

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

L'insertion professionnelle des enseignants d'immigration récente ayant suivi le module  
ou le certificat de qualification à l'enseignement de l'Université de Montréal

Par Geneviève Grégoire-Labrecque

Rapport de stage de recherche présenté au Centre d'intervention pédagogique en contexte  
de diversité, en partenariat avec le CEETUM

Septembre 2014

© Geneviève Grégoire-Labrecque, 2014



CENTRE D'INTERVENTION  
**PÉDAGOGIQUE**  
EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ



# Table des matières

<b>Table des matières</b> .....	<b>2</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>3</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>4</b>
<b>Chapitre I –Le contexte d’insertion professionnelle des EIR</b> .....	<b>7</b>
Les démarches .....	7
L’étude de cas.....	8
<b>Chapitre II –L’ethnographie</b> .....	<b>11</b>
La prise de contact avec les informateurs .....	11
L’observation participante.....	12
Les entretiens semi-dirigés .....	13
Les difficultés du terrain .....	14
<b>Chapitre III –Le statut d’immigrant récent et l’adaptation à une culture informelle comme problématique principale à l’insertion professionnelle</b> .....	<b>17</b>
La culture informelle : opaque et déstabilisante.....	17
La suppléance, une étape difficile à franchir.....	19
Le poids de la migration, un fardeau supplémentaire .....	22
<b>Chapitre IV –Pour pallier au «décalage culturel»</b> .....	<b>26</b>
L’ouverture de soi, des autres et du milieu : un premier pas vers l’établissement d’un contact .....	26
Donner un sens à son quotidien, une question de motivation et de patience .....	28
La relation collaborative, un gage de réussite .....	31
<b>Chapitre V –Les recommandations</b> .....	<b>35</b>
<b>Chapitre VI –Conclusion</b> .....	<b>39</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>42</b>

## Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier les enseignantes qui se sont mobilisées pour participer à cette étude, qui ont accepté de m'accueillir dans leur classe et de partager leur quotidien avec moi. Merci d'avoir ouvert votre cœur et d'avoir si généreusement partagé vos expériences tant professionnelles que personnelles.

Je remercie Geneviève Audet, chargée de projet universitaire au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité et superviseure de stage à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, pour le rôle qu'elle a joué dans la réalisation de cette recherche. Elle m'a ouvert les portes d'un milieu professionnel stimulant et enrichissant, qui mérite qu'on s'y attarde.

Je remercie également Deirdre Meintel, superviseure de stage au CEETUM et professeure titulaire au département d'anthropologie de l'Université de Montréal, de m'avoir inspirée, guidée et conseillée tout au long de cette entreprise.

Enfin, un merci tout spécial au CEETUM qui a cru en ce projet et qui m'a soutenu financièrement pour le mener à terme. Ce stage de recherche a été particulièrement formateur et m'a permis d'acquérir de l'expérience dans le domaine de la recherche, mais plus encore, a confirmé mon goût du *terrain* et de la recherche en anthropologie.

## **Introduction**

Dans les dernières années, de nombreuses études ont traité de la transformation des milieux éducatifs suite à la présence de la diversité ethnoculturelle liée à l'immigration. Elles ont touché divers sujets, que ce soit la réussite scolaire, l'élaboration de matériel pédagogique, la collaboration famille-école-communauté ou encore, la formation des maîtres. Les chercheurs, dont Fasal Kanouté et Gina Lafortune (2014) et Marie McAndrew (2001) (pour ne nommer que ceux-là), ont développé un savoir incomparable en ce qui a trait à la clientèle d'origine immigrante et de leur famille au sein du réseau scolaire québécois. Or, il semble qu'au fil du temps, la diversité ethnoculturelle se manifeste également dans le corps enseignant. Qu'advient-il lorsque des enseignants formés à l'étranger s'insèrent dans un milieu de travail tel que les écoles québécoises? Doivent-ils refaire leur scolarité au Québec? Existe-t-il une formation qui «pallie» leur manque d'expérience professionnelle québécoise? Quelles sont les modalités qui existent pour faciliter leur insertion professionnelle? Existents-ils des obstacles et si oui, comment les contourner ou les apprivoiser?

C'est dans cet esprit que s'inscrit notre étude exploratoire anthropologique. Elle cerne le contexte d'insertion professionnelle dans la commission scolaire Marguerite-Bourgeoy de deux enseignantes nouvellement arrivées au Québec et ayant suivi le module ou le certificat de qualification à l'enseignement de l'Université de Montréal. Ces programmes rejoignent une clientèle exclusivement formée à l'extérieur du Québec et tentent, à l'aide d'une courte formation (et d'un stage pour certains), d'amener les enseignants-étudiants à accéder au brevet d'enseignement du Québec. Afin de recenser les processus actifs et les diverses étapes d'insertion professionnelle en enseignement en contexte d'immigration, nous avons passé en revue le parcours des enseignantes volontaires : la formation reçue avant et après l'immigration, le milieu de travail et de vie; l'exploration du quotidien professionnel et enfin, leur perception de ce qui serait à l'origine d'une bonne ou d'une mauvaise insertion (et leurs déclinaisons) en milieu de travail. Il s'agit en fait d'approfondir le vécu de ces individus afin de mieux comprendre la portée de leurs perceptions et par le fait même, de leurs actions dans un contexte de diversité à l'intérieur du système scolaire québécois.

Dans le présent rapport, nous survolerons les obstacles qu'elles ont rencontrés tout au long de leur parcours d'insertion professionnelle. Parmi ces derniers, nous nous attarderons principalement à une problématique difficile à cerner et à maîtriser : la culture informelle. Les enseignantes volontaires nous ont aussi beaucoup parlé des stratégies et recours qu'elles ont utilisés afin de surmonter ces mêmes obstacles. Nous les aborderons également.

Ainsi, l'objectif général de cette étude de type exploratoire est de dégager des pistes de réponses pour apaiser les questionnements quotidiens face à l'insertion professionnelle des enseignants d'immigration récente. Par le fait même, nous élaborerons des pistes de recherche qui serviront à mieux comprendre des situations précises, problématiques ou solutions, exposées par les enseignantes volontaires. Dans une vision plus large, le projet vise à comprendre comment s'arriment les programmes d'enseignement ciblés –le module et le certificat de qualification à l'enseignement de l'Université de Montréal au milieu professionnel qui nous intéresse, soit la profession d'enseignant au sein de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys à Montréal.

Pour ce faire, nous étudierons d'abord plus en profondeur les deux programmes d'enseignement ciblés, le module et le certificat de qualification à l'enseignement de l'Université de Montréal. Ensuite, nous aborderons les différentes étapes méthodologiques propres à notre étude exploratoire et anthropologique. Nous verrons les particularités de la prise de contact, de l'observation participante, des entrevues semi-dirigées pour enfin, discuter des difficultés d'un tel terrain de recherche. Puis, nous aborderons la problématique principale qui a émergé de la rencontre avec nos deux informateurs : la culture informelle. Nous verrons comment le quotidien scolaire est rempli de moments et d'éléments dits «informels» qui posent un défi de taille à ces enseignantes nouvellement arrivées au Québec. Ces «non-dits» sont partie prenante de la culture d'accueil, culture avec laquelle elles ne sont pas –encore– familières. Afin de pallier à ce «décalage culturel», nous passerons en revue plusieurs solutions et facilitateurs. Certains ont été suggérés délibérément par les enseignantes volontaires tandis que d'autres sont issus de l'observation participante ou encore de la littérature scientifique. Enfin, nous proposerons des recommandations concrètes afin de simplifier

l'insertion professionnelle des enseignants d'immigration récente au sein de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

# Chapitre I –Le contexte d’insertion professionnelle des EIR

## Introduction

Le contexte d’insertion professionnelle s’avère central pour les enseignants d’immigration récente (EIR). Leur cheminement vers la profession comprend plusieurs étapes formelles à réaliser et à réussir avant d’accéder au brevet d’enseignement et d’avoir un poste à temps plein. Bien que plusieurs échelons ressemblent au parcours destiné aux étudiants faisant leur scolarité complète dans une université québécoise, plusieurs éléments divergent, à commencer par leur statut d’immigrant récent<sup>1</sup>, leur formation pédagogique et leurs diplômes reçus l’extérieur du Canada. Dans cet esprit, nous brosserons un portrait général afin de donner une idée des étapes formelles qu’ils ont à franchir avant d’accéder au brevet d’enseignement, prérequis à atteindre afin de pratiquer<sup>2</sup> le métier d’enseignant de façon permanente.

## *Les démarches*

Pour enseigner au Québec, dans un établissement préscolaire, primaire ou secondaire, tout enseignant doit posséder une autorisation d’enseigner en formation générale octroyée par le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS)<sup>3</sup>. Le candidat d’immigration récente se doit de déposer une demande dûment détaillée auprès du MELS. Ce dernier décernera le permis d’enseigner en formation générale ou encore l’avis d’admissibilité au permis d’enseigner en formation générale si la formation du candidat ayant effectué ses études à l’extérieur du Québec est équivalente à celle en vigueur au Québec. Le permis d’enseigner en formation générale est temporaire. Il est valide pour une durée de cinq ans et est sujet à renouvellement (FSE, 2013). Il est accompagné de conditions telles que réussir un stage probatoire et suivre des cours de

---

<sup>1</sup> Nous reviendrons plus en profondeur sur ce sujet dans le chapitre III –Le statut d’immigrant récent et l’adaptation à une culture informelle comme problématique principale à l’insertion professionnelle.

<sup>2</sup> Nous verrons également dans le chapitre III – Le statut d’immigrant récent et l’adaptation à une culture informelle comme problématique principale à l’insertion professionnelle, la nuance entre le fait de pouvoir formellement pratiquer le métier d’enseignant et le fait d’être incapable informellement de le pratiquer (au début de l’insertion professionnelle du moins...).

<sup>3</sup> Nous nous concentrons ici sur la formation générale et excluons par le fait même la formation professionnelle quoique les démarches peuvent se ressembler.

mise à niveau. Le détenteur d'un permis d'enseigner en formation générale se doit donc de réussir deux cours de didactique, un cours en évaluation des apprentissages, un cours sur l'intervention auprès des élèves à besoins particuliers, un cours traitant du système et du milieu scolaire québécois (FSE, 2011a). Il n'est pas nécessaire d'être inscrit dans un programme de formation pour suivre ces cours; ils peuvent également être suivis dans différentes universités québécoises (FSE, 2011). De plus, afin d'obtenir le brevet d'enseignement, le candidat doit réussir un stage probatoire de 600 à 900 heures sur une période de deux ans, dans un établissement scolaire reconnu (FSE, 2013). Notons que le permis d'enseigner en formation générale est décerné au candidat s'il a réussi l'examen de français reconnu par le MELS tandis que l'avis d'admissibilité est délivré à l'enseignant qui ne l'a pas encore réussi. Ce dernier est valide pour une durée allant d'un an à deux ans (en fonction des sources d'information)<sup>4</sup>.

Notons que pour trouver un emploi en enseignement dans un établissement préscolaire et primaire ou secondaire, toute personne détenant une autorisation d'enseigner doit s'adresser directement aux commissions scolaires ou encore aux établissements d'ordre privé.

### ***L'étude de cas***

En 2008, suite à une entente entre la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et le MELS, un module ainsi qu'un certificat de qualification en enseignement ont été mis sur pied exclusivement pour les enseignants ayant complété leur scolarité et obtenu leur diplôme en enseignement à l'extérieur du Québec. Les cinq cours prescrits par le MELS pour l'obtention du brevet en enseignement sont donc rassemblés dans un même programme et ce, afin de répondre aux besoins particuliers des enseignants d'immigration récente et de faciliter leur cheminement vers la profession enseignante.

---

<sup>4</sup> L'avis d'admissibilité est valide pour un an selon le CFIM, Faculté des sciences de l'Éducation, dans le document «Précisions sur le certificat et le module de qualification en enseignement», en date de 2011.



Le certificat de qualification en enseignement comptait 15 crédits de cours et 15 crédits de stages probatoires<sup>5</sup>. Comme pour les étudiants du programme de formation initiale, l'université jouait le rôle d'entremetteur entre les EIR et les écoles volontaires pour trouver un stage. La particularité de ce programme résidait donc dans l'accompagnement et la supervision de la Faculté pendant les stages des enseignants-étudiants. Les stages permettaient l'insertion progressive des EIR dans les écoles québécoises, tout comme ils facilitaient la création de contacts au sein de ces établissements. Quant au module de qualification en enseignement, il comprend 15 crédits de cours, mais contrairement au certificat, il n'inclut pas de stages dans la scolarité. Il est du devoir de l'enseignant d'immigration récente d'obtenir un contrat d'enseignement d'au moins 200 heures consécutives pour son stage probatoire. Les deux programmes permettent de se retrouver avec d'autres EIR. Ils misent aussi sur l'approfondissement des conceptions de l'École québécoise et de la gestion de classe (FSE, 2011a). Une enseignante d'immigration récente volontaire, Madame Camélia, raconte comment le module et le certificat de qualification en enseignement ont fait la différence pour son insertion professionnelle :

Quand je suis arrivée [au Québec], j'ai fait les modalités pour avoir les équivalences dans les diplômes et je devais suivre cinq cours, plus un stage [probatoire]. J'étais déstabilisée par rapport à mon stage, je ne savais pas où le passer, je n'avais pas d'école, je ne connaissais pas bien le système [scolaire] même avec les cours... Le premier cours, c'était [sur] le système éducatif au Québec. Même avec le cours, j'étais quand même perdue, parce que je trouve que le cours, il donne les grandes lignes du système éducatif, mais [pas] comment s'introduire dans les écoles. Je n'avais que des suppléances qui me donnaient plutôt envie de quitter le métier. Donc, j'ai vu cette option du module et certificat de qualification et puis... j'ai beaucoup aimé (Entrevue Mme Camélia, 5 mars 2014).

Elle poursuit en ces termes :

Je me suis inscrite à l'UdeM et là, j'ai eu des contacts avec des gens qui étaient dans la même situation que moi, on s'échangeait les informations. [...] Je me suis rendue compte que je ne pouvais pas prendre des renseignements seulement avec du bouche à oreille. Il fallait quelque chose de plus...de plus concret. Donc, c'est ça, j'ai suivi mes cinq cours, j'ai fait mon [module ou

---

<sup>5</sup> Au moment de publier ces lignes (septembre 2014), le certificat de qualification en enseignement de l'Université de Montréal est fermé aux inscriptions. L'offre de service est maintenue pour les inscrits des sessions précédentes, mais il semble que l'offre de programme soit suspendue pour les sessions à venir. Le module de qualification en enseignement est cependant toujours offert.

mon certificat] et puis là, j'ai eu la chance d'avoir ce poste permanent (Entrevue Mme Camélia, 5 mars 2014).

C'est dans cet esprit que, dans le cadre de notre projet de recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants d'immigration récente, nous avons ciblé le module et le certificat de qualification en enseignement de l'Université de Montréal. Les enseignants d'immigration récente provenant de ces programmes ont bénéficié d'un suivi personnalisé, propre à leurs besoins spécifiques (FSE. 2011a).

### **Conclusion**

Bien que général, le portrait présenté permet de donner une idée des différentes étapes qu'ont franchi les enseignantes d'immigration récente rencontrées et des programmes suivis. En plus de ces démarches, le parcours des EIR peut être jalonné d'expériences diverses, d'obstacles mineurs ou majeurs et bien sûr, de facilitateurs. Rappelons que la recherche d'informations sur les démarches de reconnaissance des diplômes, sur les équivalences, sur l'insertion professionnelle au grand complet est déjà un travail en soi et ce, sans oublier le processus d'apprentissage de la langue d'usage au Québec, le français.

## Chapitre II –L’ethnographie

### Introduction

Afin de mieux comprendre les données récoltées sur l’insertion professionnelle des EIR, il est nécessaire d’exposer, dans le présent chapitre, les méthodes d’investigations utilisées. Nous avons privilégié une approche anthropologique qualitative où les données recueillies se sont basées sur trois grands types de production de données : la recension des écrits scientifiques, l’observation participante ou l’insertion dans un milieu de travail particulier ainsi que les entretiens semi-dirigés (Olivier de Sardan, 2008 : 46-47). Il est possible de qualifier cette étude de recherche exploratoire en ce sens qu’elle se veut «souple, dont le but est d’obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d’une situation en vue de préciser une première problématique, d’émettre intuitivement des hypothèses et d’évaluer la pertinence d’études ultérieures plus systématiques» (Legendre, 1993 : 1081).

### *La prise de contact avec les informateurs*

Par le biais de personnes ressources à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, au Centre d’intervention pédagogique en contexte de diversité et à la Faculté des sciences de l’éducation de l’Université de Montréal, il a été possible de prendre contact avec trois enseignantes d’immigration récente ayant gradué du module ou du certificat de qualification en enseignement de l’Université de Montréal. Seulement deux d’entre elles ont par la suite maintenu le contact afin d’organiser des rencontres avec la chercheure pour lancer le projet de recherche. Nous avons rencontré Madame Camélia et Madame Fatima<sup>6</sup> dans ces circonstances. Elles détiennent un diplôme en enseignement décerné par les autorités de leur pays respectif et avaient travaillé au moins 10 ans dans le réseau scolaire de leur pays d’origine et dans le secteur privé. Une d’entre elles avait aussi été scolarisée dans un pays tiers outre son pays d’origine. Ces enseignantes issues de l’immigration maîtrisaient déjà le français à leur arrivée au Québec en plus d’au moins une autre langue. Toutes deux au Québec depuis environ 5 à 6 ans au moment de la recherche, elles ont d’abord été suppléantes avant d’obtenir des postes de remplacement

---

<sup>6</sup> Les noms utilisés sont des pseudonymes afin de respecter l’anonymat des enseignantes volontaires.

dans leur champ de compétence pour enfin, occuper des postes en voie de permanence. Avant de poursuivre, il s'avère nécessaire de signaler que certaines données démographiques et contextuelles ont été modifiées tout au long du présent rapport afin de préserver l'anonymat des informatrices et de maintenir l'éthique nécessaire à la recherche scientifique.

### ***L'observation participante***

Il convient de mentionner la particularité et les aspects bénéfiques de l'approche anthropologique dans cette recherche exploratoire. L'observation participante, centrale à toute démarche anthropologique scientifique, s'est imposée comme la plus pertinente (Emerson *et al.* 2001; Olivier de Sardan, 2008; LeCompte et Schensul, 2010). Cette méthode ethnographique de terrain a permis de prendre part au quotidien professionnel des enseignantes volontaires. Elle a également permis de les situer dans leur environnement de travail : leur école et leur classe. Nous avons passé une journée complète dans la classe de Madame Camélia et un après-midi avec Madame Fatima.

L'observation participante a permis d'être témoin d'éléments exclusifs et difficiles d'accès. On dénote, par exemple, les relations et les échanges qu'entretiennent les enseignantes d'immigration récente avec leurs collègues, leur supérieur ainsi qu'avec leurs élèves et ceux de l'école. Étant donné que l'anthropologue observe *et* participe aux activités des personnes étudiées (Ghasarian, 2004), il peut avoir accès à leurs comportements, réactions et rétroactions (Ghasarian, 2004). Dans notre cas, nous avons pu échanger avec les EIR volontaires au gré des aléas de la journée et ainsi, mieux comprendre les nuances dans leurs discours et comportements (LeCompte et Schensul, 2010 : 35-37). Ils ont aussi pu mentionner, souligner et expliquer des éléments qui leur paraissaient importants par rapport au sujet de l'étude lorsque ceux-ci se déroulaient. Le fait d'être sur place avec les enseignants volontaires a, entre autres, permis d'observer l'occupation de l'espace par ces derniers. Lorsque les enseignantes nous ont fait visiter leur classe et qu'elles ont explicité la signification des différentes aires de vie, nous avons tout de suite pensé à Elbaz-Luwisch (2004). Cette chercheure mentionne que se tailler

une place comme enseignants dans l'école (et peut-être dans la société d'accueil) semble aller de pair avec le fait de «faire la différence»<sup>7</sup>.

De plus, la méthode ethnographique nous a permis de se familiariser avec les croyances, perceptions, valeurs, philosophies et comportements des EIR volontaires (LeCompte et Schensul, 2010 : 38-39). Enfin, plusieurs questions et pistes d'observation avaient déjà été ciblées lors de la séance en classe avec les enseignantes volontaires.

### *Les entretiens semi-dirigés*

La méthode ethnographique de terrain repose aussi sur la réalisation d'entrevue semi-dirigées afin d'aborder consciemment plusieurs thèmes avec les participants. Dans le but de mieux comprendre le monde social et culturel, rien n'égale l'accès aux «représentations des acteurs locaux» (Olivier de Sardan, 2008 : 54). Ainsi, nous avons sollicité Madame Camélia et Madame Fatima afin d'avoir accès, d'une part, à leur expérience personnelle et d'autre part, aux connaissances qu'elles détiennent sur leur profession, leur milieu de travail et sur les enjeux qui jalonnent leur insertion professionnelle (Olivier de Sardan, 2008 : 55-56). Avant de se rendre dans la classe respective de chaque enseignante, nous nous sommes rencontrées une première fois pour une entrevue semi-dirigée de deux heures. Suite aux observations participantes, nous avons aussi fait un retour sur les événements vécus. À ce moment, il a été possible d'aborder certaines données du terrain qui nous ont semblé pertinentes avec les enseignantes.

Un canevas d'entretien a été élaboré avant les rencontres, ciblant les thèmes importants à aborder, mais laissant une ouverture pour tous autres sujets que les participants auraient voulu aborder (Olivier de Sardan, 2008 : 59-60). En ce sens, les échanges lors des entretiens semi-dirigés ont plutôt pris la forme de conversations. Dans certaines situations, des questions plus dirigées ont été utilisées afin d'aborder des thèmes précis, en retournant à l'usage de questions plus ouvertes par la suite (Olivier de Sardan, 2008 : 59). Nous avons établi une liste d'éléments qui semblaient pertinents à approfondir par rapport à l'insertion professionnelle en contexte d'immigration. Nous avons ciblé le

---

<sup>7</sup> Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre IV –Pour pallier au «décalage culturel».

parcours personnel (les expériences de vie pertinentes, les raisons de la migration, les différentes étapes migratoires, les sources de motivation, l'expérience post-migratoire), le parcours professionnel (les études suivies et les emplois occupés avant et après la migration), le milieu de vie avant et après la migration, le milieu de travail actuel (la tâche, l'appréciation, le quartier, etc.), le quotidien scolaire (le déroulement d'une journée «typique», la préparation d'activités pédagogiques et/ou extrascolaire, la préparation de matériel, l'endroit où se déroule le dîner et avec qui, les relations avec l'équipe de travail) et finalement, tout ce qui a trait aux perceptions. Nous nous sommes particulièrement attardés à ce dernier point. Nous avons jugé important d'explorer la manière dont les enseignants nouvellement arrivés au Québec font sens de leur expérience, comment ils perçoivent certains éléments et comment ils se sentent perçus par l'extérieur. Nous avons touché, entre autres, les thèmes suivants : les relations de travail, la crédibilité, la confiance, les compétences, la reconnaissance, la compétition. Le cœur des entrevues semi-dirigées était donc dirigé sur l'insertion professionnelle vécue par l'enseignante en question; comment elles s'y étaient prises, ce qui les a aidées, ce qui leur a nui, ce qui mériteraient d'être abordé dans une recherche comme la nôtre.

### ***Les difficultés du terrain***

Malgré le fait que notre projet consistait en une recherche exploratoire, donc de petite envergure, nous nous attendions à recruter un plus grand nombre de volontaires. La méthode de contacts, bien qu'elle ait permis de joindre trois candidates au départ, n'a pas été efficace et a certainement nui aux nombres de candidatures reçues pour la participation au projet de recherche. Il a d'abord été spécifié qu'un conseiller pédagogique aiderait au recrutement des candidats en fonction des critères pertinents à la recherche. Il s'est avéré que la personne ressource n'était pas équipée pour une telle entreprise. Une autre personne ressource a finalement été d'un grand secours, mais il aurait fallu pouvoir contacter directement les candidats au lieu d'attendre que ces derniers se manifestent.

De plus, le choix de la population cible, les EIR ayant gradué du module et du certificat de qualification en enseignement, a certainement pu restreindre le bassin de volontaires.

D'une part, parce qu'ils sont peu nombreux et d'autre part, parce que prendre le temps de discuter de l'insertion professionnelle avec des enseignants d'immigration récente qui, chaque jour, tentent de s'insérer dans leur milieu de travail est un peu paradoxal. Comme nous le verrons, ces enseignants ont souvent peu de temps à consacrer à des activités extra-scolaires, car l'adaptation à un nouvel environnement de travail *et* de vie leur demande beaucoup d'énergie, de temps et d'investissement.

Maintenant que la recherche exploratoire est complétée, nous pouvons constater que le sujet de l'étude a pu rebuter certains candidats à se manifester. Notons que pour des recherches futures, il apparaît sensible de cibler une population telle que les enseignants d'immigration récente et de parler de leur insertion professionnelle. Allons-nous mettre de l'avant leurs erreurs? Allons-nous les juger? Allons-nous nuire à leurs relations professionnelles et quel sera l'impact de la recherche sur leur insertion professionnelle? Bref, la manière de recruter les participants a pu leur faire peur. Avoir comme intermédiaire la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys pour recruter des participants est à double tranchant. Certes, elle a pu nous mettre en relation avec des EIR, mais l'institution apparaît aussi comme étant l'employeur de ces mêmes EIR. Il existe des rapports de force impossibles à nier : l'un est employeur et l'autre est employé. En ce sens, nous avons clairement indiqué à nos participantes que nous allions maintenir leur anonymat et qu'ils pourraient nous parler en toute confiance. Bien que le présent rapport puisse aider la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys dans l'insertion professionnelle de ces EIR, nous étions des «professionnels de recherche» indépendants.

Enfin, il est aussi possible que les enseignants aient pu vouloir ne pas être étiquetés comme étant d'«immigration récente» ou encore, comme «immigrant» tout court. Nous nous sommes beaucoup interrogés sur la pertinence et la manière de cibler un enseignant «immigrant» ou d'immigration «récente» (quand n'est-on plus immigrant?). La recherche de candidats si elle ne comporte pas de critères précis et pertinents, par exemple «ayant gradué du module ou de certificat de qualification en enseignement», peut vite devenir du profilage et glisser facilement vers la discrimination.

## **Conclusion**

Les différentes étapes méthodologiques présentées, la revue de la littérature scientifique, la prise de contact, l'observation participante et les entrevues semi-dirigées, mettent en relief la pertinence d'une étude anthropologique. Pour l'anthropologue, il s'avère crucial de donner une voix aux individus dont il tente de comprendre et de dépeindre la réalité. Cette dernière est souvent fort complexe et c'est par l'entremise de l'observation participante et du contact particulier qu'elle crée, que nous avons pu se rapprocher un peu plus du vécu des enseignants d'immigration récente.



## **Chapitre III –Le statut d’immigrant récent et l’adaptation à une culture informelle comme problématique principale à l’insertion professionnelle**

### **Introduction**

Bien que la littérature scientifique sur l’insertion professionnelle des EIR soit plutôt clairsemée, il reste que les données recueillies lors de notre étude exploratoire confirment celles des chercheurs en la matière. Elles vont peut-être même plus loin. En plus de la reconnaissance officielle des acquis (avis d’admissibilité, permis d’enseigner, examen de langue, réussite de cours, réussite du stage probatoire, brevet d’enseignement), le cœur de l’insertion professionnelle des EIR réside dans l’adaptation à «une nouvelle culture». Ces enseignants d’immigration récente doivent faire face à leur méconnaissance du système scolaire québécois, de la philosophie éducative québécoise et enfin, de la culture québécoise (Vallerand et Martineau, n.d.). Ces difficultés ou obstacles font directement référence à la gestion de classe, aux méthodes pédagogiques utilisées et à la conception du rôle de l’élève et de l’enseignant (Bascia, 1996) différentes du pays où l’EIR a été scolarisé et formé. Plusieurs auteurs le soulignent (Elbaz-Luwisch, 2004; Martineau et Vallerand, 2007; Duchesne 2008; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013), ces enseignants doivent passer à travers un processus d’adaptation qui dépasse largement le cadre scolaire afin de devenir des enseignants efficaces au Québec. C’est à toute une société qu’ils doivent s’adapter ! En ce sens, l’insertion professionnelle des enseignants nouvellement arrivés au Québec se doit d’être traitée différemment du processus d’insertion professionnelle en début de carrière. C’est, en fait, leur statut d’immigrant récent qui change complètement la donne et ce, à plusieurs niveaux.

### ***La culture informelle : opaque et déstabilisante***

À travers nos expériences d’entrevues semi-dirigées et d’observations participantes avec les enseignantes d’immigration récente volontaires, nous avons remarqué que le cœur de leur insertion professionnelle réside, au quotidien, dans l’adaptation à une «culture informelle». De fait, la culture peut être définie comme :

[...] l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques (Camilleri, 1989 :27 dans Kanouté *et al.*, 2007 :245).

En d'autres mots, nous entendons par culture<sup>8</sup> les manières de penser, de sentir et d'agir qui comprennent les valeurs, les idées, les connaissances, les croyances, la morale, les coutumes, les habitudes et aptitudes qu'acquiert toute personne en tant que membre d'un groupe (Rocher, 1995). La culture, qu'elle soit dans le milieu scolaire ou dans la société en général, se doit d'être partagée par plusieurs personnes. Pour qu'une culture existe, elle se doit d'être apprise, transmise et diffusée au sein d'un groupe.

Les règles qui régissent les manières de penser, de sentir et d'agir peuvent être plus ou moins formelles. Comme nous l'avons mentionné, la profession d'enseignante peut être très formalisée, notamment par l'acquisition de diplômes attestant de connaissances scientifiques, la reconnaissance officielle de la maîtrise de la langue française, l'octroi d'un permis d'enseigner et du brevet en enseignement, les entrevues d'embauche, etc. Elle peut aussi être moins formelle notamment en ce qui a trait aux règles «qui régissent les relations interpersonnelles impliquant des personnes qui se connaissent et se fréquentent de longue date» (Rocher, 1995 :15). Ces règles peuvent être non-exprimées, tacites et implicites. Au Québec, par exemple, la température est un sujet très répandu pour aborder quelqu'un ou encore, il est possible de remarquer qu'avant d'entrer dans l'autobus, les individus se mettent en ligne selon leur ordre d'arrivée à l'arrêt. Dans la même veine, il est possible d'inférer qu'un enfant ayant grandi et baigné dans un univers culturel spécifique toute sa vie n'ait plus besoin, par exemple, qu'on lui explique les «règles de bienséance» ou de «politesse» rendu à l'âge adulte. Elles apparaissent comme évidentes et tangibles pour les membres de la culture ou de la sous-culture en question (Rocher, 1995 :16), mais s'avèrent souvent difficiles à expliquer, à saisir. Apprise depuis

---

<sup>8</sup> Notre définition de culture est inspirée de l'anthropologue E.B. Tylor (1871) et développée par Guy Rocher, sociologue (1995).

l'enfance, la culture est parfois inconsciente (Rocher, 1995 :16), elle apparaît comme allant de soi. Rocher (1995 :16) parle de la culture comme étant des façons d'être qui sont considérées comme idéales ou normales par un grand nombre d'individus.

Dans le cas qui nous intéresse, il appert que les enseignants d'immigration récente, lorsqu'ils s'insèrent dans leur milieu de travail, n'ont pas encore «appris» (parce qu'ils n'ont pas encore vécu) la culture scolaire québécoise<sup>9</sup>. Malgré les cours suivis lors du module ou du certificat, la culture informelle, celle qui est non dite, reste un mystère. Les EIR seraient en constant «décalage culturel» (Duchesne, 2008 :120) puisque les difficultés qui se présentent à eux «constituent des faits connus implicitement par les étudiants à la formation à l'enseignement d'origine [québécoise] du fait qu'ils ont grandi à l'intérieur de ce système scolaire » (Duchesne, 2008 :120). Les EIR ont à apprendre à se comporter «adéquatement» dans un milieu où ils ne connaissent pas encore les codes culturels, ni leurs subtilités. Évidemment, tous les nouveaux enseignants se doivent de passer par un mode d'apprentissage des codes de conduite de la culture scolaire<sup>10</sup>, mais pour les enseignants qui n'ont pas été scolarisés ni formés dans la culture québécoise, le processus est doublement ardu (Elbaz-Luwisch, 2004 :397).

### ***La suppléance, une étape difficile à franchir***

Une fois qu'ils ont reçu une permission formelle d'enseigner, une des premières difficultés que rencontrent les EIR est sans contredit «ce qui va de soi», ce qui n'a pas besoin d'explications, ce que nous faisons sans avoir à y réfléchir parce que socialisés dans cette culture. Dans cette ligne de pensée, la suppléance apparaît comme un échelon imposant à gravir. Comme les enseignants du cheminement régulier, c'est souvent par l'entremise de la suppléance que les enseignants d'immigration récente ont leur premier contact avec la profession enseignante au Québec. La suppléance apparaît comme un rite

---

<sup>9</sup> Il est à noter que la culture scolaire n'est pas statique et uniforme. Sa complexité est à souligner : « [...] son caractère intégré, dynamique et partagé par des porteurs de culture différents, sa fonction de réponse à l'environnement (physique et humain), ses exigences de transmission, son instrumentalisation dans le cadre d'un rapport de force, etc. » (Kanouté *et al*, 2007 : 244); tout comme le fait qu'elle soit «un ensemble de codes et d'artefacts toujours susceptibles d'être réorganisés de façon critique et créative» (Clifford, 1988 : 12).

<sup>10</sup> Nous verrons dans le chapitre V –Les recommandations comment l'apprentissage des codes de conduite ou encore, l'enseignement à une culture donnée est un terrain glissant, voire à proscrire.

de passage (Van Gennep, 1981 [1909]). Elle marque une étape importante comportant son lot d'épreuves pour se tailler une place dans la profession, apprendre et pratiquer les rudiments du métier et enfin, établir des contacts professionnels satisfaisants pour la carrière à venir. Par contre, pour les EIR, cette expérience n'est souvent pas satisfaisante.

À l'arrivée dans une école, il existe certainement un code de vie (souvent à l'agenda) qui explique les grandes lignes des règles de conduite à suivre et les conséquences qui en découleront si elles sont transgressées, mais encore faut-il savoir comment y avoir accès! Mais qu'en est-il des règles non écrites de la culture scolaire québécoise? Pour les deux enseignantes volontaires, la suppléance a été une étape ardue et complexe à traverser. Madame Fatima nous a expliqué que malgré toutes les certifications formelles reçues, il était encore possible d'échouer et de ne pas pratiquer le métier d'enseignant en raison de la méconnaissance des pratiques informelles. Ainsi, lors de ce premier contact avec le milieu scolaire québécois, les suppléantes nouvellement arrivées au pays n'avaient aucune idée du déroulement d'une journée-type et des modes de fonctionnement implicites de l'école québécoise<sup>11</sup>. Pensons notamment à tout ce qui entoure le rythme d'une journée-type (lecture en arrivant dans la classe, période calme, période d'exercices, retour sur les leçons, surveillance dans la cour de récréation), les collations, les allergies, la cour d'école, les exemples de jeux *adéquats* à faire avec les élèves, les codes d'urgence, les tableaux d'émulation, les retenues, les avertissements et autres punitions *acceptables*, l'existence d'un code de vie, les «problèmes de comportements», la sortie des classes, le service de garde et les conversations *appropriées* à avoir avec les collègues.

Toute retournée par ces confidences, Mme Fatima raconte comment elle avait mobilisé la connaissance du système scolaire qu'elle avait acquise sa propre fille dans son école primaire au Québec. C'est avec une grande humilité qu'elle lui avait demandé de lui raconter en détails une journée-type. Qu'avait fait son enseignante *exactement*? C'est de cette façon qu'elle s'est sécurisée et a affronté ses premiers mandats de suppléance au sein du réseau

---

<sup>11</sup> Comme nous l'ont indiqué les informatrices, elles ont commencé à agir à titre de suppléantes avant de suivre leurs cours prescrits. Elles nous ont aussi expliqué que les cours suivis lors du module ou du certificat de qualification en enseignement ne répondait pas à toutes leurs questions concernant l'insertion professionnelle dans une école québécoise et ce, malgré les ateliers suivis en petits groupes avant les stages.

scolaire québécois. Elle explique clairement qu'elle a utilisé sa fille comme «tutrice» malgré les reconnaissances formelles de son droit et de ses capacités à enseigner. Outrée, elle s'exclame qu'elle était apte à enseigner selon le MELS. Alors, rencontrer ce genre d'obstacles a été tout un choc pour elle... elle qui se sentait et se croyait *capable*. Madame Fatima a toutes les capacités qu'il lui faut. Sa volonté, son implication auprès de ses élèves, ses années d'expérience en plus de la reconnaissance officielle du gouvernement de son pays d'accueil le prouve, mais son statut d'immigrante récente entre également en ligne de compte. En effet, la reconnaissance informelle de ses capacités demande une adaptation : «En outre, les enseignants immigrants n'intègrent pas la profession comme des novices; ils immigreront avec une identité professionnelle et des valeurs éducatives affirmées et doivent les ajuster aux attentes du système éducatif canadien» (Myles, Chang et Wang, 2006 in Duchesne, 2008 :121). Le fait d'avoir intériorisé une culture scolaire au cours de son propre parcours à titre d'étudiante et d'enseignante affecte certainement le processus d'insertion (Bédard, 2006 :52).

Que ce soit dans les manières de socialiser avec les collègues, dans ses activités avec les élèves ou dans les détails de la réalisation de sa tâche quotidienne, la culture informelle scolaire a certainement ébranlé les convictions de Madame Fatima<sup>12</sup>. C'est tristement qu'elle mentionne que c'est à cause des erreurs des autres EIR qu'elle a pu apprendre certains comportements à adopter et ceux à mettre de côté sous peine d'expulsion. Lors d'une journée de suppléance, elle a entendu un collègue raconter comment un suppléant d'origine immigrante avait fait une bourde monumentale : il avait fabriqué un petit fusil en origami pour les élèves. À la lecture de cet incident, on pourrait se dire que c'est évident, qu'un tel jouet ne doit pas être diffusé par un enseignant...C'est justement là où la culture informelle entre en ligne de compte. Ce qui apparaît évident pour les uns (notamment parce que socialisés dans un environnement culturel particulier), ne l'est pas nécessairement pour les autres. Madame Fatima nous raconte aussi comment les circonstances entourant la fin des classes peuvent être obscures : qui va au service de garde et où se situe-t-il ? ; qui a le droit de quitter seul ? ; qui prend l'autobus scolaire et où?, est-ce au suppléant de s'occuper du départ des élèves? Ces informations peuvent

---

<sup>12</sup> Elle a toutefois su relever ses manches et est en constant processus d'adaptation.

assurément ébranler la confiance du suppléant et peut-être aussi, la confiance de l'école envers cet enseignant-là. Comme Madame Fatima le répète plusieurs fois au cours de nos rencontres, les EIR «ne savent pas»! Ils ne savent tout simplement pas quels faux pas ils pourraient faire.

### ***Le poids de la migration, un fardeau supplémentaire***

Au fil des rencontres avec les enseignantes volontaires, il est apparu un élément frappant. Malgré le fait que la littérature scientifique offrait déjà un bon aperçu des difficultés d'insertion professionnelle, peu d'articles se penchaient sur l'adaptation au *quotidien* scolaire. Madame Camélia aborde la question de l'adaptation professionnelle à laquelle elle a dû faire face : elle parle de différenciation pédagogique, de problèmes d'apprentissage, de disparités de niveaux scolaires, de diversité culturelle et langagière, bref, de modifications des pratiques. Son discours reprend ce qui est discuté dans les principaux articles scientifiques (Bascia, 1996; Myles, Chang et Wang, 2006 ; Martinau et Vallerand, 2007; n.d.; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013), mais ce qui est intéressant, c'est la manière dont Madame Camélia vit ces obstacles au quotidien. Elle s'explique en ces termes :

Donc, tout ça mélangé ça fait un peu beaucoup. Ça fait un peu beaucoup, mais je m'adapte de mieux en mieux. Ce qui me rebute le plus, [...] ce sont les difficultés d'apprentissage de certains enfants, comment les détecter, où les diriger. Et puis tous les sigles là, en réunion... il y a des sigles qui sont balancés dans la réunion. Les gens ont tellement l'habitude avec ces acronymes, ils ne comprennent pas qu'on vienne d'ailleurs et qu'on n'ait pas ces mêmes acronymes, TDAH, qu'est-ce que c'est? Il y a un tel truc derrière cet acronyme-là...Il faut faire attention. C'est des choses comme ça...CPEE, Ah oui, c'est quoi? Tu vois, des choses comme ça [qu'ils font] sans s'en rendre compte. Je comprends qu'ils ne font pas exprès...Mais, ce sont ces difficultés-là qui font que des fois c'est difficile de s'adapter... (Entrevue Mme Camélia, 5 mars 2014).

Elle décrit comment elle peut être submergée par tous les nouveaux éléments qui peuvent se présenter à elle dans le courant d'une journée *normale*, par exemple lorsqu'elle est en réunion, entourée de tous ses collègues. Elle peut facilement perdre le fil et le sens de la conversation seulement parce qu'elle ne connaît pas le référent du sigle mentionné et non

parce qu'elle n'est pas compétente en tant qu'enseignante. Dans un autre exemple, elle explique qu'à ses débuts, elle ne savait pas qu'elle pouvait avoir recours à l'«oasis<sup>13</sup>», lorsque des élèves étaient trop turbulents. Elle endurait donc des comportements désagréables et dérangeants de la part de ses étudiants, par méconnaissance des outils à sa disposition. Était-ce son devoir de demander à la direction ou à des collègues de l'informer des modes de fonctionnement de l'école? Était-ce à la direction de s'assurer que le personnel est au courant des outils disponibles? Peut-être un peu des deux à la fois.

Bien que la tâche soit complexe pour les EIR, Madame Camélia mentionne qu'elle ne s'apprend pas à l'étranger, ni dans les cours, elle se vit. L'insertion professionnelle, tout comme l'insertion dans une nouvelle société, apparaît comme un cheminement, une négociation nécessaire qui ne peut être tronquée (Elbaz-Luwisch, 2004 : 397). C'est un processus qui demande du temps. Or, c'est là où le bât blesse. Les suppléants n'ont (souvent) pas droit à l'erreur, car après, on ne les rappelle plus. Même si situation est la même pour tous les enseignants, il reste que lorsque tout un projet migratoire repose sur ce premier contact, la pression est très grande. Surtout lorsque l'inconnu est d'ordre informel et qu'il repose sur ce qui est non-dit, et non-expliqué parce que connu et convenu tacitement entre les membres d'un groupe. C'est justement ce qui fait peur à Madame Fatima : elle ne sait pas quel genre de gaffes elle pourrait faire. Après plusieurs années comme enseignante à la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, elle ne maîtrise pas encore tous les rudiments de la culture québécoise, elle est en constant apprentissage. Malgré le fait qu'elle se soit nettement améliorée, qu'elle ait développé de belles relations avec ses collègues, qu'elle se sente beaucoup plus à l'aise pour se mouvoir dans son nouvel environnement de travail<sup>14</sup>, elle reste sur la sellette. À cause de l'adaptation à la culture informelle du système scolaire et de la société québécoise, la migration rend l'insertion professionnelle critique. À cela, le parcours des EIR diffère des enseignants qui ont été scolarisés et formés au Québec. Ces EIR ne sont pas des enseignants comme les autres, loin de là. Leur insertion professionnelle a souvent un

---

<sup>13</sup> L'«oasis» est une salle de «réflexion supervisée» pour les élèves turbulents. Lorsqu'un enseignant le juge nécessaire, il est possible d'envoyer un élève trop dérangeant dans cette salle pour le temps de la période de classe donnée. L'élève, la plupart du temps, devra réfléchir à ses actes par écrit sous forme de réflexion.

<sup>14</sup> Nous verrons comment le rôle de l'enseignant est un facilitateur pour l'insertion professionnelle, le fait de se sentir investi d'une mission, de se sentir important.

impact beaucoup plus grand dans leur quotidien : la validation ou non du projet migratoire en entier. Ces EIR peuvent être les seuls pourvoyeurs financiers de leur famille, comme beaucoup d'autres citoyens canadiens, certes, mais ils ont aussi la responsabilité, le poids de la réalisation du projet migratoire pour leur famille entière. Madame Camélia confirme : « [...] j'avais besoin de travailler et c'était un impératif pour moi, parce que mon mari il ne travaille pas<sup>15</sup> et puis, bon, il faut vivre avec quoi ?! » (Entrevue Mme Camélia, 5 mars 2014). Ces EIR, ont-ils fait le bon choix? Madame Fatima se sent vulnérable comme si elle n'avait qu'une seule chance. Elle me confie, le trémolo dans la voix, qu'elle se demande chaque jour si la migration a été une bonne chose pour sa famille et ses enfants. Au travail, elle se sent toujours sur ses gardes, comme s'il n'y avait aucun relâchement possible.

Même si les différentes étapes de l'insertion professionnelle dite «classique» (suppléance, bassin, voie de permanence, accumulation de tâches incomplètes à divers endroits, etc.), s'avèrent les mêmes pour tous, il reste que pour les EIR, elle signifie toute autre chose. La portée d'une précarité d'emploi a un impact important sur le projet migratoire en entier. Loin de nous l'idée de banaliser la situation des nouveaux enseignants ou encore de favoriser à tort les enseignants d'immigration récente. Le contexte particulier de l'insertion professionnelle des enseignants d'immigration récente apparaît nettement différent. En effet, à travers nos rencontres avec les enseignantes volontaires, il est apparu que la stabilité était centrale pour leur insertion professionnelle et par le fait même, pour leur insertion à la société plus large. Madame Camélia raconte :

Comme j'avais eu un contrat à 80%, j'avais droit d'être dans le bassin. Ce qu'on appelle le bassin, le fameux bassin. C'est aussi nouveau pour nous [les EIR], parce que quand on arrive de là-bas, c'est complètement différent. Parce que nous, quand tu signes un contrat, c'est pour la vie, pratiquement. [...] Des amis m'ont dit : «Écoute, [...] tu vas voir une liste d'écoles, s'il y a une croix devant une école, ça veut dire que c'est un poste en voie de permanence». Bien, je lui ai dit « C'est ce que je cherche moi! ». C'est très important pour moi la stabilité. Je me foutais dans quelle école j'allais être, ce que je voulais c'était la stabilité, pour pouvoir me concentrer sur les cours

---

<sup>15</sup> Le mari de Madame Camélia était médecin dans son pays d'origine. Ses compétences professionnelles n'ont toutefois pas été reconnues au Québec. Pour le moment, elle détient la responsabilité de répondre aux besoins financiers du foyer familial.



et pour moi, c'était très important. Je voulais avoir mes repères, je pense que c'est par rapport à mon âge [...]. Je voulais avoir mes repères pour pouvoir enseigner et avoir ma propre classe et savoir où je me dirigeais! [...] Là, il me fallait la stabilité pour pouvoir être sûre de moi, me concentrer sur ce que j'allais enseigner (Entrevue Mme Camélia, 5 mars 2014).

Ardemment souhaitée, la stabilité est une des étapes d'un projet migratoire satisfaisant, en plus d'être un facilitateur pour une insertion professionnelle réussie.

### **Conclusion**

Pour les EIR, l'insertion professionnelle est intimement liée à l'adaptation à la culture scolaire québécoise et par le fait même, à la société québécoise. Cette insertion professionnelle ne peut pas non plus être séparée du contexte d'immigration de ces derniers. La culture informelle présente dans tous milieux de socialisation est un défi de taille pour les enseignantes rencontrées. Scolarisées et formées hors du Québec et du Canada, ces dernières ne sont pas familières avec bon nombre de pratiques connues de la plupart des enseignants en début de carrière au Québec. La culture informelle s'insère certainement dans les méthodes d'enseignement, mais s'étend également aux manières d'entrer en contact avec autrui, de gérer le corps, le temps, l'espace, etc. En ce sens, la suppléance apparaît comme un défi voire un obstacle majeur à l'insertion professionnelle des EIR. La méconnaissance des règles de conduite inhérentes à la culture informelle rend ce premier contact avec le monde scolaire québécois très difficile et même critique. La suppléance est souvent synonyme de cauchemars pour ces enseignants et leur statut de migrant amène un fardeau de plus à leur insertion professionnelle. Le projet migratoire sera-t-il réussi? La famille en entier paiera-t-elle les frais d'une bévée lors d'une suppléance? Loin de prendre en pitié les EIR, la contextualisation de leur situation permet de mettre en lumière les tenants de leur insertion professionnelle dans une perspective d'inclusion et de réussite... pour tous.

## **Chapitre IV –Pour pallier au «décalage culturel»**

### **Introduction**

La pertinence de notre recherche exploratoire réside dans la recension des différents obstacles qu'ont vécus quotidiennement les enseignantes d'immigration récente rencontrées, mais également dans l'approfondissement des solutions qu'elles ont apportées et des facilitateurs qu'elles ont rencontrés. À l'aide des entrevues semi-dirigées et des observations participantes, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes : comment s'insérer professionnellement lorsque les principaux obstacles sont d'ordre informel? Comment s'adapter quotidiennement à cet informel, qui est «non-dit», «vécu comme naturel» et «allant de soi» pour les individus maîtrisant cette culture scolaire québécoise? Quels sont les trucs développés par les deux participantes pour s'adapter à ce nouvel environnement professionnel? Nous verrons comment les facilitateurs à l'insertion professionnelle dans le milieu de la profession enseignante sont avant tout de l'ordre de l'attitude, que ce soit dans la manière de percevoir son quotidien, sa tâche et son milieu de travail ou encore, dans la manière qu'a le milieu en question de percevoir les EIR. Enfin, nous verrons comment les différentes attitudes ouvrent la porte à l'élaboration de stratégies et de solutions concrètes et ce, au fil du quotidien.

### ***L'ouverture de soi, des autres et du milieu : un premier pas vers l'établissement d'un contact***

Pour Madame Camélia et Madame Fatima, l'ouverture de soi, des autres et du milieu est une pierre angulaire de l'insertion professionnelle en tant qu'EIR. De fait, Madame Fatima mise sur l'importance de l'ouverture des EIR à leur nouvel environnement de travail pour s'insérer professionnellement. Cette ouverture passe notamment par l'acceptation du fait qu'il faille (peut-être) se remettre en question, réapprendre certaines facettes de son rôle d'enseignante et enfin, s'adapter à de nouvelles techniques de socialisation, gestion de classe et d'évaluation des apprentissages. L'ouverture à son nouveau milieu de travail ne s'arrête pas là. Pour Madame Fatima, il est impératif de s'intéresser et de s'impliquer dans la vie sociale du milieu scolaire. Que ce soit lors de dîners avec les collègues, d'activités de socialisation après l'école ou lors des grands

«rites de la vie» comme les naissances, mariages et funérailles, elle croit que la participation auprès des collègues rend certainement le quotidien plus facile à gérer. En ce sens, Martineau, Portelance et Presseau (2009 : 244) mentionnent que de nombreux chercheurs, et ce, depuis plusieurs décennies, ont confirmé l'importance de la socialisation professionnelle sur le développement en milieu de travail. La socialisation apparaît comme :

un processus de transformation du sujet qui s'approprie une culture donnée (en contexte de travail, la culture organisationnelle). La conséquence la plus saillante de la socialisation est de rendre relativement stables certaines dispositions (manière de sentir, de penser et d'agir). Or, la socialisation, bien qu'elle soit un processus individuel (chacun en fait une expérience personnelle et originale) conduit les sujets d'une communauté (de travail ou non) à un plus ou moins grand partage de valeurs, de règles, de normes, de représentations. [...] La socialisation professionnelle peut être vue comme un facteur de développement professionnel dans la mesure où le sujet acquiert une capacité à «lire les situations», à se mouvoir adéquatement dans l'organisation, à adopter les bons comportements aux bons moments (en cela, il devient donc en quelque sorte plus efficace et plus efficient) (Martineau, Portelance et Presseau, 2009 : 248-249).

L'implication auprès des collègues lors d'activités sociales telles que les dîners de groupe ou les activités extra-scolaires amène la possibilité de se connaître mutuellement, de créer un esprit d'équipe entre collègues et un sentiment d'appartenance envers le milieu de travail, mais aussi, d'apprendre les manières de vivre, de dire et de penser. Ces éléments sont non négligeables pour l'insertion professionnelle, mais également pour l'insertion dans une nouvelle société (Taboada-Leonetti, 1994). Selon nos participantes, il devient plus facile d'accéder à un climat de convivialité, de partage et d'entraide au quotidien au sein de l'équipe de travail.

Dans la même ligne de pensée, l'ouverture du milieu scolaire à la présence des EIR est toute aussi importante que la disposition de ces derniers à s'insérer dans un nouvel environnement de travail. Lors de ses divers contrats et expériences de suppléance, Madame Fatima a remarqué que les regards que portent les collègues sur les EIR ont une incidence sur le genre de journée que passera l'enseignant. Elle raconte que dès l'entrée dans une nouvelle école, on peut sentir le poids du regard des autres enseignants sur sa personne : s'ils sourient, il y a de fortes chances que le suppléant passe une bonne journée

et qu'il puisse profiter d'une collaboration avec les collègues tandis que dans le cas contraire... tout peut arriver. À ce sujet, Madame Camélia a souligné l'esprit de compétition et la méfiance de certains collègues à son égard. D'ailleurs, lors de notre journée d'observation participante, il a été possible de remarquer que notre présence avait beaucoup fait jaser : pourquoi Madame Camélia, cette «nouvelle» enseignante, avait-elle eu *droit* à une «stagiaire»? Dans le courant mouvementé de la vie quotidienne, la fermeture d'esprit peut ainsi être imputée aux milieux scolaires, mais aussi aux EIR. Le manque de communication ou encore, le manque de contextualisation de l'insertion professionnelle des EIR peut mener à des malentendus que Madame Camélia s'efforce d'expliquer. Elle raconte qu'il ne faut pas sauter trop vite aux conclusions et blâmer les EIR s'ils ne connaissent pas *encore* la culture scolaire québécoise. Pour elle, cette méconnaissance n'est pas nécessairement une fermeture d'esprit. C'est d'ailleurs dans cet esprit qu'elle a apprécié le module et le certificat de qualification en enseignement en raison, notamment, de l'ouverture manifeste des professeurs. Ces derniers prenaient en considération le statut d'immigrant récent de leurs «étudiants» :

[Ils nous prenaient] avec notre expérience et notre parcours. Tout en tenant compte qu'on n'avait pas la culture québécoise. Ce n'est pas qu'on ne la voulait pas, mais c'est qu'on ne la comprenait pas. Donc, ça c'était important. Ils ont su faire le lien entre notre présumée culture et la culture ici au Québec, ce qui nous attendait. Ils ont su nous prévenir de ce qui nous attendait (Entrevue Madame Camélia, 5 mars 2014).

Dans cette ligne de pensée, Madame Fatima raconte qu'elle conseille à ses collègues qu'ils doivent être conscients de ce qu'ils «demandent» aux élèves ou aux enseignants d'origine immigrante, qu'eux-mêmes ne seraient peut-être pas capables de respecter les exigences qu'ils fixent à autrui dans de pareilles situations. L'ouverture et la reconnaissance de l'Autre, quel qu'il soit, passent nécessairement par une validation de son parcours, de son expérience, de sa personne (Fabian, 2001, Ricoeur, 2004).

### ***Donner un sens à son quotidien, une question de motivation et de patience***

Un autre facilitateur de l'insertion professionnelle chez les deux enseignantes d'immigration récente rencontrées est certainement leur motivation à s'adapter et leur patience liée au processus d'adaptation. Nous avons reconnu chez les deux participantes

une motivation à s'ouvrir à l'Autre et à prendre le temps de s'insérer professionnellement. Les raisons de leur migration ont-elles joué un rôle dans cette attitude? Quitter son pays natal dans l'espoir d'une vie meilleure et d'une meilleure qualité de vie pour ses enfants ou quitter son statut socio-économique élevé en raison de l'intolérance liée à un groupe ethnoculturel ou religieux particulier sont des raisons qui peuvent donner un sens à l'acceptation du processus de changement lié à l'insertion professionnelle.

De plus, la vision positive qu'ont les participantes de l'École québécoise et de son curriculum scolaire contribue certainement à faciliter l'adaptation à laquelle elles sont confrontées. Madame Camélia se confie :

Au début, c'est très difficile, parce qu'il faut s'adapter. [...] Je ne sais pas si je me suis adaptée encore complètement... J'arrête pas de courir ou de... je me sens très responsable vis-à-vis des enfants aussi avec ce qu'on leur enseigne. Alors que là-bas, je me sentais responsable, mais j'étais plus... [Maintenant], c'est plus que positif... j'ai dit au directeur, à mon directeur, «j'aurais aimé être un enfant dans une école ici au Québec». C'est vraiment l'*fun*, même le rapport entre le prof et l'élève. Il me semble que c'est un rapport qui est plus humain, c'est une personne vers qui on va... (Entrevue Madame Camélia, 5 mars 2014).

Pour sa part, Madame Fatima déclare que le poste qu'elle occupe actuellement a complètement changé sa vie. Elle dit : « Je me suis trouvée ». Incertaine au départ, c'est son conjoint qui l'a convaincu de ses capacités et l'a poussé à accepter le poste qui la sortait de sa zone de confort. La créativité qu'elle doit mobiliser chaque jour pour susciter l'attention des élèves la stimule et l'encourage à poursuivre son insertion professionnelle, malgré les incertitudes qui jalonnent son expérience.

La motivation personnelle de «faire la différence» comme enseignante apparaît comme une autre raison de poursuivre l'insertion professionnelle dans un milieu de travail si différent (Elbaz-Luwisch, 2004 : 397). D'ailleurs, l'observation participante dans les classes de Madame Camélia et Madame Fatima ont permis de rendre compte de leur investissement quotidien et de l'immense fierté qui les habite toutes deux à exercer le métier d'enseignante. Elles sont toutes deux volubiles lorsqu'elles nous présentent les différentes aires de vie de leur classe. Elles veulent nous montrer tous les projets qu'elles

ont faits ou feront avec leurs élèves. Elles veulent partager avec nous les astuces déployées avec tel ou tel enfant pour qu'il écoute, se calme, se confie, retienne la matière, se corrige, etc. Les deux enseignantes débordent de fierté devant la débrouillardise de leurs élèves, leur ingéniosité, leur résilience, leur talent, leur vécu et devant le potentiel qu'ils ont pour se dépasser et apprendre. Leur insertion professionnelle au quotidien prend désormais une autre tournure, un sens plus grand. Bien qu'elles se doivent de travailler pour subvenir aux besoins de leur famille, elles sont passionnées par leur métier et elles souhaitent amener leurs élèves *ailleurs*, plus loin. Il est possible de faire un parallèle entre leur sentiment et ce que Taboada-Leonetti décrit comme étant une des deux dimensions de l'intégration symbolique : «la reconnaissance sociale du migrant, de la place qu'il occupe et de l'utilité de cette place au sein d'un système » (1994 : 95). Le fait de se sentir utile, de sentir qu'on fait partie de ce système et qu'on participe à sa construction et à son évolution <sup>16</sup> contribue à l'intégration symbolique d'un milieu. Donner un sens à son travail est une grande source de motivation pour Madame Camélia : «Je voyais ces gamins qui se disaient 'pourquoi est-ce que je n'ai pas compris plus tôt?' C'était simplement ça. Vraiment, au niveau personnel, de l'estime de soi, ça fait du bien. La gratitude!» (Entrevue Madame Camélia, 5 mars 2014). Pour appuyer ses dires, elle nous montre des photos et messages que les élèves lui ont donnés à la fin de l'année scolaire précédente, comme preuve de reconnaissance pour son bon travail et son soutien.

Enfin, il va de soi, pour ces participantes, que l'insertion professionnelle tout comme l'adaptation à cette nouvelle vie qu'ils ont choisie, demande du temps. C'est un processus, un cheminement et il n'y a pas nécessairement de raccourci. Madame Camélia nuance, une fois de plus, la manière dont l'insertion professionnelle se fait sentir au quotidien et combien elle demande du temps :

Ah! Il n'y a personne qui m'a expliqué [les changements à apporter] ! [...] Non, non, ça ne s'explique ça, il faut les vivre ! Il faut les vivre ! C'est déstabilisant parce que des fois tu ne sais pas où aller chercher ton information, tu as peur de passer pour...pas pour une imbécile, mais pas loin! [...] J'en suis encore à me poser des questions, par exemple, des fois dans les réunions entre profs et directeurs. Je fais [maintenant] partie de certains comités... L'année dernière, je ne pouvais pas du tout, parce que là,

---

<sup>16</sup> Ce qu'Elbaz-Luwisch (2004) appelle le *sense of place*.

je me sentais vraiment...Pour moi c'était un travail en plus, quoi ! Je me sentais déjà débordée avec ce que j'avais en classe et comment amener les élèves à quelque chose de plus, de meilleur...Donc là, je ne savais pas du tout comment gérer ça. Mais cette année, je me sens plus à l'aise, espérons que l'année prochaine ça ira mieux encore. On s'adapte, mais c'est pas facile. [...] C'est des petits pas au quotidien... (Entrevue Madame Camélia, 5 mars 2014).

En plus de la tâche enseignante, l'adaptation à un nouvel environnement de travail demande une grande quantité de temps pour apprivoiser les nouvelles manières de faire. L'implication dans d'autres activités telles que les comités scolaires et activités sociales peut demander un effort surhumain aux EIR, non pas en raison de leur grande difficulté, mais bien faute d'énergie. Elle apparaît toute déployée à s'investir dans cette nouvelle vie qu'elles ont choisie, à s'ancrer dans leur milieu de travail. D'ailleurs, lors de l'observation participante de la classe de Madame Camélia, cette dernière nous fait remarquer que certaines techniques d'enseignement employées au courant de la journée proviennent de son pays d'origine. Elle apparaît aussi fière de dire qu'elle essaie de nouvelles stratégies d'enseignement apprises au Québec et qui semblent fonctionner avec ses élèves. L'adaptation à un nouvel environnement de travail, avec une culture qui lui est propre, demande du temps pour mettre à l'épreuve et *tester* les éléments culturels ambiants, car «le porteur de culture détient la possibilité de se créer, il a la capacité de choisir, d'interpréter et d'agencer ce qui fait sens pour lui dans son répertoire culturel » (Hannerz, 1996).

### ***La relation collaborative, un gage de réussite***

Les discours des participantes sur leur insertion professionnelle portaient inévitablement sur la pertinence d'avoir un réseau social où puiser des informations et du support, mais également sur la manière dont les relations entre collègues s'établissaient. De fait, les besoins lors d'une insertion professionnelle en contexte d'immigration sont grands (Duchesne, 2010 : 240) et il est possible que les enseignants ressentent le désir d'entrer en relation avec l'autre, de se sentir rassurés, de sortir de l'isolement, d'être guidés pour donner sens à leur expérience (Le Bouëdec, 2002). Pour les deux enseignantes d'immigration récente rencontrées, certains enseignants associés et mentors ont clairement fait une différence positive dans leur cheminement professionnel. La relation

mentorale, si elle est de qualité, s'avère fort bénéfique pour les deux partis impliqués ainsi que pour l'organisation (Duchesne, 2010). En effet, le mentorat possède de nombreux bienfaits, allant de la transmission de savoirs (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008), au soutien émotif, en passant par l'avènement d'une «réflexion approfondie et [d'] un repositionnement par rapport à sa pratique professionnelle» (Duchesne, 2010 : 243). La diminution du stress, l'augmentation du sentiment de sécurité et d'appartenance (Kardos *et al* , 2001 *in* Duchesne, 2010) sont aussi des avantages non négligeables d'une relation mentorale de qualité. Or, il existe bon nombre de termes pour décrire ce genre de relations qui témoignent de la pluralité des conceptions et des buts qu'on lui attribue. On retrouve la notion d'accompagnement qui sous-tend un soutien «entre deux personnes qui cheminent côte à côte» (Duschene, 2010 : 240). Le rôle de l'accompagnateur, tel que le définit Le Bouëdec (2002), s'apparente à quelqu'un qui «indique la voie» (Duschene, 2010 : 240) plutôt que comme quelqu'un qui dirige. À ce sujet, Madame Camélia et Madame Fatima ciblent, chez leurs personnes ressources respectives, l'ouverture d'esprit, la patience, la gentillesse comme attitudes bienveillantes, mais plus encore, le fait que la relation établie soit d'ordre collaboratif. Elles soulèvent également la manière dont ces mentors les abordent et leur parlent : il y a une reconnaissance de leur expérience, de leur parcours et du processus d'adaptation qu'elles ont à vivre. Madame Camélia décrit les relations qu'elle a établies avec plusieurs personnes ressources de son entourage comme étant amicales. Elle remarque, et c'est ce qui lui plaît, que les interlocuteurs interagissent avec elle d'égal à égal. Elle parle de son expérience en ces termes :

J'ai eu la chance d'avoir un directeur qui est vraiment très gentil et j'ai certains collègues aussi qui sont très coopératifs, mais pas tous. [...] On sent que par moment il y a une concurrence, mais il y en a d'autres, vraiment, ce sont des perles. Vaut mieux s'arrêter sur ceux-là (rires). [...] Je leur pose des questions, sans gêne, sans aucune gêne, parce qu'ils comprennent que je vienne d'ailleurs, que je ne suis pas obligée d'être au courant... (Entrevue Madame Camélia, 5 mars 2014).

Malgré les avantages, pour chaque parti, de l'établissement de relations d'accompagnement, il reste qu'elles sont complexes à établir. Paul (2003) soulève la question des rapports de pouvoir imbriqués dans les rôles des deux partis impliqués. Il est



possible de considérer «ces personnes comme étant de puissance inégale, puisque l'une guide, accompagne, conseille alors que l'autre est guidée, accompagnée, conseillée; l'un est expérimenté, l'autre est novice. Cette dynamique tend à suggérer que le mentor joue un rôle plus actif à l'intérieur de cette relation que le mentoré, que c'est lui qui 'sait', qui 'connaît'» (Paul, 2003 *in* Duchesne, 2010 : 243). Un des buts de la relation mentorale est effectivement la transmission d'informations ou de savoir-faire pertinents à l'insertion professionnelle, mais les deux partis se doivent d'être actifs de sorte que la responsabilité de la relation mentorale soit partagée (Duchesne, 2010). Elle incombe autant au mentor qui transmet, guide et soutient qu'au mentoré qui apprend, questionne et grandit. Mais, qu'arrive-t-il lorsque les mentorés ont accumulé plus d'expérience en enseignement que leur mentor? En effet, il semble que la complexité de la relation mentorale lors d'une insertion professionnelle en contexte migratoire prenne tout son sens. Les relations de pouvoir auxquelles Paul (2003) fait référence apparaissent ici «sensibles». Le mentoré n'apparaît pas comme un novice en termes de compétences (Duchesne, 2010 : 242), mais bien, en termes d'expérience québécoise, d'où le bien-fondé de l'établissement d'une relation collaborative. Madame Camélia se souvient d'une situation semblable qu'elle a vécue:

J'étais avec une enseignante, dans sa classe. Très gentille, très sympathique, mais très impressionnée aussi parce qu'elle a vu que j'avais plus d'expérience qu'elle, mais je n'avais pas son expérience québécoise. [...] Elle était très gênée d'enseigner avec quelqu'un comme ça, [avec une autre expérience]. C'était plus des cours où on s'entraidait plutôt que des cours où je...bien sûr que je la regardais faire, j'apprenais des choses, mais c'était plus des cours où on avait un échange entre nous. Ça, ça a été très bénéfique (Entrevue Madame Camélia, 5 mars 2014).

La relation collaborative que nous décrivons demande un échange et une réciprocité. En ce sens, Duchesne (2010 : 244) souligne l'importance de l'organisation professionnelle dans l'institution d'une telle relation d'accompagnement. Dans le cas présent, la direction d'école a une part de responsabilité dans le bon fonctionnement de la relation mentorale. Le jumelage se doit d'être bien effectué, notamment par l'élaboration de : « critères de sélection explicites, tels que l'intérêt pour le développement de la relève, l'expertise en enseignement et l'aptitude à l'écoute active» (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008

*in* Duchesne, 2010 : 245). À cela, nous ajouterions la volonté de s'ouvrir à l'Autre et d'apprendre de l'Autre.

## **Conclusion**

Le quotidien revêt une importance capitale dans l'insertion professionnelle des EIR. Source des plus grands défis et obstacles, il se présente aussi comment une base pour la construction d'une insertion professionnelle réussie. Les pistes de solutions et les facilitateurs exposés par les enseignantes d'immigration récente rencontrées montrent à quel point les petits pas et les petites actions peuvent faire une grande différence pour les EIR. Ainsi, l'ouverture à l'Autre, tant de la part de l'enseignant, des collègues que du milieu scolaire, apparaît comme une disposition facilitant l'insertion professionnelle. Que ce soit par le sourire, la reconnaissance de l'expérience de l'EIR ou encore, par l'intérêt de l'EIR envers la société d'accueil, l'ouverture à l'Autre apparaît gagnante pour un milieu scolaire inclusif et où il fait bon vivre. Simpliste, le fait de prendre le temps d'arriver (ou d'accepter qu'on prenne son temps pour atterrir) dans un nouvel environnement est souvent oublié des facilitateurs à l'insertion professionnelle. Il est un atout non négligeable pour pouvoir développer des stratégies *adaptées* au milieu de travail si différent du précédent. Enfin, les relations collaboratives d'accompagnement entre collègues s'avèrent plus que nécessaires pour mettre à profit le temps dont disposent les EIR pour s'acclimater.

## **Chapitre V –Les recommandations**

Suite au recensement des différents obstacles vécus et pistes de solutions apportées par les enseignantes d'immigration récente rencontrées, nous avons élaboré une liste de recommandations souhaitables pour soit en apprendre davantage sur les conditions d'insertion professionnelle des enseignants d'immigration récente, pour faciliter leur adaptation à leur nouvel environnement de travail et pour préparer le milieu scolaire à leur venue.

### **1- Lancer une étude anthropologique systématique et approfondie sur l'insertion professionnelle des EIR**

- Notre recherche anthropologique exploratoire a suscité beaucoup de questions qui méritent d'être approfondies, par exemple, comment le corps enseignant perçoit l'arrivée d'un EIR dans son milieu de travail? Quelles sont les stratégies mises en place par les directions d'école d'EIR pour faciliter leur insertion au travail? Sont-elles efficaces? Comment les relations de travail évoluent-elles au fil du temps?
- Il est possible de se questionner sur l'incidence du poste occupé par l'EIR sur son insertion professionnelle. Nous supposons que le rapport aux parents, aux collègues et aux savoirs s'avère nettement différent en fonction du poste occupé, par exemple, un enseignant en classe d'accueil ou en soutien linguistique versus une classe régulière au préscolaire et primaire ou un enseignant en sciences et technologies au secondaire.

### **2- Suivre une formation en interculturel**

- L'adaptation à la culture informelle scolaire et québécoise est un obstacle majeur à l'insertion professionnelle des EIR. Pallier à ces obstacles en formant «à la culture québécoise» est un terrain glissant et peu recommandé. Il existe de sérieux dangers pour le milieu scolaire, mais aussi pour la vie en société à «expliquer» en quoi consiste telle ou telle culture.

- Plutôt opter pour une formation en interculturel pour tout le personnel scolaire, enseignant et non enseignant, incluant les EIR. Ces formations, dûment encadrées par des spécialistes, sont fort conseillées dans le cas qui nous intéresse afin de briser les stéréotypes et préjugés de part et d'autre, de faciliter la communication interculturelle, d'éviter les dangers d'une approche culturaliste («Nous» vs «Eux») et de briser les mythes sur le concept de l'intégration («une bonne manière de s'intégrer»).
- La formation en interculturel est un impératif à l'heure actuelle pour les systèmes scolaires au Québec. Un virage en ce sens serait bénéfique pour le personnel, mais aussi pour la clientèle et leurs parents. Pour de plus amples informations voir le mémoire de Geneviève Grégoire-Labrecque (2013) sur les enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les milieux scolaires et plus particulièrement, sur les formations en interculturel.

### **3- Organiser des conférences ou dîner-causeries pour discuter de ce qui attend les EIR et les stratégies possibles d'adaptation au milieu scolaire québécois**

- La prise de conscience du contexte d'insertion professionnelle de la part des EIR et du personnel scolaire est un premier pas vers une adaptation réussie.
- À l'Université de Montréal, dans le cadre du module de qualification en enseignement, des conférences données par des étudiants ayant gradué du module et du certificat de qualification en enseignement seraient utiles aux étudiants actuels. Ces conférences doivent être pensées en termes de «témoignages» sur l'insertion professionnelle et non comme des règles fixes à adopter. Un encadrement des propos rapportés par le conférencier serait aussi pertinent.
- Dans le cadre des séminaires d'insertion professionnelle à la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, l'organisation de dîners-causeries avec différents enseignants volontaires (pas nécessairement des EIR) qui discuteraient de leurs stratégies personnelles pour faire face à un nouvel

environnement professionnel est conseillée. Les EIR présents aux séminaires (qu'ils se soient inscrits volontairement ou via leur direction d'école) bénéficieront des options et du vécu d'autres enseignants. Ils sentiront qu'ils ne sont pas *seuls*.

#### **4- Organiser des journées d'observation pour les nouveaux suppléants et enseignants volontaires**

- La tenue de journées ou de demi-journées d'observation dans une classe ainsi qu'une visite guidée d'une école seraient pertinentes pour apprivoiser le nouvel environnement de travail.
- Les nouveaux suppléants et enseignants volontaires, EIR ou non, bénéficieraient aussi d'une séance d'informations sur la commission scolaire et les ressources qui y sont disponibles.

#### **5- Mettre sur pied des séances d'informations sur la manière de s'introduire dans une commission scolaire en partenariat avec l'Université de Montréal et le module de qualification en enseignement**

#### **6- Mettre en place une équipe de soutien, au sein des membres du personnel d'une école pour tout nouvel enseignant**

- L'équipe de soutien doit être composée de volontaires ouverts et prêts à s'engager dans une relation collaborative si nécessaire.
- L'équipe doit être soutenue par la direction pour établir quels sont les besoins des nouveaux enseignants et quelles sont les ressources disponibles. La direction se doit de soutenir ses «mentors», notamment par le suivi de formations en interculturel et par l'explication des devoirs de chaque parti d'une relation mentorale. Ne devient pas accompagnateur ou mentor qui veut.
- La direction doit aussi aborder avec l'équipe de soutien les limites à ne pas dépasser et les ressources dont l'équipe de soutien peut elle-même bénéficier.

**7- Créer un poste de conseiller pédagogique en éducation et relations interculturelles au sein de la commission scolaire, si ce n'est déjà fait**

- Le conseiller pédagogique spécialisé en interculturel est un atout dans les écoles et cette recommandation va dans le sens de la formation en interculturel pour tous le personnel.

**8- Enfin, se donner le temps pour intégrer dans ses pratiques les stratégies développées ou conseillées**

- Le temps est un allié crucial pour l'insertion professionnelle et il est souvent occulté des stratégies développées. Le remettre en priorité dans les plans d'action changera certainement la donne et les manières de percevoir l'insertion professionnelle.

## **Chapitre VI –Conclusion**

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires québécois. Par contre, peu de recherches ont abordé la question de l’insertion professionnelle des enseignants d’immigration récente. C’est dans cette perspective que s’est inscrite notre étude anthropologique exploratoire. Nous avons mis en lumière le contexte propre à l’insertion dans la profession enseignante des EIR : les obstacles qu’ils vivent au quotidien et les stratégies qu’ils développent pour s’en sortir.

Nous avons avant tout exploré les démarches nécessaires à la pratique du métier d’enseignant au Québec. L’envoi d’une demande au MELS, la reconnaissance de l’équivalence du diplôme, l’obtention de l’avis d’admissibilité au permis d’enseigner ou du permis d’enseigner en formation générale, la réussite de l’examen de français, la réussite des cours prescrits et du stage probatoire sont les différentes étapes donnant accès à la profession enseignante au Québec. Ces étapes sont les mêmes pour tous les EIR, mais la manière dont elles sont réalisées peut compliquer ou simplifier leur vie. Dans cette optique, les programmes du certificat et du module de qualification en enseignement de l’Université de Montréal aident à l’insertion professionnelle des EIR. En offrant un suivi personnalisé et des cours axés sur leurs besoins, l’Université de Montréal les soutient dans leurs démarches.

En dehors des démarches formelles, nous avons souhaité mieux comprendre comment se vivait l’insertion professionnelle au quotidien. La méthode ethnographique de terrain déployée pour mener à bien cette recherche anthropologique exploratoire s’est basée sur la recension d’écrits scientifiques, l’observation participante et les entrevues semi-dirigées. L’observation participante, technique d’investigation propre à la discipline anthropologique, a permis d’observer le participant dans son lieu de travail. Elle a aussi permis d’être présent lors d’interactions entre les collègues, la direction, les élèves et les EIR volontaires. Il a aussi été possible pour l’enseignante d’explicitier davantage des événements qui lui semblaient pertinents au moment où ils se déroulaient. L’occupation de l’espace et les interactions se sont avérées centrales pour comprendre comment elles investissent leur lieu de travail. En ce sens, la méthode ethnographique de terrain a

permis d'aller plus loin dans la compréhension de l'insertion professionnelle des enseignants d'immigration récente.

Notre recherche anthropologique exploratoire a ainsi permis de mettre en lumière le contexte particulier qui entoure l'insertion professionnelle des EIR. Malgré la reconnaissance formelle de leurs capacités à enseigner, ces enseignants se butent à l'incapacité informelle de pratiquer leur métier. Ils doivent s'adapter à une culture scolaire informelle que leurs collègues ont apprise lors de leur propre cheminement scolaire ou encore, pendant leurs années de formation en éducation. En plus de devoir s'adapter à un nouveau milieu de travail, les EIR doivent faire face à un tout nouvel environnement de vie. Leur statut d'immigrant récent les rend vulnérables aux diverses étapes pour accéder aux postes convoités : une bévue d'ordre informel pourrait mettre en péril leur projet migratoire.

Les EIR rencontrées ont vécu des obstacles qui auraient pu les décourager. Elles ont toutefois poursuivi leur insertion professionnelle et ont découvert des stratégies qui pouvaient les aider au quotidien. Elles ont remarqué que l'ouverture à l'Autre est une qualité non négligeable pour créer un premier contact avec les collègues. À l'inverse, les collègues démontrant des dispositions d'ouverture ont permis d'établir des relations sécurisantes pour les EIR. Ces derniers ont pu leur poser des questions sans gêne d'être jugés et ainsi, mieux comprendre leur environnement. Une fois les premiers contacts établis, le sentiment de *faire la différence* auprès des élèves est une motivation suffisante pour traverser la montagne de changements attendus des EIR. Construire son propre espace dans sa classe et donner un sens à son enseignement demande du temps, mais permet de valoriser le processus d'insertion professionnelle. Enfin, les relations collaboratives établies ont nettement amélioré le quotidien des EIR rencontrées. Elles se sont senties reconnues en tant qu'enseignantes, mais également en tant que personnes. Selon les EIR volontaires, l'échange et la réciprocité ont permis d'établir des relations de confiance qui leur ont permis de souffler un peu.

Suite à la revue des obstacles et des facilitateurs vécus par les enseignantes rencontrées, plusieurs recommandations ont été proposées afin d'améliorer le processus d'insertion professionnelle des EIR. Les solutions touchent autant les individus, les directions



d'école, les commissions scolaires que les universités. C'est en travaillant à divers niveaux qu'il sera possible de venir en aide aux EIR, mais aussi aux milieux qui les accueillent. L'approfondissement des connaissances sur les habitudes de socialisation des EIR, les impacts de leur tâche au niveau de leur insertion et des mesures d'accueil des milieux scolaires s'avèrent essentiels pour mieux cerner la problématique et agir sur celle-ci. Le travail sur les attitudes, perceptions et la communication, à l'aide des formations en interculturel et par l'accès à un conseiller pédagogique en éducation et relations interculturelles, est un incontournable pour le monde scolaire à l'heure actuelle. La diffusion d'informations sur les ressources disponibles, la tenue de conférences pour témoigner des différentes expériences d'adaptation et la mise sur pied d'équipes de soutien au sein des écoles sont des avenues à ne pas négliger afin d'atteindre toutes les facettes de l'insertion professionnelle des EIR. Enfin, n'oublions pas une solution qui peut être perçue comme simpliste, mais primordiale : se laisser le temps d'appivoiser son nouveau milieu de vie, de mettre en application les stratégies proposées et d'apprendre à coopérer pour simplifier le quotidien de tout le personnel scolaire.

Finalement, pour les deux enseignantes d'immigration récente rencontrées, Madame Camélia et Madame Fatima, il semble que la reconnaissance de leur parcours migratoire et de leur expérience professionnelle ait permis de créer de solides liens de confiance tant à l'Université de Montréal, à la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys que dans les écoles qui ont jalonné leur chemin. Ces professionnelles ne sont pas des nouvelles enseignantes et ne sont pas fermées à la culture québécoise. Elles sont des femmes et des mères. Elles sont des immigrantes en processus d'adaptation à une nouvelle société. En plus de tout ça, elles sont des enseignantes en processus d'insertion professionnelle qui *veulent* y arriver et qui ont accepté de raconter leur histoire pour aider d'autres enseignants et enseignantes dans leur situation.

## Bibliographie

- BASCIA, N. (1996). Inside and outside: Minority immigrant teachers in canadian schools. *Qualitative Studies in Education*, 9(2), 151-165.
- BÉDARD, D. (2006). Les retombées de la recherche en sciences de l'éducation sur les pratiques pédagogiques. *Vie pédagogique*, 138, 50-53.
- CAMILLERI, Carmel. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir, in C. Camilleri et M. Cohen-Émerique (dir.), *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 21-73.
- CLIFFORD, J. (1988). *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- DUCHESNE, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 8, 119-139.
- DUCHESNE, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité?, *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-253.
- ELBAZ-LUWISH, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-414.
- EMERSON, R. M., FRETZ, R. & SHAW, L. L. (2001). Participant observation and Filednotes. in P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland. (dir.). *Handbook of Ethnography*. London: Sage
- GHASARIAN, C. (Éd.). (2004). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive – Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin. 352-368.
- GRÉGOIRE-LABRECQUE, G. (2013). *Les enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires: les sessions de formations interculturelles*, Mémoire de maîtrise (anthropologie), Montréal : Université de Montréal, 138 p.
- FABIAN, J. (2001). Remembering the Other: Knowledge and Recognition. in *Anthropology with an Attitude: Critical Essays*, Stanford, Stanford University Press, 158-178.
- FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (FSE). (2011). *Précisions sur les programmes de certificat et de module de qualification en enseignement*. Université de Montréal, Centre de formation initiale des maîtres (CFIM), 3 p.
- FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (FSE). (2011a). *Certificat de qualification en enseignement –description du programme*. Université de Montréal, Centre de formation initiale des maîtres (CFIM), 2 p.

- FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (FSE). (2013). *Guide de l'étudiant – Module de qualification en enseignement*. Université de Montréal, Centre de formation initiale des maîtres (CFIM), 43 p.
- HANNERZ, Ulf. (1996). *Transnational Connections*, Londres et New York, Routledge, 201 p.
- KANOUTÉ, F., HOHL, J., XENOCOSTAS, S. et L. DUONG. (2007). Les mots pour le dire et pour intervenir. in M. Cagnet et C. Montgomery (dir.), *Éthique de l'Altérité –La question de la culture dans le champ de la santé et des services sociaux*, Québec, Presses de l'Université Laval, 241-261. (Coll. Sociétés, cultures et santé).
- KANOUTÉ, F. et G. LAFORTUNE. (dir.). (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaires*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- KARDOS, S.M., JOHNSON, S. M. PESKE, H.J., KAUFFMAN, D. et E. LIU. (2001). Counting of colleagues: New teachers encounters the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250-290.
- LAMONTAGNE, M., ARSENAULT, C. et A. MARZOUK. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinées aux enseignants débutants. in L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 187-203.
- LE BOUËDEC, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation permanente*, 153(4), 12-19.
- LECOMPTE, Margaret D. et Jean J. SCHENSUL. (2010). *Designing & Conducting Ethnographic Research: an introduction, Ethnographic Toolkit, vol. 1*. Lanham, Maryland, Altamira Press, 356 p.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal: Guérin.
- MARTINEAU, S, PORTELANCE, L. et A. PRESSEAU. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure, *Questions vives*, 11, 243-258.
- MARTINEAU, S. et A.-M. VALLERAND. (2007). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement : la question des enseignants de migration récente. *Formation et profession*, 13(2), 51-54.
- MC ANDREW, Marie. 2001. *Immigration et diversité à l'école –le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 263 p.

- MYLES, J., CHENG, L. et H. WANG. (2006). Teaching in Elementary School: Perceptions of Foreign-trained Teacher Candidates on their Teaching Practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245.
- NIYUBAHWE, A., MUKAMURERA, J. & F. JUTRAS. (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.
- OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre. (2008). La rigueur du qualitatif –les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique, Louvain-la-Neuve, Académia-Bruylant, 365 p. (coll. Anthropologie prospective)
- PAUL, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie*. 9(1), 121-144
- RICOEUR, Paul. (2004). *Parcours de la reconnaissance : trois études*. Paris, Stock.
- ROCHER, Guy (1995). Culture, civilisation et idéologie. in G. Rocher (dir.), *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, les éditions Hurtubises, HMH, 3<sup>e</sup> éd., 101-127.
- TABOADA-LEONETTI, I. (1994). Intégration et exclusion dans la société duale. Le chômeur et l'immigré. *Revue internationale d'action communautaire*. 31(71), 93-103.
- VALLERAND, A.C. & S. MARTINEAU. (n.d.). Les enseignants immigrants : Difficultés rencontrées et pratiques d'insertion. Laval : Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). [En ligne] <http://www.insertion.qc.ca/?Les-enseignants-immigrants>
- VAN GENNEP, Arnold. (1981) [1909]. *Les rites de passages. Études systématiques des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement, des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc.*, Paris, Picard, 320 p.