens vers la collecte d'éléments les plus pertinents pour la recherche (annexes C, D, E et F). Comme exposé aux tableaux précédents (Tableaux 3 et 4), deux entretiens individuels biographiques ont été menés avec chacun des huit participantes et participants à la recherche, exception faite pour Kamila qui n'a pas eu du temps à m'accorder dans les semaines suivantes. J'ai dû m'adapter en faisant le choix stratégique de conduire un seul entretien avec elle, mais en prenant en compte les questions prévues pour les deux entretiens. Comme on le verra (Chapitre 3), ce choix a eu pour conséquence de recueillir très peu d'informations pertinentes sur l'expérience de travail de Kamila avec les CP dans les écoles québécoises.

#### *Entretiens avec les enseignantes et les enseignants immigrants*

Les questions des premiers entretiens portaient sur les référentiels socioprofessionnels dans le pays d'origine des enseignantes et des enseignants immigrants, ce qui a permis d'examiner les conventions et normes imbriquées au quotidien dans le monde scolaire de leur pays d'origine. Plus précisément, l'entretien était centré sur leur formation initiale et sur les pratiques partagées dans l'écologie professionnelle des écoles où ils ont travaillé dans leur pays d'origine. Cette première

série d'entretiens a donc permis d'examiner les conventions relatives à la profession enseignante qu'ils ont intériorisées dans leur pays d'origine. Les questions qui leur ont été posées sont par exemple les suivantes : *Qu'est-ce qui vous a incité à vous orienter vers une carrière en enseignement ? Parlez-moi du milieu scolaire dans votre pays d'origine. Quel est le statut de l'enseignant ou de l'enseignante dans la société ? Qu'est-ce qu'un bon enseignant ou une bonne enseignante dans votre pays d'origine ? Quelles sont les pratiques pédagogiques privilégiées par l'équipe-école ? Est-ce que vous aviez l'habitude de travailler avec d'autres collègues pour planifier votre enseignement ? Quel est rôle joué par la direction d'école ou le ministère dans votre pratique de travail ? Comment étaient vos rapports avec les élèves et avec leurs parents ? Le travail de l'enseignante ou de l'enseignant est-il régulièrement supervisé dans votre pays d'origine ? Etc.*

Le second entretien avec les enseignantes et les enseignants immigrants était centré sur les pratiques professionnelles dans le milieu scolaire québécois ; il a permis d'examiner l'ajustement de ces enseignantes et enseignants aux conventions de l'École québécoise lors des séances de travail avec les CP. Par conséquent, dans un premier temps, les questions d'ordre général suivantes ont été employées : *Parlez-moi de vos premières semaines comme enseignant dans une classe au Québec. Qu'est-ce qui vous a paru similaire ou différent par rapport au milieu scolaire de votre pays d'origine? Parlez-moi d'une situation qui vous a le plus marqué. Qu'est-ce qui a constitué un défi pour vous ? Comment se sont déroulés vos premiers contacts avec les élèves et les parents au Québec ? Est-ce que vous avez reçu du soutien de vos collègues ou de votre direction d'école ?* Dans un second temps, des questions plus en lien avec l'accompagnement qu'ils ont reçu de la part des CP ont été posées : *Parlez-moi d'une situation spécifique pour laquelle vous avez été accompagné par un CP auprès de vous. Comment cela se passait dans vos rencontres avec les CP ? Y- a-t-il certaines de vos pratiques professionnelles que la CP apprécie et d'autres qu'elle vous suggère d'améliorer? Qu'est-ce qui a changé dans vos pratiques après avoir rencontré la CP ?*

#### *Entretiens avec les conseillères pédagogiques*

Les premiers entretiens ont porté sur les référentiels socioprofessionnels qui facilitent la coopération dans le milieu scolaire québécois, permettant de comprendre sur quoi les CP s'appuient pour guider leur accompagnement. Ils ont aussi porté sur leur trajectoire professionnelle

et visaient, comme pour les enseignantes et enseignants immigrants, à renseigner la manière dont les conventions liées à la profession enseignante et à la fonction de CP ont été construites. De tels objectifs visés sont cohérents avec l'éclairage théorique mobilisé qui enseigne que les conventions sont socialement construites à travers les interactions entre des individus partageant les mêmes habitudes et attentes mutuelles. Ainsi, les questions d'ordre général suivantes leur ont été posées : *Comment êtes-vous devenue CP ? Parlez-moi un peu de votre travail en tant que CP, de votre rôle, et surtout de la manière dont vous vous en acquittez. Quelles compétences professionnelles une CP ou un CP doit-il posséder ? Comment le centre de services scolaires décide-t-il de vous attribuer un enseignant ou une enseignante avec qui travailler ? Quelles sont vos attentes personnelles et celles de la hiérarchie quand vous accompagnez un enseignant ou une enseignante ? Qu'est-ce qu'un bon enseignant ou une bonne enseignante pour vous dans le contexte québécois ?*

Les seconds entretiens avec les CP portaient spécifiquement sur l'accompagnement qu'elles offrent aux enseignantes et enseignants immigrants, éclairant la manière dont ces derniers s'ajustent aux conventions opératoires dans l'École québécoise. Dans cette optique, l'objectif de cette série d'entretiens était une quête de compréhension du processus de négociation des conventions entre les deux catégories de participantes et participants retenus pour l'étude. Des questions comme celles qui suivent leur étaient posées : *Parlez-moi de vos premières expériences d'accompagnement avec des enseignantes et des enseignants immigrants. Comment jugeriez-vous vos relations de travail avec cette catégorie d'enseignantes et d'enseignants ? Sur quoi portent vos interventions auprès d'eux généralement ? Avez-vous ou vivez-vous des difficultés particulières dans votre accompagnement de ces enseignants ? Vos pratiques auprès d'eux ont-elles changé avec le temps ?* Sachant que les CP sont réputés comme étant des agents de changement (Duchesne, 2016), des questions plus spécifiques visaient à faire émerger le processus de négociation des conventions avec les enseignantes et les enseignants immigrants. Ces questions allaient dans le sens de celle-ci : *comment faites-vous pour amener les enseignantes et les enseignants immigrants vers l'adoption des pratiques partagées au sein de l'École québécoise ?*

Au terme des entretiens conduits auprès des participantes et des participants à la recherche, le matériau soumis à l'analyse est composé de 15 transcriptions d'entretiens individuels biographiques professionnels, à raison de deux entretiens par participante et participant, sauf une

exception (Kamila) où un seul entretien a été réalisé. Dans la section suivante, j'explique la démarche de préparation de ce matériau de recherche en vue de l'étape de l'analyse.

### **2.1.3.3 La préparation du matériau de recherche**

Comme précisé au début de ce chapitre, ce travail de recherche s'inscrit dans une tradition qualitative et compréhensive du phénomène sous étude. Ainsi, il revient à la chercheuse ou au chercheur de donner du sens au matériau de recherche collecté, en s'assurant de présenter l'univers de sens des personnes participantes. Comme le soutiennent Paillé et Mucchielli (2016), avant d'être analysé, un corpus de données doit être travaillé par la chercheuse ou le chercheur. En effet, les données d'entretiens collectées se trouvent souvent dans un état brut; il faut alors les préparer afin d'en faire ressortir le sens au regard des questions de la recherche. À la lumière de ces conseils, j'ai procédé à la préparation des données d'entretiens collectées selon ces étapes : la transcription et l'organisation du matériau.

#### *2.1.3.3.1 La transcription et l'organisation du matériau de recherche*

Pour rappel, pour cette recherche, j'ai eu à rencontrer un total de huit participantes et participants (CP, enseignantes et enseignants immigrants) en entretiens individuels. Les propos recueillis auprès des participantes et des participants ont été stockés sur une enregistreuse audio pour ensuite faire l'objet d'une transcription. Ce deuxième travail a été réalisé à l'aide du logiciel *Sonix*, lequel permet de transcrire de manière automatique les contenus audios sous la forme écrite : les *verbatim* d'entretiens. Ensuite, vient un travail d'organisation de ces verbatim qui constitue une étape importante puisqu'elle facilite l'examen empirique du matériau. Pour organiser le matériau de recherche, tout en faisant certains ajustements, je me suis appuyé sur les conventions de transcriptions adoptées par Morrissette (2009). Le tableau suivant expose ces conventions qui ont guidé les principales interventions faites sur les données transcrites. À cette étape, le matériau de recherche est d'abord anonymisé en attribuant des pseudonymes aux participantes et participants, puis chaque ligne de texte est numérotée afin de mieux répertorier certaines informations.

**Tableau 5** *Les conventions de transcriptions adoptées*

Signes	Significations
CH	Initiales dans la marge de gauche pour indiquer quand c'est le chercheur qui parle
...	Phrase non terminée
[xxx]	Indiquez entre crochets un mot sous-entendu
[...]	Coupure effectuée par le chercheur
[Inaudible]	Intervention inaudible d'une participante ou d'un participant

Il est important de noter qu'au cours de ce travail, il fallait parfois ajuster la syntaxe de certaines phrases pour faciliter la compréhension des propos des participantes et des participants. Cette opération était nécessaire pour deux raisons principales : 1) le logiciel de transcription utilisé ne transcrit pas toujours fidèlement les propos des participantes et participants ; des mots non utilisés par la participante ou par le participant font irruption ; 2) un des enseignants participants est hispanophone ; il utilise parfois des mots qui ne traduisent pas vraiment l'idée qu'il veut partager. Ci-après, je donne un exemple d'extrait de verbatim sur lequel certaines de ces opérations décrites plus haut ont été appliquées. Il met surtout en exergue les opérations de reformulation effectuées dans les propos de Sergio pour faciliter la compréhension de son discours.

Le propos tels que recueillis lors des entretiens et transcrits par le logiciel :

*CH Par exemple, en termes d'approches pédagogiques qu'est-ce qui est privilégié par les enseignantes et les enseignants dans les écoles au Paraguay ?*

*Sergio Bon, l'approche, on parle de socioconstructivisme, ça fait longtemps, ça a été la ligne officielle du Ministère. Ok, pas d'autre chose. On va faire des tests, mais dans la pratique, c'est chacun fait ce qu'il veut. C'est juste qu'il faut remplir bien les papiers. Pour le reste, de chacun fait ce qu'il veut. Et les personnes ne sont pas très stressées pour l'approche didactique, la philosophie, non. Ce sont peut-être des façons plus traditionnelles. Oui, ça va. Il y a certaines écoles, privées surtout, qui vont s'attarder à faire les choses d'une certaine façon, parce que l'école a des directions très préparées avec l'approche pédagogique et didactique. Mais la plupart, ce n'est pas toujours le cas.*

Les mêmes propos après reformulation par le chercheur :



*CH Pour l'approche pédagogique, on parle de socioconstructivisme, ça fait longtemps, ça a été la ligne officielle du Ministère. Mais dans la pratique, chacun fait ce qu'il veut. C'est juste qu'il faut bien remplir les dossiers administratifs demandés par le Ministère. Pour le reste, chacun fait ce qu'il veut. Les [enseignants] ne sont pas très stressés pour l'approche didactique ou la philosophie de l'école. La manière dont ils enseignent là-bas reste très traditionnelle (Ens-Sergio, E1).*

Dans cette deuxième version, tout en préservant l'intégrité de la parole de Sergio, un travail de reformulation a été fait pour faciliter la compréhension de ses propos. La version reformulée de cet extrait est utilisée dans ce mémoire au chapitre de présentation des résultats.

Au terme de ce premier travail de mise en forme du matériau de recherche, j'ai pu entamer l'étape de l'analyse et de la présentation des résultats de recherche. Cette étape constitue l'objet de la section suivante.

## **2.2 L'approche analytique : un double mouvement**

Cette recherche s'adosse à une tradition interactionniste qui accorde au matériau un rôle central ; l'approche d'analyse mobilisée est ainsi inductive et conduit à des résultats produits à partir d'un double mouvement analytique : une analyse thématique du matériau de recherche (Paillé et Mucchielli, 2016) suivie d'une approche de comparaison de cas (Becker, 2016; Freidson, 1960). Comme le soutiennent Paillé et Mucchielli (2016), dans une recherche, l'analyse thématique peut être mise à contribution comme unique approche analytique, mais une approche permettant de faire une analyse comparative des pratiques professionnelles s'est révélée nécessaire pour répondre aux objectifs de cette recherche. En cohérence avec la tradition qualitative et compréhensive qui sous-tend ce mémoire, dans les deux mouvements analytiques mobilisés, les propos des participantes et des participants sont souverains.

Dans les sections suivantes, je présente les différentes opérations qui caractérisent le travail d'analyse qui a été effectué sur le matériau de recherche, lesquelles opérations ont conduit à la présentation des résultats selon deux registres différents mais complémentaires (Morrissette, 2021).

## **2.2.1 Le premier registre d'analyse : une analyse thématique et une analyse par comparaison de cas**

Pour produire ce premier registre d'analyse, je me suis appuyé sur les propositions de Morrissette (2021). Pour la chercheuse, un premier registre d'analyse doit couvrir la majeure partie du matériau récolté et respecter l'intégrité de la parole des participantes et des participants à la recherche. En ce sens, tout en faisant en sorte de tenir un propos très descriptif, il s'agit de se faire le porte-voix des participantes et des participants (Desgagné, 2005). Toujours selon la chercheuse, ce premier registre vise à répondre aux questions spécifiques de recherche et à constituer en bout de course le chapitre de présentation des résultats. Peu importe la stratégie analytique qui sera mobilisée (processus de thématization, analyse de conversations, etc.), il s'agit pour ce registre de s'assurer d'un faible niveau d'inférence, les interprétations de la chercheuse ou du chercheur devant être étayées d'exemples tirés du matériau, par exemple d'extraits de transcriptions d'entretiens qui « font la preuve », selon l'expression de Morrissette. Dans le cadre de ce mémoire, les résultats présentés dans le premier registre d'analyse découlent d'un double travail d'analyse thématique et d'analyse par comparaison de cas.

### **2.2.1.1 L'analyse thématique du matériau de recherche**

Le choix de faire une analyse thématique du matériau de recherche pour ce mémoire est venu après de multiples tâtonnements. En effet, il fallait trouver une approche analytique qui permettrait de donner sens et de respecter les différents propos recueillis auprès des participantes et des participants à la recherche. Les fonctions de l'analyse thématique telles que décrites par Paillé Mucchielli (2016,2021) justifient la pertinence cette approche comme premier mouvement analytique. Selon ces auteurs, cette stratégie revêt deux fonctions principales : 1) une de repérage permettant de relever tous les thèmes pertinents en lien avec l'objectif de la recherche; 2) une de documentation permettant d'établir les oppositions, les divergences ou les convergences.

L'analyse thématique mobilisée pour ce mémoire a permis de repérer, regrouper et de faire un examen discursif des différents thèmes abordés par les participantes et les participants, en relation avec l'objectif de recherche. Elle a aussi permis d'établir des convergences et des divergences entre les propos recueillis et d'établir des rapprochements logiques. Dans la section suivante, je présente le travail de thématization tel que conduit pour ce mémoire.

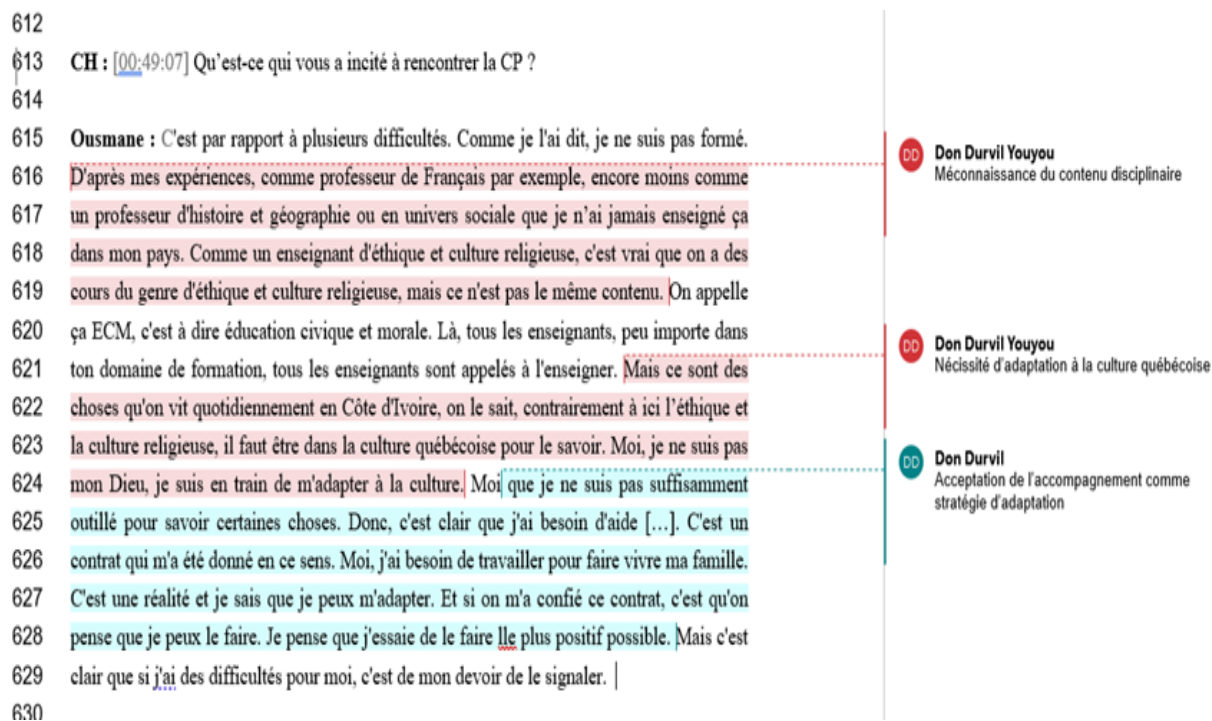
### 2.2.1.1.1 La thématization du matériau de recherche

Comme précisé plus haut, le travail de transcription du matériau de recherche a donné lieu à 15 verbatim d'entretiens. Pour réaliser la démarche d'analyse thématique sur ce corpus de recherche, il fallait commencer par l'étape de la thématization. Cet exercice consiste à attribuer un thème, c'est-à-dire, une dénomination assez précise à un extrait de corpus en lien avec sa teneur (Paillé et Mucchielli, 2016). Pour ce faire, une démarche de thématization en continue<sup>10</sup> a été adoptée : il s'agit d'identifier des thèmes au fur et à mesure lors de la lecture du matériau collecté, guidé par l'objectif de la recherche. Dans cette perspective, les questions suivantes ont orienté la démarche : *de quoi les enseignantes et enseignants immigrants et les CP parlent-ils; Qu'y a-t-il de fondamental dans les propos recueillis ?* La réponse à ces questions allait me permettre d'identifier les principaux objets de discussion entre ces actrices et acteurs. Les thèmes identifiés ont été ajoutés sous forme de commentaires dans la marge de droite des verbatim d'entretiens. Ce procédé correspond peu ou prou au processus d'*étiquetage* décrit par Forget (2021) qui consiste à inscrire dans les marges d'un corpus de données des mots-clés représentant des éléments de réponses à une question de recherche. La figure ci-après donne un aperçu de l'opération d'étiquetage qui a été mobilisée au matériau de recherche.

---

<sup>10</sup> Selon Paillé et Mucchielli (2016), deux types de thématization sont possibles pour un corpus donné : la thématization en continue et la thématization séquencée. Le second type n'a pas été utilisé pour ce mémoire puisqu'il procède d'une logique hypothético-déductive, ce qui ne correspond pas à l'approche d'analyse inductive privilégiée ici.

**Figure 1** *L'étiquetage du matériau de recherche*



Cette étape fait appel à des procédés de réduction des données. Ainsi, pour résumer ce corpus, il fallait trouver des thèmes pouvant regrouper l'ensemble des thématiques saillantes qui jalonnent les échanges entre les enseignantes et enseignants immigrants et les CP lors de leurs séances de travail. Les thèmes ayant des unités de sens compatibles ont ensuite été regroupés sous des thèmes centraux; parfois certains thèmes ont aussi été divisés en sous-thèmes. Bien entendu, pour un corpus constitué de 15 verbatim d'entretiens, une telle démarche permet d'identifier un nombre important de thèmes. Il fallait dans ce cas faire des choix pour déterminer quels thèmes devaient être retenus. Ainsi, pour guider le choix des thèmes à retenir, je me suis appuyé sur quatre types de caractérisations des thèmes proposés par Paillé et Mucchielli (2016): 1) la récurrence : thèmes répétitifs dans les propos des participantes et des participants; 2) la divergence : thèmes qui se contredisent sur ces certains points; 3) la convergence : thèmes tendant vers une thématique commune; et 4) la complémentarité : thèmes qui s'éclairent les uns les autres. Bien entendu, ces choix ont eu une certaine répercussion sur l'orientation des résultats présentés. Ceux-ci articulent en particulier les points de convergence dans les pratiques professionnelles des enseignantes et des

enseignants immigrants, négligeant au passage certains aspects particuliers liés à des milieux professionnels spécifiques. Cependant, une telle orientation a pour limite de laisser dans l'ombre certains aspects contextuels comme le cas d'un enseignant immigrant qui, dans son pays, faisait preuve de bienveillance envers les élèves tandis que tous ses collègues avaient une attitude autoritaire. Mais cette orientation a l'avantage d'être en cohérence avec l'objectif de chercher à documenter les conventions professionnelles, c'est-à-dire les pratiques partagées dans les milieux professionnels des personnes participantes.

Une fois cette étape de thématisation terminée, j'ai pu construire un tableau thématique qui m'a permis d'avoir une vue globale des ensembles thématiques saillants caractérisant le matériau de recherche, tel qu'illustré par le Tableau 6 qui se compose des thèmes, des sous-thèmes et des extraits témoins constituant ces ensembles. Ce sont ces données réduites qui ont été exploitées pour la présentation des résultats. Ci-après, une partie du tableau thématique construit et tenant lieu de résumé du matériau de recherche.

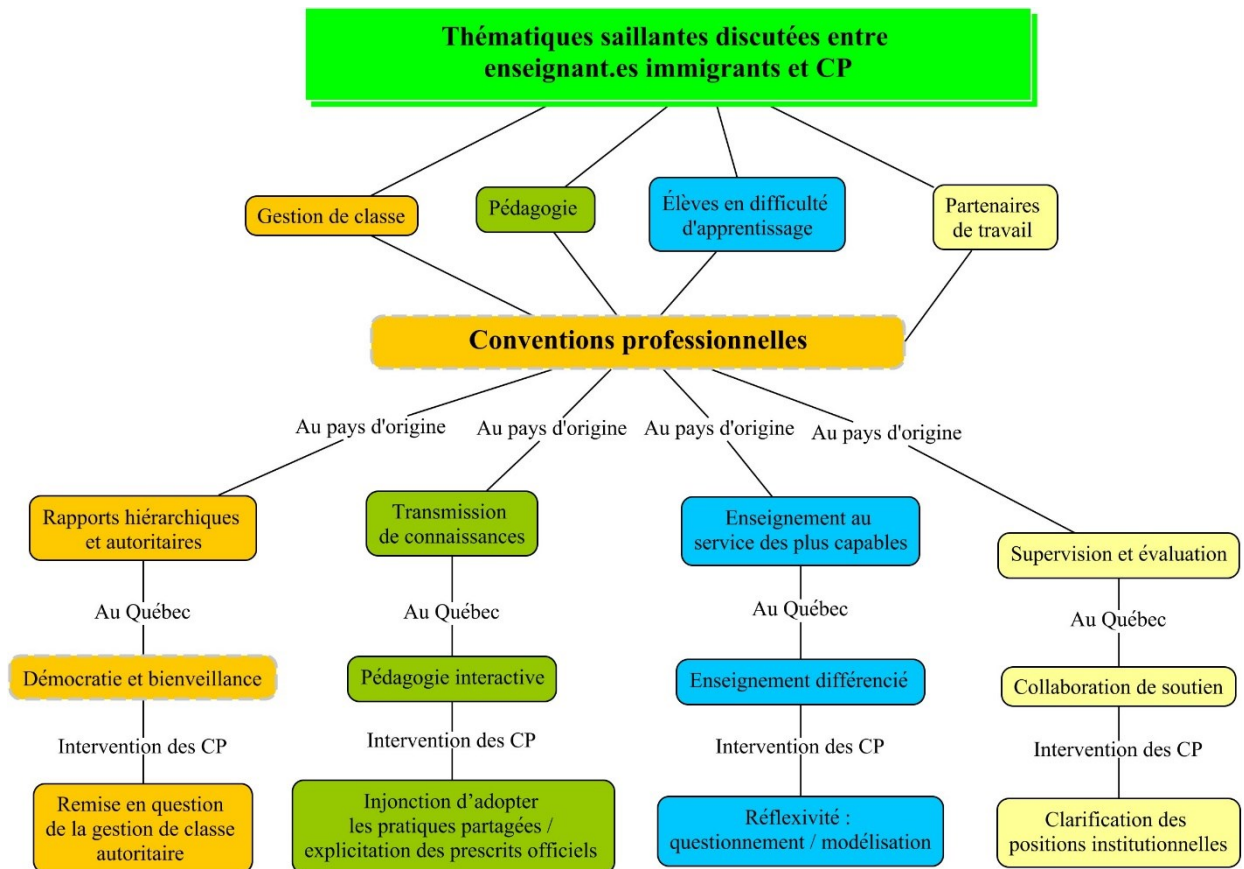
**Tableau 6** *Un extrait du tableau thématique*

<b>Thèmes</b>	<b>Sous-thèmes</b>	<b>Extraits témoins</b>
Gestion de classe	• Gestion de classe autoritaire	Alors d'ordinaire, ce sont beaucoup plus les cours théoriques qu'on vient enseigner. Normalement, contrairement à ici où les élèves peuvent changer de classes en fonction de la matière, l'enseignant va déjà trouver tous les élèves assis à leur place dans la même classe. Et quand l'enseignant entre, il se tient debout devant la classe et bien entendu tous les élèves sont tenus de le saluer pour l'accueillir et donc ils vont se mettre debout pour le saluer. Donc l'enseignant va leur donner l'autorisation de s'asseoir. Et là, l'enseignant commence son cours par un rappel du cours passé de ce que les élèves ont retenu (Ens-Ousmane, E1, 135-139)
	• Rapports verticaux prononcés	
	• Gestion de classe démocratique	Quand je dis autorité bienveillante, c'est dans le sens... Par exemple, mes élèves me disaient souvent « vous êtes sévère, mais on vous
	• Gestion de classe humaniste	

- Attitude bienveillante
  - Autorité bienveillante
- « aime ». C'est dans le sens que j'étais très respectueuse envers les élèves et eux l'étaient envers moi aussi. Donc, je dirais que l'autorité au Québec, c'est d'avoir une certaine confiance dans notre façon de faire et dans notre façon d'être. C'est d'être capable de voir l'élève comme un être humain, comme un apprenant [...]. Dans la gestion de classe, l'autorité, ça va être aussi dans ce sens-là (CP-Michelle, E2, 89-97).

Comme le précisent Paillé et Mucchielli (2021), la thématization d'un matériau de recherche se ne limite pas à l'étiquetage des différents extraits jugés pertinents par l'analyste ; la démarche doit déboucher sur la construction d'une « représentation synthétique et structurée des éléments analysés » (p. 296). Dans cette perspective, les différents thèmes inscrits dans le tableau thématique ont contribué à la construction de l'arbre thématique qui n'est autre que cette représentation schématisée de l'ensemble des cas de figure du phénomène faisant l'objet de l'étude. Ainsi, l'arbre thématique construit au terme du processus de thématization du matériau articule les principaux objets de discussion entre les CP et les enseignantes et enseignants immigrants. Comme on le verra plus loin (Chapitre 3), ces objets se réfèrent à certaines dimensions de la profession enseignante et des conventions professionnelles qui leurs sont liées dans les milieux professionnels de chaque participante et participant respectivement. Ci-après, l'arbre thématique construit à partir des différents thèmes identifiés dans le matériau de recherche (Figure 2). Cet arbre thématique peut être vu comme une première tentative de réponse aux questions de recherche sous forme de schéma.

**Figure 2** L'arbre thématique résumant le matériau de recherche



Ce premier mouvement d'analyse thématique tel que décrit visait une première familiarisation avec le matériau de recherche. Il a aussi permis d'identifier les ensembles thématiques saillants émergés des échanges entre les enseignantes et enseignants immigrants et les CP. Cependant, il s'est avéré limité quand il fallait faire des liens logiques entre les différents cas de figures émergés du matériau de recherche. Par exemple, l'analyse thématique a permis d'identifier la gestion de classe comme l'un des principaux objets de travail pour les CP et les enseignantes et enseignants immigrants, mais n'a pas permis de faire émerger la convention professionnelle qui sous-tend cette pratique dans les milieux professionnels de ces actrices et acteurs qui ne partagent pas d'ailleurs les mêmes référentiels socioprofessionnels. C'est pourquoi j'ai mobilisé en complémentarité une nouvelle approche d'analyse qui va plus en profondeur : l'analyse par comparaison de cas.

### **2.2.1.2 L'analyse par comparaison de cas**

Les deux mouvements analytiques mobilisés dans ce mémoire ont permis d'exploiter le discours des participantes et des participants pour faire une reconstruction narrative de leur expérience, soit des cas de leur pratiques professionnelles mettant en lumière les rôles joués par les interactions avec les autres significatifs. Toutefois, de manière spécifique, c'est l'approche d'analyse par comparaison des cas, tel que proposée par Becker (2016) pour les recherches qualitatives, qui a été mobilisée pour faire émerger les conventions professionnelles discutées entre les CP et les enseignantes et les enseignants immigrants. Cette approche d'analyse a permis de présenter les résultats de recherche en rapport avec le parcours biographique et professionnel ayant façonné les conceptions du métier d'enseignant des participantes et participants. Pour Becker (2016), au lieu de chercher à mesurer des rapports entre des variables mesurables, il est préférable de chercher à expliquer comment ces connexions produisent les effets que l'on cherche à comprendre. C'est pourquoi l'auteur préfère faire des analyses comparatives de cas, c'est-à-dire « des études approfondies de situations, d'organisations, de types d'événements singuliers » (Becker, 2016, p. 11). Il s'agit donc de rapprocher des phénomènes qui ne sont pas comparés d'ordinaire pour en tirer des analyses nouvelles, de nouvelles idées ou des pistes de recherche. Cette approche proposée par Becker et remobilisée dans ce mémoire s'est révélée pertinente pour comparer la pratique du métier enseignant tel qu'exercée au pays d'origine des enseignantes et des enseignants immigrants et telle que comprises par les CP dans les écoles québécoises. Comme le soutient Demazière (2004), la comparaison est essentielle à toute démarche qualitative, mais se révèle plus féconde quand elle est employée pour rapprocher des unités dont on peut saisir la matrice commune. Ainsi, il fallait prendre un point d'ancrage pour comparer ces pratiques professionnelles, ce qui fait que j'ai mis la focale sur les référentiels socioprofessionnels qui sous-tendent les pratiques professionnelles dans chacun des milieux concernés. Becker (2016) ne fournit pas de recettes toutes faites en lien avec la manière de faire une analyse par comparaison de cas. Toutefois, il donne plusieurs exemples d'analyses comparatives tirés de ses propres recherches et pour lesquels il explicite sa démarche à chaque fois. Pour ma recherche, je m'appuie sur l'exemple de la méthode analogique de Freidson (1960) évoquée par Becker (2016).



#### *2.2.1.2.1 L'approche comparative par analogie de Freidson*

Pour étudier l'influence du client sur l'exercice de la médecine, Freidson s'appuie d'un côté sur des entretiens menés auprès de patients portant sur leur expérience de la maladie et de l'autre, sur les pratiques des médecins que ces patients ont consultés. Sa méthode analogique est développée en trois étapes complémentaires : 1) étudier les patients dans leurs milieux de vie et de travail ; 2) étudier les médecins au sein de leur groupe de pairs. Par un raisonnement analogique, ces deux étapes lui permettent de créer deux types de systèmes de référence. Ensuite, vient la dernière étape, 3) Freidson examine comment chacun de ces actrices et acteurs influence le déroulement de la maladie, c'est-à-dire les différents stades de son développement. C'est donc cette démarche qui a constitué un second mouvement analytique à la suite de l'analyse thématique. Je détaille les opérations caractérisant cette approche d'analyse dans ce qui suit.

#### *L'étude des participantes et des participants dans leur milieu de vie et de travail respectif*

Comme je l'ai exposé au point portant sur la conduite des entretiens individuels (section 2.1.3.2), les questions adressées aux participantes et aux participants portaient sur plusieurs aspects. L'analyse thématique réalisée a permis d'identifier les objets de discussion les plus récurrents, soit les principaux cas de pratiques rapportés par les participantes et participants. Donc il fallait trouver une manière de voir à travers ces cas ce qui constituait les conventions professionnelles auxquelles ils ont été socialisés. Cette préoccupation fait écho à deux questions centrales soulevées par Becker (2016) quand il s'agit de choisir la démarche de raisonnement à partir de cas : 1) comment choisir les bonnes dimensions à comparer ? 2) comment détecter les événements ou les catégories sociales, en apparence insignifiants qui permettent de relier de manière fructueuse différents phénomènes généraux ? En m'appuyant sur la démarche mobilisée par Freidson (cité dans Becker, 2016), j'ai opté pour la piste des référentiels socioprofessionnels afin de comprendre les conventions qui sous-tendent le travail de chacun dans leur milieu de vie et de travail. Tout en m'appuyant sur les principales thématiques discutées entre les actrices et les acteurs, j'ai relevé dans les transcriptions d'entretiens tous les extraits en lien avec les pratiques professionnelles partagées dans chacun de ces milieux, ce qui me permettait de faire un portrait de leur référentiel socioprofessionnel. Les deux extraits suivants sont des exemples tirés des transcriptions d'entretien menées auprès d'un enseignant immigrant et d'une CP. Ces extraits m'ont permis de comprendre les référentiels socioprofessionnels qui dominent dans chacun de ces milieux professionnels en termes de pratiques pédagogiques par exemple.

*Alors l'enseignant va commencer le cours en communiquant des informations nouvelles que les élèves ne savent toujours pas. Il va décomposer son cours par petits paragraphes, en petites sections et après avoir donné la partie théorique, alors il passe par une phase pratique guidée qu'il conduit avec les élèves. Et après cette phase de pratique guidée, les élèves seront tenus de résoudre des exercices par eux-mêmes, de façon autonome et quand ils finissent de le faire, l'enseignant va vérifier si ce travail est réussi (Ens-Ousmane, E1).*

*Ça fait quand même une douzaine d'années que je n'ai pas été dans ma propre classe, mais je pourrais dire par exemple pour l'enseignement de la lecture, c'est en faisant le plus de questionnement possible qu'on apprend. Puis moi, je me suis tout le temps questionnée sur comment l'élève va apprendre de façon individuelle et collective en répondant à plus de questions, comment ça va l'aider à mieux apprendre. Donc, j'ai mis en place des exemples comme la pratique d'enseignement de la lecture interactive qui a été reconnue comme étant efficace par plusieurs chercheurs, de l'importance de la co-construction du sens d'un texte, donc, que l'enseignant guide les élèves, mais aussi avec les pairs (CP-Élodie, E1).*

Le premier extrait est tiré d'un entretien avec Ousmane qui est un enseignant originaire de la Côte-d'Ivoire et le second est tiré d'un entretien avec Élodie, une CP travaillant au CSSMB. Ces extraits permettent de comprendre qu'en Côte-d'Ivoire l'enseignant mise sur une pédagogie transmissive et sur un apprentissage autonome de l'élève. Tandis qu'au Québec, c'est plutôt une pédagogie interactive accordant une place centrale à l'apprentissage coopératif, c'est-à-dire avec les pairs. Comme on le verra au chapitre suivant (Chapitre 3), ces différentes perspectives s'imbriquent dans les référentiels socioprofessionnels de chacune des deux catégories d'actrices et d'acteurs rencontrés respectivement.

#### *L'étude des participantes et des participants dans un milieu commun*

Cette deuxième étape a été pertinente pour étudier les interactions entre les deux catégories de référentiels socioprofessionnels, aidant à appréhender les similarités, mais aussi les différences. Si dans la première étape j'ai été attentif aux pratiques professionnelles privilégiées dans les milieux professionnels d'origine de chaque actrice et acteur respectivement, dans cette seconde étape, je me suis intéressé aux confrontations de ces pratiques dans un milieu commun, c'est-à-dire le milieu scolaire québécois. Cette deuxième dimension a aussi été utile pour documenter l'ajustement des enseignantes et des enseignants immigrants aux conventions professionnelles découvertes à travers les échanges avec les CP.

Comme pour la première étape, je fournis un exemple d'extrait tiré de la transcription du second entretien conduit auprès d'Ousmane. Cet extrait permet de voir les dynamiques interactives qui se

déploient autour des pratiques pédagogiques et éclaire du coup le processus d'ajustement mutuel enclenché.

*Une chose qu'elle [la CP] a aimée, c'est l'appréciation de la réponse de certains élèves, c'est-à-dire les élèves qui font l'effort de lever la main pour répondre à une question ou pour résoudre un exercice. Elle a dit qu'elle a constaté ça, mais pas assez. Donc, je devais le faire un peu plus souvent. Elle a souhaité que je prenne en compte beaucoup plus les réponses que les élèves apportent. D'ordinaire, moi j'ai déjà fait une préparation, j'ai déjà une réponse que j'ai déjà rédigée. Donc, il ne fallait pas que je m'attache uniquement à ce que j'ai préparé. Mais si je peux apporter un changement à partir de ce que les élèves ont dit, les CP aiment bien qu'on procède ainsi (Ens-Ousmane, E2).*

Cet extrait met en exergue un cas de pratique qui montre la confrontation des deux modèles de référentiels socioprofessionnels, mais aussi l'ajustement qu'il entraîne entre les actrices et les acteurs en interaction. C'est de cette manière que j'ai abordé le matériau de recherche pour produire les résultats présentés (chapitre 3).

En somme, tout en préservant l'intégrité des propos des participantes et participants, cette deuxième approche analytique a permis de présenter des résultats centrés, d'une part, sur les référentiels socioprofessionnels qui sous-tendent les pratiques de chaque groupe d'actrices et d'acteurs et, d'autre part, sur les interventions des CP pour susciter l'ajustement des enseignantes et des enseignants immigrants aux pratiques souhaitées.

### **2.2.2 Le deuxième registre d'analyse : une lecture conceptuelle des cas de pratique**

Le deuxième registre d'analyse tel qu'envisagé par Morrissette (2021) se distingue du précédent en ce sens qu'il ne prend pas appui directement sur le matériau mais plutôt sur les résultats présentés dans le cadre du premier registre. Plus précisément, il s'agit pour la chercheuse ou pour le chercheur de faire émerger du premier registre une considération transversale non prévue, de manière inductive, inspirée par les questions spécifiques de recherche. Pour y donner sens, sachant que le cadre théorique n'anticipe habituellement pas cette considération, il est souvent nécessaire de mobiliser d'autres autrices et auteurs pouvant aider à interpréter et à théoriser cette dimension transversale. Par exemple, dans le cadre de son mémoire, Diédhiou (2013) a présenté des résultats décrivant les pratiques d'évaluation formative des apprentissages d'enseignants de français sénégalais. Une fois ce premier registre élaboré, il s'est aperçu que toutes les façons de faire de

ces enseignantes et enseignants avaient en commun d'être orientées vers l'effacement de ce qui ne faisait pas sens pour les élèves. Précisément, les manuels et les programmes provenant de France, les contenus étaient souvent étrangers pour les élèves, ce qui rendait difficile les apprentissages ciblés. Donc, les enseignantes et enseignants sénégalais pratiquent des interventions formatives dans le but d'aider les élèves à lier le contenu des manuels à ce qu'ils connaissent. Ainsi, pour le second registre d'analyse, le chercheur a fouillé la littérature et a découvert le concept « d'étrangeté culturelle » (Douville, 2002, dans Diédhiou, 2013) qui lui a permis de proposer une interprétation nouvelle de la dimension transversale ayant émergé des résultats de recherche.

Ainsi, dans le deuxième registre d'analyse, j'ai examiné le potentiel interprétatif des résultats de recherche présentés au premier registre (chapitre 3) et ai ainsi dégagé que l'ajustement à certaines conventions de pratiques de la part des enseignantes et des enseignants immigrants semble à l'origine de certaines turbulences au cœur de l'accompagnement. Pour éclairer ce nouvel aspect des résultats, je me suis appuyé sur les conseils apportés par Paillé et Mucchielli (2016) lorsqu'une chercheuse ou un chercheur souhaite conceptualiser les données collectées. Selon ces auteurs, l'analyste devra aborder conceptuellement son matériau de recherche avec comme objectif de qualifier les expériences et les interactions selon une perspective théorisante. Dans cette optique, ces auteurs formulent deux questions fondamentales avec lesquelles l'analyste devrait aborder son matériau de recherche : 1) Compte tenu de ma problématique, quel est ce phénomène ? 2) Comment puis-je le nommer conceptuellement ? À la lumière de ces deux questions, j'ai compris qu'il fallait faire une lecture transversale, plus analytique du matériau de recherche. Ainsi, je me suis appuyé sur un autre conseil prodigué par Paillé et Mucchielli (2016) qui soutiennent que l'analyste devrait faire des lectures répétées du matériau pour tenter de cerner la logique à l'intérieur de laquelle s'insèrent les discours des participantes et participants. Après plusieurs lectures des résultats présentées au premier registre d'analyse, j'ai compris que l'ajustement que les CP souhaitent voir chez les enseignantes et enseignants immigrants portaient sur des croyances en lien avec des conventions professionnelles entraînant parfois des turbulences dans l'accompagnement. Cette découverte m'a amené à considérer la piste d'un processus de recomposition de certaines représentations du métier enseignant qui se déploie au cœur de cet accompagnement.

Comme on le verra, ces turbulences seraient dues à des conventions qui viennent bouleverser certaines représentations du métier chez les enseignantes et les enseignants immigrants. Dans cette perspective, ce deuxième registre d'analyse conduit à considérer que l'accompagnement offert par les CP aux enseignantes et enseignants immigrants serait centrée sur un processus de recomposition des représentations du métier, une recomposition qui concerne particulièrement les enseignantes et enseignants immigrants. J'ai donc mobilisé la théorie des représentations sociales (Abric, 2003 ; Rateau et Lo Monaco, 2013 ; Valence, 2010) pour éclairer ce processus de recomposition des représentations du métier.

Dans le chapitre suivant, je présente les résultats de la recherche tirés du premier registre d'analyse tel que décrit précédemment. Ces résultats qui sont centrés sur les nouvelles conventions découvertes par les enseignantes et les enseignants immigrants à travers les interactions avec les CP ont pour objectif de répondre aux questions spécifiques de la recherche.

## **CHAPITRE 3. PREMIER REGISTRE D'ANALYSE : L'ajustement aux conventions de professionnelles opératoires dans les écoles québécoises**

Ce chapitre présente les résultats de recherche sous la forme d'analyse de cas de pratique professionnelle tels que rapportés par les participantes et participants rencontrés. En ce sens, la perspective est descriptive et structurée en fonction des principaux objets de discussion entre les enseignantes et les enseignants immigrants et les CP. Ces objets correspondent sans surprise à ce qui semble être le plus opératoire dans l'École québécoise, soit les conventions professionnelles opératoires. Souvent tacites, celles-ci sont découvertes par les enseignantes et les enseignants immigrants à travers leurs échanges avec les CP. Les résultats présentés dans ce chapitre mettent de l'avant le processus de transmission par les CP des principales conventions qui sous-tendent l'activité d'enseignement dans les écoles québécoises. Il appert que ces conventions soulèvent parfois des enjeux en lien avec la valorisation des référentiels socioprofessionnels antérieurs et la carrière des enseignantes et des enseignants immigrants. Conséquemment, l'adoption de certaines conventions par ces enseignantes et enseignants serait source de turbulences. Ainsi, les résultats documentent également des modes d'intervention des CP pour faciliter l'ajustement des enseignantes et des enseignants immigrants par rapport aux nouvelles conventions découvertes.

L'analyse du matériau de recherche a permis d'identifier plus précisément des conventions valorisées à l'École québécoise au regard de quatre dimensions du travail enseignant : 1) la gestion de classe, 2) la pédagogie, 3) les élèves en difficulté d'apprentissage et enfin 4) les autres partenaires de travail. Par conséquent, les résultats sont présentés selon ces dimensions, et pour chacune, le déroulement des idées suit cet ordre : la présentation de la dimension du travail enseignant telle que perçue en contexte québécois; les référentiels socioprofessionnels permettant de comprendre les conventions professionnelles au pays d'origine des enseignantes et des enseignants immigrants; les référentiels socioprofessionnels découverts au Québec dans lesquels s'imbriquent les conventions en usage à l'École québécoise, enfin, les modes d'intervention déployés par les CP pour amener les enseignantes et les enseignants immigrants à ajuster leurs pratiques en relation avec la convention<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Les propos des participantes et des participants, à l'appui de mes interprétations, sont en italiques.

### 3.1 La gestion de classe

La gestion de classe<sup>12</sup> constitue la principale dimension de l'enseignement qui initie une intervention des CP auprès des enseignantes et des enseignants immigrants, à la demande de ces derniers ou de celle des directions d'établissement. L'adoption des pratiques de gestion de classe valorisées au Québec devient un important défi pour les enseignantes et les enseignants immigrants intégrant un milieu professionnel qui leur est tout à fait nouveau, car la conception même de la gestion de classe semble être éloignée de leurs référentiels socioprofessionnels antérieurs. L'analyse du matériau de recherche conduit à envisager que ces personnes enseignantes immigrants auraient du mal à trouver l'équilibre entre le niveau d'autorité qu'elles doivent exercer dans la classe et le degré de liberté à accorder aux élèves. Comme on le verra, ces enseignantes et enseignants semblent plutôt habitués à travailler avec des élèves *dociles* qui ne contestent pas les règles établies par l'enseignante ou par l'enseignant. En ce sens, le *bon élève* serait culturellement programmé à se comporter en fonction des attentes de l'enseignante ou de l'enseignant, c'est-à-dire dans le respect strict de l'autorité du *maitre*. Ce faisant, lorsqu'ils arrivent en contexte québécois, ces enseignantes et enseignants ont en toute logique les mêmes attentes vis-à-vis de leurs élèves. Or, leurs référentiels antérieurs sont souvent remis en question, voire rejeter par les CP ; ce qui implique un ajustement des pratiques du côté des enseignantes et des enseignants immigrants.

Pour bien comprendre ce qui caractérise les différences de point de vue des participantes et des participants, j'examine dans les sections suivantes les référentiels socioprofessionnels issus de l'expérience des enseignantes et des enseignants immigrants dans leur pays d'origine, puis ceux découverts au Québec. Enfin, j'expose les modes d'interventions déployés par les CP pour amener les enseignantes et les enseignants immigrants à s'ajuster à la vision de la gestion de classe partagée dans l'École québécoise.

---

<sup>12</sup> Archambault et Chouinard (2003) proposent une définition de la gestion de classe qui rejoint le contexte de son emploi dans cette section, soit « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles l'enseignant ou l'enseignante a recours afin de réunir dans la classe les conditions au développement des compétences de ses élèves » (p. 14).

### 3.1.1 Les référentiels socioprofessionnels au pays d'origine : rapports hiérarchiques et autoritaires

D'abord pour comprendre la vision qui sous-tend la manière d'organiser la classe des enseignantes et des enseignants immigrants, il paraît nécessaire de voir quelles sont les habitudes à cet égard dans leur pays d'origine. Par exemple, pour Ousmane qui vient de la Côte d'Ivoire, l'enseignante ou l'enseignant est une figure d'autorité ; sa manière d'organiser sa classe doit donc refléter cette convention. L'enseignante ou l'enseignant est vu comme celui qui détient un pouvoir légitime que lui aurait délégué la plus haute autorité du pays, c'est-à-dire la présidence.

*Dans mon pays, l'enseignant, c'est un maître. Quand on dit un enseignant en classe, c'est une autorité qui agit comme un maître. C'est celui qui a, je dirais, l'autorité de l'adulte. Il représente un peu le Président de la République dans la classe. D'ailleurs, il a été envoyé là par le Président de la République, c'est parce que le Président de la République ne peut pas être partout qu'il délègue son pouvoir à des ministres, à des directeurs jusqu'à ce que ça arrive à un fonctionnaire qui se retrouve dans une classe (Ens-Ousmane, E1).*

Cet extrait amène à penser que dans son pays d'origine, l'enseignante ou l'enseignant adopte une position hiérarchique prononcée : dans ce type de rapport très vertical, il faut maintenir une distance avec les élèves. Conséquemment, la gestion de la classe se déploie dans une forme d'aménagement spatial symbolisant les différences de position. Les propos d'Ousmane expliquant la routine du matin de sa classe dans son pays d'origine donnent aussi une idée du type d'organisation privilégiée.

*Alors d'ordinaire, ce sont beaucoup plus les cours théoriques qu'on vient enseigner. Normalement, contrairement à ici où les élèves peuvent changer de classes en fonction de la matière, l'enseignant va déjà trouver tous les élèves assis à leur place dans la même classe. Et quand l'enseignant entre, il se tient debout devant la classe et bien entendu tous les élèves sont tenus de le saluer pour l'accueillir et donc ils vont se mettre debout pour le saluer. Donc l'enseignant va leur donner l'autorisation de s'asseoir. Et là, l'enseignant commence son cours par un rappel du cours passé de ce que les élèves ont retenu (Ens-Ousmane, E1).*

Cet extrait réitère l'importance de maintenir un rapport hiérarchique très vertical, notamment dans la disposition des élèves par rapport au *maitre* : ce dernier se tient debout devant une classe remplie d'élèves assis sur des bancs en rangées qui doivent lui montrer de la déférence.



De son côté, Sergio explique que le modèle habituel d'organisation de la classe au Paraguay est surtout influencé par le régime politique en place, marqué par un passé de dictature militaire. En ce sens, dans le système scolaire de son pays d'origine, l'autorité suprême de l'enseignante ou de l'enseignant prévaut, ce qui conditionne les rapports aux élèves et un certain type de gestion de classe.

*Dans mon pays, un des problèmes était la dictature militaire pendant 35 ans. Alors, une fois que le Président a été chassé par un coup d'État, la question c'était non à la dictature, non à l'autoritarisme. Mais cela a quand même laissé des traces. Alors pour moi, c'était difficile d'avoir un bon concept d'autorité. Mais c'était correct parce que moi, j'entretenais des relations plutôt cordiales avec les élèves, je faisais moins dans la sévérité. Cependant, il y avait des collègues qui étaient très sévères et qui étaient respectés et cela fonctionnait bien (Ens-Sergio, E1).*

Dans cet extrait, Sergio souligne la marge de manœuvre qu'il se donne quant à la distance établie avec ses élèves. Cette nuance permet de comprendre que, malgré l'influence du système politique passé, les enseignantes et les enseignants conservent une certaine marge de manœuvre par rapport à la gestion de leur classe.

Les propos relayés par Ousmane et Sergio aident à comprendre ce qui caractérise les référentiels socioprofessionnels auxquels ils ont été socialisés dans leur pays d'origine en matière de gestion et d'organisation de la classe, et donc de rapport de places<sup>13</sup>. Dans ces milieux professionnels, l'accent est surtout mis sur la préservation de l'autorité de l'enseignante ou de l'enseignant, reproduisant ainsi les rapports verticaux vécus dans leur société respective. Si ces pratiques de gestion de classe sont similaires au milieu professionnel d'origine d'Ousmane et de Sergio, les deux autres enseignantes participantes n'ont pas offert des témoignages qui auraient permis de comprendre leurs référentiels socioprofessionnels antérieurs sur ce plan. Toutefois, il est possible de les envisager lorsqu'elles parlent des découvertes de pratiques de gestion de classe en contexte québécois, pratiques qui ont ébranlé leurs croyances.

---

<sup>13</sup> Vion (2000) utilise le concept de « rapport de places » pour spécifier la relation entre des partenaires en interaction : « Par le rapport de places on exprime, plus ou moins consciemment, quelle position on souhaite occuper dans la relation et, du même coup, on définit corrélativement la place de l'autre » (p. 80).

### 3.1.2 Les référentiels socioprofessionnels découverts en milieu scolaire québécois : démocratie et bienveillance

Les séances de travail avec les CP constituent pour les enseignantes et les enseignants immigrants une occasion de découvrir de nouvelles manières de concevoir la gestion de classe. La manière d'organiser la classe devient un volet important de leur travail et la gestion de classe n'échappe pas aux approches pédagogiques centrées sur les élèves et à la vision socioconstructiviste de l'apprentissage. Au Québec, il est donc attendu de l'enseignante ou de l'enseignant qu'il organise sa classe d'une manière favorisant les interactions entre lui ou elle et les élèves, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. Dans cette optique, le mode d'organisation traduisant un rapport hiérarchique très marqué ne semble pas opératoire. Les propos d'Élodie – CP – donnent une idée des manières de faire valorisées et attendues sur ce plan.

*Au Québec, nous privilégions une gestion de classe qui va être différente de celle traditionnelle. Donc, justement, si un enseignant est habitué à être en avant et de donner sa matière, puis que les élèves absorbent la matière, ici on n'est plus dans cette posture-là. Au Québec, on s'attend à ce que les élèves donnent une opinion, à ce qu'ils parlent, qu'ils soient capables de manifester leur incompréhension. Ce n'est pas comme ça dans toutes les cultures. Dans certains pays, si tu disais à ton prof que tu n'as pas compris, c'est l'insulte suprême, alors qu'ici on encourage les enfants à faire ça. Mais c'est sûr que pour quelqu'un qui arrive de l'extérieur, c'est un choc de rencontrer des élèves qui font peut-être faire des choses qui seraient considérées inacceptables dans son pays (CP-Élodie, E2).*

Dans le schéma décrit par Élodie, au Québec, l'enseignante ou l'enseignant privilégie une organisation de classe qui amenuise la distance avec les élèves. Ces derniers doivent pouvoir interagir librement avec leur enseignante ou leur enseignant dans un aménagement de la classe propice aux échanges. Michelle – CP – précise que l'enseignante ou l'enseignant doit concevoir un environnement qui donne une certaine latitude aux élèves de se déplacer, de travailler en groupe : *je leur donne des trucs pour classer les élèves en équipe. Ils se rendent compte que oui, il y a un petit plus de bruit, c'est moins tranquille. Il faut faire un petit peu plus de gestion, mais oui, c'est faisable (CP-Michelle, E2).*

Si Élodie a évoqué l'importance d'une organisation de classe qui favorise les interactions entre les élèves et avec leur enseignante ou leur enseignant, Michelle a surtout parlé de la place de l'autorité. Pour elle, l'un des principaux problèmes pour les enseignantes et les enseignants immigrants en

matière de gestion de classe est l'usage d'une autorité *sévère*, alors que, de son point de vue, les enseignantes et les enseignants devraient exercer une autorité *bienveillante*. Dans le pays d'origine des enseignantes et enseignants immigrants, le respect ne semble dirigé que vers le *maitre* et a un sens d'obéissance et de conformité, alors qu'au Québec, il semble plutôt être mutuel et signifie la politesse. Ce qui correspondrait davantage à ce qui est valorisé dans l'École québécoise.

*Quand je dis autorité bienveillante, c'est dans le sens... Par exemple, mes élèves me disaient souvent « vous êtes sévère, mais on vous aime ». C'est dans le sens que j'étais très respectueuse envers les élèves et eux l'étaient envers moi aussi. Donc, je dirais que l'autorité au Québec, c'est d'avoir une certaine confiance dans notre façon de faire et dans notre façon d'être. C'est d'être capable de voir l'élève comme un être humain, comme un apprenant. Dans la gestion de classe, l'autorité, ça va être aussi dans ce sens-là (CP-Michelle, E2).*

Cette bienveillance dont parle Michelle s'exprimerait aussi dans la valorisation qui est faite des élèves, une autre caractéristique du rapport de places qui façonne la gestion de classe. Céline, une enseignante française, s'exprime sur le défi qu'elle a rencontré afin de mettre en place des pratiques de gestion classe valorisant les élèves.

*Quelque chose aussi qui diffère aussi de mon pays et qui reste encore un gros défi pour moi, c'est la gestion de classe. Je sais qu'ici, on met beaucoup l'accent sur l'enseignement positif, sur la valorisation des élèves. C'est vrai que, quelquefois, c'est très déstabilisant surtout quand on a été éduqué autrement. Je sens que j'ai encore du travail à faire pour vraiment adopter la gestion de classe qui est faite au Québec. Parce que c'est vrai que c'est vraiment typique d'ici cette espèce de valorisation des élèves à chaque fois. C'est super, mais c'est vrai que c'est ça peut être un défi (Ens-Céline, E2).*

Dans cet extrait, il est intéressant de noter l'influence de la société d'appartenance de Céline sur sa manière de concevoir la gestion de classe. Pour elle, l'éducation reçue en France influence forcément sa manière de concevoir son métier une fois qu'elle est devenue enseignante ; elle expliquerait en ce sens les divergences entre les référentiels antérieurs et ceux découverts à l'École québécoise. Les propos de Céline amènent à s'intéresser à la manière dont les CP et les enseignantes et enseignants immigrants discutent de ces divergences de croyances en situation d'accompagnement.

### 3.1.3 Le mode d'intervention des CP : la remise en question des manières de gérer la classe

Il peut parfois être difficile de se défaire d'une certaine conception de son métier, particulièrement lorsqu'elle a été incarnée dans une pratique professionnelle antérieure. Élodie, une CP, semble consciente de cet enjeu. À travers ses propos, elle évoque l'idée que des différences de référents culturels peuvent influencer le type de gestion de classe privilégié par une enseignante ou un enseignant. Elle souligne d'ailleurs que les divergences de points de vue peuvent parfois altérer la qualité de la relation entre les CP et les enseignantes et les enseignants immigrants, au point de soulever des tensions au cœur de l'accompagnement.

*Si quelqu'un considère qu'un élève doit rester en silence pendant six heures par jour, puis écouter le prof, puis moi je lui dis que les interactions orales sont importantes pour le développement cognitif, qu'il doit permettre aux enfants de parler, mais que la personne n'y croit pas... On est un peu comme dans une impasse (CP-Élodie, E2).*

Même si certaines rencontres en relation avec la gestion de classe semblent mettre les enseignantes et les enseignants immigrants et les CP dans une sorte d'*impasse*, les CP n'hésitent pas à remettre en question les pratiques jugées inacceptables à l'École québécoise. Du point de vue des CP rencontrées, une organisation de classe symbolisant les rapports hiérarchiques est une pratique à proscrire. Quand cette forme d'organisation est observée chez une enseignante ou un enseignant immigrant, les CP manifestent clairement leur désaccord. Un cas rapporté par Audrey illustre la manière dont cela se passe en situation d'accompagnement.

*Je me souviens, c'était une journée de pluie. Puis, toute la matinée, c'étaient des activités papier crayon. Les enfants devaient être assis, ils devaient écouter, ils devaient écrire. Là, je voyais qu'ils n'en pouvaient plus. La récréation arrive, l'enseignant sort une feuille. Je dis « non, c'est la récréation ». Et puis, c'est ça comme il pleuvait, les enfants ne pouvaient pas aller à l'extérieur, donc c'était récréation dans la classe. Et puis, j'ai dit « non, non, non ». Là, moi, je n'en pouvais plus de voir les petits enfants qui étaient lassés de tout cela, qui s'étouffent. Là, j'ai pris le taureau par les cornes (CP-Audrey, E2).*

Ainsi, organiser la classe pour le travail individuel silencieux, sans changement pour tout un avant-midi, est jugé non approprié par la CP. En ce sens, Audrey souligne l'absence d'interactions entre cet enseignant et les élèves. Elle note une volonté de l'enseignant d'interdire toute prise de parole de la part des élèves, en plus de privilégier un enseignement magistral. Quand celui-ci décide enfin

d'impliquer les élèves, il a du mal à gérer les tours de parole : *il y avait peu d'interactions, sinon l'enseignant donnait la parole à tout le monde à la fois. Il n'y avait pas de routine. Les enfants ne savaient pas quoi faire* » (CP-Audrey, E2). À la suite de ces constats, Audrey se permet de manifester son désaccord auprès de l'enseignant, ce qui montre à quel point ce type de pratiques de gestion de classe sort du périmètre de ce qui est attendu dans le contexte québécois.

Du point de vue d'Audrey, le recours à ces *manières de faire* s'expliquerait par le souci de l'enseignant de vouloir tout contrôler, restreignant le plus possible la marge de liberté des élèves afin d'éviter les débordements sur le plan des comportements : *j'ai senti qu'il était en survie, puis en mode à toujours s'inquiéter de ce que ses collègues allaient dire, de ce que ses élèves allaient faire. Mais en même temps, il voulait tellement tout contrôler qu'il ne mettait rien en place pour avoir une atmosphère paisible dans sa classe* (CP-Audrey, E2). Ici, la CP souligne que cet enseignant s'inquiète de ce que ses collègues pourraient penser. Elle amène ainsi à comprendre l'importance pour les enseignantes et enseignants immigrants de contrôler pour éviter les débordements, car les élèves indisciplinés pourraient attirer l'attention sur eux et peut-être jeter une ombre sur leur réputation.

Si le cas rapporté par Audrey concerne l'organisation de la classe, un autre cas rapporté cette fois par Michelle évoque une remise en question des pratiques autoritaires auxquelles une enseignante a recours.

*Il y a une personne avec qui ça a été difficile. Elle était très autoritaire. Elle, sa façon de faire en classe était de dénigrer les élèves. Souvent, ça pouvait arriver quand elle reprenait tellement un enfant au primaire qu'il pouvait se mettre à pleurer devant tout le monde ; c'était très difficile. Donc c'était de lui faire prendre conscience, mais elle ne comprenait pas parce qu'elle me disait que c'est ce qu'elle faisait dans son pays et qu'elle voulait continuer de faire ça. Je lui ai dit que je ne sais pas si ça se faisait dans son pays, mais qu'ici, au Québec, on ne peut pas faire ça* (CP-Michelle, E2).

Ce cas évoqué par Michelle souligne la remise en question d'un rapport très hiérarchique vis-à-vis des élèves, mettant ainsi en lumière son caractère non opératoire en contexte québécois. Une fois de plus, ce cas laisse entrevoir le choc des référentiels socioprofessionnels, entre celui acquis dans le pays d'origine et celui privilégié au Québec.

Pour résumer, dans cette section, j'ai montré la divergence entre les référentiels socioprofessionnels antérieurs des enseignantes et des enseignants immigrants et ceux découverts

dans l'École québécoise en lien avec la gestion de classe. De fait, les enseignantes et les enseignants immigrants découvrent que, dans leur nouveau contexte de travail, le fait de maintenir une distance physique avec les élèves symbolisant des rapports de places très inégalitaires n'est pas une *manière de faire* partagée dans l'École québécoise. Ils découvrent que le type d'autorité reconnu est celui qui prend en compte le bien-être et l'intégrité de l'élève et qui les valorise ; la fermeté est plus souhaitée que l'autorité telle que comprise par les enseignantes et les enseignants immigrants. En clair, ce qui est admis et partagé à l'École québécoise est une gestion de classe à caractère démocratique et bienveillant envers les élèves. Cette nouvelle convention est découverte par les enseignantes et enseignants immigrants spécifiquement à la suite de la remise en question par les CP de leurs pratiques de gestion de classe autoritaire.

Dans la section suivante, je mets en lumière une autre dimension importante du travail enseignant dans l'École québécoise et qui est au cœur des échanges entre les CP et le personnel enseignant immigrant : il s'agit de la pédagogie.

### **3.2 La pédagogie**

Lorsque les enseignantes et les enseignants immigrants intègrent l'École québécoise, ces derniers se heurtent à des conventions en lien avec les pratiques pédagogiques, en dépit des expériences en enseignement accumulées dans leur pays d'origine. Ces conventions sont souvent différentes de celles qu'ils ont connues précédemment et certaines sont rendues explicites en échangeant avec les CP lors de leurs séances de travail. L'approche par compétences privilégiée à l'École québécoise, faisant de l'élève le centre du processus enseignement-apprentissage, représente un bon exemple des sujets abordés par les CP. Lors des rencontres avec les CP, l'enseignante ou l'enseignant découvre ainsi qu'il doit travailler pour et avec les élèves afin qu'ils soient en mesure de s'approprier les compétences visées dans le cadre d'un processus d'apprentissage significatif. Comme on le verra, parmi les enseignantes et enseignants immigrants rencontrés, certains sont surtout habitués à faire un enseignement magistral faisant d'eux les seuls détenteurs d'un savoir déjà construit qu'ils n'ont qu'à transmettre. En ce sens, le rôle de l'élève se trouve réduit à celui d'un récepteur passif s'abreuvant du savoir transmis par le *maitre*. Ainsi, l'idée de privilégier une pédagogie interactive se révèle une découverte pour certains de ces enseignantes et enseignants à la suite d'échanges avec les CP.

Comme pour la précédente section, je présente d’abord les référentiels socioprofessionnels relatifs à la pédagogie qui caractérisent les pratiques des enseignantes et des enseignants immigrants dans leurs pays d’origine. Ensuite, j’expose les nouveaux référentiels en la matière découverts à travers les échanges avec les CP. Enfin, je mets en lumière les interventions faites par les CP pour amener les enseignantes et enseignants immigrants à ajuster leurs pratiques au regard de ce qui est partagé, c’est-à-dire opératoire dans le milieu scolaire québécois.

### **3.2.1 Les référentiels socioprofessionnels au pays d’origine : la transmission de connaissances**

Pour l’un des enseignants rencontrés, la maîtrise d’un savoir tout construit par avance, qu’il aurait à transmettre, est au cœur de l’image qu’on se fait d’une enseignante ou d’un enseignant. De fait, Ousmane explique qu’en Côte-d’Ivoire, le *maître* est une personne qui forme les futurs citoyens et citoyennes et que, sans lui, les enfants n’ont pas accès à la connaissance : *Depuis que j’ai quitté mon pays jusqu’à aujourd’hui, l’enseignant est considéré comme le maître, c’est-à-dire celui qui détient pratiquement la connaissance, vers qui on va pour apprendre et pour pouvoir s’intégrer dans la société avec des connaissances aussi valables et utiles pour la société* (Ens-Ousmane, E1). Dans un tel schéma, la réussite d’un élève dépend de la capacité de l’enseignante ou de l’enseignant à bien transmettre le savoir prescrit. Si les propos évoqués par Ousmane peuvent être interprétés surtout comme des représentations liées au métier d’enseignant dans son pays, il souligne également ce qui passe dans la pratique.

*Dans mon pays, 90 % des élèves de la classe veulent y être. Ils sont conscients que l’école aura un impact concret sur leur avenir. Et donc, même s’ils manquent de motivation, ils ne vont pas mettre la faute sur l’enseignant tout de suite ; tu ne verras jamais ce genre de chose. Par conséquent, tu fais ton cours avec moins d’élèves perturbateurs dans la classe, donc ta préoccupation c’est vraiment le contenu de la leçon que tu dispenses* (Ens-Ousmane, E1).

D’abord, les propos d’Ousmane mettent de l’avant que la compétence professionnelle la plus valorisée dans son pays d’origine tient à la maîtrise du savoir disciplinaire. Ensuite, ils mettent en évidence le rôle et la responsabilité de chaque actrice et acteur dans le triangle pédagogique composé par l’enseignant, l’élève et le savoir ; l’enseignant transmet uniquement un savoir disciplinaire qu’il maîtrise et l’élève doit se montrer motivé à l’apprendre. Il est donc cohérent de conclure que l’enseignement magistral était au cœur des pratiques pédagogiques mobilisées par

Ousmane dans son pays d'origine. Conséquemment, la pédagogie est davantage transmissive, donc centrée sur l'enseignant dans une très large proportion.

De son côté, Sergio concède que, dans le système scolaire paraguayen, l'enseignement magistral est la pratique de référence. Même lorsque, dans les discours ou dans les prescrits officiels, une approche interactive est souhaitée, voire attendue, cela n'empêche pas que, dans la pratique, l'approche magistrale domine.

*Pour l'approche pédagogique, on parle de socioconstructivisme, ça fait longtemps, ça a été la ligne officielle du Ministère. Mais dans la pratique, chacun fait ce qu'il veut. C'est juste qu'il faut bien remplir les dossiers administratifs demandés par le Ministère. Pour le reste, chacun fait ce qu'il veut. Les enseignants ne sont pas très stressés par l'approche didactique ou la philosophie de l'école. La manière dont ils enseignent là-bas reste très traditionnelle (Ens-Sergio, E1).*

Les propos de Sergio laissent comprendre que les pratiques pédagogiques mobilisées par une enseignante ou un enseignant dans son pays d'origine dépendent de ce qu'il ou elle estime être plus simple en termes d'organisation pédagogique. En effet, une approche socioconstructiviste<sup>14</sup> implique en toute logique la planification d'activités en groupe pour les élèves et la mise en place d'un environnement d'apprentissage favorisant les interactions entre enseignante ou enseignant et élèves. De manière différente, l'approche traditionnelle que Sergio décrit se caractérise par un enseignement de type transmissif où l'enseignant ou l'enseignante n'a qu'à se présenter devant la classe et à « déverser » son savoir aux élèves.

Le cas de Céline diffère de ceux des autres, en raison du caractère atypique de son parcours professionnel ; elle s'est imprégnée de référents socioprofessionnels un peu plus diversifiés. Précisons qu'elle a enseigné en France pendant environ trois années et que les milieux scolaires où elle a œuvré véhiculaient des croyances et des valeurs relativement différentes. Néanmoins, elle reconnaît que le mode d'enseignement privilégié par les enseignantes et les enseignants de son pays est plutôt de type magistrocentrique<sup>15</sup> : *l'enseignement qui est proposé dans mon pays a tendance à être très transmissif, donc l'élève est assez passif dans son apprentissage (Ens- Céline, E1)*. Elle a non seulement été elle-même scolarisée dans le système, mais elle a aussi

---

<sup>14</sup> Dans un document intitulé « Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences », le MELS (2005) définit ce qu'il entend par approche socioconstructiviste et propose certaines pratiques pédagogiques qui s'y réfèrent.

<sup>15</sup> Un enseignement centré sur l'enseignante ou l'enseignant et le savoir qu'il transmet.



passé une année à travailler selon ce mode d'enseignement. Toutefois, elle a fait une expérience plutôt particulière dans un autre milieu scolaire – toujours en France – qui adoptait la pédagogie Freinet, imposée à toutes les enseignantes et les enseignants de l'école. De son point de vue, ce type de pédagogie est différent de ce qui se fait dans les autres écoles de son pays. La pédagogie Freinet induit une tout autre posture pour l'enseignante ou l'enseignant vis-à-vis du savoir disciplinaire et aussi vis-à-vis de son rôle auprès des élèves dans le processus enseignement-apprentissage.

*C'est différent de l'enseignement qu'on fait dans l'ensemble du pays. Ce n'est pas que l'enseignant est passif, mais c'est juste qu'il est là comme référent. Il va être là pour animer. Il va être là pour aider, mais il ne va pas être là pour faire de l'enseignement tout le temps. Ça va être à l'élève de se débrouiller, par exemple, quand il va faire des ateliers, quand il va faire du travail en autonomie, c'est vraiment lui le principal acteur de son apprentissage, ce ne sont plus les petits élèves qui restent assis et qui écoutent sagement (Ens-Céline, E1).*

Ainsi que le révèlent les trois cas illustratifs proposés ci-dessus, une partie des enseignantes et des enseignants immigrants rencontrés ont pratiqué l'enseignement magistral à un certain moment sinon tout le long de leurs expériences professionnelles dans leur pays d'origine. Cette forme d'enseignement implique une pédagogie centrée sur l'enseignant faisant de l'élève un récepteur passif. Ces différents cas illustrent que ces enseignantes et ces enseignants ont été socialisés à de tout autres conventions en matière de pratiques pédagogiques au sein de l'École québécoise.

### **3.2.2 Les nouveaux référentiels socioprofessionnels découverts en contexte québécois : une pédagogie interactive**

Les discours des participantes et des participants laissent comprendre qu'il y a des croyances divergentes entre les pratiques pédagogiques partagées et attendues en contexte québécois et leurs propres habitudes à cet égard. Du point de vue des CP rencontrées, les pratiques pédagogiques doivent être en phase avec la conception de l'apprentissage qui sous-tend l'approche par compétences, faisant des connaissances des ressources à utiliser en contexte, plutôt que des objets à apprendre par cœur. Par conséquent, il est attendu de l'enseignante ou de l'enseignant qu'il mette en place des conditions d'apprentissage favorisant la participation active de l'élève dans la construction des connaissances, et ce, en interaction avec ses pairs. Cette approche pédagogique pourrait être décrite comme étant plus interactive. Dans cette optique, l'enseignante ou

l'enseignant est vu comme un facilitateur de l'apprentissage et non comme un *maitre* qui transmet les connaissances. En ce sens, Ousmane se souvient d'un conseil qu'une CP lui aurait prodigué sur la manière d'impliquer les élèves dans la construction de leurs connaissances.

*Elle a souhaité que je prenne en compte beaucoup plus les réponses que les élèves apportent. Moi j'ai déjà fait une préparation, j'ai déjà une réponse qui est rédigée, donc il ne fallait pas que je me m'arrête seulement sur ce que j'ai préparé. Je peux apporter un changement à partir de ce que les élèves ont dit, je dois quand même tenir compte de leurs réponses (Ens-Ousmane, E2).*

Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant doit faire de son mieux pour valoriser les idées apportées par les élèves, afin de faire en sorte qu'ils participent activement au processus enseignement-apprentissage. Une telle vision requiert bien entendu un changement de posture et de conception de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. Celui-ci doit considérer l'élève comme un participant actif dont les idées peuvent contribuer à coconstruction d'un savoir. Cette situation illustre l'importance accordée au socioconstructivisme dans la pédagogie québécoise.

Ces conventions en termes de pratiques pédagogiques sont découvertes pour la plupart lors des rencontres avec les CP, plus précisément lors des séances d'échanges au terme d'une période d'observation en classe. Il semble que certains des enseignantes et des enseignants participants ont vécu ces conventions comme un choc, étant donné que leurs *manières de faire* leur semblaient pour la plupart efficaces. Il est intéressant de relever que ces chocs sont aussi vécus par des enseignantes et des enseignants immigrants en arts, tel que le mentionne Viviane, même si de manière générale, ils ont moins de contraintes que les autres enseignantes et enseignants en termes de pratiques pédagogiques attendues. Viviane, qui accompagne surtout des enseignantes et des enseignants immigrants dans ce domaine précis, semble déplorer ces moindres contraintes : *Il y a peu de considération pour les arts en général dans le système d'éducation. Donc, les enseignants font des choses extraordinaires, mais ne suivent pas toutes les règles (CP-Viviane, E2)*. Pour le cas des cours de musique, selon elle, il y aurait moins de pression qui s'exerce sur ces enseignantes et enseignants parce que cette matière n'est pas considérée importante dans le cursus. Les enseignantes et les enseignants de musique semblent donc bénéficier d'une certaine liberté en matière de pédagogie. Malgré tout, Viviane rapporte les compréhensions initiales d'une enseignante immigrante qu'elle a accompagnée et précise que celle-ci reproduit en classe des pratiques d'enseignement jugées non appropriées dans le contexte de l'École québécoise.

*Elle pensait qu'elle pouvait juste faire chanter les élèves, puis que ce serait suffisant parce que c'était ça qu'elle avait enseigné pendant plusieurs années dans son pays. Donc, c'était vraiment nouveau pour elle de devoir être obligée d'enseigner les trois compétences qu'on a ici. Elle était assez surprise de devoir enseigner à jouer des instruments ici (CP-Viviane, E2).*

Viviane souligne ici que cette enseignante se contente d'enseigner les connaissances théoriques aux élèves, négligeant au passage les connaissances procédurales qui sont très importantes pour développer les savoir-faire en situations concrètes.

*Elle enseignait juste les traits déclaratifs : « Qu'est-ce qu'on nomme? », donc elle faisait de la théorie au tableau. Ça, c'est une blanche, ça c'est une noire, ça c'est une croche. Mais nous, au Québec, on insiste énormément sur les connaissances procédurales. C'est « qu'est-ce qu'on fait ensuite avec ce qu'on a appris ? » Le fait que l'élève soit capable d'identifier une ronde, c'est une chose, mais le fait qu'il soit capable de jouer une ronde en quatre temps, c'est une autre chose (CP-Viviane, E2).*

Ces habiletés procédurales sont à enseigner dans le milieu scolaire québécois, ce qui étonne l'enseignante accompagnée par Viviane. À travers cette séance de travail avec la CP, l'enseignante immigrante découvre des conventions en matière d'enseignement des arts, conventions qui sont plus alignées avec la pédagogie mise de l'avant à l'École québécoise.

Les ajustements nécessaires sur le plan de la pédagogie ne rebutent pas toujours, comme le souligne ici cet extrait tiré des propos de Kamila.

*Donc, en Algérie j'ai enseigné les maths d'une certaine manière, c'est pour ça que j'ai demandé de l'aide auprès de la conseillère pour lui dire « corrigez-moi s'il y a des fautes » ; je suis là pour justement identifier où sont mes fautes et aussi pour vraiment voir la bonne méthode à suivre parce que moi, je n'ai pas fait un bac ici, c'est clair (Ens-Kamila, E2).*

Dans cet extrait, Kamila conçoit que sa formation initiale n'est pas suffisante pour maîtriser les manières d'enseigner les mathématiques qui sont valorisées au Québec. Ce faisant, elle fait appel à une conseillère et souhaite que ses pratiques soient corrigées, le cas échéant. À l'instar de Kamila, Sergio se montre ouvert à adopter les nouvelles conventions découvertes en matière de pratiques pédagogiques. D'ailleurs, il trouve un avantage à privilégier la participation active des élèves dans le processus enseignement-apprentissage.

*Cette idée d'activités qui sont attirantes pour les enfants, la façon de raconter des histoires. Parce que moi, je racontais l'histoire de la musique d'une façon intéressante pour les enfants ; ils voulaient poser des questions. La CP m'a dit que j'étais un bon conteur. Ça m'a beaucoup aidé parce que j'étais très insécure par rapport à la langue (Ens-Sergio, E2).*

Dans cet extrait, Sergio, hispanophone, fait référence aux difficultés de communication qu'il avait à son arrivée au Québec en raison de sa maîtrise partielle du français. Par conséquent, il reproduit les pratiques d'enseignement magistrales auxquelles il est habitué dans son pays d'origine parce qu'elles lui permettent de limiter les interactions avec les élèves. À la suite des conseils d'une CP, il commence à concevoir des activités plus interactives, mais surtout des activités qui lui permettent de mettre à profit ses habiletés humoristiques. Il admet que cette stratégie l'a fait gagner en confiance. Si Sergio trouve un intérêt à mobiliser cette pratique, il cible en même temps l'une des principales attentes de l'École québécoise : favoriser les interactions avec les élèves. Du point de vue d'Élodie, cette attente va au-delà même du droit des élèves à s'exprimer. Selon elle, les interactions avec les élèves auraient un effet positif sur leur apprentissage : *on sait que les interactions orales sont importantes pour le développement cognitif. On doit permettre aux enfants de parler (CP-Élodie, E2).*

Si Kamila et Sergio sont plus ouverts face à ces nouvelles conventions découvertes en matière de pédagogie, un enseignant comme Ousmane, semble rebuté par l'idée d'impliquer davantage les élèves dans son enseignement.

*Et aussi au niveau des réponses, [la CP] a souhaité que je prenne en compte beaucoup plus les réponses que les élèves apportent, mais quand tu prends la réponse de l'élève, tu es obligé de refaire une autre adaptation par rapport à ta préparation. Ce n'est pas toujours évident. Donc on ne peut pas tenir rigueur. C'est une suggestion, je la prends (Ens-Ousmane, E2).*

Pour rappel, Ousmane vient de la Côte d'Ivoire, un pays où les enseignantes et les enseignants sont perçus comme des *maitres* détenant un savoir indiscutable. Ceux-ci enseignent selon un manuel théorique et sans considération pour la compréhension des élèves. À travers les échanges avec une CP, Ousmane découvre qu'il doit prendre en compte les réponses apportées par les élèves, ce qui est cohérent avec la pédagogie privilégiée à l'École québécoise. De prime abord, il prend cette pratique comme une suggestion et non comme une pratique à adopter, car le respect de la planification de son enseignement lui semble plus importante, selon ses habitudes antérieures. Selon ses échanges avec une CP, il devrait apprendre à enseigner autrement qu'au moyen de

pratiques transmissives. Même s'il a accumulé plusieurs années d'expériences de travail comme enseignant dans son pays, Ousmane semble conscient qu'il n'est pas enclin à reproduire les pratiques attendues en contexte québécois.

### **3.2.3 Le mode d'intervention des CP : une injonction d'adopter les pratiques partagées et une explicitation des prescrits officiels**

Les quatre CP ayant participé à la recherche sont unanimes quant à l'idée qu'elles ne sont pas les supérieures hiérarchiques des enseignantes et des enseignants qu'elles accompagnent. Toutefois, l'adoption par les enseignants et les enseignantes des pratiques pédagogiques favorisées à l'École québécoise paraît constituer un point non négociable pour elles. Étant donné leur position de relais au sein des centres de services scolaires, les CP sont réputés être des agents de changement ; cela est d'ailleurs inscrit dans leur mandat officiel. Certes, les quatre CP participantes soutiennent les enseignantes et les enseignants immigrants face aux difficultés qu'ils connaissent dans le cadre de leur processus d'intégration, plus précisément celles et ceux qui sont en période de stage probatoire et qui doivent apprendre les conventions du nouveau milieu de travail. Cependant, en matière de pratiques pédagogiques, ce soutien se déploie dans la perspective d'une injonction, tel que le mettent en relief les propos recueillis auprès d'Élodie.

*Avec quelqu'un qui vient d'arriver ou que ça fait deux ans qu'il enseigne ici et qui continue de penser qu'il doit donner les réponses de l'examen aux élèves, comme ça, tous les élèves vont avoir 100 %. Un enseignant qui se dit dans son pays, il a eu des prix parce qu'il était l'enseignant le plus performant et qu'il doit continuer à travailler de la même façon. C'est sûr qu'à un moment donné, il faut que quelqu'un leur dise que ça ne fonctionne pas comme ça et que nous, ce qu'on veut voir, c'est l'élève qui progresse et non pas la note au bout du chemin (CP-Élodie, E1).*

Il y a donc un mode d'intervention clair de recadrage des pratiques des enseignantes et des enseignants immigrants vers ce qui est prescrit. Comme l'explique Audrey, ce recadrage concerne la représentation même de son rôle professionnel en tant qu'enseignante ou enseignant.

*Il y a tout le volet pédagogique parce que le programme nous dit aussi comment travailler et quelles compétences travailler aussi avec les enfants, au-delà des contenus à transmettre. Parce que c'est souvent ça, cette vision que ces enseignants ont, qu'il y a un contenu à transmettre. « Moi, je suis là pour leur transmettre un contenu » ; « non tu es là pour mettre en place tout ce qu'il faut pour que les enfants se sentent motivés et engagés, qu'ils aient envie d'apprendre et qu'ils comprennent pourquoi ils ont besoin d'apprendre (CP-Audrey, E2).*

Ainsi, se voir comme étant un dépositaire d'un savoir à transmettre n'est pas opératoire comme il l'est dans leurs pays d'origine. Les CP mettent de l'avant le Programme de formation de l'École québécoise (MÉES, 2006b) en explicitant pour les enseignantes et enseignants immigrants ce qui est attendu en termes de pratiques pédagogiques. Ainsi, à travers les échanges avec les CP, les enseignantes et les enseignants immigrants découvrent que leur rôle professionnel doit être centré sur l'engagement des élèves en classe, ce qui est complètement nouveau pour eux. À ce sujet, il faut se rappeler du cas d'Ousmane qui souligne que dans son pays d'origine, si l'élève n'est pas motivé, l'enseignante ou l'enseignant ne sera jamais interpellé. Cela laisse voir la distance entre les référentiels socioprofessionnels acquis dans d'autres pays et ceux découverts à l'École québécoise à travers les échanges avec les CP.

Dans cette section, j'ai présenté les conventions qui ressortent des échanges entre les CP et les enseignantes et les enseignants immigrants en termes de pédagogie. À travers les discours des participantes et des participants, j'ai mis en exergue que, dans l'École québécoise, il y a une forte incitation vis-à-vis l'adoption d'une pédagogie interactive, alors que plusieurs des enseignantes et des enseignants immigrants ont plutôt l'habitude de l'enseignement magistral. Au lieu de disqualifier cette pédagogie, les CP les invite à intégrer à leur répertoire des pratiques plus interactives, les amenant à varier leurs manières d'enseigner. Dans la section suivante, je présente une autre dimension du travail enseignant qui occupe une place importante au Québec et qui a donc été l'objet de discussions entre les CP et les enseignantes et les enseignants immigrants : les élèves en difficulté d'apprentissage.

### **3.3 Les élèves en difficulté d'apprentissage**

La question des élèves en difficulté d'apprentissage représente l'un des principaux objets de discussion entre les CP et les enseignantes et les enseignants immigrants à la lumière des entretiens, ce qui met en relief l'importance qu'on y accorde dans l'École québécoise. À travers les récits livrés par les participantes et les participants se dégagent des divergences de points de vue quant à la place de ces élèves au sein du groupe-classe ainsi qu'à la manière de se les représenter. Comme on le verra, la plupart des enseignantes et des enseignants immigrants rencontrés ont travaillé dans des écoles au sein desquelles tous les élèves bénéficient d'une prise en charge similaire, c'est-à-dire sans soutien particulier. Même la notion d'élèves en difficulté d'apprentissage ne semble pas avoir un sens partagé entre les enseignantes et les enseignants immigrants et les CP qui les accompagnent. Or, selon les CP rencontrées, dans le contexte de l'École québécoise, il y aurait des conceptions partagées et des pratiques attendues en ce qui concerne ces élèves, conceptions et pratiques sur lesquelles les enseignantes et les enseignants immigrants doivent s'aligner. Il est attendu notamment de l'enseignante ou de l'enseignant qu'il accorde une attention particulière aux élèves qui ont besoin de soutien afin d'atteindre des objectifs d'apprentissage qui sont parfois révisés pour être à leur portée. Dans cette optique, l'enseignante ou l'enseignant doit différencier ses pratiques en fonction des besoins de chacun des élèves ; cette pratique constitue une attente non négociable pour les CP.

Ainsi, comme pour les sections précédentes, j'examine les référents antérieurs des enseignantes et des enseignants immigrants en relation avec la question des élèves en difficulté. Ensuite, j'expose les manières de voir et de faire partagées à ce sujet qu'ils découvrent dans le milieu scolaire québécois. Enfin, je présente les modes d'intervention mobilisés par les CP lorsque les référentiels socioprofessionnels s'opposent.

#### **3.3.1 Les référentiels socioprofessionnels au pays d'origine : un enseignement au service des plus capables**

Certains propos recueillis tantôt auprès des enseignantes et des enseignants immigrants, tantôt auprès des CP laissent croire que dans certains pays, l'enseignement suit plutôt une logique élitiste et favorise avant tout la progression des *bons élèves*. Plusieurs participantes et participants rapportent qu'il y a même une forme de catégorisation arbitraire des élèves en difficulté

d'apprentissage : ils sont ainsi répartis dans des classes spéciales en fonction de leur niveau de difficulté. D'ailleurs, Ousmane déplore cette situation qu'il a rencontrée en travaillant dans des classes au sein desquelles les élèves sont classés par niveau d'apprentissage.

*Ce que moi je déplore d'ailleurs, c'est que les élèves sont classés par niveau de capacités d'apprentissage. Donc il y a des classes où les élèves ont des capacités d'apprentissage moindre et des classes où des élèves ont des capacités d'apprentissage moyen. Et il y a encore des classes où les élèves ont des capacités d'apprentissage meilleures ou supérieures (Ens-Ousmane, E2).*

Si Ousmane semble déplorer cette pratique qu'il trouve discriminatoire, il reconnaît toutefois qu'il y a un certain avantage à travailler avec les meilleurs élèves. Dans son pays, les résultats des élèves aux examens nationaux seraient révélateurs de la performance de l'enseignante ou de l'enseignant. Plus il ou elle a de *bons élèves* dans la classe, meilleurs sont les résultats globaux. Par conséquent, l'enseignante ou l'enseignant dont la classe a le meilleur score s'attire automatiquement la reconnaissance de la direction et la gratitude des parents. Pour le dire simplement, les scores obtenus par les élèves affectent directement la réputation des enseignantes et des enseignants, et cela entraîne des conséquences.

*Les élèves sont extrêmement contents de vous, de savoir qu'ils avaient des appréhensions par rapport à une discipline. Les parents sont très contents de vous voir, de parler de vous à d'autres parents. Et ensuite, l'administration, bien entendu, vous confie davantage les élèves problématiques, les élèves qui ont des problèmes d'apprentissage bien entendu par une entente avec vous. On vous confie encore davantage de responsabilités. Malheureusement, il n'y a pas de compensation financière à cela, on gagne juste de l'honneur. Mais ça peut conduire aussi à une promotion (Ens-Ousmane, E1).*

Les propos d'Ousmane permettent d'envisager que les enseignantes et les enseignants de son pays sont plutôt enclins à souhaiter des classes d'élèves performants afin de se voir attribuer une reconnaissance sociale en fonction de leurs résultats aux examens, reconnaissance sociale qui peut parfois déboucher sur une promotion comme l'obtention d'une classe de Terminale.

Audrey raconte avoir appris lors d'un accompagnement d'un enseignant immigré que le tri entre les élèves performants et ceux qui le sont moins est visible en classe : *Il m'avait dit que dans son pays, l'enseignant enseignait aux bons élèves et les mauvais élèves étaient mis au fond de la classe ; on les considérait comme des ânes. Ils étaient humiliés la plupart du temps, l'enseignant ne s'en occupait pas (CP-Audrey, E2).* Ainsi, les élèves en difficulté sont de surcroît laissés à eux-



mêmes. Cette prise de conscience fait écho à l'une faite par Michelle qui rapporte les propos d'une enseignante immigrante qu'elle a rencontrée, lesquels faisaient état des représentations qu'on se fait des élèves en difficulté dans un autre pays : *j'ai une enseignante qui m'avait dit qu'elle enseignait dans une école dite spéciale dans son pays. Elle me disait qu'il y avait deux catégories d'élèves, les imbéciles et les moins imbéciles. Elle a dit « moi je travaillais avec les moins imbéciles »* (CP-Audrey, E2). Il y aurait une sorte de fierté de travailler avec des élèves plus forts car ils concourent à la bonne réputation de leurs enseignantes et de leurs enseignants.

Selon ce que raconte Sergio, des mesures encore plus drastiques seraient prises à l'encontre des élèves en difficulté d'apprentissage au Paraguay : ils seraient automatiquement expulsés de l'école sous prétexte qu'ils n'auraient pas le niveau adéquat pour maintenir leur place : *Là-bas, les élèves qui ne fonctionnent pas, ne fonctionnent pas, c'est tout. Pas question de chercher beaucoup de raisons. On est bon ou on n'est pas bon. Tu n'es pas bon, tu quittes le système. C'est aussi simple que ça* (Ens-Sergio, E2). Ces propos amènent à penser que dans son pays, les enseignantes et les enseignants travaillent uniquement avec les meilleurs élèves. Ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage sont automatiquement éjectés du système scolaire. Ce faisant, on comprend que le poids de l'apprentissage semble reposer entièrement sur les épaules des élèves.

Ces différents discours livrés par les participantes et les participants permettent donc d'avoir une idée de la conception qui est faite des élèves en difficulté au pays de ces enseignantes et enseignants.

### **3.3.2 Les nouveaux référentiels socioprofessionnels découverts en contexte québécois : un enseignement différencié**

À travers les échanges avec les CP, les enseignantes et les enseignants immigrants découvrent une tout autre manière de considérer les élèves en difficulté d'apprentissage. Une nouvelle conception qui implique du coup de nouvelles approches de travail pour pouvoir soutenir l'apprentissage de ces élèves. À l'École québécoise, sur le plan théorique à tout le moins, des pratiques qui favorisent indistinctement la progression de tous les élèves sont privilégiées ; tout élève est jugé « éducatable »<sup>16</sup>. Dans cette optique, ceux qui ne peuvent pas apprendre au même rythme que les

---

<sup>16</sup> La croyance en l'éducabilité de toutes et de tous est une valeur de référence à l'École québécoise. D'ailleurs le terme d' « éducatibilité » est repris par le MÉES (2019) pour préciser que tous les élèves peuvent réussir et que leur apprentissage doit être la priorité de tous.

autres et avec le soutien prévu pour l'ensemble du groupe-classe doivent bénéficier d'un accompagnement personnalisé de la part de l'enseignant ou de l'enseignante : cette pratique est connue sous le terme de différenciation pédagogique. La valeur sous-jacente à cette pratique, qui s'inscrit plus largement dans une approche pédagogique inclusive, est la réussite du plus grand nombre. Elle exige donc, en quelque sorte, une forme de discrimination positive envers les plus vulnérables. Pour certains CP, il s'agit là d'une vision des choses à laquelle certaines enseignantes et certains enseignants immigrants ont du mal à adhérer. Les propos de Céline, qui a fait une expérience dans une classe avec plusieurs élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, confirment que cette valorisation de tous les élèves est une nouvelle donne qui ne va pas de soi.

*Dans ma classe d'accueil, j'ai beaucoup d'élèves qui ont des grosses difficultés d'apprentissage, qui n'ont rien à voir avec l'apprentissage du français puisqu'ils viennent de pays francophones. Il y a donc cette espèce de valorisation des élèves qui est nécessaire à chaque fois. C'est super, mais c'est vrai que c'est ça peut-être un défi (Ens-Céline, E2).*

Les cas similaires à ceux de Céline pour qui la prise en charge ces élèves est un défi conduisent les CP à orienter leurs séances de travail avec ces enseignantes et enseignants sur la question de la différenciation pédagogique, on l'a dit, incontournable dans l'École québécoise. D'ailleurs, c'est souvent à cette occasion que les enseignants et les enseignantes immigrants en entendent parler pour la première fois. Audrey précise ce qui est attendu de la part d'un enseignant ou d'une enseignante en relation avec la différenciation pédagogique.

*Faire de la différenciation, c'est d'être capable de faire des enseignements dits pédagogiques qui répondent aux besoins des enfants. Donc, on n'est pas là pour juste passer sa matière à n'importe quel prix, mais bien pour s'adapter au niveau de chaque enfant. Et ça, c'est un énorme travail d'être capable de comprendre où en est rendu chaque enfant, quels sont les besoins de chaque enfant, puis de s'adapter à ça (CP-Audrey, E1).*

La CP ajoute qu'en faisant de la différenciation pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant est invité à montrer de la créativité et de la flexibilité afin de considérer chaque élève selon son niveau pour le faire progresser. Dans cette perspective, il ne peut pas demeurer attaché à une planification ou à un contenu préalablement élaboré qui ne prendrait pas en compte les capacités spécifiques de chaque élève. Toujours selon la CP, cette pratique est complexe puisqu'il s'agit aussi de tenir compte des différences socioculturelles, psychologiques et cognitives des élèves.

En contexte québécois, la différenciation pédagogique semble constituer l'un des principaux défis pour les enseignantes et les enseignants immigrants au regard de leurs expériences antérieures. D'ailleurs, Michelle, l'une des CP participantes, souligne que la différenciation pédagogique constitue le deuxième thème le plus récurrent dans ses interventions auprès des enseignantes et des enseignants immigrants : *Après la gestion de classe, je vous dirais que les interventions en général, le thème central, c'est la différenciation pédagogique parce que la plupart du temps, je ne dirais pas pour tous, c'est que dans leur pays d'origine, c'est habituellement de l'enseignement magistral* (CP-Michelle, E2). Ainsi, un enseignement uniformisé pour le groupe-classe serait la norme dans plusieurs pays et certains des enseignantes et des enseignants immigrants auraient tendance à reproduire au Québec cette pratique familière que les CP jugent non acceptable, comme en témoignent les propos d'Élodie : *Alors la direction m'appelle et me dit « l'enseignant n'est pas capable de différencier », ça arrive souvent. L'enseignant ne comprend pas les élèves qui ont des difficultés, comment on fait pour les aider. Ils veulent juste les tasser, les mettre de côté* (CP-Élodie, E2).

Diverses raisons semblent expliquer cette méconnaissance de la différenciation chez les enseignantes et les enseignants immigrants. Pour certains, à l'instar de Sergio, il semble que dans leur pays d'origine, l'enseignement se fait dans des classes relativement homogènes. Un autre constat de Michelle va dans ce sens et aide à faire le lien avec les difficultés rencontrées par Sergio face à l'obligation de faire de la différenciation pédagogique. La CP partage sa lecture en soulignant que dans plusieurs pays, le flux migratoire étant faible, la société est plutôt homogène. Conséquemment, les référents socioculturels seraient pratiquement les mêmes pour tous.

*Ils ont aussi à s'adapter à la diversité culturelle qu'il n'y avait pas nécessairement dans leur pays. Ça aussi, c'est autre chose. Si je prends par exemple un Congolais, ils n'ont pas nécessairement toute la diversité culturelle que nous ici, dans une classe. Il y a des enseignants qui me disent « Mais moi, j'ai des Russes, j'ai des Roumains et des Bulgares, des Algériens ; ils sont tous dans la même classe et j'ai un Québécois ». C'est vrai que nos écoles à Montréal sont beaucoup comme ça. C'est un défi pour eux aussi* (CP-Michelle, E2).

Des propos de Sergio viennent appuyer le constat fait par Michelle. La découverte de la grande diversité culturelle dans les classes au Québec est un « choc » pour lui qui auparavant a toujours enseigné à des groupes-classe relativement homogènes sur le plan socioculturel.

*C'est un peu difficile pour moi parce qu'il y a tellement de diversités culturelles. Je viens d'un pays qui n'a pas des côtes sur la mer, pas beaucoup de commerces, pas beaucoup d'immigration. C'est très homogène et au Québec, surtout à Montréal, c'est la diversité. Alors pour moi, c'était très difficile de m'ajuster à cette diversité, en plus de la culture de l'école (Ens-Sergio, E2).*

Pour rappel, Sergio est un enseignant du Paraguay qui a accumulé plusieurs années d'expérience en enseignement au primaire. Dans cet extrait, il admet son malaise avec l'idée de faire de la différenciation pédagogique puisqu'il n'a jamais eu à le faire avant. Ainsi, la mise œuvre de ce type de pratique en classe au Québec semble constituer un défi pour lui.

Lorsqu'ils enseignent dans leur pays d'origine, les enseignantes et enseignants semblent avoir la tâche plus facile en raison de l'homogénéité socioculturelle puisqu'ils sont eux-mêmes imprégnés des spécificités de la culture locale. Ils en connaissent ainsi les valeurs, les croyances qui ont cours dans les familles des élèves, dans les communautés au sein desquelles ils évoluent, et ils sont conscients des besoins des élèves, même sans que ces derniers aient à les exprimer.

*C'était un milieu très homogène, tout le monde pense et agit de la même façon, on est sur la même longueur d'onde. Alors moi, je connaissais mes élèves, je savais ce qu'ils pensaient. Même s'il y a un écart de génération, on finit quand même par savoir à quoi ils s'attendent. Et ça, c'était ma force, la façon de me connecter avec eux (Ens-Sergio, E1).*

Ces habitudes de travail, intériorisées dans leur pays d'origine, font que les enseignantes et les enseignants immigrants sont plus enclins à reproduire en contexte québécois des stratégies d'enseignement qui correspondent aux classes relativement homogènes connues dans leur pays d'origine. Tout cela aide à comprendre les divergences de points de vue entre eux et les CP lors de leurs échanges sur la nécessité de faire de la différenciation pédagogique. Dans ce contexte où les protagonistes connaissent des systèmes scolaires très différents (qui sous-tendent des valeurs de méritocratie ou de démocratie), comment peuvent-ils négocier la question de la différenciation pédagogique au cœur même de leur relation d'accompagnement ?

### 3.3.3. Le mode d'intervention des CP : la réflexivité par le questionnement et par la modélisation des pratiques de différenciation

Les CP disent avoir une tâche ardue quand il s'agit d'amener les enseignantes et les enseignants immigrants vers le changement de pratiques au sujet de la différenciation pédagogique, comme l'expose cette situation évoquée par Élodie.

*Ça a pris beaucoup de temps avant qu'elle puisse comprendre ce que ça voulait dire. Par exemple, lire une histoire à toute la classe, mais avoir des attentes différenciées, juste ça. Ça a pris plusieurs mois avant qu'elle réussisse à être en mesure de faire ça. Donc ça, c'était une intervention que j'ai comme moins bien aimée parce que j'ai trouvé que c'était difficile. Et là, ce qui m'embête toujours dans ces situations-là, c'est que la personne, c'est une enseignante avec plein de qualités, de connaissances et d'habiletés. Mais en arrière de ça, il y avait des enfants qui souffraient (CP-Élodie, E2).*

En scrutant cet extrait, il est possible de distinguer ce qui est préoccupant pour Élodie : elle sent que l'enseignante a du potentiel, mais celle-ci connaît des difficultés à mettre en place des pratiques de différenciation pédagogique. Dans de pareils cas, il y a une nécessité de trouver une manière de d'amener l'enseignante ou l'enseignant vers le changement souhaité sans lui donner l'impression que ses compétences sont remises en question. Audrey, qui a rencontré des cas similaires à ceux d'Élodie, reconnaît la pertinence de l'approche réflexive pour amener les enseignantes et les enseignants qu'elle accompagne vers une prise de conscience au moins sur le long terme.

*Les gens ne se remettent pas forcément en question tout de suite, mais ça sème des petites graines qui peuvent germer plus tard aussi. Donc, questionner les gens : « Comment tu pourrais faire ? Est-ce que tu crois que telle pratique ça fait une différence pour tel enfant ? Qu'est-ce que tu penses que sont les besoins de l'enfant à ce moment-là ? » Donc tu les amènes à réfléchir (CP-Audrey, E2).*

Comme mode d'intervention, l'approche par questionnement, mobilisée par Audrey, consiste en fait à inviter l'enseignante ou l'enseignant à développer une réflexivité critique vis-à-vis de ses pratiques, afin de faire une évaluation personnelle mais guidée par les questions de la CP, lesquelles sous-tendent ce qui est valorisé au Québec : « Qu'est-ce que tu penses que sont les besoins de l'enfant ? » Cette stratégie permet de contourner l'une des préoccupations qu'avait Élodie ; elle ne remet pas en question les compétences de l'enseignant ; elle l'amène à réfléchir sur sa propre pratique jusqu'à ce qu'il prenne conscience de ses limites ou du fait qu'elle ne cadre pas en partie avec ce qui est opératoire dans l'École québécoise.

Michelle semble aussi trouver dans cette approche par questionnement une certaine efficacité. De son côté, elle invite les enseignantes et les enseignants qu'elle accompagne à réfléchir sur des ressources et des partenaires clés qui sont présents dans l'environnement scolaire qui peuvent aider.

*Ils me disent « moi, dans mon pays, c'est l'enseignement magistral pour les bons élèves, il n'y avait pas de récupération ». Puis là, je leur demande, « mais et pour les élèves qui avaient de la difficulté ? » et ils me répondaient qu'ils doubleraient et quand ils avaient assez doublé, ils arrêtaient l'école. Je leur fais prendre conscience qu'ici on a l'orthopédagogue, il y a des aides pédagogiques, il y a des centres de dyslexie, les élèves peuvent aussi avoir un ordinateur pour les aider à la lecture et l'écriture située. « Est-ce que vous ne pensez pas que ça peut aider ? » Ils me disent « oui et c'est beaucoup mieux comme ça » (CP-Michelle, E2).*

L'approche réflexive enclenchée par le questionnement semble permettre d'éviter les éventuelles tensions entre les enseignantes et les enseignants immigrants ainsi que les CP. Cependant, il appert qu'elle ne permet pas toujours d'atteindre l'objectif visé, à savoir susciter la compréhension du bien-fondé de la pratique ciblée ou son adhésion pour la mettre en application. Selon Audrey, les effets souhaités se produisent, mais cela prend du temps : *Dans certains cas, les gens se posent la question, mais peut-être qu'ils n'ont pas vécu suffisamment au Québec pour se dire « ah ouais, effectivement, je comprends un peu ce que tu me dis ». Dans certains cas, le questionnement n'a pas l'air de faire effet tout de suite, mais parfois, ça prend effet plus tard* (CP-Audrey, E2). Cet extrait suggère qu'en dépit de sa pertinence pour contourner les tensions, l'approche réflexive par questionnement a aussi ses limites. Sans avoir décodé les nouveaux référents, les enseignantes et les enseignants accompagnés semblent avoir de la difficulté à entrer dans la forme de contrat réflexif souhaité. Ainsi, les CP s'y prennent-elles parfois autrement, soit par la modélisation de pratiques souhaitées, une approche plus concrète.

La modélisation renvoie à l'idée de faire une démonstration des pratiques suggérées ou attendues. Ainsi, en ce qui concerne la différenciation pédagogique, les CP prennent la place de l'enseignante ou de l'enseignant pendant un instant et font une démonstration de cette pratique en classe. Comme mode d'intervention, la modélisation semble avoir un double avantage. D'abord, elle permet aux CP de faire une transmission concrète des pratiques partagées dans le milieu et attendues de la part des enseignantes et des enseignants immigrants. Ensuite, elle permet de susciter le changement de pratiques par la réflexivité sous une autre forme dans la mesure où ces enseignantes et ces

enseignants vont faire une comparaison entre la manière dont ils utilisent eux-mêmes ces pratiques et la manière dont les CP s’y prennent en modélisant. Ce deuxième apport de la modélisation fait écho avec un constat fait par Élodie. Selon elle, certaines enseignantes et certains enseignants immigrants seraient réticents à pratiquer la différenciation pédagogique parce cette pratique ne rejoint pas les croyances dont ils sont porteurs : *parfois, on confronte des valeurs, puis des visions, [...] il y a tout un écart culturel à combler. Donc, ça va être beaucoup dans la discussion. Puis, ça va être dans le comment on fait avec des exemples concrets. Par exemple, je parle de la différenciation, donc je vais leur montrer comment, tout ce qu'on peut faire* (CP-Élodie, E2).

En clair, pour ce qui est de la pratique de la différenciation pédagogique, la modélisation semble être un mode d’intervention qui est souvent mobilisé en complémentarité à d’autres, surtout quand elles se révèlent insuffisantes. Par exemple, quand l’approche réflexive par le questionnement semble occasionner de la réticence chez les enseignantes et enseignants immigrants, les CP modélisent la pratique ciblée pour montrer aux enseignantes et aux enseignants en quoi elle est pertinente. Alors, les enseignantes et les enseignants immigrants ne se sentent pas obligés de reconnaître leurs propres lacunes, ce qui reviendrait à accepter de remettre en question leurs compétences professionnelles. Au contraire, profitant de la modélisation exercée par une ou un CP, ils arrivent à évaluer par eux-mêmes la pertinence de la pratique qui leur est proposée.

Enfin, il est important de noter que la différenciation pédagogique est une pratique complexe tantôt pour les enseignantes et les enseignants immigrants qui doivent l’appliquer, tantôt pour les CP qui veulent les amener à l’appliquer. Cette complexité semble être un facteur explicatif du double mode d’intervention entamé par ces acteurs autour de cette pratique.

Dans cette section, j’ai fait état d’une pratique valorisée à l’École québécoise et qui fait objet de discussion entre les CP et enseignantes et enseignants immigrants : la considération des élèves en difficulté d’apprentissage. Il s’agit d’une dimension du métier que la plupart des enseignantes et enseignants immigrants rencontrés ont de la difficulté à prendre en compte. Ce faisant, les CP constatent que ces enseignantes et ces enseignants ont tendance à remobiliser les mêmes pratiques auxquelles ils sont habitués : un enseignement formaté pour les *élèves performants* et donc sans un souci de différenciation pédagogique. Lors de leurs séances de travail conjointes, les modes d’intervention des CP incitent ces enseignantes et ces enseignants à travailler autrement. Pour y arriver, elles adoptent une approche réflexive qui se déploie sous deux formes : le questionnement

et la modélisation des pratiques. Par le questionnement, l'enseignante ou l'enseignant réfléchit sur ses propres pratiques, alors que par la modélisation, il arrive à faire une évaluation comparative entre ses pratiques et celles attendues dans le milieu québécois.

Dans la section suivante, j'expose une autre convention découverte par les enseignantes et les enseignants immigrants en contexte québécois qui concerne leurs partenaires de travail.

### **3.4 Les autres partenaires de travail**

Au Québec, le métier enseignant requiert de savoir participer activement à une culture de collaboration au sein de la communauté éducative, laquelle implique en particulier les pairs, la direction ou l'équipe de direction d'établissement ainsi que les professionnelles et professionnels spécialisés<sup>17</sup>. Ils sont liés par des interdépendances et la collaboration entre eux constitue une convention très importante ; elle renvoie même à l'une des compétences des deux derniers référentiels qui ont guidé la pratique depuis le début des années 2000 (MÉES, 2006b ; MÉQ, 2001). De l'avis des conseillères pédagogiques rencontrées, bon nombre d'enseignantes et d'enseignants immigrants qu'elles ont accompagnés n'ont pas développé cette compétence dans leur pays d'origine. Elles en font donc un objet de travail au cœur de l'accompagnement qu'elles offrent. Les CP soulignent d'ailleurs que plusieurs enseignantes et enseignants immigrants auraient tendance à dissimuler leurs difficultés vis-à-vis d'elles, mais également vis-à-vis d'autres partenaires de travail, en particulier la direction. Comme on le verra, les différents points de vue recueillis auprès des enseignantes et des enseignants participants ne font qu'appuyer les observations faites par les CP sur cette question. Il y aurait donc des turbulences au sein des relations interpersonnelles qui fragilisent les possibilités de collaboration. Les points exposés dans cette section se déclinent de la manière suivante : les référentiels socioprofessionnels intériorisés par les enseignantes et les enseignants immigrants dans leur pays d'origine en lien avec la pratique de collaboration ; le nouveau référentiel découvert en contexte québécois ; les modes d'intervention déployés par les CP pour aider les enseignantes et les enseignants immigrants à s'ajuster par rapport à ces pratiques.

---

<sup>17</sup> Dans plusieurs documents, le Ministère met de l'avant la nécessité de cette collaboration entre les différents acteurs de la communauté éducative, par exemple dans la *Politique de la réussite éducative* (MÉES, 2017).



### 3.4.1 Les référentiels socioprofessionnels au pays d'origine : supervision et évaluation

Les différents propos recueillis auprès des enseignantes et des enseignants immigrants donnent une idée du type de collaboration qu'ils avaient avec les membres de leur écologie socioprofessionnelle dans leur pays d'origine. Selon ce qu'ils racontent, ils auraient l'habitude de travailler en équipe dans leur pays d'origine. Pour certains, il existe des espaces de concertation entre enseignantes et enseignants pour discuter de problématiques rencontrées dans l'exercice du métier. Par exemple, Ousmane précise qu'en Côte d'Ivoire, il y a ce qu'ils appellent le *conseil d'enseignants* et l'*unité pédagogique*. Le premier dispositif est composé de l'ensemble des enseignantes et des enseignants d'une même école se réunissant pour discuter des problématiques rencontrées en classe, en particulier des difficultés d'apprentissage des élèves. Les rencontres sont organisées à la demande d'une enseignante ou d'un enseignant. À cet instant, un pair est désigné pour diriger la séance au cours de laquelle tous peuvent apporter des suggestions par rapport à la problématique en discussion. Le second dispositif est un rassemblement de tous les conseils d'enseignants de toutes les écoles d'une même région, organisé par discipline scolaire. Des rencontres formelles ont lieu deux fois par année : une avant le début de l'année scolaire et une à la fin. Selon Ousmane, dans les deux cas, le rôle des directions d'écoles est de faciliter la tenue de ces différentes séances de travail.

Ousmane précise également qu'il y a des CP dans le système scolaire ivoirien. Toutefois, il semble qu'ils jouent exclusivement un rôle de formateurs et de formatrices. En ce sens, ils interviennent quand il faut donner des formations d'appoint à des enseignantes et à des enseignants qui ont reçu une note négative à la suite de la visite de l'inspecteur scolaire. Toutefois, Ousmane précise qu'il est rare qu'une enseignante ou qu'un enseignant soit orienté vers un CP puisque, selon lui, le corps enseignant est généralement suffisamment formé : *Ça m'est déjà arrivé de rencontrer un conseiller dans mon pays, mais je ne l'ai pas véritablement demandé parce que quand même, j'ai reçu une formation comme il faut* (Ens-Ousmane, E1). Ces affirmations laissent comprendre que dans son pays, une enseignante ou un enseignant qui est orienté vers une ou un CP perd en partie sa crédibilité professionnelle.

À l'instar d'Ousmane, Céline aussi semble avoir fait partie d'une école qui met beaucoup l'accent sur une culture de collaboration. D'ailleurs, elle précise que l'école dans laquelle elle travaillait en

France était une *petite école de campagne* qui n'avait pas beaucoup de personnels, ce qui fait que même la directrice était aussi sa collègue enseignante. Cette structure organisationnelle favoriserait la collaboration entre les membres du personnel : *Ma directrice, qui est aussi ma collègue, est venue m'observer plusieurs fois dans la classe. Elle m'a donné plusieurs commentaires positifs, mais je n'ai jamais été inspectée* (Ens-Céline, E1). Quand Céline parle d'inspection, elle fait allusion aux inspectrices et inspecteurs scolaires présents aussi dans le système scolaire français. Comme c'est le cas en Côte-d'Ivoire, Céline explique que les inspectrices et inspecteurs viennent observer les enseignantes et les enseignants en classe aux fins d'évaluer leur travail. Toutefois, elle précise qu'elle n'a pas été évaluée par une inspectrice ou un inspecteur parce qu'elle était contractuelle à l'époque. Elle évoque également l'existence d'une *équipe pédagogique* un peu similaire au *conseil d'enseignants* mentionné par Ousmane ; la distinction entre les deux structures semble liée au fait que *l'équipe pédagogique* dont parle Céline regroupe un plus large éventail de partenaires scolaires. Ce dispositif est composé non seulement du personnel enseignant, mais aussi de la direction et même des parents, et son rôle va même au-delà des aspects strictement pédagogiques : *l'équipe pédagogique s'occupe des projets de classe, des sorties, de la gestion des élèves pendant le dîner, pendant les récréations* (Ens-Céline, E1).

Contrairement à Ousmane et à Céline, les deux autres enseignantes et enseignants participants ont très peu élaboré sur leurs expériences de collaboration avec les partenaires de travail dans leur pays d'origine. Toutefois, Sergio souligne son manque d'autonomie dans l'exercice de son métier au Paraguay. Son travail y était soumis à un contrôle strict de la personne responsable de la supervision des évaluations, mais aussi de la part de la direction.

*Les enseignants devaient soumettre leurs examens à l'évaluateur, puis il donnait son approbation. Et après ça, on faisait les photocopies des examens pour les élèves. La direction s'occupait plutôt des questions d'[organisation] du travail, des horaires, de la discipline des enseignants. Mais quelquefois, s'il y avait des problèmes, c'est la direction qui parlait avec l'enseignant directement* (Ens-Sergio, E1).

Les propos de Sergio amènent à penser qu'une relation plutôt verticale s'est installée entre le personnel enseignant de cette école et l'équipe de direction. En cela, la collaboration est une pratique délicate puisque l'enseignante ou l'enseignant n'est pas en confiance. D'ailleurs, Sergio précise que la direction n'apprécie pas trop les enseignantes et les enseignants qui *attirent des problèmes*.

*La direction ne veut jamais des problèmes. Alors, si un enseignant attire trop de problèmes, s'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas, s'il y a un problème de discipline, si les élèves ne respectent pas leurs professeurs, c'est ça un problème. Dans ce cas, dans les milieux privés, on peut renvoyer l'enseignant ou on peut le laisser juste finir l'année. Si c'est trop problématique en milieu d'année, on le renvoie tout de suite. Dans le milieu public, c'est beaucoup plus complexe puisqu'il n'y a pas juste un contrat : l'enseignant est un fonctionnaire de l'État (Ens-Sergio, E1).*

Par ces propos, Sergio indique que l'enseignante ou l'enseignant dans cette école est soumis à une pression d'efficacité sans qu'il ait l'opportunité de collaborer avec d'autres partenaires qui puissent l'épauler. Conséquemment, les attentes sont élevées, mais la collaboration est quasiment inexistante. Il est donc cohérent de penser que l'enseignante ou l'enseignant puisse être réticent à demander de l'aide dans l'École québécoise, même s'il réalise qu'il est en difficulté.

Les différents cas de pratique rapportés par les participantes et les participants permettent d'établir un portrait assez éparpillé de leurs pratiques de collaboration dans leur pays d'origine. Ousmane par exemple a travaillé dans un milieu scolaire au sein duquel la collaboration entre pairs enseignants et enseignantes est encouragée, mais où les rencontres avec des partenaires tels les CP sont perçues comme dévalorisantes. Céline décrit en des termes positifs la collaboration qu'elle a eue avec ses collègues, mais cette collaboration semble avoir été possible surtout parce qu'il s'agissait d'une petite école de campagne où tout le monde se connaissait. Sergio est l'enseignant qui aurait le moins bénéficié d'une expérience de collaboration positive puisque la direction et d'autres collègues se chargeaient surtout de surveiller ses « faux pas ».

### **3.4.2 Les nouveaux référentiels socioprofessionnels découverts en contexte québécois : une collaboration de soutien**

Comme exposé plus haut, quelques propos recueillis auprès des enseignantes et des enseignants immigrants laissent comprendre qu'ils avaient l'habitude de participer à une certaine culture de collaboration dans leur pays d'origine. Toutefois, les différents récits recueillis auprès des CP viennent contraster un peu ceux livrés par les participantes et participants enseignants. De fait, elles constatent que celles et ceux qu'elles ont accompagné ont eu du mal à collaborer avec certains partenaires dans le milieu scolaire québécois, alors que la collaboration avec les pairs, la direction et d'autres intervenantes et intervenants scolaires est une injonction dans l'École québécoise. C'est ce rappel que fait Audrey ici.

*Dans certains pays, je sais que d'aller voir quelqu'un qui vient t'aider, ça veut dire que ça ne va pas bien. Ici, on n'est pas dans cette logique. On ne travaille pas de cette façon-là, mais je comprends qu'il y ait des gens qui se sentent mal à l'aise de recevoir de l'aide. Mais à l'École québécoise, la collaboration est très importante (CP-Audrey, E1).*

Ainsi, non seulement Audrey pointe la collaboration comme une attente incontournable, mais elle souligne également la réticence de certaines enseignantes ou de certains enseignants quand une aide leur est proposée. Selon elle, cette attitude est liée à l'idée que leur compétence serait remise en cause s'ils demandaient du soutien. Sa conclusion fait écho aux récits livrés par Ousmane. Ce dernier précise qu'en Côte-d'Ivoire, la CP est appelée surtout pour venir donner une formation d'appoint à une enseignante ou à un enseignant qui a obtenu une mauvaise note à la suite de l'évaluation de l'inspectrice ou de l'inspecteur.

Sergio de son côté, qui a eu à composer avec une supervision stricte dans son école au Paraguay, était aussi réticent à l'idée de se faire accompagner par une CP au Québec. Il fait le lien avec ce personnel de la direction qu'il a connu dans son pays, personnel qui supervisait son travail et qui faisait un rapport à la direction. À la suite des échanges avec une CP, il découvre que celle-ci joue plutôt un rôle de soutien pédagogique qu'un rôle de supervision ou de *contrôle de qualité*, comme il le décrit en ses propres mots.

*Mais avant, je ne savais pas trop le rôle d'un CP. Pour moi, c'était un peu une évaluation. J'étais confiant quand elle m'a dit que ce ne serait pas une évaluation, mais une aide et que le contenu de nos échanges serait confidentiel. Avant qu'elle me dise ça, je pensais que c'était un peu comme une espèce de contrôle de qualité. J'avais plutôt le stress parce que dans mon pays, il y a la personne qui fait la supervision, je pensais que c'était la même chose (Ens-Sergio, E2).*

Si, dans son pays, les enseignantes et les enseignants en difficulté sont plutôt renvoyés, Sergio reconnaît qu'il est bien encadré dans l'École québécoise. Il raconte qu'il est en mode survie à ses débuts ; il éprouve tellement de difficultés d'adaptation qu'il pense même à démissionner dès la première semaine d'embauche. Il bénéficie alors d'encouragement de partenaires même très inattendus comme la secrétaire de l'école. De plus, il reçoit un soutien sans faille de la directrice : *La directrice m'a dit « vous devez vous donner une chance ». Elle m'a aussi dit « votre attitude est humble. Alors je pense qu'on pourra avancer. Ça ne vous convient pas de démissionner ». Mais, j'étais vraiment terrorisé (Ens-Sergio, E2).* La directrice attire l'attention de Sergio sur la

tache qu'une démission aussi prématurée pourrait laisser sur son dossier professionnel. C'est pour cette raison qu'elle lui conseille plutôt d'être courageux et de se faire accompagner par une CP.

En dépit du fait que, dans son pays, l'accompagnement offert par une ou un CP est mal perçu, Ousmane découvre qu'au Québec, il s'agit d'une pratique incontournable. À ses débuts comme enseignant au Québec, Ousmane est souvent appelé pour faire de la suppléance. Il raconte qu'un jour il est appelé pour donner un cours d'éthique et culture religieuse, une matière qu'il n'a jamais enseignée auparavant. Face aux difficultés rencontrées, il est obligé de demander un accompagnement par une CP, bien décidé à surmonter ses difficultés : *je ne suis pas suffisamment outillé pour savoir certaines choses. Donc, c'est clair que j'ai besoin d'aide et je dois le signifier. C'est un contrat qui m'a été donné et j'ai besoin de travailler pour faire vivre ma famille. C'est une réalité et je sais que je peux m'adapter* (Ens-Ousmane, E2). Ainsi, motivé par les besoins de soutenir financièrement sa famille, Ousmane accepte l'aide d'un CP.

Tout comme Sergio, Céline raconte qu'elle est très soutenue par sa direction à son entrée dans une école québécoise. Étant donné qu'elle commence à travailler en classe d'accueil au Québec, elle a des élèves ayant des difficultés en lecture. Par l'entremise de sa directrice, elle bénéficie de l'accompagnement d'un orthopédagogue qui l'aide à gérer ces élèves. Toutefois, quand une autre collègue enseignante lui suggère de demander d'être accompagnée par une CP, elle est étonnée que cette dernière vienne l'observer en pleine activité. Céline explique qu'à cette occasion, elle est à la fois méfiante et curieuse par rapport à cette CP.

*Ça fait un an que je regarde des vidéos sur des enseignantes québécoises. Donc je sais que parfois, il y a des conseillers qui viennent dans leur classe. Mais je ne m'attendais pas à ce qu'elle vienne observer dans la classe et j'attendais de voir un peu vraiment ce qu'elle allait faire et ce qu'elle allait me donner comme conseil* (Ens-Céline, E2).

À l'instar de Céline, les autres enseignantes et enseignants immigrants rencontrés livrent des récits plutôt nuancés sur les pratiques découvertes au Québec en lien avec cette dimension de la collaboration ; ils semblent hésiter entre adopter un esprit d'ouverture et une attitude de méfiance. Selon Audrey, si cette méfiance semble être dirigée vers la direction et les autres collègues, elle serait plus marquée vers les CP : *Parfois on peut me voir comme étant menaçante quand j'entre dans une école, quand on m'a appelée. Mais je pense que les enseignants qui sont issus de l'immigration sont encore plus méfiants parce qu'ils ne connaissent pas le système* (CP-Élodie,

E2). Face à ces attitudes qui semblent faire obstacle à la collaboration, il devient crucial pour eux de trouver une manière de créer un climat de confiance.

### **3.4.3 Le mode d'intervention des CP : la clarification des positions institutionnelles**

Comme le fait valoir Élodie, les trois autres CP rencontrées arrivent à la même conclusion que les enseignantes et les enseignants immigrants ne connaissent pas assez le système, d'où cette méfiance à l'égard des partenaires dont elles font partie. Pour rappel, Sergio qui vient du Paraguay pensait par exemple que la CP venait travailler avec lui pour contrôler son travail afin de faire ensuite un rapport à la direction. Cette représentation qu'il avait de cet accompagnement entraînait une forme de méfiance tantôt à l'égard de la CP, tantôt à l'égard de la direction parce qu'il savait qu'il était en période de stage probatoire et qu'un mauvais rapport sur son travail était à éviter. Céline, qui vient de France, s'informait sur le système scolaire québécois bien avant d'immigrer. Mais sa connaissance était quand même limitée parce qu'elle allait faire des découvertes inattendues : la présence de la CP dans sa classe par exemple. Face à ces situations qui engendrent craintes et incompréhensions, les CP interviennent auprès d'eux en clarifiant les positions institutionnelles des uns et des autres dans le système scolaire et en précisant leurs rôles respectifs. Michelle par exemple s'assure d'abord d'identifier ce qui préoccupe les enseignantes et les enseignants immigrants qu'elle accompagne. Ce faisant, elle se rend compte généralement qu'ils s'inquiètent que l'accompagnement qui est offert soit en réalité une forme d'évaluation maquillée. Dans cette optique, elle s'assure de clarifier son rôle et ses responsabilités en tant que CP.

*Je n'évalue pas, ce n'est pas mon rôle et ça il faut souvent le répéter parce que les enseignants croient à tort que les conseillers pédagogiques évaluent. Non, on n'évalue pas. On ne joue pas un rôle hiérarchique. Moi, je leur disais ça souvent. Je leur dis que ça va être leurs directions qui vont évaluer leurs premières années d'enseignement. Mais moi, je peux aider dans l'atteinte des objectifs (CP-Michelle, E2).*

En faisant cette clarification pour les enseignantes et les enseignants immigrants, Michelle tente de déconstruire cette *fausse croyance* selon laquelle les CP seraient des sortes d'inspectrices ou d'inspecteurs. Élodie aussi semble opter pour ce type de clarification : *Nous, on arrive avec un rôle de soutien tout en clarifiant pour la personne que « je ne suis pas une inspectrice d'école » parce que parfois, dans certains pays, il y a des inspecteurs d'écoles qui vont faire un rapport.*

Donc moi, « je ne fais pas un rapport à ta direction ; je suis en relation d'aide » (CP-Élodie, E2). Les propos de Michelle et d'Élodie suggèrent que l'enjeu majeur qui engendre des craintes et des réticences de la part des enseignantes et des enseignants immigrants est le spectre d'un éventuel rapport d'évaluation remis à leurs hiérarchies. Audrey rapporte qu'elle est elle-même prise dans une sorte de tension entre son rôle officiel et les demandes de certaines directions, ce qui abonde dans le sens des craintes que les enseignantes et des enseignants immigrants ont vis-à-vis de l'aide offerte.

*Parfois quand on est en observation dans les classes, on devient un peu les yeux de la direction. Donc on peut ramener à la direction certains enjeux ou certaines difficultés des enseignants. Donc ça, c'est toujours un peu délicat parce qu'à la fois, on travaille avec l'enseignant pour le soutenir. Mais en même temps, la direction veut savoir comment ça se passe dans la classe (CP-Audrey, E2).*

Face à ces situations épineuses, Audrey raconte qu'elle est obligée d'être très *diplomate* avec les deux parties concernées. Elle met en confiance l'enseignante ou l'enseignant qu'elle accompagne tout en s'assurant de ne pas révéler le contenu détaillé de leurs échanges à la direction. Audrey admet que cette manière d'aborder la question porte des fruits puisque les enseignantes et les enseignants semblent être plus en confiance pour discuter de leurs difficultés avec elle.

*Mais j'ai créé ce lien qui leur permettait de s'ouvrir à moi. J'ai senti un soulagement de ces personnes-là. Ils pouvaient se dire « je suis accepté avec mon bagage, je suis écouté ». Puis ils se sont ouverts à me nommer les difficultés qu'ils vivaient à l'école dans la relation avec leurs collègues ou dans la relation avec la direction. Puis je pense que ça les a aidés juste à gérer cette pression (CP-Audrey, E2).*

Les enseignantes et les enseignants immigrants aussi semblent apprécier cette approche mobilisée par les CP. Céline par exemple raconte comment elle était anxieuse face à l'idée de rencontrer une CP pour la première fois. Elle a même envoyé un courriel à la CP bien avant la rencontre pour l'informer de son anxiété. Elle explique que la CP l'a mise en confiance en clarifiant son rôle et l'objectif de l'observation.

*Je lui ai envoyé un courriel pour lui expliquer tout mon ressenti, mon état d'âme, etc. Une collègue m'a conseillé de le faire. Donc, c'est ce que j'ai fait avant qu'elle vienne dans la classe et elle a été d'une extrême gentillesse. Elle m'a rassurée en me disant qu'elle était là pour observer, pour voir comment ça se passait dans la classe avec ces élèves parce qu'elle les connaissait (Ens- Céline, E2).*

Pour Céline, la réponse de la CP a permis de déconstruire certaines craintes qu'elle avait au début en lien avec l'idée que son travail serait évalué. Pour rappel, l'enseignante racontait qu'en France, il y avait des inspectrices et des inspecteurs scolaires qui venaient observer les enseignantes et les enseignants dans l'objectif de les évaluer. Certes, elle n'a pas fait l'expérience d'une inspection en France, mais au Québec elle ne pensait pas qu'une CP pouvait s'introduire dans sa classe.

Dans cette section, j'ai exposé une nouvelle convention découverte par les enseignantes et les enseignants immigrants lors de leurs séances de travail avec les CP : la collaboration avec les autres partenaires travail. Les différents récits livrés par les participantes et les participants suggèrent que les enseignantes et les enseignants immigrants avaient l'habitude de collaborer avec leurs collègues au pays d'origine. Cependant, d'autres actrices et acteurs qu'ils côtoyaient au travail sont perçus comme menaçants pour leur stabilité professionnelle comme les inspectrices et inspecteurs, les superviseuses et superviseurs ou même les CP que certains connaissent dans leur pays d'origine. À leurs débuts à l'École québécoise – en période de stage probatoire, rappelons-le – la méfiance de ces enseignantes et de ces enseignants semble être redirigée vers les directions d'établissement et les CP, et dans une moindre mesure, vers leurs pairs enseignantes et enseignants. Cette méfiance fragilise du coup les possibilités pour qu'ils collaborent avec eux. Les CP sont conscientes que ces tensions sont liées au statut précaire de ces enseignantes et enseignants et elles s'assurent de les mettre en confiance en clarifiant pour eux les positions institutionnelles de chacun dans le contexte de l'École québécoise.

\*\*\*

Dans ce chapitre, j'ai mis en exergue les principaux objets discutés lors des séances de travail entre les CP et les enseignantes et les enseignants immigrants. Les différents points de vue exprimés ont permis de comprendre que les échanges ont trait à quatre dimensions importantes du métier enseignant dans l'École québécoise : la gestion de classe, la pédagogie, les élèves en difficultés d'apprentissage ainsi que la collaboration avec les partenaires de travail. Chacune de ces dimensions concerne une convention découverte par les enseignantes et les enseignants immigrants, laquelle implique des interventions spécifiques de la part des CP pour susciter l'ajustement des enseignantes et des enseignants immigrants qu'elles accompagnent.

Les résultats présentés au terme de cette analyse mettent en exergue que deux conventions, pourtant incontournables à l'École québécoise, semblent se poser en défi d'accompagnement entre les CP



et les enseignantes et les enseignants immigrants : l'adoption d'une pédagogie interactive et l'intégration de la différenciation pédagogique. De fait, l'ajustement à ces deux conventions serait source de turbulences dans l'accompagnement parce qu'il s'agit de pratiques qui semblent ne pas correspondre à la vision du métier partagée par les enseignantes et les enseignants immigrants. En ce qui concerne les deux autres conventions, soit la gestion de classe démocratique et bienveillante, de même que la collaboration avec les autres partenaires de travail, il semble qu'ils arrivent plus facilement à accorder leurs positions respectives. Une explication possible consiste à envisager que la résistance opposée par les élèves ou les remarques faites par la direction lorsque les enseignantes et les enseignants immigrants n'agissent pas dans le sens du déploiement d'une gestion de classe démocratique et bienveillante ou ne collaborent pas avec les autres partenaires de travail font qu'ils comprennent vite qu'ils ne peuvent pas travailler s'ils ne bénéficient pas d'un soutien adéquat. Cette hypothèse apparaît encore plus plausible pour la gestion de classe en particulier, puisqu'il s'agit d'une pratique qui semble poser des défis en termes de mise en œuvre. En effet, la gestion de classe telle que souhaitée en contexte québécois demande beaucoup d'adaptation de la part des enseignantes et des enseignants immigrants, mais ils comprennent que sa pratique est incontournable sinon leur travail est empêché dans l'immédiat. En d'autres mots, ils sont obligés de s'ajuster aux attentes en cette matière.

En résumé, de ce premier registre d'analyse, il ressort que l'accompagnement offert par les CP aux enseignantes et aux enseignants immigrants est centré dans un premier temps sur un processus de (re)socialisation à de nouvelles conventions du métier. Cependant, face à des référentiels socioprofessionnels souvent distincts, cette (re)socialisation implique un bouleversement des représentations du métier pour les enseignantes et les enseignants immigrants. C'est une lecture plus conceptualisante de ce bouleversement qui est proposée au chapitre suivant, appuyée par une théorie des représentations sociales.

## **CHAPITRE 4. DEUXIÈME REGISTRE D'ANALYSE : un processus de recomposition des représentations du métier chez les enseignantes et les enseignants immigrants**

Dans le chapitre précédent, j'ai analysé le matériau de recherche suivant un double mouvement analytique prenant appui sur les propos des participantes et des participants, et ce, au moyen d'une analyse thématique et d'une analyse par comparaison de cas. Cet exercice m'a permis d'éclairer la question de recherche suivante : *quelles conventions professionnelles se dévoilent lors de l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants immigrants par les conseillères et conseillers pédagogiques qui œuvrent au sein des écoles québécoises ?* Cette analyse a permis de mettre en exergue les principaux objets de discussion qui animent leurs séances de travail, soit les pratiques les plus valorisées à l'École québécoise, attendues de la part de tous les enseignants et enseignantes. Suivant Becker (2010), les pratiques valorisées sont des conventions de métier qui facilitent la coopération au sein d'un réseau d'influences et permettant la production du travail. Comme on l'a vu, elles sont donc découvertes par les enseignantes et les enseignants immigrants le plus souvent lors des rencontres avec les CP, ce qui met en relief leur caractère tacite et du coup les défis de décodage et d'appropriation d'une gestion démocratique du groupe-classe, d'une pédagogie interactive, de la considération des élèves en difficulté d'apprentissage, de même que de la collaboration avec les autres partenaires de travail.

Cette analyse a aussi permis de comprendre que ces nouvelles conventions découvertes par les enseignantes et les enseignants immigrants sont souvent éloignées des référentiels socioprofessionnels intériorisés au pays d'origine. Cet écart les expose parfois à des chocs quand ils découvrent les nouvelles pratiques valorisées au Québec ; ils réalisent qu'ils doivent travailler de manière très différente par rapport à leurs habitudes et ils constatent que le métier d'enseignante et d'enseignant implique de nouvelles responsabilités professionnelles dans leur milieu d'accueil. En travaillant avec les CP, ils en viennent à comprendre qu'ils doivent faire de nouveaux apprentissages afin de s'aligner aux conventions valorisées à l'École québécoise qui se présentent le plus souvent sous la forme d'injonctions, ce qui soulève différents types d'enjeux au cœur de leurs séances de travail. D'un côté, les CP sont considérés tels des agents de changement ; ils se font le relais des prescriptions ministérielles par leur mandat dans les centres de services scolaires, lequel les conduit à inciter les enseignantes et les enseignants immigrants à adopter les pratiques

partagées les plus valorisées. De l'autre côté, les enseignantes et les enseignants immigrants ont été socialisés dans un tout autre milieu professionnel et sont parfois attachés à leurs habitudes de travail. Cette situation crée du coup certaines turbulences au sein de leur dyade, d'où les différentes stratégies mobilisées par les CP pour susciter l'ajustement des enseignantes et des enseignants immigrants aux pratiques souhaitées.

Dans la recension des écrits réalisée (Chapitre 1), j'ai mis en exergue deux recherches sur lesquelles s'appuie ma contribution. Il s'agit de celle conduite par Morrissette et al. (2016) et celle de Duchesne (2016). La première a examiné les stratégies des accompagnatrices et d'accompagnateurs de l'intégration professionnelle des enseignantes et des enseignants immigrants, et a souligné qu'il y aurait des problèmes d'intercompréhension entre ces personnes et les enseignantes et les enseignants immigrants qui travaillent dans les écoles québécoises en raison de représentations différentes du métier. En ce sens, les enseignantes et les enseignants immigrants auraient une représentation stéréotypée du rôle des CP, adossée à l'image de l'inspectrice ou de l'inspecteur connu dans leur pays d'origine, représentation entraînant des tensions dans la relation d'accompagnement. La seconde étude s'est intéressée aux rôles des CP dans le contexte de l'École ontarienne, rôles qui, selon l'autrice, produit un climat de tensions avec les enseignantes et les enseignants qu'ils accompagnent parce que ces derniers seraient plutôt réfractaires au changement de pratiques.

Dans le même chapitre, j'ai mobilisé l'interactionnisme symbolique en tant qu'éclairage susceptible de jeter une lumière sur les dynamiques interactives au cœur de l'accompagnement offert par les CP aux enseignantes et aux enseignants immigrants. Ainsi, la perspective interactionniste adoptée, celle de Becker (1985) plus précisément, invite à jeter un regard compréhensif sur la manière dont certaines conventions professionnelles sont construites et négociées à travers les interactions entre les membres d'un groupe professionnel. Cependant, en l'état, le matériau de recherche ne m'a pas permis d'appréhender les processus de négociation entre les actrices et les acteurs en interaction. Certes, les CP rencontrées mentionnent la réticence de certaines personnes enseignantes immigrantes à adopter certaines pratiques. Toutefois, les interventions des CP ne vont pas dans le sens d'une négociation, mais dans celui d'une incitation faite aux enseignantes et enseignants immigrants pour s'ajuster aux conventions en usage à l'École Québécoise, lesquelles conventions sont bien entendu imprégnées des valeurs défendues au sein du milieu scolaire québécois. À ce stade, il y a une forme de remise en question de certaines

croyances initiales chez les enseignantes et enseignants immigrants par rapport à certaines pratiques professionnelles. Conséquemment, cette remise en question amène ces enseignantes et enseignants à revoir leurs représentations antérieures. Ils doivent abandonner certaines conceptions du métier qui ne correspondent pas à celles partagées dans le milieu québécois. Chez les enseignantes et les enseignants immigrants s'engage alors un processus de recomposition des représentations du métier.

Comme le propose Morrissette (2021), lorsqu'on produit une thèse ou un mémoire de manière inductive, il est tout à fait pertinent, voire heureux de convoquer de nouveaux éclairages pour donner sens à la première lecture du matériau réalisée dans le cadre du premier registre d'analyse, et ce, sous un angle non anticipé. Ainsi, le deuxième registre se veut plus conceptualisant, théorisant, moins attaché aux détails qui sont restitués à partir du point de vue des participantes et des participants. Dans cette optique, pour comprendre ce processus de recomposition des représentations à l'égard du métier enseignant, je convoque une nouvelle théorie, celles des représentations sociales. Toutefois, la perspective interactionniste reste en trame de fond, en toute cohérence avec ce nouvel éclairage. Je reviens plus avant sur les raisons d'un tel choix (cf. section 4.1).

Dans ce chapitre, je présente d'abord la théorie des représentations sociales comme nouvel éclairage permettant de proposer une lecture plus conceptualisante du chapitre précédent, sous l'angle du processus de recomposition des représentations du métier qui peut être appréhendé au travers des interactions entre les deux catégories d'acteurs, tel que rapportées par les participantes et les participants. Ce faisant, j'exploite le concept de « noyau central » qui est l'un des piliers de cette théorie ; la compréhension de la portée du « noyau central » permettra de cerner la dynamique évolutive des représentations sociales (section 4.1). Ensuite, je mobilise cette théorie pour apporter un éclairage sur le processus de recomposition des représentations vis-à-vis de deux catégories de conventions en particulier : celles mettant en exergue les dimensions plurielles du métier enseignant, c'est-à-dire sa complexité dans le contexte du nouveau milieu professionnel, et celles qui le rendent possible dans l'immédiat, c'est-à-dire qui facilitent la pratique enseignante en contexte québécois (section 4.2).

## **4.1 La théorie des représentations sociales pour éclairer le processus de recomposition des représentations du métier des enseignantes et des enseignants immigrants**

D'emblée, il convient de faire une clarification de l'articulation conceptuelle nécessaire à la compréhension de la pertinence d'un nouvel éclairage des résultats de recherche au moyen de la théorie des représentations sociales (TRS).

Comme on l'a vu précédemment, le concept de convention est au centre de l'analyse interactionniste de Becker et structure donc le premier registre d'analyse présenté au chapitre précédent. Pour rappel, dans son ouvrage *Les mondes de l'art*, Becker (2010) explique que ce qui permet à un ensemble d'actrices et d'acteurs sociaux diversifié de travailler ensemble sur la production d'œuvres d'art, de se coordonner, ce sont les conventions du domaine artistique considéré, soit « des méthodes habituelles de travail dans un domaine considéré » (p. 53). L'auteur va même plus loin en soutenant qu'elles constituent des sortes de savoir-faire qui se sont cristallisés avec le temps, car permettant de se livrer « efficacement » aux activités quotidiennes, au sens pragmatique du terme. Appliquée à d'autres domaines professionnels que celui de l'art, cette perspective conduit à considérer les « conventions » comme des manières de faire partagées par l'ensemble des professionnelles et professionnels d'un milieu ou d'un domaine quelconque, constamment (re)créées au sein de leurs interactions et de celles qu'ils ont avec d'autres groupes avec lesquels ils doivent se coordonner pour la production du travail.

Becker (2010) précise que le concept de convention est aussi un point d'intersection dans les sciences humaines et sociales, en ce sens qu'il peut être substitué à d'autres concepts comme ceux de normes, de règles, d'habitudes ou encore de représentations collectives. Or, contrairement à sa proposition, dans ce chapitre, les concepts de « conventions » et de « représentations » sont utilisés de manière distincte. La définition du concept de « représentation sociale » retenue ici est celle d'Abrieu (2003) :

Une représentation sociale est un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde (p.59).

Selon cette définition, le concept de « représentations » renvoie à des idées sur un objet donné, par exemple sur une pratique professionnelle comme c'est le cas pour ce mémoire. La manière dont Becker (2010) présente les conventions renvoie plutôt à « un savoir-faire » et à un « savoir interagir », c'est-à-dire à des pratiques sociales, par exemple à l'exercice d'une profession, plus précisément à des manières de faire partagées par les professionnelles et professionnels appartenant à un groupe donné. Ainsi, les membres d'un groupe professionnel accomplissent au quotidien des activités qui permettent la production du travail – de l'enseignement par exemple – selon des ententes tacites partagées, des conventions, qui facilitent leur coordination. Mais ces manières de faire et d'interagir communes sont enchâssées dans un cadre plus large composé de croyances, d'opinions, de valeurs, donc de représentations du métier. Si au chapitre précédent il était plutôt question de « référentiels socioprofessionnels », ce concept apparaît trop réducteur pour prétendre apporter un certain éclairage au processus de recomposition des représentations liées au métier enseignant. En effet, le concept de « référentiels socioprofessionnels », tel que décrit au Chapitre 3, ne prend pas en compte les opinions et croyances véhiculées à propos d'une pratique professionnelle, ce qui est pourtant le cas pour le concept de « représentations ».

#### **4.1.1 Les objets de représentations sociales**

Est-ce que tout objet peut être objet de représentations ? Telle est la question qui oriente les réflexions de Valence (2010). À ce sujet, l'auteur met de l'avant deux critères pour qu'un objet puisse être érigé en objet de représentations : d'une part, il doit susciter le développement de pratiques qui lui sont consacrées spécifiquement et, d'autre part, il doit être un sujet d'intérêt dans les discours. Ces deux critères sont déterminants dans la construction de l'objet. Selon elle, « Les représentations, en tant que systèmes sociocognitifs, sont en relation d'interdépendance permanente avec les pratiques, les discours et le monde social où elles se produisent » (Valence, 2010, p. 86). Cette idée met en relief le caractère socialement construit des représentations sociales ainsi que des objets sur lesquels elles portent. L'auteur pose également la principale condition pour qu'un objet puisse être transformé en objet de représentation : il faut que cet objet soit socialement important et que les informations à son sujet conduisent à un sens commun favorisant la communication à son sujet.

L'idée de l'importance sociale de la représentation amène à envisager que pour qu'une représentation sociale soit stabilisée, il faut que les dimensions qui la constituent détiennent une

valeur sociale partagée. Selon les tenants et tenants de la théorie des représentations sociales, chacune des dimensions constituant un objet de représentation n'a pas la même valeur pour un individu, d'où l'idée de « noyau central » d'une représentation proposée par Abric (2003).

#### **4.1.2 Le concept de noyau central**

Selon Abric (2003), toutes les dimensions constitutives d'une représentation n'ont pas le même degré d'importance pour une actrice ou un acteur social. Il désigne par « noyau central » les dimensions d'une représentation qui ont une grande valeur sociale, c'est-à-dire celles qui sont partagées par l'ensemble du groupe social d'appartenance de l'individu. Le noyau central donne la signification de la représentation et il aurait la propriété d'être plus caractéristique de la représentation que n'importe quelle autre dimension. En ce sens, il y aurait des dimensions d'une représentations qui seraient non négociables pour un individu et d'autres sur lesquelles celui-ci peut faire des concessions. Pour expliciter l'idée des dimensions négociables, Flament (2003) souligne que certaines circonstances indépendantes d'une représentation peuvent amener un individu à avoir des pratiques en désaccord avec la représentation initiale. Ces pratiques en marge s'actualisent dans ce qu'ils appellent les « schèmes périphériques » de la représentation sociale, lesquels fonctionneraient comme les *pare-chocs* du noyau central. En clair, elles sont les dimensions de la représentation sociale qui sont négociables dans certaines circonstances. En ce sens, pour comprendre et agir sur une représentation, il importe de cerner son organisation, en particulier la hiérarchie des dimensions qui la constituent. Cette hiérarchie est souvent influencée par les valeurs et les croyances intériorisées par l'actrice ou l'acteur dans son groupe social ou même par son statut social. Par exemple, deux professionnels d'un même domaine, mais appartenant à deux groupes sociaux différents, peuvent avoir des représentations différentes autour du même objet.

Pour opérationnaliser le concept de noyau central, Abric (2003) prend l'exemple de deux groupes de jeunes dont l'un composé de jeunes diplômés (qualifiés) et l'autre de jeunes sans diplôme (non qualifiés). Il explique que la représentation sociale que se font ces deux groupes en relation avec un travail sont différentes. Pour le groupe des diplômés, le travail c'est une valeur, un outil d'intégration sociale et de la réalisation de soi. En revanche, pour l'autre groupe, il n'est plus question de valeur personnelle ou sociale, mais plutôt de moyen contraignant pour satisfaire des besoins individuels.

Toutefois, différents auteurs ayant contribué à la théorie des représentations sociales (Rateau et Lo Monaco, 2013 ; Valence, 2010) s'entendent pour souligner le caractère évolutif de celles-ci ; elles ne sont pas figées ou immuables.

### **4.1.3 La dynamique évolutive des représentations sociales**

Pour mettre en relief le caractère évolutif des représentations sociales, Rateau et Lo Monaco (2013) adoptent la formule suivante : « La représentation est à la fois un produit du devenir et un produit en devenir » (p. 5). Dans cette optique, les représentations sociales actuelles d'un groupe sont tributaires d'un avant dans lequel elles puisent leurs significations, c'est-à-dire qu'elles sont tributaires de son histoire. Également, les représentations sociales sont aussi influencées par les réalités sociales d'un présent plutôt dynamique, ce qui fait qu'elles sont en perpétuel mouvement (Valence, 2010). Ainsi, le changement fait partie de l'essence même des représentations sociales.

De son côté, Valence (2010) souligne que les représentations sociales se transforment parce que les réalités quotidiennes sont un lieu de confrontations permanentes d'idées. L'autrice pointe les sources pouvant être à la base des transformations ou de l'évolution des représentations sociales. Elle évoque par exemple les pratiques sociales inhabituelles, les interactions de communication, l'espace sociale et le moment social. Selon elle, les dynamiques interactives entre les individus ou les groupes sociaux autour des pratiques sociales expliquent cette évolution. Toutefois, Valence (2010) précise également que la manière dont les représentations sociales se transforment par les interactions dépendent de la place qu'occupent les individus et les groupes relativement à l'objet en question. Ainsi, les dynamiques de confrontation et de résistance autour des représentations sociales favoriseraient de l'innovation et l'apparition de nouveaux objets dans la construction de la réalité sociale.

Dans cette veine, Abric (2003) évoque l'existence d'une *zone muette* dans les représentations sociales, c'est-à-dire des dimensions que l'individu n'ose pas verbaliser en raison de leur caractère contre-normatif. L'auteur prend l'exemple des sondages électoraux lors desquels certaines électrices ou certains électeurs n'osent pas dire qu'ils ont voté pour une certaine candidate ou un certain candidat parce que celui-ci est mal perçu par les membres de la société globale. De manière concrète, il évoque les élections présidentielles de 2002 en France. Lors de ces élections, le sondage des intentions de vote prévoyait qu'il y aurait un second tour entre Jacques Chirac et Lionel Jospin, et reléguait donc Jean Marie Le Pen loin derrière en troisième place. Toutefois,



contre toute attente, c'était Le Pen qui est arrivé au second tour face à Chirac. Au regard de cette situation, Abric (2003) pose l'hypothèse qu'un nombre d'électrices et d'électeurs qui avaient décidé de voter pour Le Pen n'ont pas osé le dire lors du sondage par crainte de projeter une mauvaise image d'eux-mêmes. Cette situation laisse comprendre que parfois, il peut avoir une confrontation entre des représentations dites *collectives*, attribuables à celles du noyau central, et d'autres dites *autonomes*, attribuables aux *schèmes périphériques*.

## **4.2 La recomposition des représentations en lien avec deux types de conventions professionnelles**

L'analyse présentée au chapitre précédent fait écho à cette précision de Valence (2010) et même de Moscovici (1961) en relation avec le caractère modifiable des représentations sociales : des situations inédites ou innovantes contribuent à l'évolution d'une représentation sociale et conséquemment à de nouvelles pratiques qui en constituent la manifestation concrète. Une lecture transversale du premier registre suggère que les interactions entre les CP et les enseignantes et les enseignants immigrants sont porteuses de situations inédites pour ces derniers, pouvant donner lieu à un processus de recomposition des représentations du métier d'enseignant, c'est-à-dire à une sorte de travail de « rapiéçage » d'éléments empruntés à diverses cultures qui permet de s'insérer dans un nouveau milieu [professionnel] (Muller et Tapia, 2010), conjuguant passé, présent et futur, dans l'optique de l'intériorisation de nouveaux savoir-faire et savoir-être. Ces situations inédites se caractérisent par la découverte de nouvelles conventions de pratiques auxquelles les enseignantes et les enseignants immigrants n'étaient pas habitués. Il convient de relever que ce processus de recomposition des représentations du métier est le fait des enseignantes et des enseignants immigrants, et non des CP, ce qui concorde avec l'idée avancée par Valence (2010) selon laquelle les rapports de position influent sur l'orientation que va prendre la transformation des représentations sociales. En d'autres mots, les représentations des CP semblent peu transformées par leurs séances de travail avec les enseignantes et les enseignants immigrants, probablement en raison de leur mandat de relais des prescriptions et parce qu'ils font partie du groupe majoritaire auquel un petit groupe hétérogène d'individus tentent de s'insérer. C'est également ce que les propos de Becker (1985) soutiennent : « les groupes les plus susceptibles de faire appliquer leurs normes sont ceux auxquels leur position sociale donne des armes et du pouvoir » (p. 41).

Dans les sections suivantes, j'invite à considérer, à l'appui de la théorie des représentations sociales, que le processus de recomposition des représentations du métier enseignant est indexé aux types de conventions professionnelles que les enseignantes et les enseignants immigrants découvrent au cœur de cet accompagnement offert par les CP : celles qui mettent en lumière les dimensions plurielles du travail enseignant, soit sa complexité dans le contexte québécois et celles qui le rendent possible dans l'immédiat, soit les conventions facilitant la pratique enseignante.

#### **4.2.1 Les conventions professionnelles mettant en exergue les dimensions plurielles du travail enseignant**

Les résultats présentés au chapitre précédent ont permis de comprendre que lors des échanges avec les CP, les enseignantes et les enseignants immigrants découvrent de nouvelles conventions de pratiques qui ne faisaient pas partie de leurs référentiels socioprofessionnels. Parmi ces nouvelles conventions et par rapport à ce qu'ils ont connu dans leur pays d'origine, certaines entraînent plus d'exigences à l'égard de celles et ceux qui pratiquent le métier, qu'ils soient expérimentés ou pas. Pour le dire autrement, ces conventions mettent en relief une version complexifiée du travail enseignant par rapport à ce que certains peuvent avoir connu dans leur pays d'origine. Comme le souligne Larochelle-Audet (2017), dans le cheminement professionnel d'une enseignante ou d'un enseignant, celui-ci connaît une phase d'idéalisation au cours de laquelle il construit des représentations par rapport à l'emploi à venir. Ensuite, arrive le choc de réalité qui survient au contact des conditions réelles de travail. Ce cheminement semble suivi par les enseignantes et les enseignants immigrants qui ont travaillé pendant plusieurs années dans un certain milieu professionnel fonctionnant sur la base de conventions spécifiques, et qui tout à coup découvrent dans leur milieu d'accueil un tout autre fonctionnement, rendant leurs savoir-faire habituels non opératoires en tout ou en partie. En effet, les discours recueillis auprès des enseignantes et des enseignants rencontrés suggèrent qu'ils ont pratiqué un métier en partie différent de la manière dont il est vécu au Québec. Auprès des CP, ils découvrent de nouvelles dimensions du travail enseignant qui ne faisaient pas partie de leurs représentations du métier dans leur d'origine. La pluralité de ces dimensions – gestion de classe, différenciation pédagogique, approches pédagogiques variées, culture de collaboration –, qui semble les engager dans un processus de recomposition de leurs représentations du métier, est mise en exergue par deux conventions en particulier : la pédagogie interactive et l'enseignement différencié.

Pour bien saisir ce processus de recomposition, il faut d'abord appréhender les représentations des enseignantes et des enseignants immigrants en lien avec chacune de ces conventions dans leur pays d'origine, afin de saisir les dimensions de leurs représentations qui ont une forte valeur sociale. Puis il s'agira de comparer ces représentations à celles mises en lumière par les conventions découvertes au cœur de leurs échanges avec les CP en lien avec la pédagogie interactive et l'enseignement différencié, afin de comprendre en quoi ces nouvelles conventions – considérées comme des pratiques inhabituelles pour la TRS – influent sur ce processus recomposition des représentations.

#### **4.2.1.1 Les représentations antérieures des enseignantes et des enseignants immigrants par rapport à la pédagogie interactive et à l'enseignement différencié**

La pédagogie interactive et l'enseignement différencié font partie des quatre principales conventions faisant objet de discussion entre les CP et les enseignantes et les enseignants immigrants à l'École québécoise. Au chapitre précédent, j'ai fait une comparaison des référentiels socioprofessionnels qui sous-tendent les pratiques professionnelles des enseignantes et des enseignants immigrants en lien avec ces deux conventions. En m'appuyant sur la définition du concept de représentations sociales proposée par Abric (2003), je propose d'élargir la question des référentiels socioprofessionnels à celle des représentations sociales, plus précisément les noyaux centraux de celles-ci.

##### *Les représentations antérieures en lien avec la pédagogie interactive*

Comme je l'ai fait valoir au chapitre précédent, les enseignantes et les enseignants immigrants ont surtout, voire quasi exclusivement pratiqué l'enseignement magistral. Si cette manière d'enseigner était privilégiée, c'est notamment parce qu'elle était enchâssée dans des représentations sociales du métier d'enseignant.

Au pays d'origine, les enseignants et les enseignantes sont considérés comme des *maitres* qui détiennent le savoir, tout juste après le chef suprême de l'État (Ousmane). C'est cette image que se font les membres de la société qui se tournent vers eux pour avoir des éclairages sur divers sujets *savants*, puisqu'ils forment l'élite intellectuelle du pays. Cette manière de se représenter l'enseignante ou l'enseignant influe sur la manière dont celui-ci va à son tour construire sa propre représentation du métier. Comme le rappellent Zouhri et Rateau (2015) à la suite de

Rouquette (1997), les représentations sociales contribuent à maintenir le consensus intragroupe. Dans ce cas, l'enseignante ou l'enseignant travaille en usant de pratiques qui correspondent peu ou prou à la représentation collective que se font les membres de son groupe d'appartenance sur son rôle professionnel. Par exemple, dans certains pays, une enseignante ou un enseignant est considéré comme un maître incontesté, détenteur d'un savoir déjà construit et normé, qui n'a pas besoin de s'intéresser au degré de compréhension des élèves ; c'est leur responsabilité de comprendre. Cette représentation du maître est en phase avec celle de l'élève : il est considéré comme un être inculte qui doit passivement absorber le savoir (cf. Chapitre 3, sections 3.1.1 et 3.1.2).

Une telle manière de concevoir le métier enseignant, ancrée dans des rapports de places non négociables, renvoie à une manière de pratiquer la pédagogie relativement simple, au sens où il n'y en existe qu'une : maîtriser la matière et la professer; il n'y a pas d'autres options.

#### *Les représentations antérieures en lien avec l'enseignement différencié*

Comme présenté au chapitre précédent, l'enseignement différencié fait référence à des pratiques impliquant la prise en charge de tous les élèves indistinctement pour les amener le plus loin possible, selon leurs capacités, et soutenus par des interventions sur mesure pour chacun. Cette différenciation pédagogique ne faisait pas partie des référentiels socioprofessionnels des enseignantes et des enseignants rencontrés, en toute logique ils accordent la primauté à l'enseignement magistral. Mais ces représentations qui entrent en jeu sont surtout celles relatives à la manière de voir les élèves qui éprouvent des difficultés dans ces systèmes scolaires.

Pour certaines enseignantes et certains enseignants immigrants, les élèves en difficulté d'apprentissage sont considérés comme *non éducatibles*, car dans leur pays d'origine, on considère que ce sont des élèves qui ne peuvent pas apprendre au même rythme que les autres et qui par conséquent devraient être envoyés dans des *classes spéciales*; leur valeur est négligeable (cf. Chapitre 3, section 3.3.1). Cette représentation est opératoire, en ce sens qu'elle produit des conséquences concrètes : dans certains systèmes scolaires, les élèves qui performant bien – qui apprennent par cœur le savoir livré par le maître – sont tous dans la même classe et ceux qui le sont moins sont ensemble dans une *classe spéciale*. D'ailleurs, dans ces systèmes scolaires, les enseignantes et les enseignants font tout pour éviter de travailler dans les classes dites *spéciales* et recherchent les avantages à travailler avec les élèves dits performants. Par exemple, Ousmane, qui

vient de la Côte-d'Ivoire, racontait que le fait de travailler dans les classes avec les *élèves performants* garantit des résultats satisfaisants aux examens nationaux, ce qui a pour effet de rejaillir positivement sur la réputation de leurs enseignantes et enseignants (cf. section Chapitre 3, section 3.2.3). L'enseignante ou l'enseignant de ces élèves reçoit tous les honneurs des parents et de sa hiérarchie. Ainsi les enseignantes et les enseignants participent au maintien de cette représentation sociale en cherchant à tout prix à éviter les élèves en difficulté d'apprentissage<sup>18</sup>.

Tel que constaté dans le matériau empirique, dans d'autres systèmes scolaires, il y aurait une autre forme de représentation plus nuancée à l'égard des élèves en difficulté : la capacité d'un élève à apprendre selon le rythme souhaité serait essentiellement une question de motivation (cf. Chapitre 3, section 3.3.1). Dans cette optique, tout le poids de l'apprentissage repose sur l'élève, et celui qui n'arrive pas à obtenir de bons résultats finit par être renvoyé de l'école, car  *paresseux*. Cette représentation fait en sorte que ces élèves ne bénéficient pas d'une attention particulière en classe. Ainsi, et c'est également le cas des autres représentations évoquées précédemment, une telle manière concevoir le métier semble faciliter le travail enseignant puisqu'il n'est pas nécessaire de recourir à des méthodes d'enseignement diversifiées; la manière d'enseigner est uniforme. Ces représentations du métier sont opératoires dans les pays où elles sont véhiculées, indexées à toutes sortes de réalités socioéconomiques : dans les systèmes éducatifs connus par certains des participants, des systèmes sans ressources, composés d'écoles aux classes pléthoriques, un enseignement indifférencié est opératoire; se préoccuper des élèves en difficulté, épaulé par un personnel spécialisé pour poser les diagnostics appropriés et offrir des mesures d'appui spécifique, constitue un coût impossible à assumer. Il y a donc dans ces systèmes un intérêt à évacuer du système de scolarisation les élèves en difficulté le plus rapidement possible (cf. Chapitre 3, section 3.3.1). C'est dans ce contexte que Michelle – une CP – soulignait que lors de ses accompagnements d'enseignantes et d'enseignants immigrants, elle attirait leur attention sur toutes les ressources dont on dispose dans les écoles québécoises.

Pour comprendre comment ces représentations sociales se recomposent, il est nécessaire de prendre en compte les nouvelles réalités auxquelles les enseignantes et enseignants participant ont été confrontés lorsqu'ils ont fréquenté les CP et qui agissent sur leur champ représentationnel.

---

<sup>18</sup> Notons que Ousmane a précisé qu'il arrive parfois que les enseignantes et les enseignants réputés comme étant performants soient approchés par leur hiérarchie pour aller enseigner dans les classes « spéciales », ce qui résulte de négociations entre les deux parties.

#### 4.2.1.2 Les nouvelles représentations par rapport à la pédagogie interactive et à l'enseignement différencié

Pour rappel, les pratiques inhabituelles ou des circonstances particulières peuvent entraîner une modification, voire une recomposition des représentations sociales. Lors de leur intégration dans l'École québécoise, plus précisément lors des échanges avec les CP, les enseignantes et les enseignants immigrants découvrent des pratiques qui les sortent de leur zone de confort, souvent beaucoup plus complexes que celles qu'ils ont connues avant, notamment parce que les pratiques partagées ne reposent pas sur les mêmes rapports de places entre les enseignantes et les enseignants, d'un côté, et les élèves, de l'autre. Ces nouvelles pratiques viennent bouleverser leur champ représentationnel à l'égard de certaines dimensions du métier d'enseignant, en particulier les conventions relatives à la pédagogie interactive et l'enseignement différencié.

L'image du *maitre savant* dont l'autorité est incontestable ou encore celle de l'élève capable de se surpasser par sa motivation personnelle sont des dimensions de la représentation initiale<sup>19</sup> des enseignantes et des enseignants immigrants en lien avec les deux conventions présentées dans cette section. À la lumière de l'éclairage puisé aux travaux d'Abric (2003), il est possible de considérer que ces dimensions de leur représentation du métier font partie de ce que l'auteur appelle le « noyau central » ; elles auraient une forte valeur sociale, tant et si bien qu'il pourrait être plus difficile de s'engager dans un processus de recomposition à leur égard, malgré les attentes formulées par le milieu d'accueil à cet égard.

En ce qui concerne la pédagogie interactive, à la suite des échanges avec les CP, l'enseignante ou l'enseignant immigrant découvre qu'il doit repenser sa représentation de l'acte d'enseigner. D'ailleurs, les CP s'assurent de leur rappeler que le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉES, 2006b) recommande des pratiques pédagogiques adossées à une approche socioconstructiviste, laquelle implique une recomposition des représentations par rapport au savoir, mais aussi par rapport aux élèves. L'enseignante ou l'enseignant immigrant réalise dès lors que l'acte d'enseigner dans le contexte québécois est un exercice qui va au-delà de la simple transmission d'un contenu à des élèves passifs. C'est désormais la dynamique interactive en classe

---

<sup>19</sup> Une telle affirmation ne s'appuie pas uniquement sur les propos des enseignantes et enseignants immigrants rencontrés, mais aussi sur ceux des CP quand elles parlaient de divers autres cas d'accompagnement (cf. Élodie-CP, section 3.1).

qui est vue comme déterminante pour l'apprentissage des élèves. Avec la pédagogie interactive – privilégiée dans l'approche socioconstructiviste –, l'acte d'enseigner se déploie selon une perspective de coconstruction de sens. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant immigrant doit abandonner la représentation de son rôle professionnel comme le *maitre* qui sait tout et doit renégocier sa position par rapport à ses élèves. Ces derniers sont perçus non pas comme des récepteurs sans réflexivité, mais plutôt comme des acteurs devant participer à la coconstruction de leurs savoirs. Dans cette perspective, le rapport de places est sensiblement modifié : le pouvoir est en partie partagé entre l'enseignante ou l'enseignant et ses élèves.

La convention relative à l'enseignement différencié, apprise lors de l'accompagnement offert par CP, constitue aussi une occasion pour les enseignantes et les enseignants immigrants de découvrir la complexité du métier dans le contexte québécois. Les représentations relatives aux élèves en difficulté sont si différentes qu'elles bousculent leur champ représentationnel à cet égard. Si, dans leur pays d'origine, ces élèves sont considérés comme *non éducatibles* et qu'il convient dès lors de les évacuer le plus rapidement du système scolaire, au Québec, la croyance à l'éducabilité de tous les élèves fait partie du noyau central du champ représentationnel et renvoie à une vision plus démocratique de l'école. Dans cette perspective, d'autres attentes sont nourries envers les enseignantes et les enseignants, et elles touchent différentes dimensions du travail dont la gestion des différents rythmes d'apprentissage (gestion de classe) ; elles supposent également un investissement plus important, une attention particulière pour les élèves ayant des difficultés, investissement devant se traduire en termes d'interventions fabriquées sur mesure pour chacun. Ainsi, les rencontres avec les CP conduisent les enseignantes et les enseignants immigrants à comprendre qu'enseigner de façon magistrale à un groupe d'élèves indifférenciés n'est pas opératoire dans l'École québécoise. Ils doivent prendre en compte les besoins et les difficultés de chacun des élèves, voire leurs préférences et leurs intérêts. Conséquemment, l'enseignante ou l'enseignant doit faire de la différenciation aux plans des méthodes d'enseignement, du mode d'organisation spatiale de la classe, du contenu d'apprentissage et même de l'évaluation des apprentissages. Toutes ces nouvelles pratiques impliquent une complexification importante du travail et bouleversent du coup la représentation qu'ils avaient du métier initialement : produire une élite n'est plus la satisfaction à retirer du métier, mais plutôt la possibilité de faire progresser chacun selon ses capacités.

Comme on vient de le voir, il est difficile pour les enseignantes et les enseignants immigrants d'adhérer à ces deux conventions parce qu'elles semblent toucher à ce qu'Abrie appelle le *noyau central*, donc à des représentations durcies par des croyances et des valeurs fortes; passer d'un système méritocratique à un système démocratique n'est pas une mince affaire. Mais lors de leurs discussions avec les CP, les enseignantes et enseignants immigrants ont plutôt tendance à montrer malgré tout une certaine souplesse, peut-être parce qu'ils font leur stage probatoire et sont du coup inquiets de leur sécurité d'emploi. Et de leur côté, ne voulant pas être perçus comme des inspectrices ou inspecteurs, ou encore comme des supérieurs hiérarchiques, et constatant qu'il leur est difficile de céder sur certaines représentations, les CP s'y prennent stratégiquement dans certains cas au moyen de l'approche réflexive plutôt qu'en insistant pour que ces enseignantes et ces enseignants immigrants obtempèrent en modifiant leurs manières de voir aveuglément.

Il faut bien comprendre ces représentations comme étant inscrites dans un contexte situé, caractérisé par une situation socioéconomique souvent difficile : manque de ressources dans les classes, incapacité à payer du professionnel supplémentaire pour soutenir l'apprentissage des élèves, etc. Ainsi, évacuer les élèves en difficulté d'apprentissage se comprend par rapport à un système qui ne pourrait, en l'état, scolariser tous les élèves. Également, il est important de nuancer quand il s'agit d'avancer l'argument de la situation socioéconomique de ces pays puisque Céline par exemple, qui vient de France, a travaillé dans un milieu scolaire disposant de ressources humaines et matérielles suffisantes. Cependant, il est possible de comprendre la portée de ses « représentations antérieures » sur sa manière d'apprécier certaines conventions du métier en contexte québécois. Elle rapportait par exemple comment elle s'est sentie *déstabilisée* par rapport à la manière dont on valorise les élèves dans les écoles québécoises, ce qu'elle qualifie de *typique* de la société québécoise (cf. Chapitre 3, section 3.1.2).

Dans la section suivante, il sera question de deux autres conventions qui, cette fois-ci, semblent entraîner un processus de recomposition des représentations du métier plus aisé chez les enseignantes et les enseignants immigrants.



## **4.2.2 Les conventions professionnelles qui rendent possible le travail enseignant**

Au point précédent, j'ai proposé une relecture du chapitre précédent sous l'angle du processus de recomposition de représentations des enseignantes et des enseignants immigrants en relation avec deux conventions qui mettent en lumière les dimensions plurielles du métier enseignant, tel que conçu au Québec. Comme j'ai invité à le considérer, si certaines enseignantes et certains enseignants immigrants sont moins enclins à adhérer à ces nouvelles conventions, c'est que celles-ci toucheraient des représentations du « noyau central » dirait Abric (2003). Ces représentations étant solidement enracinées dans des croyances et des valeurs communes, voire liées au fonctionnement systémique des pays d'origine de certaines des personnes qu'elles accompagnent, il est possible de comprendre qu'il peut être difficile d'abandonner ces représentations pour en adopter de nouvelles.

Or, deux autres conventions, qui entraînent elles aussi un processus de recomposition des représentations antérieures, semblent susciter plus facilement l'adhésion des enseignantes et des enseignants : la gestion démocratique et bienveillante, d'une part, et la collaboration avec les partenaires de travail, d'autre part. Développer des savoir-faire et des savoirs interagir qui vont dans le sens de ces conventions permettrait de faire en sorte que le travail soit possible à court terme, en ce sens qu'ils contribueraient à surmonter les obstacles qui se posent rapidement en situation avec les élèves. Également, ces conventions toucheraient des dimensions des représentations antérieures des enseignantes et des enseignants que l'on pourrait situer dans la zone périphérique de leur champ représentationnel, suivant Abric (2003), donc des dimensions plus facilement négociables.

La représentation sociale ayant pour propriété fondamentale d'être historique, il convient donc de s'intéresser aux représentations antérieures des enseignantes et des enseignants immigrants, avant de voir comment certaines sont remplacées par de nouvelles représentations en lien avec ces conventions découvertes à travers les échanges avec les CP.

#### **4.2.2.1 Les représentations antérieures des enseignantes et des enseignants immigrants par rapport à la gestion de classe et par rapport à la collaboration avec les autres partenaires**

Au même titre que les deux conventions exposées précédemment, la gestion de classe centrée sur des valeurs de démocratie et de bienveillance ou encore la culture de collaboration avec les partenaires font partie des principaux objets de discussion entre CP et enseignantes et enseignants immigrants. Pour ces derniers, ils renvoient à des conventions, et donc à des habitudes de travail avec lesquelles ils sont plus ou moins familiers selon leur pays de provenance.

##### *Les représentations antérieures en lien avec la gestion de classe*

Pour comprendre les représentations qui sous-tendent le modèle de gestion de classe appliqué par les enseignantes et les enseignants immigrants dans leur pays d'origine, il faut notamment considérer la représentation qu'on se fait de l'enseignante ou de l'enseignant dans la société et celle qu'on se fait de l'élève, mais aussi, comme on le verra, celle relative aux rapports entre les parents et l'école, de même qu'entre les enseignantes et les enseignants et leur hiérarchie. Et bien sûr, comme précisé au point précédent, les conditions socioéconomiques des pays d'origine, voire d'autres caractéristiques qui leur sont propres, sont également à considérer.

Tel que constaté dans le pays matériau empirique, selon les propos recueillis, l'enseignante ou l'enseignant est perçu comme l'autorité suprême dans certains pays, celui dont la parole ne doit pas être contestée. Comme exposé à la section précédente, cette autorité trouve sa légitimité à diverses sources. D'abord, l'enseignante est un *savant*, celui qui sait tout et par conséquent il mérite le respect de tous, des élèves en premier lieu. Ensuite, même lorsque les conditions salariales de l'enseignante ou de l'enseignant ne rejoignent pas ses aspirations, il jouit d'un certain pouvoir symbolique parce qu'il occupe une fonction socialement valorisée. Ce sentiment d'être une personne importante est encore plus prégnant chez celles et ceux travaillant dans les écoles publiques puisque souvent, il faut y accéder sur concours comme l'avaient expliqué Sergio et Céline. Dans cette optique, l'enseignante ou l'enseignant sait ce qu'il représente aux yeux des élèves et des parents. D'ailleurs, les propos exposés au chapitre précédent laissent croire que dans certains pays, il y aurait même une forme d'entente tacite entre les parents, la direction et les enseignantes et les enseignants pour rappeler aux élèves qu'ils doivent une obéissance inconditionnelle à leur maître : quand ce dernier signale un mauvais comportement d'un élève à la

direction, les parents sont convoqués dans l'immédiat et s'en suit souvent des punitions. Les élèves sont donc bien au fait des conséquences possibles s'ils osent ne pas répondre aux attentes de leur enseignante ou de leur enseignant.

Un autre point à considérer est que les types de rapports entretenus par les directions et le personnel enseignant dans certains milieux professionnels sont souvent teintés de tensions, car se déployant dans un cadre où les conventions opératoires relèvent de rapports très verticaux. L'enseignante ou l'enseignant se sent toujours sous la menace d'un blâme pour la moindre faute, surtout s'il n'arrive pas à établir son autorité en classe. Dans ce cas, le premier réflexe est de s'assurer d'avoir le contrôle total sur les moindres faits et gestes des élèves. De plus, il faut éviter toute relation de proximité avec l'élève afin que celui-ci ne se sente pas légitimé d'exprimer librement sa pensée en classe ou même de poser des questions ; la distance est scrupuleusement entretenue. D'ailleurs, pour le maître, cette relation de proximité est aussi une menace à son autorité qu'il veut à tout prix préserver au risque de ne pas paraître trop conciliant.

De plus, toujours suivant la théorie des représentations sociales, il existerait des liens étroits entre l'élaboration des représentations sociales, d'un côté, et les normes et les idéologies dominantes dans la société, de l'autre. Par conséquent, dans un pays où l'autoritarisme s'érige comme valeur de référence, il n'est pas surprenant de constater que les pratiques professionnelles portent aussi la marque de cette idéologie. Cette idée fait notamment écho avec les propos de Sergio présentés au chapitre précédent lorsque celui-ci soulignait que dans son pays, pendant longtemps, les enseignantes et les enseignants ont reproduit en classe les mêmes pratiques répressives typiques du système politique dictatorial en place.

#### *La collaboration avec les partenaires de travail*

Au chapitre précédent, j'ai exposé des résultats plutôt nuancés en lien avec la pratique de collaboration en milieu professionnel dans leur pays d'origine. En effet, les propos des enseignantes et les enseignants immigrants conduisent à envisager que la qualité de la collaboration dépend surtout de la catégorie de partenaires concernée. Par exemple, dans certains cas, la collaboration semblait plus facile ou plus sécurisante avec les pairs ; dans d'autres cas, les directions d'écoles semblaient constituer des ressources sur qui ils pouvaient compter. Les collaborations les plus délicates impliquaient les inspecteurs scolaires ou encore les CP. Pour cette

dernière catégorie de partenaires de travail, la représentation personnelle de l'enseignante ou de l'enseignant en tant que professionnel se révèle déterminante pour la qualité de la collaboration.

En fonction du pays d'origine, il y a une manière particulière pour l'enseignante ou pour l'enseignant de se représenter en tant que professionnel. Par exemple pour le participant qui vient de la Côte-d'Ivoire ou même la participante qui vient de France, la qualification professionnelle est très importante. Dans ces pays, pour intégrer le système scolaire, il faut passer un concours dont le degré de difficulté est élevé. Dans cette perspective, une enseignante ou un enseignant qui a donc réussi le concours a la réputation d'être un professionnel de haut calibre. Cette manière de considérer l'enseignante ou l'enseignant a des incidences sur la façon dont celui-ci se représente lui-même comme professionnel. Dans certains pays, diplôme en poche, l'enseignante ou l'enseignant se considère comme un professionnel formé une fois pour toute, c'est-à-dire pour toute la durée de sa carrière. Ainsi, il ne se révèle plus nécessaire de collaborer avec les autres puisque tous sont censés être assez outillés pour effectuer leur travail de manière autonome, et ce, pour toute la carrière. Il arrive aussi que la structure organisationnelle de l'école renforce cette forme de représentation de l'enseignante ou de l'enseignant autosuffisant. Par exemple, Céline racontait qu'en France, l'enseignante ou l'enseignant est responsable de l'enseignement de toutes les disciplines, sans exception, aussi a-t-elle été surprise de constater qu'au Québec, les élèves vont dans d'autres classes pour suivre d'autres types de cours, par exemple d'éducation physique. Cela concorde avec l'expérience d'Ousmane qui racontait qu'en Côte-d'Ivoire, les élèves restent dans la même classe pendant toute l'année scolaire.

Cependant, dans certains pays, il existerait des dispositifs mis en place au sein des écoles favorisant une culture de collaboration, mais surtout entre pairs. Les autres partenaires de travail sont souvent évités : du fait des rapports hiérarchiques prononcés, les partenaires autres que les pairs sont considérés comme des menaces, et les solliciter pour une problématique spécifique rencontrée en classe risque de faire perdre une partie de sa crédibilité professionnelle qui tient à une sorte d'autosuffisance, selon les représentations opératoires.

#### **4.2.2.2 Les nouvelles représentations par rapport à la gestion de classe démocratique et bienveillante et par rapport à la collaboration avec les autres partenaires**

Au cœur des rencontres avec les CP, les enseignantes et les enseignants immigrants découvrent de nouvelles conventions qui ont trait à la gestion de classe démocratique et bienveillante, d'une part, et la collaboration avec les autres partenaires de travail, d'autre part. Ces deux conventions sont bien sûr liées à des représentations collectives sur le métier dans le système scolaire québécois.

En ce qui concerne la gestion de classe démocratique et bienveillante, les enseignantes et les enseignants immigrants découvrent un système scolaire centré la valorisation des élèves et la participation de ces derniers à la mise en place d'un code de vie dans la classe. En fait, l'idée de groupe-classe tend à laisser sa place à celle de communauté d'apprentissage (cf. section 3.1.2, Céline-Ens et Élodie-CP). Une telle vision implique une gestion de classe basée sur la responsabilisation des élèves. Cette façon de concevoir les élèves et l'organisation des règles de fonctionnement du collectif impacte en retour la manière de se représenter soi-même en tant qu'enseignante ou enseignant : il ne se considère plus comme le seul expert de la classe ou le seul ayant autorité; la gestion de classe devient une responsabilité partagée. Dans cette perspective, ce n'est plus une attitude autoritaire concrétisée dans des rapports de places bien marqués qui va faire en sorte que les élèves s'engageront selon les attentes de leur enseignante ou de leur enseignant. Ainsi, la représentation des élèves soumis et dociles que les enseignantes et les enseignants avaient dans leur pays d'origine n'est plus opératoire dans leur milieu d'accueil où l'élève est considéré à la fois comme une personne et comme un apprenant. Dans cette optique, l'enseignante ou l'enseignant doit accorder une attention aux points de vue des élèves et faire en sorte qu'ils se sentent membres d'une communauté qu'ils contribuent à façonner.

En ce qui a trait à la collaboration avec les partenaires de travail, les enseignantes et les enseignants immigrants découvrent une sorte d'injonction en s'intégrant à l'École québécoise : si dans leur pays d'origine, ils se voyaient comme des professionnelles et professionnels pleinement autonomes, autosuffisants, consacrés experts pour toute leur carrière, ils découvrent tout l'avantage que procure une culture de collaboration. Certes, parmi eux, il y en a qui se rappellent de la supervision stricte à laquelle ils étaient exposés dans leur pays d'origine, mais ils se rendent rapidement compte qu'au Québec, les partenaires avec lesquels ils collaborent leur viennent plutôt en aide. Dans l'École québécoise, l'enseignante ou l'enseignant n'est pas l'objet d'un contrôle

strict de la part de sa hiérarchie et le sens accordé à l'idée d'autonomie professionnelle renvoie dès lors à un engagement les uns envers les autres. Il y a donc à la base le professionnalisme collaboratif qui s'impose comme une obligation de l'exercice de la profession enseignante<sup>20</sup>. La croyance partagée dans le milieu scolaire québécois est que l'activité enseignante dépasse le contexte de la classe ou les relations avec les élèves ; l'enseignante ou l'enseignant doit collaborer avec toutes les actrices et tous les acteurs de son écologie professionnelle : les pairs, la direction, les intervenantes et intervenants spécialisés, les personnes qui organisent le diner des élèves, les CP, etc. L'attente consiste à se considérer comme faisant partie d'une équipe dont tous les membres sont appelés à se concerter afin de prendre des décisions cohérentes et de coordonner leurs interventions dans l'intérêt des élèves<sup>21</sup>.

Même lorsque les représentations antérieures des enseignantes et des enseignants immigrants semblent ébranlées, il appert qu'ils s'engagent plus facilement dans un processus de recomposition de leurs représentations antérieures. Ce qu'il faut comprendre, c'est qu'ils tirent bénéfice de ce changement de cap à l'égard de ces nouvelles conventions découvertes. En effet, ils peuvent désormais évoluer dans un climat de travail plus sécurisant puisqu'en choisissant la gestion de classe démocratique par exemple, l'enseignante ou l'enseignant immigrant accroît les chances de voir des liens plus forts s'établir avec ses élèves et entre eux. En effet, en collaborant avec les partenaires de travail, les CP plus précisément, ils bénéficient du soutien d'un groupe de collaboratrices et de collaborateurs qui connaissent le milieu et pouvant les socialiser aux nouvelles conventions en matière de gestion de classe.

Une façon de tenter de comprendre pourquoi les enseignantes et les enseignants immigrants semblent accepter volontiers ce processus recomposition sur ce plan, c'est d'envisager que les nouvelles représentations ne remettent pas en cause des dimensions du noyau central de leurs représentations antérieures. Suivant cette idée, la gestion de classe démocratique et bienveillante telle que perçue en contexte québécois ne remettrait pas en cause leur conception de l'autorité suprême du maître. Comme l'a précisé Michelle-CP, l'autorité de l'enseignante ou de l'enseignant n'est pas remise en question dans les écoles québécoises, mais il est attendu de celui-ci qu'il fasse

---

<sup>20</sup> Dans le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MÉQ, 2020), le professionnalisme collaboratif y est décrit comme une compétence clé attendue du personnel enseignant au Québec.

<sup>21</sup> Il s'agit de la principale visée qui sous-tend la compétence 9 du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MÉQ, 2020) : S'impliquer activement au sein de l'équipe-école.

preuve de bienveillance envers les élèves et qu'il reconnaisse ses droits. D'ailleurs, les nouvelles représentations du métier découvertes au milieu scolaire québécois les aident à préserver ces dimensions qu'ils valorisent tant une fois qu'ils apprennent comment faire la classe dans le contexte québécois (cf. Michelle-CP, section 3.1.2). La gestion de classe démocratique leur permet d'établir un climat de travail propice pour tous, ce qui fait que l'autorité de l'enseignante ou de l'enseignant n'est pas en péril, mais aussi qu'une certaine liberté d'action de l'élève est assurée. De manière similaire, il est possible d'envisager que la collaboration avec les partenaires de travail telle que conçue au Québec ne remettrait pas en cause la valeur de l'autonomie professionnelle si chère aux enseignantes et enseignants immigrants. En effet, le soutien obtenu en collaborant avec les autres les aide à mieux travailler en toute autonomie, c'est-à-dire avec plus de professionnalisme.

Dans cette section, j'ai exposé comment l'adhésion à deux conventions semble rendre possible le travail des enseignantes et des enseignants immigrants, ou plutôt le rendre plus viable rapidement. D'une part, cette adhésion leur permettrait d'établir un climat favorable à l'apprentissage des élèves car en étant consultés, ils se sentent considérés et auraient tendance à produire moins d'attitudes déifiantes. D'autre part, elle leur permettrait de bénéficier du soutien nécessaire pour effectuer le travail tel qu'attendu, en particulier en acceptant le contrat collaboratif offert par les CP. Il y a certes des enjeux liés aux représentations de ces enseignantes et enseignants en lien avec l'adhésion aux conventions en question, mais il apparaît que le processus de recomposition des représentations dans lesquelles s'inscrivent ces conventions s'active plus facilement puisqu'elles feraient partie de la zone périphérique de leur champ représentationnel.

\*\*\*

Dans ce deuxième registre d'analyse, j'ai proposé une lecture plus conceptualisante des résultats présentés au chapitre précédent, en prenant un petit risque interprétatif à la suite des propositions d'Abrie (2003) sur les représentations sociales et en les liant à la vision de Becker concernant l'action collective supportée par des conventions partagées. Au cœur de l'accompagnement offert par les CP aux enseignantes et enseignants immigrants, se discutent deux types de conventions qui n'ont pas des équivalences univoques dans leur milieu professionnel antérieur et dans celui qu'ils intègrent au Québec. D'un côté, la pédagogie interactive et l'enseignement différencié sont deux conventions pour lesquelles l'adhésion des enseignantes et des enseignants immigrants est plus

difficile à obtenir; de l'autre, la gestion de classe démocratique et bienveillante ainsi que la collaboration avec les partenaires de travail sont deux conventions nouvelles auxquelles les enseignantes et les enseignants immigrants semblent adhérer plus facilement.

Ce second registre d'analyse conduit à proposer des hypothèses interprétatives relatives à ces adhésions à géométrie variable. D'abord, j'ai proposé de considérer que le premier couple de conventions – la pédagogie interactive et l'enseignement différencié – ferait apparaître la complexité du métier d'enseignant au Québec, révélant des dimensions qui ne sont pas forcément prises en compte dans certains pays d'origine. Les enseignantes et les enseignants immigrants découvrent par là une tâche plus lourde que celle connue dans leur pays d'origine. La théorie des représentations sociales invite à considérer que des représentations sociales durcies sous-tendent les conventions professionnelles, ce qui peut expliquer pourquoi des enseignantes et enseignants immigrants auraient du mal à adhérer à de nouvelles manières de faire et d'interagir qui sont en contradiction avec leurs représentations antérieures les plus importantes. Ensuite, l'adhésion à deux autres conventions – la gestion de classe démocratique et bienveillante ainsi que la collaboration avec les partenaires – rendrait possible le travail des enseignantes et des enseignants immigrants, le rendrait plus viable en leur apportant de la stabilité dans les rapports avec les élèves et dans ceux établis avec leurs partenaires de travail. Il s'agit donc d'un avantage qui ferait en sorte qu'ils soient plus ouverts vis-à-vis les changements auxquels invitent ces conventions. Et toujours à l'aune de l'éclairage théorique des représentations sociales, une piste interprétative consiste à envisager que l'apparente facilité avec laquelle ils adhéreraient à ces conventions serait due au fait qu'elles ne toucheraient pas des dimensions du noyau central de leurs représentations sociales, mais plutôt des dimensions périphériques de leur champs représentationnel, donc plus aisément négociables.



## **6. CONCLUSION**

L'objectif poursuivi dans ce mémoire était d'étudier l'accompagnement offert par des conseillères pédagogiques aux enseignantes et enseignants immigrants dans les écoles québécoises. Le choix de mener une recherche qualitative a conduit à miser sur la voix des participantes et des participants pour faire émerger les conventions les plus discutées au cœur de cet accompagnement. Dans cette perspective, j'ai documenté quatre dimensions du travail enseignant sur lesquelles portent les discussions entre ces deux catégories d'actrices et d'acteurs d'après les propos qu'ils ont rapportés, à savoir la gestion de classe, la pédagogie, les élèves en difficulté d'apprentissage et la relation avec les partenaires de travail. En relation avec ces dimensions, quatre conventions sont découvertes par les enseignantes et enseignants immigrants lors de leurs rencontres avec les CP : la gestion de classe démocratique, la pédagogie interactive, la considération des élèves en difficulté d'apprentissage et la collaboration avec les autres partenaires de travail. L'adhésion des enseignantes et des enseignants immigrants à ces nouvelles conventions s'effectuent à géométrie variable. Certaines semblent plus difficiles à adopter, tandis que d'autres le sont plus aisément. Des modes d'intervention spécifiques mobilisés par les CP jouent un rôle important dans la manière dont cette adhésion sera faite en bout de piste.

Pour conclure ce mémoire, j'expose dans les sections qui suivent les étapes jalonnant le processus de rédaction en commençant par la problématisation de l'objet de recherche jusqu'à la présentation et l'interprétation des résultats. Aussi, il sera question de préciser les principales contributions de la recherche, les difficultés rencontrées, les limites et, en fonction de celles-ci, des pistes de recherche à explorer.

### **6.1. L'articulation générale du mémoire**

Dans le Chapitre 1 du mémoire, la problématique de la recherche a été présentée sous l'angle de sa double pertinence, soit sociale et scientifique.

Sous l'angle de la pertinence sociale, j'ai d'abord présenté le cadre contextuel de l'objet de recherche en précisant la trajectoire suivie par les enseignantes et les enseignants depuis leur projet d'immigration jusqu'à leur embauche dans une école québécoise. À ce stade, il a été question de souligner les principaux enjeux en lien avec l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants à l'École québécoise. Deux catégories d'enjeux ont été identifiées : des enjeux

économiques et politiques, ainsi que des enjeux sociaux et identitaires. Sur le plan économique et politique, j'ai mis en lumière les éventuels apports des enseignantes et des enseignants immigrants dans le contexte de pénurie de professionnelles et de professionnels en enseignement au Québec, ces enseignantes et enseignants immigrants pouvant participer au renouvellement de la main-d'œuvre dans ce secteur (Despatie, 2019). Aussi, l'accent a été mis sur les démarches faites par les centres de services scolaire pour l'adoption de nouvelles politiques migratoires pouvant faciliter l'immigration du personnel enseignant venant de pays étrangers. Sur plan social et identitaire, à la lumière des contributions des autrices et auteurs, j'ai attiré l'attention sur l'idée selon laquelle les enseignantes et les enseignants immigrants peuvent contribuer au renforcement de la diversité culturelle au sein de l'École québécoise (Collin et Camaraire, 2013). Dans la même veine, j'ai soulevé l'idée qu'ils pourraient jouer un rôle de modèles positifs auprès des élèves issus de l'immigration dont les effectifs sont en forte croissance dans les écoles québécoises, plus précisément montréalaises, depuis plusieurs années. Certaines autrices et certains auteurs suggèrent aussi qu'ils auraient une sorte de compétence interculturelle qui leur permettrait de jouer un rôle de médiatrices et médiateurs culturels entre l'école et ces familles immigrantes (Niyubahwe et al., 2019).

Sous l'angle de la pertinence scientifique, j'ai mis de l'avant les résultats d'une recension des écrits dégageant trois principales tendances de la recherche portant sur l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants. 1) Adoptant des référentiels psychologiques, certaines recherches documentent les difficultés rencontrées par les enseignantes et les enseignants immigrants au cours de leur trajectoire d'intégration socioprofessionnelle ; 2) D'autres s'adossant à une perspective plus écologique ont éclairé la familiarisation des enseignantes et des enseignants aux nouvelles conceptions du métier enseignant. Ces études, moins nombreuses, examinent dans ce cas les processus de socialisation des enseignantes et des enseignants immigrants aux nouvelles conventions du métier, mais aussi les processus de reconstruction identitaire qui se déploie sous l'influence des autres significatifs; 3) Enfin, des recherches se sont intéressées à documenter les dispositifs de soutien mis en place par les milieux professionnels d'accueil afin de faciliter l'intégration socioprofessionnelle des enseignantes et des enseignants immigrants.

Cependant, aucune recherche québécoise ne s'est penchée de manière spécifique sur l'accompagnement des enseignantes et des enseignants immigrants par des CP dans l'École

québécoise. Or, les CP constituent un groupe d'actrices et d'acteurs clé pouvant initier ces enseignantes et ces enseignants aux conventions professionnelles imbriquées dans le milieu scolaire québécois. Deux recherches en particulier ont servi de référence pour positionner ce mémoire. La première, conduite par Morrissette et al., (2016), a porté sur les stratégies des accompagnatrices et des accompagnateurs à l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants dans l'École québécoise. Même si elle ne portait pas de manière spécifique sur l'accompagnement offert par les CP aux enseignantes et enseignants immigrants, des CP ont tout de même participé à cette recherche. Les résultats conduisaient à envisager qu'il y aurait des tensions dans les relations professionnelles entre ces actrices et acteurs, dues à des problèmes d'intercompréhension en raison de représentations différentes. La seconde recherche a été conduite par Duchesne (2016) qui a examiné les rôles des CP dans les écoles ontariennes. L'autrice rapporte des résultats relativement similaires, en ce sens qu'il y aurait aussi des tensions entre les CP et les enseignantes et les enseignants puisque ces derniers semblent avoir du mal à accepter l'idée que les CP les incitent à changer certaines de leurs pratiques professionnelles. À la suite de cette recension des écrits et de l'éclairage plus spécifique de ces deux études (Duchesne, 2016 ; Morrissette et al., 2016), j'ai formulé une question générale de recherche qui s'intitule de la manière suivante :

*Quels sont les enjeux qui sous-tendent l'accompagnement des enseignantes et des enseignants immigrants par les conseillères et les conseillers pédagogiques dans le cadre d'une démarche d'accompagnement à l'intégration socioprofessionnelle ?*

L'hypothèse selon laquelle cet accompagnement soulèverait certains enjeux a conduit à considérer qu'il y aurait aussi une situation d'incompréhension mutuelle en raison peut-être des référents professionnels différents. Ces hypothèses ont donc conduit à considérer un éclairage théorique qui puisse prendre en compte les dynamiques interactives qui sous-tendent l'accompagnement dans lequel ces actrices et acteurs sont engagés, d'où le choix de l'interactionnisme symbolique à titre d'éclairage théorique.

Ainsi, le cadre théorique puise à la tradition sociologique de Chicago – à l'interactionnisme symbolique – pour éclairer l'objet de recherche qui repose sur l'hypothèse d'un problème d'intercompréhension entre ces deux groupes d'actrices et d'acteurs, lesquels auraient été socialisés à des référents professionnels différents. En effet, cette tradition de recherche vise

l'étude des mondes sociaux sous l'angle des interactions sociales, de processus d'ajustement mutuel. Toutefois, il faut préciser que le cadre théorique est centré sur la perspective interactionniste telle qu'interprétée par Becker, en particulier en relation avec son ouvrage phare *Outsiders* (1985). Cet ouvrage propose une grille de lecture des sous-cultures à l'intérieur d'une culture dominante, mais aussi de la négociation des normes et des conventions entre des actrices et acteurs issus de milieux sociaux ou professionnels différents. Donc, les enseignements de Becker (1985) dans cet ouvrage offrent une piste de compréhension féconde pour éclairer les turbulences entre les enseignantes et les enseignants immigrants et les CP. En effet, selon l'auteur, lorsque des groupes sociaux en interaction ne partagent pas les mêmes conventions, il peut y avoir des turbulences qui surgissent et s'engagent alors des processus de négociation. Cet éclairage théorique m'a permis de formuler les deux questions spécifiques suivantes : 1) *quelles conventions professionnelles se dévoilent lors de l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants immigrants par les conseillères et conseillers pédagogiques qui œuvrent au sein des écoles québécoises ?* 2) *Comment ces conventions sont-elles négociées entre ces deux catégories d'acteurs au cœur de la démarche d'accompagnement ?* Ces questions ont orienté le choix des dispositifs méthodologiques mis œuvre. Cependant, comme je l'ai précisé plus haut (Chapitre 4), le matériau ne m'a pas permis de documenter la deuxième question.

Dans le Chapitre 2, j'ai exposé le dispositif d'investigation mis en œuvre pour répondre à ce questionnement de recherche. Choissant une recherche qualitative à visée compréhensive, j'ai opté pour un scénario d'enquête donnant une voix aux participantes et aux participants. J'ai plus précisément opté pour des entretiens individuels à orientation biographique et professionnelle centrés sur les interactions (Demazière, 2011). Quatre enseignantes et enseignants immigrants travaillant au primaire et quatre CP ont pris part à ces entretiens. Au moyen d'une grille d'entretien semi-dirigé, j'ai invité les enseignantes et les enseignants immigrants à verbaliser leurs expériences professionnelles au pays d'origine, puis au Québec, tout en se centrant sur les séances de travail avec les CP. Les entretiens avec ce dernier groupe portaient sur leurs expériences de travail en tant que CP au Québec, mais aussi sur les séances de travail avec les enseignantes et les enseignants immigrants.

Les entretiens conduits auprès des participantes et des participants ont permis de collecter un matériau de recherche composé de 15 transcriptions. Pour aborder ce matériau de recherche, j'ai

opté pour un double mouvement analytique : une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016, 2021) et une analyse par comparaison de cas (Becker, 2016; Freidson, 1960). L'analyse thématique a permis une première familiarisation avec le matériau de recherche et dégagé les principaux objets de discussion entre les actrices et acteurs, soit des dimensions du métier que sont : la gestion de classe, la pédagogie, les élèves en difficulté d'apprentissage et les partenaires de travail. L'analyse par comparaison de cas quant à elle a permis de faire émerger les conventions professionnelles en lien avec chacune de ces dimensions identifiées (Chapitre 3).

Dans le Chapitre 3, je présente les résultats de l'analyse du matériau de recherche sous la forme d'un premier registre d'analyse. Ces résultats articulent des cas de pratique professionnelle rapportés par les participantes et participants. Leur analyse a permis de mettre en lumière quatre nouvelles conventions professionnelles découvertes par les enseignantes et les enseignants immigrants à travers leurs séances de travail avec les CP : la gestion de classe démocratique et bienveillante, la pédagogie interactive, l'enseignement différencié et la collaboration avec les partenaires de travail. Les résultats présentés ont aussi mis en exergue les modes d'intervention mobilisés par les CP pour orienter les enseignantes et les enseignants immigrants vers un ajustement cohérent avec les conventions opératoires dans le contexte de l'École québécoise.

Dans le Chapitre 4, j'ai produit un deuxième registre d'analyse fondé sur une lecture transversale des résultats de recherche, ayant conduit à mettre en exergue un processus de recomposition de certaines représentations du métier chez les enseignantes et les enseignants immigrants, représentations qui seraient non opératoires en contexte québécois. Dans cette optique, j'ai mobilisé un nouvel éclairage théorique pour donner sens à ce processus, soit la théorie des représentations sociales (Abric, 2003 ; Rateau et Lo Monaco, 2013 ; Valence, 2010). Celle-ci a permis d'éclairer ce processus de recomposition des représentations du métier en pointant des conventions – pédagogie interactive et enseignement différencié – qui font objet de réticences de la part des enseignantes et des enseignants immigrants, réticences liées à la valeur sociale de ces pratiques pour ces actrices et acteurs, selon la théorie mobilisée. D'autres conventions – gestion de classe démocratique et bienveillante, et la collaboration avec les autres partenaires – auraient plutôt reçu relativement facilement l'adhésion des enseignantes et enseignants immigrants puisqu'elles se négocieraient dans la zone périphérique du champ représentationnel.

## 6.2. Principales contributions de la recherche

Dans le contexte de pénurie de personnel en enseignement qui s'aggrave au Québec, les apports des recherches portant sur l'intégration d'enseignantes et d'enseignants immigrants sont incontournables. Elles permettent d'éclairer les décisions politiques en ce qui concerne cette catégorie d'enseignantes et d'enseignants. Elles offrent aussi aux actrices et acteurs des milieux professionnels des pistes intéressantes comme des stratégies d'accompagnement fécondes pour mieux encadrer l'intégration de ces enseignantes et enseignants. Cependant, puisque mon mémoire porte sur un aspect particulier concernant l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants, soit leur accompagnement par des CP, d'autres contributions plus spécifiques, d'ordre scientifique et professionnel peuvent être mises en avant.

### *Les contributions d'ordre scientifique*

Sur le plan scientifique, ce mémoire apporte une contribution particulière. Si les recherches portant sur l'intégration des enseignantes et des enseignants immigrants au Québec deviennent de plus en plus nombreuses, à ma connaissance, aucune d'entre elles ne s'était encore penchée sur l'accompagnement de ces enseignantes et enseignants par des CP. Ce mémoire vient donc éclairer un objet de recherche jusque-là occulté dans la communauté scientifique, et ce, de deux manières. D'une part, il éclaire des dynamiques interactives qui façonnent le processus de recomposition de représentations du métier entre les CP et les enseignantes et les enseignants immigrants. D'autre part, même si l'étude de Morrissette et al. (2016) a relevé les problèmes de représentations différentes qui entraîneraient des tensions dans les relations entre ces actrices et acteurs, elle laisse dans l'ombre les dynamiques interactives qui sous-tendent le processus de recomposition de ces représentations. Ce mémoire aide donc à comprendre comment certaines conventions professionnelles faisant objet de pratiques inhabituelles pour certaines enseignantes et certains enseignants peuvent être à l'origine de cette recomposition des représentations du métier chez ces professionnelles et professionnels.

### *Les contributions d'ordre professionnel*

Sur le plan professionnel, les contributions de ce mémoire sont orientées dans une grande proportion vers les professionnelles et les professionnels des centres de services scolaires, les CP en particulier, mais aussi les directions d'établissements et les pairs enseignantes et enseignants.

Les résultats de cette recherche indiquent que les enseignantes et les enseignants immigrants sont souvent exposés à de nouvelles pratiques professionnelles auxquelles ils n'étaient pas habitués auparavant, pratiques mettant en lumière des dimensions plurielles, c'est-à-dire la complexité du métier tel que conçu au Québec. Ce qui fait qu'ils ont tendance à remobiliser les pratiques antérieures, plus familières et éprouvées dans le contexte de leur pays d'origine. Au-delà de la complexité du métier qu'ils découvrent au Québec, ces enseignantes et enseignants ont parfois au départ des représentations sur certains partenaires de travail comme les CP et les directrices et directeurs d'école. Ces représentations font qu'ils développent une sorte de méfiance orientée surtout vers les CP, des professionnelles et professionnels dont les rôles sont souvent méconnus des enseignantes et enseignants immigrants ou interprétés par ces derniers en s'appuyant sur des référents liés au contexte de leur pays d'origine. D'abord ces CP sont assimilés aux inspectrices et inspecteurs qu'ils ont connus dans leur pays d'origine alors que leur tâche est de les inciter à adopter des pratiques de travail en phase avec les conventions qui sont imbriquées dans les routines de travail au Québec. Ces conventions ayant pour conséquence de complexifier le travail par rapport à ce que les enseignantes et les enseignants immigrants ont connu dans leur pays d'origine, accroît encore plus la méfiance.

Ce constat décrit plus ci-dessus a conduit à la mise en lumière dans ce mémoire des modes d'intervention qui semblent féconds, soit pour amener les enseignantes et les enseignants immigrants à ajuster leurs pratiques, soit pour dissiper les tensions souvent latentes qui fragilisent l'accompagnement de ces enseignantes et enseignants. Ces modes d'intervention documentés sont la remise en question des pratiques de gestion de classe jugées inappropriées dans le contexte québécois, l'explicitation des prescrits officiels en matière d'approches pédagogiques, la réflexivité par le questionnement et par la modélisation des pratiques de différenciation et, enfin, la clarification des positions institutionnelles. En somme, les résultats de cette recherche devraient permettre aux autres membres de l'écologie professionnelle, les directions d'écoles et les pairs enseignants de mieux comprendre les enjeux liés à la valorisation des compétences professionnelles préalables qui sous-tendent les choix des pratiques professionnelles des enseignantes et enseignants immigrants. Cette compréhension leur permettra au même titre que les CP de mieux adapter leurs interventions auprès des enseignantes et des enseignants immigrants afin d'améliorer leur expérience d'intégration et la qualité de leur relation d'accompagnement et/ou professionnelle. Quant aux enseignantes et enseignants immigrants eux-mêmes, les résultats

de ce mémoire peuvent les sensibiliser sur les véritables rôles des accompagnatrices et accompagnateurs qu'ils rencontrent dans leur trajectoire d'intégration à l'École québécoise. Aussi, pourront-ils découvrir les conventions tacites en usage dans le milieu scolaire québécois, lesquelles conventions constituent parfois pour eux les principaux obstacles à une intégration faite avec souplesse.

### **6.3. Difficultés rencontrées et limites**

Les principales difficultés et limites de cette recherche sont liées à la méthodologie et, dans une moindre mesure, à l'analyse des résultats.

D'abord, à la lumière des résultats présentés, il aurait été pertinent de recourir à des entretiens collectifs pour documenter les « conventions » les plus discutées entre les enseignantes et les enseignants immigrants et les CP, mais surtout les processus de négociation ; comme le souligne Morrissette (2011), cette méthode favorise l'appréhension des processus de négociation en situation mais aussi de ceux qui émergent des interactions au sein d'un monde professionnel. D'ailleurs la définition même du concept de « convention » qui fait référence à des pratiques professionnelles partagées (Becker, 2010) implique de tenir compte des zones partagées, admises et contestées (Morrissette et Guignon, 2016) dans les dynamiques interactives pour pouvoir mieux comprendre les processus de négociation. Malheureusement, le contexte sanitaire imposé par la pandémie de COVID-19 n'a pas été favorable à la conduite d'entretiens collectifs. Je ne pouvais pas garantir la protection de la santé des participantes et des participants en les invitant à se réunir en présentiel au même endroit. Il aurait été possible de les réunir les participantes et les participants pour la tenue d'entretiens collectifs en ligne, mais ils étaient si débordés justement en raison des bouleversements dus au contexte pandémique pour les centres de services scolaires que les agendas ne pouvaient pas s'aligner. Et même si les entretiens collectifs auraient pu être tenus, il m'apparaît peu probablement que ces deux groupes d'acteurs auraient vraiment verbalisé certaines expériences regrettables devant les personnes concernées. En fin de compte, l'idée de recourir à deux entretiens individuels a permis de pallier ce problème.

En ce qui a trait à l'analyse du matériau de recherche, des difficultés particulières ont surgi. J'ai d'abord remarqué un manque de richesse du matériau de recherche qui se caractérisait par des propos évoqués mais non approfondis. Par exemple, un sujet qui a surgi de part et d'autre dans les



entretiens est la question de la collaboration avec les parents. Or, lors de l'analyse du matériel de recherche, je me suis rendu compte que la partie du matériel de recherche qui en traitait n'était pas suffisante pour en faire un point spécifique. Deux raisons semblent pouvoir expliquer cette situation. La première est qu'il y avait une contrainte de temps du côté des participantes et des participants : la quasi-totalité des participantes et participants ne pouvaient m'accorder qu'un maximum d'une heure, voire 45 minutes par entretien. Le cas de Kamila en est un exemple éloquent. Avec elle, je n'ai pu conduire qu'un seul entretien en raison de son agenda très serré. Dans ce contexte, lors des entretiens, j'ai dû m'adapter en laissant passer des occasions de rebondir avec plus de questions de clarification ou d'explicitation. La deuxième raison est peut-être liée à mon manque d'expérience en matière de conduite d'entretiens de recherche. J'étais souvent attaché à mon canevas d'entretien, alors qu'il s'agissait d'entretiens semi-dirigés. En raison de la pandémie, je n'ai pas eu la chance de faire des expériences avec ma directrice de recherche, en l'accompagnant pour l'observer faire des entretiens de recherche, ce qui aurait constitué pour moi de véritables occasions d'apprentissage.

#### **6.4. Quelques pistes de recherche à explorer**

Par rapport aux différentes limites évoquées précédemment et même au-delà, il y aurait d'intéressantes pistes susceptibles de faire l'objet d'un travail de recherche ultérieurement.

Un aspect particulier a attiré mon attention lors de la conduite des entretiens. Une CP me racontait que de toutes ses expériences d'accompagnement auprès d'enseignantes et d'enseignants immigrants, celles qui ont été les plus difficiles sont celles auprès des enseignants (les hommes). Les CP ayant participé à ma recherche étaient toutes des femmes. Un projet de recherche pertinent serait peut-être de s'intéresser à l'accompagnement d'enseignants immigrants – des hommes – par des CP femmes, car il y a peut-être là encore une question de représentations qui joue dans la difficulté de l'accompagnement, si je retiens l'éclairage théorique du dernier chapitre.

Une autre piste de recherche qui semble originale au sens où elle pointe un objet n'ayant pas encore été étudié est la relation d'accompagnement qui lie les enseignantes et les enseignants immigrants aux directions d'établissement. Ce nouvel objet d'études est particulièrement intéressant en raison des enjeux de hiérarchie entre eux et du double rôle des directions qui doivent à la fois soutenir le développement de ces enseignantes et enseignants pendant le stage probatoire et à la fois le valider.

Le dispositif théorique et les résultats de mon mémoire pourrait constituer une armature pertinente pour cette étude.

\*\*\*

En terminant, je tiens à dire que je souhaite que ce mémoire contribue à apporter un nouvel éclairage sur les dynamiques interactives qui sous-tendent l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants immigrants par les CP, et donc ajoute une compréhension permettant éventuellement de mieux soutenir leur intégration dans l'École québécoise. En particulier, je souhaite que les résultats de recherche présentés ici (Chapitre 3), de même que leur interprétation (Chapitre 4) servent d'appui aux CP en particulier qui cherchent souvent des approches fécondes pour amener les enseignantes et les enseignants immigrants vers l'ajustement à de nouvelles pratiques, plus en phase avec le contexte québécois, mais sans leur imposer ces pratiques.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans Abric, J.-C. (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Érès.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin.
- Auclair, D. (2013). *Le constructivisme et la logique des compétences en tant que relativisme scientifique : les réformes de l'éducation sous les impératifs utilitaires de la mondialisation néolibérale* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5290/>
- 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. *Canadian Journal of Education /Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-25. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2198>
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance* (traduit par J.- P. Briand et J.- M. Chapoulie). Éditions A.-M. Métailié.
- Becker, H. S. (2010). *Les mondes de l'art* (traduit par J. Bouniort). Flammarion.
- Becker, H. (2016). II / Raisonner par analogie. Dans : H. Becker (dir.), *La bonne focale : De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales* (p. 57-81). La Découverte.
- Beltron Schneider, S. (2013). *Les enseignants issus de la diversité : étude de cas suisse romande dans les cantons de Genève et du Valais* [Mémoire de maîtrise, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32164>
- 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. [http://crie.sfu.ca/content/dam/sfu/crie/publications/Re\\_credentiailling%20experiences%20of%20immigrant%20teachers.pdf](http://crie.sfu.ca/content/dam/sfu/crie/publications/Re_credentiailling%20experiences%20of%20immigrant%20teachers.pdf)
- Broyon, M.-A. (2016). L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande : une insertion comme les autres ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 39–58.
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago : 1892-1961*. Seuil.
- Charara, Y. et Morrissette, J. (2018). Les dispositifs d'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec: un état de la question éclairé par la littérature internationale. Dans A. Manço et J. Gatugu (dir.), *Insertion des travailleurs migrants : efficacité des dispositifs* (p. 183-198). L'Harmattan.

- Charles, F. et Legendre, F. (2006), Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école : étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 168-169. <https://doi.org/10.4000/rfp.535>
- Cho, C. (2010). Qualifying as teacher: Immigrant teacher candidates' counter-stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-22. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42780>
- Cloutier, P. (2018, décembre). Recrutement à l'étranger: l'UQ veut avoir les moyens. *Lavoixdel'Est*. <https://www.lavoixdelest.ca/2018/12/18/recrutement-a-letranger-luq-veut-avoir-les-moyens-190ee2f08d668d8096fc8192ac301207>
- Collin, S. et Camaraine, L. (2013). Les futurs enseignants issus de l'immigration récente : un modèle de diversité culturelle ? *Québec français*, (168), 50-51. <https://id.erudit.org/iderudit/68662ac>
- Comité patronal de négociations pour les commissions scolaires francophones. (2015). *Plan de classification. Personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. <https://www.cscapitale.qc.ca/wp-content/uploads/2017/12/plan-de-classification-du-personnel-professionnel.pdf>
- Cros, F. et Raisky, C. (2010). Autour des mots de la formation « référentiel ». *Recherche et formation*, 105-116.
- Cruickshank K. (2004). Toward diversity in teacher education: Teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138. <https://doi.org/10.1080/0261976042000223006>
- Demazière D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches Qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative*, 30(1), 61-83. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01510177>
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. PUL.
- Demazière, D. et Morrissette, J. (2019). La découverte progressive des normes implicites du métier chez les enseignants formés à l'étranger. Dans D. Demazière, J. Morrissette et Zune, M. (dir.), *La socialisation professionnelle, au cœur des situations de travail* (p. 83-104). Octarès
- Demazière, D. et Morrissette, J. (2020). Les enseignants migrants à l'épreuve d'une « autre » école. Dans B. Garnier, J.-L. Derouet et R. Malet (dir.), *Sociétés inclusives et reconnaissances des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation* (p. 219-233). Presses universitaires de Rennes.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers J.P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Presses de l'Université de Québec.

- Despatie, A. (2019, 23 novembre). Pénurie d'enseignants: Des commissions scolaires veulent accélérer l'immigration. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1402442/csdm-csmb-mission-france-recrutement-enseignants-penurie>
- Deters, P. (2006). *Immigrant teachers in Canada: Learning the language and culture of a new professional community*. Institute for Studies in Education.
- Dewilde J. et Kulbrandstad L. A. (2014). Recruitment and certification of immigrant teachers: Roles and requirements. *IJE4D Journal* (3), 37-64.
- Diédhiou, S. B. M. (2013). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais : une analyse de leurs savoirs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/10862>
- Diédhiou, S. B. M. (2018). *Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants migrants en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/21212>
- Dion-Viens, D. (2022, février). Le nombre de profs non qualifiés explose. *Le journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2022/02/20/le-nombre-de-profs-non-qualifies-explose>
- Dubois, H. (2019). Les enjeux de la reconnaissance professionnelle au Québec. *Recherches sociographiques*, 60(2), 261-285. <https://doi.org/10.7202/1070972ar>
- Ducas, I. (2021, 22 avril). Québec augmentera les seuils d'immigration. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/2021-04-22/quebec-augmentera-les-seuils-d-immigration.php>
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 8, 119-139.
- Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95–115. <https://doi.org/10.7202/043988ar>
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635–656. <https://doi.org/10.7202/1037363ar>
- 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? *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De l'éducation*, 40(1), 1-24. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2327>
- Duchesne, C. (2018). Langue, culture et identité : défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice*, 8(2), 13–24. <https://doi.org/10.7202/1066949ar>

- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63–80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Edwards D. H. (2014). *Migrant teachers: A case study* [thèse de doctorat, University of Maryland]. DRUM. <http://hdl.handle.net/1903/15811>
- Elbaz-Luwish, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-414. <https://doi.org/10.1080/0951839042000204634>
- Facal, J. (2019, 11 juin). « En prendre moins, mais en prendre soin » ? *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2019/06/11/en-prendre-moins-mais-en-prendre-soin>
- Flament, C. (2003). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales* (p. 224-239). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0224>
- [Forget, M.-H. \(2021\). Pour une écriture descriptive de la fabrication des résultats en recherche qualitative. Dans M.-H. Forget et A. Malo \(dir.\), \(Se\) Former à et par du qualitatif \(p. 85-117\). Les Presses de l'Université Laval.](#)
- Freidson, E. (1960). Client Control and Medical Practice. *American Journal of Sociology*, 65(4), 374-382. <https://doi.org/10.1086/222726>
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 20, 572-579. <https://www.jstor.org/stable/2237615>
- Gordon, J. A. (1996). Teachers from different shores. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 28-36. <https://doi.org/10.1080/1066568960290305>
- Gravelle, F. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership. *Éducation et francophonie*, 46(1), 142–161. <https://doi.org/10.7202/1047140ar>
- Hamel, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. *Recherches qualitatives*, 21, 3–20. <https://doi.org/10.7202/1085611ar>
- Homsy, M., Lussier, J., et Savard, S. (2019, septembre). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit miser sur l'essentiel*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Hutchison C. B. (2005). *Teaching in America: A cross-cultural guide for international teachers and their employers*. Springer.
- Institut de la statistique du Québec (2020). *Le bilan démographique du Québec. Édition 2020*. <https://statistique.quebec.ca/en/fichier/bilan-demographique-du-quebec-edition-2020.pdf>
- 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.

- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *Springer*. <https://archipel.uqam.ca/10745/1/10.1007%252Fs11159-013-9367-z.pdf>
- Karsenti, T., Collin, S., Tardif, M., Borges, C., Correa Molina, E., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Lepage, M., Martineau, S. et Pellerin, G. (2018). *Identification des mesures les plus efficaces pour contrer la pénurie et favoriser la rétention du personnel enseignant dans les écoles de milieux défavorisés*. CRIFPE. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/prs2013-2015\\_rapport\\_t.karsenti\\_retention-enseignants-milieu-defavorise.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/prs2013-2015_rapport_t.karsenti_retention-enseignants-milieu-defavorise.pdf)
- Ladson-Billings, G. (2001). Crossing over to canaan : the journey of new teachers in diverse classrooms. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*. <https://urbanedjournal.gse.upenn.edu/archive/volume-4-issue-1-spring-2006/ladson-billings-g-2001-crossing-over-canaan-journey-new-teacher>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.2307/1163320>
- Laghzaoui, G.A. (2011). *Paroles d’immigrants ! Représentations sociales et construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones en Colombie-Britannique* [thèse de doctorat, Université de Simon Fraser]. Search summit. <http://summit.sfu.ca/item/11706>
- Larochelle-Audet, J. (2017). La transition vers l’emploi des enseignant(e)s immigrants : nouvelles perspectives de recherche critiques. *Initio*, 6(1), 75-94. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02969918>
- 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]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/22439>
- Le Breton, D. (2004). *L’interactionnisme symbolique (1<sup>ère</sup> éd.)*. Presses Universitaires de France.
- Lumby, J., et Coleman, M. (2007). Leadership and diversity: Challenging theory and practice in education. *SAGE Publications Ltd*. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446213612>
- Lyons, R.E. et Kysilka, M.L. (2000). A proven program for developing adjunct community college faculty. Dans R.E. Lyons (dir.). *The 22nd Annual International Conference on Teaching and Leadership Excellence* (p. 443-452). National Institute for Staff and Organizational Development.
- Martineau S. et Vallerand, A.-M. (2007). Chronique sur l’insertion professionnelle en enseignement: la question des enseignants de migration récente. *Formation et profession*, 13(2), 51-54.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d’aide à l’insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec. *Revue des Hautes écoles pédagogiques*, (8), 99-118. [http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/8\\_files/06\\_vallerand.pdf](http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/8_files/06_vallerand.pdf)



- McIntyre F. et Jamieson B. (2006). *Transition to Teaching 2006: The best and worst of times. Professionally speaking/Pour parler profession.* Ontario College of Teachers. [https://professionallyspeaking.oct.ca/december\\_2006/transition\\_01.asp](https://professionallyspeaking.oct.ca/december_2006/transition_01.asp)
- Mead, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société* (traduit par Cazeneuve, J., Kaelin, E., et Thibault, G.). Presses universitaires de France.
- Miller, P. W., Ochs K. et Mulvaney G. (2008). International teacher migration and the Commonwealth teacher recruitment protocol. Assessing its impact and the implementation process in the United Kingdom. *European Education*, 40(3), 89-101. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934400305>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle\\_UneEcoleAvenir\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles.* Gouvernement du Québec. [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)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante.* Gouvernement du Québec [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competes\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2006a). *Le stage probatoire des enseignants et enseignantes du préscolaire, primaire et secondaire. Les dispositions réglementaires et l'éducation des compétences professionnelles attendues.* Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/DTPE-info\\_stage\\_probatoire\\_fr.pdf?1666968850](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/DTPE-info_stage_probatoire_fr.pdf?1666968850)
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise.* Gouvernement du Québec <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.* Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2019). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé : une école pour la réussite de tous.* Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf)



- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. (2005). *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences / Curriculum de la formation générale de base*.  
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52796#:~:text=Le%20socioconstructivisme%20constitue%20donc%20le,donec%20pour%20titre%20Le%20constructivisme.>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles. (2011). *Consultation 2012-2015, L'immigration au Québec : Partage des responsabilités Québec-Canada, statuts des personnes se trouvant au Québec et catégories d'immigration*.  
<http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/immigration-quebec-partage-responsabilites-20122015.pdf>
- Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion. (2015). *Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion*. Gouvernement du Québec.  
[https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/politiques/PO\\_ensemble\\_quebec\\_MIDI.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/politiques/PO_ensemble_quebec_MIDI.pdf)
- Ministère de l'immigration, de la francisation et de l'intégration. (2020). *2014-2018 Portrait de l'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration*. Gouvernement du Québec. <http://www.mifi.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-immigration-recente.html>
- Ministère de l'immigration, de la francisation et de l'intégration. (2020). *Plan d'immigration du Québec 2021*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/plan-immigration/PL\\_immigration\\_2021\\_MIFI.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/plan-immigration/PL_immigration_2021_MIFI.pdf)
- Ministère de l'immigration, de francisation et de l'intégration. (2022). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2010 à 2019*. Gouvernement du Québec. [http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB\\_Presence\\_Personnes\\_immigrantes\\_2021.pdf](http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence_Personnes_immigrantes_2021.pdf)
- Morissette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/20506>
- Morissette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32. [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)
- Morissette, J. (2021). S'appropriier le genre et développer son style d'écriture en recherche qualitative. Dans Forget, M.-H. et Malo, A. (dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (p. 119-149). PUL.
- Morissette, J., Arcand, S., Diéhdjou, B. et Segueda, S. (2020). Les enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : des interactions qui façonnent de nouvelles représentations opératoires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 417–438. <https://doi.org/10.7202/1077975ar>

- 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. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2038/1824>
- 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. et Demazière, D. (2021). Les déplacements identitaires d'enseignantes formées à l'étranger s'intégrant dans l'école montréalaise. *Éducation et socialisation*. <https://doi.org/10.4000/edso.14138>
- Morrisette, J., Demazière, D., Larose, M. T., Diédhiou, S. B. M. et Arcand, S. (2019). La confrontation de conventions professionnelles au coeur de la socialisation d'enseignant·e·s formé·e·s à l'étranger travaillant dans l'école montréalaise. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 100–128. <https://doi.org/10.7202/1067535ar>
- Morrisette, J., Demazière, D., Diédhou, S. B. M. et Segueda, S. (2018). Les expériences des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : l'épreuve de l'autonomie, de la modification du rapport de places et de l'enseignement différencié. *Alterstice*, 8(2), 37-49. <https://doi.org/10.7202/1066951ar>
- Morrisette, J., Diédhiou, S. B. M. et Charara, Y. (2014). *Recension des écrit : un portrait de la recherche sur l'intégration socio professionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. <https://cipcd.ca/achievements/recension-des-ecrits-un-portrait-de-la-recherche-sur-lintegration-socio-professionnelle-des-enseignants-formes-a-letranger/>
- Morrisette, J. et Guignon, S. (2016). Trois zones de coconstruction de savoirs professionnels issues des médiations de débats en groupe. *Communiquer*. <http://hdl.handle.net/1866/21531>
- Morrisette, J., Guignon, S. et Démazière, D. (2011). *De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche*, 30 (1). Association pour la recherche qualitative. <http://hdl.handle.net/1866/21555>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses universitaires de France.
- Muller, L et Tapia, D. S. (dir.). (2010). *Migrations et cultures de l'entre-deux*. L'Harmattan.
- Myles, J., Cheng, L. et Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perception of foreign-trained teacher candidates of their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.001>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 42(2), 438–463. <https://www.jstor.org/stable/26823254>

- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant Teachers in the School System: A literature review. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279–296. <https://doi.org/10.7202/1020972ar>
- 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(2), 25–36. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>
- Nunziati, G. (1987). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280 (37).
- Organisation internationale pour la migration (2018, novembre). *État de la migration dans le monde 2018*. <https://publications.iom.int/fr/books/etat-de-la-migration-dans-le-monde-2018>
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Peeler, E., et Jane, B. (2005). Mentoring: immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325–336. <https://doi.org/10.1080/10476210500345623>
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 1(11), 41-45.
- Provencher, A. (2020). *Négociations identitaires d'enseignants immigrants en insertion professionnelle du primaire et du secondaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/25418>
- Ragnarsdottir, H. (2010). Internationally Educated Teachers and Student Teachers in Iceland: Two Qualitative Studies. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100(31). <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42786>
- Raoui, M. (2019). *Accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école : interrelation entre d'une part son processus d'accompagnement et d'autre part ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte de l'école* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22451>
- Rateau, P. et Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales : orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología*, 6(I), 1-21.
- Reid C., Collins J. et Singh M. (2014). *Global teachers, Australian perspectives. Goodbye Mr Chips, hello Ms Banerjee*. Springer.

- Remennick, L. (2002). Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak about their professional adjustment in Israel. *International Migration*, 40(1), 99-121. <https://doi.org/10.1111/1468-2435.00187>
- Robillard, J.-P. (2021, janvier). Plus de 2200 enseignants non qualifiés travaillent dans le réseau scolaire du Québec. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1756561/quebec-reseau-scolaire-penurie-professeurs>
- Rouquette, M. L. (1997). *La chasse à l'immigré : violence, mémoire et représentation*. Mardaga.
- 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. 122-151). Éditions du CRP.
- Schmidt C. et Block L. A. (2010). Without and Within: The implications of employment and ethnocultural equity policies for internationally educated teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (100), 23 et suivantes. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42785>
- Schmidt, L. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 4(4), 235-252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.513246>
- Sengupta, S., et Leung, K. (2002). Providing English language support through collegial mentoring: How do we measure its impact? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(4), 365-381. <https://doi.org/10.1080/0260293022000001373>
- Stimec, A. (2011). *La négociation* (2e éd.). Dunod.
- Stringer Cawyer, C., Simonds, C., et Davis, S. (2002). Mentoring to facilitate socialization: The case of the new faculty member. *Qualitative Studies in Education*, 15(2), 225-242. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/09518390110111938>
- Tardif, M. (2020, juillet). Pénurie d'enseignants : raccourcir la formation est-il la bonne solution ? *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2020-07-01/penurie-d-enseignants-raccourcir-la-formation-est-il-la-bonne-solution.php>
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université Laval.
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl with cases and standpoint for behavior analysis*. Little Brown Company.
- Thorndyke, L. E., Gusic, M. E, et Milner, R. J. (2008). Functional mentoring: A practical approach with multilevel outcomes. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(3), 157-164. <https://doi.org/10.1002/chp.178>
- Valence, A. (2010). Dynamique évolutive des représentations sociales. Dans : A. Valence, *Les représentations sociales* (p. 85-121). De Boeck Supérieur.
- Valence, A. (2010). Rapports de pouvoir, confrontation et représentations sociales. Dans : A. Valence, *Les représentations sociales* (p. 123-158). De Boeck Supérieur.

- Verdy, J. (2005). *Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques québécois des ordres primaire et secondaire : analyse descriptive* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/17799>
- Vion, R. (2000). *La communication verbale*. Hachette supérieur.
- Walsh S. C. et Brigham S. M. (2008). Internationally educated teachers and teachers' education programs in Canada: Current practices. *Working Paper*, 18(2).
- Wang, T. (2002). *Cultural dissonance and adaptation: a study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools* (publication NQ74796) [Thèse de doctorat, Université de Toronto]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Yssaad, L. (2012, Décembre). *Les immigrants sur le marché du travail canadien de 2008 à 2011 : Analyse, Ottawa*, no 71-606-X au catalogue, no 6. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/daily-quotidien/121214/dq121214b-eng.pdf?st=BQko68bq>
- Zakhartchouk, J.-M. (2005). L'enseignant, un passeur culturel. *Cahiers pédagogiques*. [https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers\\_auteurs/Actes/Bordeaux\\_2005/zakhartchouk.pdf](https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Actes/Bordeaux_2005/zakhartchouk.pdf)
- Zietsma, D. (2010). *Immigrants exerçant des professions réglementées* (n. 75-001-X). Statistiques Canada. <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2010102/pdf/11121-fra.pdf>
- Zouhri, B. et Rateau, P. (2015). Valeur sociale des éléments du noyau central : la norme représentationnelle de centralité. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 106, 129-148. <https://doi.org/10.3917/cips.106.0129>



## **ANNEXES**

## Annexe A. Formulaire d'information et de consentement (CP)

Nom du participant ou de la participante : \_\_\_\_\_

**Titre du projet de recherche :** Négociation des conventions professionnelles au cœur de la relation d'accompagnement qui lie des enseignantes et des enseignants immigrants à des conseillères et conseillers pédagogiques dans l'école québécoise

Étudiant-chercheur : Youyou, Don Durvil, étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation, option éducation comparée et fondements de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal.

Adresse courriel : [don.durvil.youyou@umontreal.ca](mailto:don.durvil.youyou@umontreal.ca)

Directrice de recherche Morrissette, Joëlle (professeure titulaire), Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Adresse courriel : [joelle.morrissette@umontreal.ca](mailto:joelle.morrissette@umontreal.ca)

<p>Vous êtes invité.e à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. 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.</p>
--



## **A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES**

### **1- Objectifs du projet de recherche**

Ce projet vise à comprendre la manière dont se passe l'accompagnement d'enseignant.e.s immigrants par les conseillers.ères pédagogiques, plus précisément comment ils parviennent à se comprendre alors qu'ils sont liés à des cultures professionnelles distinctes. Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise et seront accessibles dans Papyrus qui est le centre de dépôt des mémoires et thèses de l'Université de Montréal.

Nous souhaitons recruter 4 enseignant.e.s immigrants et 4 conseillers.ères pédagogiques travaillant dans des centres de services scolaire de la grande région de Montréal.

Le projet est autorisé par l'Université de Montréal (UdeM) en passant d'abord une première évaluation par un comité scientifique, puis une seconde par un comité d'éthique.

### **2- Participation à la recherche**

Vous êtes sollicité.e pour participer à ce projet, car vous êtes un acteur-clé qui peut aider à apporter un meilleur éclairage sur l'objet d'étude.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, vous participerez à deux entrevues individuelles de 1 h chacune avec le chercheur responsable du projet, à un moment et dans un lieu qui vous conviendront. Ces entrevues porteront sur vos expériences comme conseiller-ère pédagogique dans l'école québécoise, notamment sur vos séances de travail avec les enseignantes et enseignants immigrants qui s'intègrent dans le milieu scolaire québécois. Ces entrevues serviront d'abord à renseigner la culture de travail qui est valorisée dans l'école québécoise. Ensuite, elles permettront de comprendre comment les différences de culture sont négociées lors des séances de travail avec les enseignantes et enseignants immigrants.

Avec votre consentement, les entrevues seront enregistrées sur support audio afin de faciliter la transcription des propos aux fins d'analyse. Si vous refusez, vous ne pourrez pas participer.

Dans le cadre du projet, le chercheur-étudiant recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements vous concernant. Ces renseignements seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche. Seul lui et sa directrice d'étude auront accès.

### **3- Avantages et bénéfices**

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à permettre à la recherche d'éclairer des enjeux d'importance qui sous-tendent l'intégration professionnelle des enseignantes et enseignants immigrants à l'école québécoise, précisément leur accompagnement par des conseillers et conseillères pédagogiques.

### **4- Risques et inconvénients**

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue, et ce, sans fournir de justification.

### **5- Confidentialité et anonymat**

Les formulaires d'information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. À aucun moment, votre identité, l'identité de votre employeur ou votre statut ne seront dévoilés.

Le dossier de recherche comportera les supports sur lesquels les renseignements seront conservés : le présent formulaire, des enregistrements audios, des transcriptions d'entrevue. Ce dossier sera conservé dans un classeur fermé à clé et dans un local également fermé à clé à l'Université de Montréal. Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de l'étudiant-chercheur.

### **6- Les données de recherche**

Seuls l'étudiant-chercheur et sa directrice de recherche connaîtront l'identité des participants et participantes. Chaque participant ou participante à la recherche se verra attribuer un code qui liera les formulaires d'information et de consentement et les données de recherche. Seuls l'étudiant-chercheur et sa directrice de recherche conserveront la liste associant le code des participants et participantes à leur nom, ce qui permet de procéder au retrait des données, le cas échéant.

### **7- Conservation du dossier de recherche**

Les renseignements et données de recherche seront conservés à l'Université de Montréal dans un classeur et dans un local, tous deux fermés à clé. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

## **8- Limite de l'anonymat pouvant être garanti par le chercheur**

Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants ou de certaines participantes. Dans ce contexte, le chercheur veillera à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant ou une participante en particulier.

## **9- Compensation**

Aucune compensation n'est prévue pour votre participation.

## **10- Transmission des résultats aux participants et participantes**

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche ou d'éventuelles publications. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

## **11- Déclaration de liens d'intérêt**

Aucun lien d'intérêt n'est à signaler.

## **12- Droit de retrait**

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiant-chercheur à l'adresse courriel indiqué ci-dessous :

[don.durvil.youyou@umontreal.ca](mailto:don.durvil.youyou@umontreal.ca)

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

## **13- Utilisation des données de recherche**

Les données de recherche seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche et sont susceptibles de faire l'objet de présentations dans des colloques et de publications dans des revues scientifiques / professionnelles. Aucune autre utilisation n'en sera faite.

## B. DÉCLARATION DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions à l'étudiant-chercheur 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 le chercheur de ses responsabilités.

## C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

Je consens à être recontacté.e pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

Oui  Non

Si oui, je souhaite être joint.e par l'étudiant-chercheur à l'adresse courriel suivante :

\_\_\_\_\_

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio afin d'en faciliter l'analyse.

Oui  Non

Signature du participant ou de la participante : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

## D. ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANT-CHERCHEUR

- a. J'ai expliqué au participant / à la participante les conditions de sa participation au projet de recherche.
- b. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant / de la participante.
- c. Je m'engage, avec ma directrice de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- d. Je certifie que je remettrai au participant ou à la participante une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature de l'étudiant-chercheur : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Signature de la directrice de recherche : \_\_\_\_\_

## E. PERSONNES-RESSOURCES

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Don Durvil Youyou à l'adresse courriel suivant : [don.durvi.youyou@umontreal.ca](mailto:don.durvi.youyou@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 éducation et en psychologie par courriel à l'adresse [cerrep@umontreal.ca](mailto:cerrep@umontreal.ca) ou par téléphone au 514-343-6111 poste 1896 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**).

**Remettre une copie signée au participant.**

## Annexe B. Formulaire d'information et de consentement (enseignantes et enseignants immigrants)

Nom du participant ou de la participante : \_\_\_\_\_

**Titre du projet de recherche :** Négociation des conventions professionnelles au cœur de la relation d'accompagnement qui lie des enseignantes et des enseignants immigrants à des conseillères et conseillers pédagogiques dans l'École québécoise

Étudiant-chercheur : Youyou, Don Durvil, étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation, option éducation comparée et fondements de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal.

Adresse courriel : [don.durvil.youyou@umontreal.ca](mailto:don.durvil.youyou@umontreal.ca)

Directrice de recherche Morrissette, Joëlle (professeure titulaire), Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Adresse courriel : [joelle.morrissette@umontreal.ca](mailto:joelle.morrissette@umontreal.ca)

<p>Vous êtes invité.e à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. 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.</p>
--

## **A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTES ET PARTICIPANTES**

### **1. Objectifs du projet de recherche**

Ce projet vise à comprendre la manière dont se passe l'accompagnement d'enseignant.e.s immigrants par les conseiller.s.ères pédagogiques, plus précisément comment ils parviennent à se comprendre alors qu'ils sont liés à des cultures professionnelles distinctes. Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise et seront accessibles dans Papyrus qui est le centre de dépôt des mémoires et thèses de l'Université de Montréal.

Nous souhaitons recruter 4 enseignant.e.s immigrants et 4 conseiller.s.ères pédagogiques travaillant dans des centres de services scolaire de la grande région de Montréal.

Le projet est autorisé par l'Université de Montréal (UdeM) en passant d'abord une première évaluation par un comité scientifique, puis une seconde par un comité d'éthique.

### **2. Participation à la recherche**

Vous êtes sollicité.e pour participer à ce projet, car vous êtes un acteur-clé qui peut aider à apporter un meilleur éclairage sur l'objet d'étude.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, vous participerez à deux entrevues individuelles de 1 h chacune avec le chercheur responsable du projet, à un moment et dans un lieu qui vous conviendront. Ces entrevues porteront sur vos expériences comme enseignant.e dans votre pays d'origine et au Québec, précisément vos séances de travail avec les CP dans les écoles québécoises. Ces entrevues serviront d'abord à renseigner la culture de travail qui est valorisée dans le milieu scolaire de votre pays d'origine. Ensuite, elles permettront de comprendre comment les différences de culture sont négociées lors des séances de travail avec CP dans l'école québécoise.

Avec votre consentement, les entrevues seront enregistrées sur support audio afin de faciliter la transcription des propos aux fins d'analyse. Si vous refusez, vous ne pourrez pas participer.

Dans le cadre du projet, le chercheur-étudiant recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements vous concernant. Ces renseignements seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche. Seul lui et sa directrice d'étude auront accès.

### **3. Avantages et bénéfices**

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à permettre à la recherche d'éclairer des enjeux d'importance qui sous-tendent l'intégration professionnelle des enseignantes et enseignants immigrants à l'école québécoise, précisément leur accompagnement par des conseillers et conseillères pédagogiques.

### **4. Risques et inconvénients**

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez dans ce cas refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue à tout moment, et ce, sans fournir de justification. En cas de besoin, le chercheur-étudiant pourra vous recommander à une personne-ressource pour vous aider à surmonter ces inconvénients et vous remettre une liste de ressources locales.

### **5. Confidentialité et anonymat**

Les formulaires d'information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. À aucun moment, votre identité, l'identité de votre employeur ou votre statut ne seront dévoilés.

Le dossier de recherche comportera les supports sur lesquels les renseignements seront conservés : le présent formulaire, des enregistrements audios, des transcriptions d'entrevue. Ce dossier sera conservé dans un classeur fermé à clé et dans un local également fermé à clé à l'Université de Montréal. Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de l'étudiant-chercheur.

### **6. Les données de recherche**

Seuls l'étudiant-chercheur et sa directrice de recherche connaîtront l'identité des participants et participantes. Chaque participant ou participante à la recherche se verra attribuer un code qui liera les formulaires d'information et de consentement et les données de recherche. Seuls l'étudiant-chercheur et sa directrice de recherche conserveront la liste associant le code des participants et participantes à leur nom, ce qui permet de procéder au retrait des données, le cas échéant.



## **7. Conservation du dossier de recherche**

Les renseignements et données de recherche seront conservés à l'Université de Montréal dans un classeur et dans un local, tous deux fermés à clé. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

## **8. Limite de l'anonymat pouvant être garanti par le chercheur**

Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants ou de certaines participantes. Dans ce contexte, le chercheur veillera à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant ou une participante en particulier.

## **9. Compensation**

Aucune compensation n'est prévue pour votre participation.

## **10. Transmission des résultats aux participants et participantes**

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche ou d'éventuelles publications. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

## **11. Déclaration de liens d'intérêt**

Aucun lien d'intérêt n'est à signaler.

## **12. Droit de retrait**

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiant-chercheur à l'adresse courriel indiqué ci-dessous :

[don.durvil.youyou@umontreal.ca](mailto:don.durvil.youyou@umontreal.ca)

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

### 13. Utilisation des données de recherche

Les données de recherche seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche et sont susceptibles de faire l'objet de présentations dans des colloques et de publications dans des revues scientifiques / professionnelles. Aucune autre utilisation n'en sera faite.

---

#### A. DÉCLARATION DU PARTICIPANT OU DE LA PARTICIPANTE

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions à l'étudiant-chercheur 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 le chercheur de ses responsabilités.

#### B. DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

Je consens à être recontacté.e pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

Oui  Non

Si oui, je souhaite être joint.e par l'étudiant-chercheur à l'adresse courriel suivante :

\_\_\_\_\_

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio afin d'en faciliter l'analyse.

Oui  Non

Signature du participant / de la participante : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

### C. ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANT-CHERCHEUR

- J'ai expliqué au participant / à la participante les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant / de la participante.
- Je m'engage, avec ma directrice de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant / à la participante une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature de l'étudiant-chercheur : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Signature de la directrice de recherche : \_\_\_\_\_

### D. PERSONNES-RESSOURCES

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche,** veuillez communiquer avec Don Durvil Youyou à l'adresse courriel suivant : [don.durvi.youyou@umontreal.ca](mailto:don.durvi.youyou@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 éducation et en psychologie par courriel à l'adresse [cerp@umontreal.ca](mailto:cerp@umontreal.ca) ou par téléphone au 514-343-6111 poste 1896 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**).

**Remettre une copie signée au participant.**

## Annexe C. Guide d'entretien individuel avec les enseignantes et les enseignants immigrants (entretien 1)

À travers ce premier entretien avec les enseignantes et les enseignants immigrants, la focale sera mise sur leurs expériences en enseignement dans leur pays d'origine. Les différentes questions qui leur seront adressées auront d'abord pour objectif de dégager une compréhension sur les différents événements auxquels ils ont dû faire face dans leur parcours biographique qui ont orienté d'une manière ou d'une autre leur choix de carrière. Ensuite, viendront des questions sur leurs expériences professionnelles dans leur pays d'origine, notamment tout ce qui a rapport avec leur pratique du métier : leur rapport avec les différentes actrices et différents acteurs de leur écologie professionnelle, leurs pratiques pédagogiques, bref les différents facteurs qui sous-tendent les « conventions » du métier enseignant dans leur pays d'origine avant leur arrivée au Québec.

Thématiques	Questions
Mise en train et explication sur le déroulement de l'entretien	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Salutations, remerciements et présentations d'usage</li> <li>▪ Présentation du formulaire de consentement éthique</li> <li>▪ Négociation du contrat de communication</li> </ul>
L'enseignement comme choix de carrière	<p>Dans votre pays d'origine, vous avez à un certain moment choisi l'enseignement comme domaine de carrière, pourquoi ?</p> <p>Comment cela s'est-il passé ?</p> <p>Relance sur les raisons qui sous-tendent ce choix :</p> <p>Y-a-t-il un événement spécifique qui a influencé ce choix ?</p> <p>Quelles ont été vos attentes en faisant ce choix ?</p>
Leurs expériences professionnelles dans leur pays d'origine	<p>Vous avez travaillé dans des écoles dans votre pays d'origine, pouvez-vous me parler de vos pratiques professionnelles lors de vos expériences ?</p> <p>Élément à préciser :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Les caractéristiques des classes</li> <li>L'organisation des activités d'apprentissages</li> <li>Les relations avec l'administration</li> <li>Les relations avec les collègues</li> <li>Les relations avec les élèves et leurs parents</li> <li>Les relations avec les inspecteurs scolaires</li> </ul>

<p>Leur conception de la profession enseignante</p>	<p>Vous m'avez parlé de vos propres pratiques professionnelles, maintenant comment décririez-vous la profession enseignante dans votre pays d'origine ?</p> <p>Questions de précision :</p> <p>À quoi reconnaît-on un bon enseignant ?</p> <p>Quelles sont les attentes envers lui ?</p> <p>Quelle est sa valeur aux yeux de la société ?</p> <p>Quels sont les principaux défis dans la profession ?</p> <p>Comment fait-il pour surmonter les défis ?</p>
---	---

## Annexe D. Guide d'entretien individuel avec les enseignantes et enseignants immigrants (entretien 2)

Ce deuxième entretien individuel mené auprès des enseignantes et des enseignants immigrants sera centré sur leurs expériences professionnelles en milieu scolaire québécois. Les questions porteront d'abord sur les défis auxquels ils ont fait face au cours de leurs débuts en tant qu'enseignantes ou enseignants immigrants travaillant dans un nouveau milieu socioprofessionnel. Ensuite, viendront des questions en rapport avec les mesures d'accompagnement qu'ils ont bénéficié du côté du milieu d'accueil, notamment leurs séances de travail avec les conseillères et les conseillers pédagogiques.

Thématiques	Questions
Mise en train et explication sur le déroulement de l'entretien	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Salutations, remerciements et présentations d'usage</li> <li>▪ Présentation du formulaire de consentement éthique</li> <li>▪ Négociation du contrat de communication</li> </ul>
Le choix d'immigrer au Québec	Après X années d'enseignement dans votre pays d'origine, vous avez à un moment donné choisi d'immigrer au Québec. Pourquoi avoir pris cette décision?
L'accès à la profession enseignante au Québec	Une fois arrivé-e au Québec, étiez-vous toujours intéressé-e à enseigner ou aviez-vous autre chose à l'esprit à un certain moment ? Quelles démarches avez-vous faites pour travailler comme enseignant-e au Québec ?
Les premières années d'expérience à l'école québécoise ?	<p>Comment a été vos débuts comme enseignant-e au Québec ?</p> <p>Question de cadrage :</p> <p>Qu'est-ce qui vous a paru différent en termes de pratiques de travail par rapport à votre pays d'origine ?</p> <p>Quels défis ou quels obstacles avez-vous eu à surmonter ?</p> <p>Avez-vous reçu du soutien ? Sous quelle(s) forme(s) ?</p>

<p>Les séances de travail avec les conseillers-ères pédagogiques</p>	<p>Comment décrivez-vous le rôle d'un-e CP ?          Pourriez-vous donner l'exemple d'une situation qui a nécessité l'intervention d'un CP auprès de vous ?          Comment cela s'est-il passé ?          Qu'est-ce qui a changé ou pas après cette rencontre ?          Avez-vous le sentiment que vos compétences sont valorisées par les CP lors de vos rencontres avec eux ?</p>
<p>Clôture de l'entretien</p>	<p>Avant de terminer, y a-t-il un élément de votre expérience ou de votre parcours que nous n'avons pas abordé et que vous voudriez partager ?</p>

## Annexe E. Guide d'entretien individuel avec les conseillères pédagogiques (entretien 1)

Ce premier entretien avec les conseillères pédagogiques sera centré sur leur parcours académique et professionnel en tant qu'enseignante ou enseignant et vise à renseigner les événements qui ont influencé leur choix de devenir CP ainsi que les conceptions qui guident leur position par rapport aux conventions liées à la profession enseignante et à celle de conseillère ou conseiller pédagogique.

Thématiques	Questions
Mise en train et explication sur le déroulement de l'entretien	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Salutations, remerciements et présentations d'usage</li> <li>▪ Présentation du formulaire de consentement éthique</li> <li>▪ Négociation du contrat de communication</li> </ul>
Parcours académique et professionnel avant de devenir CP	<p>Parlez-moi de votre parcours académique avant de devenir CP.</p> <p>Question de cadrage :</p> <p>Pourquoi avoir choisi l'enseignement initialement ?</p> <p>Quelles formations avez-vous suivies lorsque vous étiez enseignante ?</p>
Expériences professionnelles en tant que CP	<p>Comment êtes-vous devenue CP ?</p> <p>Quelles formations avez-vous suivies lorsque vous êtes devenue CP ?</p>
Conception de son rôle de CP et ses responsabilités	<p>Parlez-moi un peu de votre travail en tant que CP, de votre rôle.</p> <p>Questions de relance :</p> <p>Comment la hiérarchie décide-t-elle de vous attribuer un-e enseignant-e avec qui travailler ? Quelles sont vos attentes personnelles et celles de la hiérarchie quand vous accompagnez un-e enseignant-e ?</p> <p>Qu'est-ce qu'un bon enseignant ou une bonne enseignante pour vous dans le contexte québécois ?</p>



Clôture de l'entretien	Avant de terminer, y a-t-il un élément de votre expérience ou de votre parcours que nous n'avons pas abordé et que vous voudriez partager ?
------------------------	---

## Annexe F. Guide d'entretien individuel avec les conseillères pédagogiques (entretien 2)

Ce second entretien avec les conseillères pédagogiques sera centré sur leurs pratiques professionnelles en lien avec ses séances de travail avec les enseignantes et les enseignants immigrants. L'objectif poursuivi sera de comprendre comment les CP et les enseignantes ou les enseignants immigrants négocient les valeurs, croyances ou manières de faire qui ne sont pas partagées.

Thématiques	Questions
Séances de travail avec les enseignantes et les enseignants immigrants	<p>Parlez-moi de vos premières expériences d'accompagnement avec des enseignantes et des enseignants immigrants.</p> <p>Questions de cadrage :</p> <p>Comment jugeriez-vous vos relations de travail avec cette catégorie d'enseignants ? Sur quoi portent vos interventions auprès d'eux généralement ?</p>
Les principaux défis dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants immigrants	<p>Avez-vous ou vivez-vous des difficultés particulières dans votre accompagnement de ces enseignants et enseignantes ?</p> <p>Pouvez-vous me raconter deux cas contrastés d'accompagnement d'enseignantes ou d'enseignants immigrants, i.e., l'un qui s'est bien déroulé et l'autre qui vous a posé des défis particuliers, voire qui s'est mal déroulé ?</p>
Clôture de l'entretien	<p>Avant de terminer, y a-t-il un élément de votre expérience ou de votre parcours que nous n'avons pas abordé et que vous voudriez partager ?</p>