



Recension des écrits

**Un portrait de la recherche sur l'intégration *socio*professionnelle
des enseignants formés à l'étranger**

Réalisé par

Joëlle Morrissette
Professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation – Université de Montréal

Ben Diédhiou
Étudiant au doctorat
Faculté des sciences de l'éducation – Université de Montréal

Yasmine Charara
Étudiante au doctorat
Faculté des sciences de l'éducation – Université de Montréal

Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Octobre 2014

RÉSUMÉ

Le Canada est l'un des pays qui acceptent le plus d'immigrants dans le monde. Un grand nombre de ceux-ci posent leur candidature pour œuvrer à titre d'enseignants. Au Québec, ils se concentrent sur l'île de Montréal, faisant leurs premiers pas dans un milieu caractérisé par une grande diversité culturelle. Au vu de leur nombre croissant dans les écoles, il convient de s'interroger sur leur intégration à leur nouveau contexte de travail. Ce rapport présente un panorama de la recherche sur cette question, selon deux principales tendances. D'une part, les auteurs relèvent surtout leurs difficultés d'intégration, principalement au plan des relations humaines, au plan pédagogique et au plan administratif. D'autre part, ils pointent les stratégies d'intégration mises en œuvre par ces enseignants, de même que les mesures d'appui qui leur sont offertes en milieu universitaire et professionnel. Les conclusions de ce rapport mettent en relief des perspectives de collaboration entre ces deux milieux pour éclairer d'autres aspects de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger et pour cerner des pistes de solution visant à la faciliter.

INTRODUCTION

Plus du trois quarts des immigrants qui arrivent au Québec pour s'y installer de façon permanente choisissent Montréal, soit environ 35 000 personnes par année (MICC, 2012). Plusieurs d'entre eux ont été formés comme enseignants dans leur pays d'origine. Même s'il semble y avoir peu de chiffres nous permettant d'en connaître le nombre exact, leur présence est bien palpable: ayant longtemps boudés les facultés des sciences de l'éducation des universités québécoises (Mc Andrew, 2001), ils sont aujourd'hui des centaines à s'inscrire à chaque année aux 15 crédits de cours exigés par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS) pour l'obtention du brevet d'enseignement. Vu leur nombre, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal a même mis sur pied des programmes uniques qui leur sont spécifiquement dédiés: le Module de qualification en enseignement (MQE) et le Certificat de qualification en enseignement (CQE). Ce dernier, en plus d'impliquer les 15 crédits de cours, leur permet de faire en complément trois stages en milieu professionnel qui sont reconnus comme des équivalents pour la période probatoire exigée aux enseignants qui débutent dans la profession¹. Également, les nombreux permis d'enseigner délivrés par le MELS à chaque année aux enseignants formés à l'extérieur du pays (EFE) constitue un autre indice de leur présence importante: autour de 350 par année (MELS, 2013). Enfin, parce qu'ils s'installent principalement dans les grands centres urbains canadiens (Ziestma, 2010), les commissions scolaires situées sur ces territoires leur offrent diverses modalités visant à faciliter leur insertion en milieu de travail. C'est le cas de la Commission scolaire Marguerite Bourgeoys (CSMB), l'une des plus importantes au Québec, qui, à partir des ressources et de la coordination du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité qu'elle a créé, leur consacre un groupe de travail – le Groupe 5 – composé de membres de la communauté universitaire et de la communauté professionnelle visant à éclairer la situation de leur intégration professionnelle et à définir des pistes pour la faciliter. C'est la CSMB qui a d'ailleurs soutenu financièrement les travaux ayant conduit à la rédaction de ce rapport; nous l'en remercions.

La diversification du corps enseignant est appelée à jouer un rôle central dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration, entre autres à Montréal où ils comptent pour plus de la moitié des effectifs (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal, 2014), ainsi que dans l'adaptation à la diversité de l'ensemble du système scolaire. Il est donc essentiel d'assurer une intégration² professionnelle à l'École québécoise des acteurs que sont aujourd'hui les EFE, tout en leur permettant de s'y adapter pleinement. Dans cette perspective, l'une des premières étapes à entreprendre consiste à faire un état des lieux de la recherche en cette matière. Ce rapport vise donc à rendre compte d'un travail de recherche documentaire et d'un effort de synthèse qui offre une perspective sur ce qui a été éclairé jusqu'ici en recherche.

Nous présentons d'abord un premier portrait de la situation sociale qui met en relief la pertinence de considérer l'intégration professionnelle des EFE comme une question prioritaire, méritant l'attention autant de la communauté scientifique que professionnelle. Suit un portrait de la recherche mettant en relief quelques tendances, notamment celle de l'attention portée aux difficultés d'intégration des EFE ainsi qu'aux stratégies qu'ils mettent en œuvre eux-mêmes pour y faire face et celles qui sont déployées à leur attention dans cette même optique.

¹ Ce programme a été aboli en juin 2012, les nouveaux inscrits accédant plutôt au Module, mais les enseignants qui y étaient alors déjà inscrits terminent actuellement le programme et sont par conséquent en stage dans les écoles montréalaises.

² Dans les écrits sur l'immigration, les termes « insertion » et « intégration » sont employés. Or ces termes ne sont pas interchangeables car ils renvoient à deux visions distinctes. Si on met en opposition les idéologies du multiculturalisme et à l'interculturalisme, le terme « insertion » s'associe à la première et le terme « intégration » à la seconde. L'« insertion » renvoie au fait d'immigrer dans une société mais sans l'affecter, tandis que l'« intégration » met l'accent sur la réciprocité et l'influence entre différentes cultures. Cette dernière perspective nous semble plus intéressante, aussi allons-nous retenir le terme « intégration » dans le cadre de ce rapport.

1. Le statut des enseignants formés à l'« étranger » au Québec

Pour parler des enseignants formés à l'« étranger » (EFE), plusieurs expressions sont utilisées, en français – enseignants immigrants, enseignants issus de l'immigration récente, enseignants de l'extérieur – comme en anglais – (*im*)migrant teachers, foreign teachers, minority teachers, etc. Ces expressions mettent tour à tour l'accent sur les différentes caractéristiques qui profilent les EFE. Par exemple, l'expression « enseignant de l'immigration récente » met une emphase sur le facteur temps. Qu'est-ce que cela signifie ? Si l'on se fie aux échelles proposées par le ministère Immigration, Diversité et Inclusion Québec (MIDI) (MICC³, 2013), pour être « d'immigration récente », il faut avoir reçu une autorisation permanente d'entrée au pays il y a au plus 10 ans. Une personne qui arrive au Canada⁴, qui est qualifiée pour enseigner dans son pays d'origine et qui a parfois aussi des années d'expérience, peut faire une demande d'équivalences au MIDI en complétant le formulaire *Évaluation comparative des études effectuées hors du Québec*. Il obtiendra alors une réponse qu'il joindra au formulaire du MELS intitulé *Demande de permis d'enseigner au Québec* pour obtenir un permis d'enseigner, soit la qualification temporaire qui précède l'obtention du brevet pour lequel des cours et un stage probatoire sont obligatoires. Si cette personne reçoit effectivement ce permis, elle obtiendra un avis d'admissibilité à l'obtention d'un brevet assorti de trois conditions à rencontrer dans les 5 ans suivant la réception du dit permis: la réussite d'un stage probatoire et d'un examen de français ou d'anglais, comme c'est le cas pour toute personne qui vise à enseigner au Québec, et l'obtention d'un minimum de 15 crédits à l'intérieur d'un programme de formation dirigé par l'un des établissements légalement qualifiés (RLRQ c I-13.3, r 2)⁵. Plus exactement, selon l'article 6 de la Loi sur l'instruction publique portant sur les autorisations légales d'enseigner, ces 15 crédits doivent comprendre trois crédits sur le système scolaire québécois, au moins six sur la didactique, trois sur l'évaluation des apprentissages et trois autres sur l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ainsi, avec son permis d'enseigner, qui est renouvelable aux 5 ans à condition d'avoir réussi la scolarité exigée, la personne immigrante qui a un permis de travail peut enseigner au Québec.

2. Les enjeux autour de l'intégration des enseignants formés à l'étranger

La question de l'intégration des EFE s'inscrit dans un contexte élargi qu'il convient d'examiner avant de cerner les enjeux qui l'entourent à une échelle plus locale. Ainsi, nous évoquerons des données concernant l'immigration dans le monde avant d'examiner plus avant celle des enseignants plus spécifiquement, et viendrons poser un regard plus attentif à la situation au Québec et dans les grands centres urbains comme Montréal, en raison de leur concentration dans ces régions.

2.1 L'immigration: une solution aux défis démographiques et de main d'œuvre

Un document préparé afin d'alimenter le débat entourant l'Agenda international post-2015 par le Fonds des Nations Unies pour la population (UN FPA), le Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies (ONU DAES), l'UN-Habitat et l'Organisation internationale pour les migrations (OIM) (2013) relève que l'un des deux défis du développement les plus pressants de la planète concerne les dynamiques populationnelles (le taux de naissance, l'urbanisation, etc.), en particulier l'immigration. En effet, bien que les migrations aient toujours existé, leur masse semble croître rapidement: « Pendant la période 2000-10, le nombre total de migrants a crû deux fois plus vite qu'au cours de la décennie précédente » (ONU DAES & al., 2013, p.1). Dans son rapport à l'Assemblée générale (A/68/190), le Secrétaire Général des Nations Unies établissait le nombre de

³ Anciennement le ministère de l'Immigration et des communautés culturelles du Québec (MICC).

⁴ Les personnes qui ont suivi une formation équivalente à celle exigée par le Québec pour les enseignants dans le reste du Canada ne sont pas soumises aux mêmes exigences que celles demandées aux immigrants. Leur diplôme est plus aisément reconnu, ainsi que leurs heures d'expériences (voir article 11.1 et 8 du Règlement sur les autorisations d'enseigner.

⁵ http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=//I_13_3/I13_3R2.htm

migrants en 2013 à 232 millions, définissant les migrants internationaux comme « des personnes vivant en dehors du pays où ils sont nés ou dont ils ont la nationalité » (p. 4). À cette constatation, s'ajoute une autre: selon le rapport *État de la migration dans le monde 2013* (OIM, 2013), la plupart des migrants internationaux vivent dans le Nord (au moins 56 %), même si on note que depuis 2010, il y a un accroissement de l'immigration Sud-Sud (Programme des Nations Unies pour le développement, PNUD, 2009). Dans plusieurs pays du Nord, l'immigration assure la croissance de la population et même parfois son renouvellement (ministère de l'Emploi et du développement social du Canada, 2014). En outre, elle permet aux différents pays de faire face à une pénurie de main-d'œuvre spécialisée (Zietsma, 2010). C'est le cas au Canada qui, depuis les années 1990, est l'un des pays qui accueillent le plus d'immigrants dans le monde: plus de 200 000 personnes annuellement, par exemple, 252 172 en 2009 (Gouvernement du Canada, 2012). Les immigrants se concentrent principalement dans les grands centres urbains tels que Montréal, Toronto et Vancouver (Ziestma, 2010).

De 2009 à 2013, le Québec a accepté environ 50 000 immigrants permanents chaque année (MICC, 2013a; MIDI, 2014). De cet ensemble, près des deux tiers ont été reçus à titre de « travailleurs qualifiés », c'est-à-dire ayant acquis une formation et des compétences professionnelles qui faciliteront leur intégration au marché du travail (MICC, 2013a), et près de 60% d'entre eux déclarent parler français (MICC, 2013a). Au cours des dernières décennies, le nombre de travailleurs qualifiés admis au Québec a rapidement augmenté, passant de 22 000 en 2001 à 37 500 en 2010, soit une augmentation de 43%. Un bond notoire, surtout en comparaison à la hausse de 23% du nombre d'immigrants reçus pour « regroupements familiaux » ou à la décroissance observée dans le nombre accepté à titre de « réfugiés » (MICC, 2013b). Cette augmentation marquée du nombre de travailleurs qualifiés admis est en cohérence avec les objectifs de développement économique québécois. L'une des orientations de la *Planification de l'immigration 2012-2015 du Québec* (MICC, 2011a) indique qu'il faut « porter progressivement à 50 % la proportion des requérants principaux de la catégorie des travailleurs qualifiés détenant une formation dans des champs de compétence correspondant à des besoins exprimés sur le marché du travail » (p. 8). Selon Ziestma (2010), ces cibles d'immigration, semblables pour l'ensemble du Canada, visent à combler les lacunes du marché du travail créées par le départ à la retraite des *baby boomers*.

Pour y arriver, différentes mesures ont été mises en place, dont la *Loi 143* (LQ 2001)⁶ qui visent à favoriser l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics québécois, notamment les organismes scolaires tels que les commissions scolaires, et ce, pour différents groupes minoritaires (minorités visibles, personnes allophones, etc.). Ainsi, le Québec, de par ses politiques d'immigration, vise à attirer surtout des personnes qualifiées et, en plus petite proportion, à admettre les personnes sur une base humanitaire (réfugiés, regroupements familiaux). De fait, une large partie des immigrants du Québec – et du Canada – possèdent un diplôme universitaire ou technique (42%, comparativement à 16% pour la population native, Ziestma, 2010). La majorité d'entre eux s'installent en milieu urbain: au Canada, 18,4% de la population totale est reconnue immigrante, un taux qui augmente de manière importante dans les grandes villes: 43% à Toronto, 37,5% à Vancouver, 21,1% à Ottawa, 20,9% à Calgary et 18,4% à Montréal (Gouvernement du Canada, 2003).

L'intégration des immigrants qualifiés au marché du travail semble poser problème, puisque les données disponibles font état d'un taux de chômage plus élevé que chez les natifs, soit environ le double selon Statistique Canada (Yssaad, 2012); cet écart atteindrait son plus haut niveau au Québec. En effet, c'est dans cette province que le taux de chômage pour les immigrants est le plus important, soit de 29,7% (Yssaad, 2012), comparativement à environ 12,5% pour les immigrants du reste du Canada, et à 8% pour les natifs (Ziestma, 2010). Selon le Comité d'adaptation de la main-d'œuvre / personnes immigrantes (2010) et le MICC (2011b), ce chiffre augmente pour les personnes issues de

⁶ http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/A_2_01/A2_01.html

l'immigration récente, de minorités visibles, originaires d'Afrique du Nord ou pour les femmes. Selon Deters (2006), cette différence s'expliquerait entre autres parce que 26% des immigrants en recherche d'emploi n'ont pas d'expérience de travail dans le contexte canadien, que 22% d'entre eux ont une méconnaissance de l'une ou l'autre des langues officielles de travail (français/anglais) et que 24% souffrent de la non reconnaissance de leurs qualifications acquises à l'étranger. Finalement, et ramenant la focale sur l'objet spécifique de ce rapport, il est intéressant de souligner, à la suite de Ziestma (2010), que parmi les immigrants ayant obtenu à l'étranger un diplôme menant à une profession réglementée, ceux qui ont le plus de difficulté à trouver un emploi apparié à ce dernier sont les enseignants. Ceux-ci sont pourtant reçus en grand nombre au Canada, un phénomène qui dépasse ses frontières.

2.2 L'arrivée massive des EFE dans les écoles des grands centres urbains canadiens

La migration des enseignants fait l'objet actuellement d'une attention nouvelle et soutenue, à l'échelle internationale et plus locale. Elle fait l'objet de protocoles, principalement en Afrique, et se retrouve au cœur de plusieurs rapports des grands organismes internationaux, comme celui préparé par le Secrétariat du Commonwealth, l'UNESCO et l'Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (2012). Également, la recherche converge de plus en plus vers cette thématique aux enjeux d'importance pour toutes les sociétés, les travaux l'abordant souvent sous un angle économique et légal (ex. Edwards & Spreen, 2007).

Selon Ziestma (2010), au Canada, l'enseignement serait le second domaine de travail réglementé visé par les immigrants diplômés. De fait, sur 284 080 immigrants diplômés recensés en 2006, 35 860 visaient l'enseignement, 29 445 la comptabilité et 13 150 les sciences infirmières. Comme mentionné précédemment, ces enseignants auraient toutefois plus de difficultés à se trouver un travail apparié à leur diplôme que les comptables ou les infirmiers par exemple. Ce constat est partagé par Yssaad (2012) qui précise qu'en 2010, au Canada, ce n'est que dans les services éducatifs que l'on a enregistré une décroissance d'embauches chez les immigrants. Dans la large majorité des autres domaines (mis à part celui de la construction), on a engagé plus de travailleurs que l'année précédente et proportionnellement plus d'immigrants que de natifs, notamment dans le domaine de la santé et des services sociaux. En éducation, certes il y a eu une décroissance d'embauches chez les natifs également, mais celle-ci touche beaucoup plus largement les immigrants: 400% fois plus. Au Québec, les EFE sont de tout acabit, immigrant de façon temporaire ou permanente, et en raison de la langue officielle dans cette province, ils viennent surtout d'Europe et d'Afrique du Nord (MICC, 2014). Cependant, l'inexistence de registres au niveau local sur le sujet rend le portrait démographique difficile à dépeindre; il semble notamment que les commissions scolaires ou les écoles ne tiennent pas ce genre de données. Toutefois, quelques articles apportent un certain éclairage, comme celui de *La Presse* qui informe de la situation en 2006:

Plus de 900 professeurs venus de l'extérieur du Canada ont demandé une autorisation d'enseigner au ministère de l'Éducation du Québec, [...]. Il s'agit d'une hausse de 150% en quatre ans, selon des données obtenues par *La Presse*. Moins de la moitié - soit 45% - ont effectivement reçu leur permis. C'est largement moins qu'en Ontario, où l'Ordre des enseignants a évalué les compétences de près de 4000 profs étrangers en 2006. Plus de 90% d'entre eux - exactement 3626 personnes - ont obtenu une autorisation d'enseigner. (Allard, 2007, p. 1)

Des données obtenues de la Direction des statistiques et de l'information décisionnelle du MELS⁷ sont aussi éclairantes; elles abondent dans le même sens. Entre 2005-06 et 2011-12, chaque année, c'est près de 350 personnes en moyenne ayant été formées à l'extérieur du Canada qui reçoivent un permis d'enseigner en formation générale, des données reprises dans le *Rapport de gestion annuel* du MELS (2013) qui précise que cette instance a livré 225 permis entre 2005-2006 et 453 entre 2011-2012. Toutefois, selon les dires du MELS, ces données sont très partielles, laissant un portrait très incomplet de la situation. De plus, nos travaux (Morrisette & al., en cours) semblent indiquer que ces chiffres seraient depuis en augmentation, du moins à Montréal.

2.3 L'impact des EFE pour les élèves issus de l'immigration

Depuis longtemps, des travaux de recherche sont conduits dans le domaine de l'éducation interculturelle; les chercheurs se sont beaucoup intéressés à la persévérance aux études et à la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration (Bakhshaei, 2013; Kanouté & Lafortune, 2011; Mc Andrew & Audet, 2013) ou aux représentations de la diversité par les enseignants du groupe majoritaire à leur égard (Bourhis & al., 2013; Carr & Klassen, 1997). Dans cette veine, d'autres portent sur la formation des enseignants à la diversité culturelle (Abdallah-Preteille, 1997; Steinback, 2012). Par ailleurs, certains travaux croisent la préoccupation pour les élèves issus de l'immigration à celle pour les EFE. De fait, nombre d'auteurs mettent en relief l'importance de leur présence dans les écoles pour ces élèves (Deters, 2006; Goodson, Thiessen & Bascia, 1997; Phillion, 2003; Wang, 2003). Très nombreux dans les grands centres urbains – jusqu'à 90% de la population étudiante dans certains quartiers de Montréal (Benes & Dyotte, 2001; Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal, 2014) – ces élèves bénéficieraient d'avoir des modèles significatifs auxquels s'identifier, et les EFE auraient un impact positif en ce sens, facilitant leur intégration au système scolaire.

En résumé, si la migration des enseignants s'inscrit dans un large mouvement international, elle constitue un enjeu majeur en particulier pour le Canada et le Québec qui reçoivent une grande part de cette main d'œuvre qualifiée. Leur arrivée massive dans les écoles québécoises et montréalaises, et donc leur influence potentielle sur les trajectoires scolaires des élèves, notamment celles d'enfants issus de l'immigration, mérite de prêter une attention particulière à leur intégration en milieu scolaire. Qu'en est-il de la recherche sur cette question ?

3. La démarche de sélection des écrits

Afin de poursuivre notre quête de compréhension de la situation de l'intégration professionnelle des EFE, nous avons procédé à un dépouillage des écrits sur la question. Nous expliquons ici d'abord la démarche de sélection des écrits, pour ensuite présenter un portrait de la recherche sur la question, selon les tendances que nous en avons dégagées. Dans un point subséquent, nous discutons des orientations de celle-ci en vue de faire ressortir ce qu'elle permet d'éclairer, de même que les aspects négligés qui pourraient pointer vers des prospectives d'investigation à conduire en collaboration avec les milieux de la pratique professionnelle, i.e. les différents acteurs des commissions scolaires.

3.1 La méthodologie soutenant la recension des écrits

Intéressés tout d'abord par les travaux entrepris au Québec sur le sujet, pour obtenir un portrait plus contextualisé de la situation, nous visions dans un premier temps à dégager un portrait exhaustif de la littérature québécoise. Toutefois, voulant également situer notre réflexion dans une perspective plus large et reconnaissant que le phénomène des enseignants immigrants s'insère dans une réalité internationale, nous avons dans un deuxième temps élargi notre recherche documentaire aux écrits provenant d'autres provinces canadiennes et d'autres pays dont les États-Unis, l'Australie, le

⁷ Communication par messagerie électronique avec Esther Létourneau, démographe Responsable des statistiques et des prévisions du personnel enseignant, 30 mai 2014.

Royaume-Uni, Israël, etc., des pays dans lesquels des recherches sur le sujet ont été conduites. Notons d'ailleurs d'entrée de jeu que la littérature francophone sur le sujet est très limitée.

La première étape de sélection des écrits s'est faite classiquement par recherche de mots-clés sur deux bases de données connues pour publier la recherche québécoise en éducation: *Érudit* et *Repères*. Les expressions recherchées dans tous les champs possibles (titre, résumé, mots-clés, etc.) étaient: enseignants issus de l'immigration, enseignants de l'immigration, enseignants immigrants, enseignants formés à l'étranger, enseignants formés à l'étranger et enseignants de l'étranger. Six écrits sur le sujet ont ainsi été trouvés, publiés par 9 auteurs, 6 provenant d'universités du Québec et 3 de l'Université d'Ottawa: 1 article publié dans une revue professionnelle et 5 dans des revues scientifiques.

La deuxième étape de sélection des écrits s'est effectuée principalement sur la base du fonctionnement dit « boule de neige ». Il s'agissait de retracer les écrits cités dans plus d'un des neuf articles retenus lors de la première étape de sélection. Nous avons en premier lieu retracé trois autres écrits francophones dont les auteurs sont québécois: une monographie, un chapitre de livre et un article de revue professionnelle. Le reste de la littérature francophone dans la liste bibliographique de chacun des documents consultés était majoritairement composé d'écrits au sujet de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et non précisément des enseignants immigrants. Il est intéressant de noter que ce sont pour la majorité les mêmes auteurs qui signent ces derniers.

Ensuite, nous nous sommes intéressés à la littérature anglophone. Toujours en retraçant les ouvrages plusieurs fois cités dans les premiers écrits sélectionnés, nous avons effectué un tri en fonction de deux critères de sélection: les ouvrages devaient directement traiter de l'intégration des enseignants immigrants et ils ne devaient pas avoir plus de 15 ans, afin de refléter un portrait relativement récent de la situation. Ainsi, au final nous avons exploité pour les fins de la présente recension un total de 32 écrits, dont 8 proviennent du Québec, 17 du Canada et le reste d'ailleurs (États-Unis, Israël, Australie). La grande majorité de ces écrits est constituée d'articles de revues scientifiques rapportant les résultats de recherches empiriques conduites au sujet des EFE. Parmi ceux-ci, l'un se démarque: une excellente recension écrite par Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2013) sur laquelle prend appui notre rapport. Pour apporter un éclairage complémentaire à leur contribution, mis à part des références complémentaires, nous ajoutons au portrait que nous traçons de la recherche les résultats préliminaires de nos travaux (Morrisette & al., en cours), toujours soutenus par la CSMB, qui consistent en des entretiens conduits auprès d'acteurs concernés occupant des positions variées en milieu professionnel comme en milieu universitaire. Au cœur des travaux 2014-2015 du Groupe 5, ces résultats présentent l'intérêt d'être contextualisés à la situation montréalaise.

Finalement, une recherche sur les sites Internet professionnels a aussi été effectuée. Nous avons principalement visité les vitrines électroniques du MELS, du MIDI, des différentes commissions scolaires de l'Île de Montréal, du CNIPE⁸, de la Fédération des syndicats de l'enseignement et de la Fédération autonome des enseignants du Québec, de la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et de l'International de l'Éducation et de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

3.2 Un portrait de la recherche sur l'intégration professionnelle des EFE

Nous présentons ici les principales tendances dégagées des écrits examinés. Elles se rapportent surtout principalement aux difficultés d'intégration au milieu professionnel rencontrées par les EFE, ainsi qu'aux stratégies qu'ils mettent en place pour les surmonter ou aux mesures d'appui qui leur sont offertes dans cette même optique.

⁸ Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement

3.2.1. Les difficultés d'intégration au milieu professionnel des EFE

S'il existe un point vers lequel convergent un grand nombre de travaux conduits au Canada et dans d'autres pays, c'est bien celui des difficultés d'intégration auxquelles les EFE font face lorsqu'ils commencent à travailler dans un nouveau milieu de travail. Ces difficultés se manifesteraient principalement a) au plan des relations humaines, en termes de communication entre eux et la communauté éducative au sens large, b) au plan pédagogique, en relation avec les approches d'enseignement valorisées et les fondements sur l'apprentissage privilégiés dans ce nouveau milieu, de même c) qu'au plan administratif, en relation avec les processus d'embauche et d'affectation ou avec la reconnaissance de leurs compétences.

a) Des difficultés au plan des relations humaines

Plusieurs écrits consultés mettent en relief que les EFE auraient des difficultés sur le plan des relations humaines en contexte de travail. De fait, les auteurs insistent beaucoup sur le caractère conflictuel des échanges qu'ils entretiennent avec les autres, qu'il s'agisse des collègues, des parents, voire des élèves, tributaire de ce qui est considéré comme des écarts culturels et des préjugés qui nuiraient au partage d'expériences essentiel dans la perspective de leur intégration dans leur nouveau contexte de travail. Ce constat est d'ailleurs corroboré par les personnes que nous avons interrogées dans le cadre des plus récents travaux du Groupe 5 (Morrissette & al., en cours). Nous déclinons ici ces difficultés sous l'angle de quatre rapports.

Le rapport aux collègues. Comme on peut le lire chez plusieurs auteurs, notamment ceux qui ont conduit des études au Canada, en Israël et en Australie (Bascia, 1996; Jabouin & Duchesne, 2012; Myles, Cheng & Wang, 2006; Peeler & Jane, 2005; Phillion, 2003; Remennick, 2002), l'intégration des EFE au sein de la communauté éducative serait affectée par des phénomènes de racisme reposant sur des préjugés. En effet, si des auteurs comme Gordon (1996, cité par Martineau & Vallerand, 2007) soulignent la présence d'un certain racisme dès les processus de sélection du personnel enseignant au sein des écoles, d'autres auteurs précisent que ce phénomène serait aussi partie prenante des rapports avec les collègues avec lesquels il serait difficile d'établir des collaborations de travail (Bascia, 1996; Jabouin & Duchesne, 2012; Phillion, 2003; Wang, 2003). Ayant enquêté sur l'intégration des femmes immigrantes dans la profession en Ontario, Phillion (2003) note que les EFE feraient l'expérience d'une sorte de choc, constatant que leurs rapports avec leurs pairs sont parfois teintés de ce qu'ils interprètent comme étant une forme de racisme; ce choc serait d'autant plus grand qu'ils se seraient forgés, depuis l'étranger, une image idéalisée du Canada, perçu comme un pays accueillant et ouvert à la diversité. Jabouin et Duchesne (2012; voir aussi l'étude de Michael, 2006, conduite en Israël) ont constaté plus précisément que les pairs enseignants tiendraient souvent les EFE hors des sujets de discussion qui les animent, contribuant ainsi à alimenter une sorte de rejet qui les isole dans leur milieu de travail. Dans certains contextes, notamment en Israël, ce phénomène serait amplifié par le fait que les EFE seraient parfois considérés comme des compétiteurs relativement à l'obtention de postes (Remmenick, 2002). L'étude de Collin et Camaraire (2013) réalisée en sol québécois pointe même que ces difficultés relationnelles affecteraient l'évaluation des stages probatoires des EFE par leurs pairs enseignants. De fait, les auteurs font valoir que ces derniers conçoivent qu'il existe une forme de discrimination dans l'évaluation de leurs compétences professionnelles manifestées lors des stages; de leur point de vue, cela expliquerait qu'ils obtiennent souvent des évaluations mitigées, plus ou moins fondées, mettant en relief des manques ou ce qui est conçu comme des écarts entre ce qu'ils font et ce qui serait souhaité.

Qu'il soit questions des études réalisées au Canada ou ailleurs, face à ces difficultés rencontrées avec les pairs, il semble que les EFE obtiennent peu de soutien de la part de leurs supérieurs hiérarchiques ou des autres membres de la communauté éducative (Bascia, 1996; Mujawamariya, 2008; Myles, Cheng, & Wang, 2006; Phillion, 2003; Remennick, 2002). En conséquence, ils développeraient beaucoup d'anxiété, ce qui ne favoriserait pas leur intégration.

Le rapport aux parents. La discrimination se retrouverait aussi au cœur des relations avec les parents des élèves qui auraient des préjugés négatifs envers les EFE. En effet, certaines études notent que les parents ont des doutes relativement aux compétences de ceux-ci à enseigner à leurs enfants, surtout s'ils viennent de pays dont les valorisations scolaires sont très éloignées de celles mises de l'avant dans la société d'accueil; c'est ce qu'ont constaté Lefevbre (2011) en relation avec celles prônées par l'École québécoise ou Phillion (2003) par l'École ontarienne. Certaines études indiquent également que la question de la langue est au cœur de rapports difficiles avec les parents. Ainsi, les entretiens que nous avons conduits (Morrissette & al., en cours) convergent avec l'étude de Hutchison (2005) en ce sens: l'accent plus ou moins prononcé qui teinte la façon de parler de certains EFE préoccupent les parents d'élèves qui anticipent des impacts négatifs sur la qualité de l'enseignement offert à leurs enfants. La question de l'accent semble également être au cœur de reproches que certaines directions d'établissement auraient envers certains EFE (Schmidt, 2010).

Dans son analyse des obstacles d'accès à la profession enseignante, Phillion (2003) fait valoir qu'une partie du problème qui caractérise les rapports entre ces enseignantes et les parents d'élèves serait liée en fait à une incompréhension de la culture scolaire de la part des EFE, voire une méconnaissance de l'importance des relations parents / école dans le système d'éducation [au Canada]. De fait, comme le montre également nos analyses (Morrissette & al., en cours), dans certains pays d'où sont originaires les EFE, les parents occupent peu de place dans le système scolaire. Au Canada, mais plus spécifiquement au Québec, les parents d'élèves ont un pouvoir certain, siégeant sur différentes instances décisionnelles, et prennent une part active à la vie scolaire. En outre, comme il n'y a que peu d'enfants par famille, les parents suivent de très près leur cheminement scolaire (Boily, 2014). Ainsi, plusieurs EFE n'auraient pas développé l'habitude d'entretenir des rapports si étroits avec les parents de leurs élèves, et sauraient mal gérer leur position par rapport à la leur.

En somme, les auteurs soutiennent que le rapport aux parents serait investi, d'une part, par une méconnaissance de l'Autre, par des préjugés et, d'autre part, par un manque de connaissance des codes culturels qui régissent le nouveau contexte de travail (Bonoli, 2007), ce qui nuirait à l'intégration professionnelle des EFE.

Le rapport aux élèves. En mettant la focale sur l'activité en classe, il semblerait que la question des difficultés relationnelles se pose également. Les auteurs consultés retiennent que les interactions entre les EFE et les élèves seraient particulièrement parasitées par la conception hiérarchique relativement aux rôles en classe, qui fait souvent partie des codes culturels hérités de leur pays d'origine, une réalité observée tant au Canada qu'en Israël et en Australie (Collin & Camaraine, 2013; Martineau & Vallerand, 2007; Peeler & Jane, 2005; Remmenick, 2002). Cette conception selon laquelle l'enseignant a pleine autorité et décide de tout serait en décalage avec les normes plus ou moins explicites qui régissent les relations au sein de ces nouveaux milieux de travail où plusieurs éléments du contrat pédagogique font plutôt l'objet de négociation entre enseignant et élèves. Cette probable divergence des visions relative aux positions des uns et des autres constituerait un autre frein à leur intégration professionnelle.

De plus, l'étude de Mujawamariya (2002a et 2002b), qui aborde aussi les difficultés au plan des relations avec les élèves, sous l'angle du point de vue des maîtres-associés et des professeurs conseillers qui interviennent dans la formation des EFE en français en Ontario, soulève que l'accent de certains EFE serait un des éléments problématiques de la relation avec les élèves. De fait, ces derniers éprouveraient des difficultés à comprendre leur enseignant, ce qui causerait toutes sortes de frustrations, à lier aux difficultés relationnelles avec les parents d'élèves. Cette problématique est telle qu'elle peut conduire à l'exclusion d'un EFE de son milieu de stage, et donc à une problématique plus large de difficulté de placement en stage (Morrissette & al., en cours).

Le rapport à soi. Pour plusieurs auteurs qui adoptent un angle plus psychologique dans leurs travaux, se centrant sur le vécu individuel des EFE, les difficultés rencontrées dans leurs relations avec les

différents acteurs de la communauté éducative ne feraient qu'ajouter aux défis déjà très importants qui caractérisent l'expérience même de la migration. Les différentes formes de rejet auxquels ils feraient face les pousseraient à se replier sur eux-mêmes, les conduisant à rechercher des interactions quasi exclusivement avec ceux qui viennent de leur pays ou, plus largement, avec d'autres EFE qui « passent aussi par-là », dirions-nous simplement. Également, ces difficultés relationnelles les amèneraient à développer une image peu valorisante d'eux-mêmes qui se manifesterait en termes de perte de confiance en leurs potentialités à s'élever au rang d'« enseignants efficaces » (Martineau & Vallerand, 2007; Peeler & Jane, 2005). Selon l'expression de Elbaz-Luwish (2004), ils se sentiraient même parfois « imposteurs » (trad. libre⁹, p. 396), refouleraient leurs espoirs de succès professionnel (Phillion, 2003) et perdraient confiance en leur capacité à retourner aux études pour réaliser une formation d'appoint (Gordon, 1996, cité par Martineau & Vallerand, 2007). En d'autres mots, non seulement les EFE feraient-ils l'expérience d'une forme d'isolement vis-à-vis de leur communauté professionnelle, mais ils développeraient aussi un sentiment d'infériorité à l'égard de leurs pairs enseignants plus particulièrement.

b) Des difficultés au plan pédagogique

Bon nombre des écrits qui traitent des difficultés vécues par les EFE en regard de leur intégration professionnelle soulèvent des problèmes au plan de la pédagogie: il y aurait un déphasage entre leurs pratiques d'enseignement, souvent développées dans l'expérience de travail de leur pays d'origine, et celles souhaitées dans leur nouveau contexte. En outre, plusieurs auteurs relèvent que les EFE auraient une connaissance limitée des approches valorisées dans le système éducatif du pays d'accueil (Cruickshank, 2004; Hutchison, 2005; Martineau & Vallerand, 2007; Myles, Cheng & Wang, 2006; Peeler & Jane, 2005; Wang, 2003). Par exemple, des études réalisées au Québec et en Ontario (Collin & Camaraine, 2013; Phillion, 2003; Duchesne, 2008b; Duchesne 2010b) soulèvent le fait que les pratiques pédagogiques que les EFE déploient en contexte de classe entreraient en contradiction avec les approches (socio)constructivistes valorisées dans ces systèmes d'éducation. Ces approches accordent notamment un rôle central à l'élève et aux interactions en classe dans la construction du savoir, et valorisent la mise en œuvre d'une évaluation formative continue, au cœur même des démarches didactiques, dans une perspective de soutien continu aux apprentissages (Legendre & Morrissette, 2014; Morrissette & Legendre, 2011). Or, comme le relèvent différents auteurs en lien avec la situation au Québec (Collin & Camaraine, 2013; Martineau & Vallerand, 2007; Morrissette & al., en cours), les pratiques d'enseignement des EFE seraient surtout soutenues par une conception transmissive de l'enseignement dans le cadre de laquelle le savoir livresque à mémoriser est valorisé, et auraient recours en conséquence à des tests standardisés, mobilisés dans une logique sommative et normative, pour apprécier les apprentissages. Selon eux, ce genre de pratiques repose sur une conception de l'enseignant comme détenteur du savoir et de l'élève comme récepteur plus ou moins passif de ce savoir, expliquant en partie le déploiement d'un enseignement de type magistral qui dominerait généralement leur pratique. Comme d'autres études conduites en Australie ou en Israël par exemple, l'étude de Wang (2003) abonde en ce sens: habitués à un modèle d'enseignement transmissif, des enseignants chinois travaillant à Toronto se sentent démunis devant un système dans lequel tout n'est pas standardisé, nécessitant qu'ils produisent eux-mêmes du matériel pédagogique et créent les conditions pour favoriser l'apprentissage des élèves. Ainsi, leurs difficultés au plan pédagogique renvoient non seulement à une façon d'enseigner et aux ressources disponibles, mais également à la conception qu'ils se font de leur rôle; se voir comme médiateurs dans la construction des savoirs par les élèves ne va pas nécessairement de soi pour certains EFE, selon ce qu'ils ont appris dans leur formation initiale et dans l'expérience de travail d'origine.

Mis à part ce problème de conformité entre leurs conceptions de l'apprentissage et celles valorisées dans le système éducatif dans lequel ils s'insèrent, des travaux conduits dans divers pays (Elbaz-Luwish, 2004; Gordon, 1996; Hutchison, 2005; Morrissette & al., en cours; Remennick, 2002)

⁹ « *felling as a fake* ».

relèvent que l'une des difficultés les plus importantes des EFE se situe au plan de la gestion de classe. Ce constat fait écho à ce que nous avons soulevé précédemment, à savoir que la conception qu'ils se font de leur rôle et des rapports de pouvoir en classe s'harmonise plus ou moins avec les normes implicites de leur nouveau contexte de travail. En effet, le rapport à l'autorité, la marge de manœuvre accordée à la négociation en classe, les structures de participation aux activités, etc., sont souvent pointés comme étant des éléments autour desquels les EFE rencontrent des problèmes d'adaptation importants, en stage notamment (Morrissette & al., en cours). Par exemple, rappelant la thèse de doctorat de Wang (2003) sur les enseignants chinois, ils semblent que les EFE auraient des problèmes à maintenir une discipline en classe, faisant face à des manques de respect de la part des élèves. S'ajoute à cela qu'ils sont souvent confrontés pour la première fois à une diversité culturelle importante chez leurs élèves, puisqu'ils travaillent surtout dans les grands centres urbains comme Montréal ou Toronto; ils seraient peu outillés face à cette réalité et à la différenciation qu'elle implique.

Peeler et Jane (2005) vont plus loin en expliquant que la méconnaissance générale du système d'éducation du pays d'accueil conduirait les EFE à se situer comme des enseignants techniciens qui appliquent une logique rigoureuse favorisant la « transmission » des contenus d'apprentissage, plutôt que comme des enseignants professionnels qui réfléchissent à la manière de conduire les activités d'apprentissage pour favoriser la réussite des élèves.

c) Des difficultés au plan administratif

Parmi les difficultés que les EFE rencontrent dans leur intégration professionnelle, les auteurs en relatent au plan administratif qui renvoient à un ensemble de problèmes en lien avec les processus d'embauche et d'affectation (Martineau & Vallerand, 2007; Mujawamariya, 2008; Phillion, 2003; Schmidt, 2010) ou encore en regard de la reconnaissance des compétences acquises en dehors du pays d'accueil (Cardu & Sans-Chagrin, 2002; Martineau & Vallerand, 2007; Phillion, 2003).

Comme le font valoir les auteurs, les EFE feraient face à une forme de discrimination à l'affectation en ce sens qu'ils seraient souvent considérés non pas comme des enseignants au même titre que leurs collègues du pays d'accueil, mais comme des professionnels ou spécialistes « ethniques » (Duchesne, 2010c; Martineau & Vallerand, 2007; Morrissette & al., en cours; Schmidt, 2010): on leur offrirait souvent des contrats en classe d'accueil ou en francisation auprès des enfants immigrants, et ils deviendraient en quelque sorte responsables de la communication entre l'école et les communautés composées d'immigrants. En outre, ils décrocheraient des suppléances à la journée ou des contrats composés de tâches composites, demandant plusieurs planifications (Jabouin & Duchesne, 2012; Martineau & Vallerand, 2007; Michael, 2006; Phillion, 2003).

Les EFE feraient aussi face à une forme de discrimination à l'embauche. Précisant que leur emploi n'est pas assuré au terme de la formation, Schmidt (2010) souligne que ces derniers en sont venus à la résolution de ne pas valoriser toutes leurs expériences et diplômes pour augmenter leurs chances de se faire recruter. Dans les cas rapportés par les personnes que nous avons interrogées, il est notamment question d'enseignants ayant des diplômes de 2^e cycle qui n'apparaissent pas volontairement dans leur curriculum vitae (Morrissette & al., en cours). En outre, plusieurs auteurs tels que Phillion (2003) ou Martineau et Vallerand (2007) exposent les difficultés de voir reconnue leur formation initiale, parfois jugée par les autorités ministérielles comme n'étant pas équivalente à celle exigée dans la société d'accueil; l'expérience professionnelle acquise avant l'immigration souffrirait aussi d'un manque de reconnaissance (Cardu & Sanschagrin, 2002; Mujawamariya, 2002a et 2002b). Enfin, s'ajouteraient aussi des lourdeurs administratives qui se manifestent dans le processus d'obtention des qualifications à l'enseignement et qui complexifient le processus de certification. Ces lourdeurs sont généralement attribuées aux lenteurs de certains pays d'origine à fournir aux EFE les documents nécessaires à leur dossier d'admission à l'enseignement dans leur société d'accueil (Gordon, 1996, cité par Martineau & Vallerand, 2007; Phillion, 2003).

3.2.2 *Les stratégies d'intégration professionnelle des EFE et les mesures d'appui offertes*

Les stratégies d'intégration professionnelle des EFE constituent un autre objet qui a retenu l'attention des chercheurs. À ce chapitre, ils ont documenté surtout les a) stratégies mobilisées par les EFE eux-mêmes pour s'intégrer à leur nouveau milieu professionnel de même que les b) mesures d'appui qui leur sont offertes dans ce milieu pour la faciliter.

a) Les stratégies mobilisées par les EFE

Selon Deters (2006), les EFE développeraient au travers de leurs processus d'intégration professionnelle une stratégie générale de flexibilité, qui se manifesterait par des changements au plan des croyances, valeurs et conduites pour s'ajuster aux visions de l'enseignement / apprentissage valorisées à l'intérieur du système éducatif de leur société d'accueil. Pour l'auteur (2006), cette flexibilité passerait par l'acceptation de son statut d'étranger, par le fait de se reconnaître comme un nouveau venu porteur d'une autre culture. Comme le dit Duchesne (2008b) cette prise « conscience d'eux-mêmes » amènerait aussi les EFE à assumer une méconnaissance de certaines règles sociales qu'ils ne peuvent acquérir autrement que dans le cadre d'un engagement personnel dans des activités qui les mettent en contact avec des citoyens de leur société d'accueil.

C'est donc dans les suites de cette prise de conscience et pour résoudre des problèmes d'ordre pratique à plus ou moins court terme (ex: recherche d'un revenu) que les EFE déploieraient différentes stratégies pour favoriser leur intégration à leur nouveau milieu de travail. Par exemple, selon Phillion (2003) ou Jabouin et Duchesne (2012), ils trouvent dans le bénévolat au sein d'établissements scolaires le moyen de se doter de l'expérience requise pour l'obtention d'un emploi en enseignement. De fait, ils s'offriraient souvent à titre de bénévoles dans leur propre lieu de stage pour des raisons diverses, entre autres pour mieux comprendre la culture scolaire, tisser des relations qui faciliteront l'obtention d'une lettre de référence, se donner des heures de pratique additionnelles, etc.

Une autre stratégie a également été documentée: dans ses travaux, Charles (2006) met en relief que les EFE s'impliquent aussi dans des activités para-éducatives (i.e.: centres aérés, colonies de vacances, associations artistiques, etc.) pour construire et renforcer leur vocation en enseignement et, du coup, leur engagement professionnel. L'auteur explique que pour les recruteurs au sein des commissions scolaires, leur implication dans ces activités constitue des signes tangibles de l'intérêt des candidats pour la profession.

Enfin, l'engagement des EFE dans un mentorat informel constitue une autre de leurs stratégies pour faciliter leur intégration à un nouveau milieu de travail, soit une expérience d'accompagnement qui permet d'opérer une transition professionnelle avec le soutien d'un collègue plus expérimenté à qui ils s'identifient (Peeler & Jane, 2005). En outre, le mentor aiderait le nouvel enseignant à se familiariser avec son environnement de travail et ses ressources, et contribuerait au développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté éducative chez ce dernier (Deters, 2006). Analysant l'avantage du recours au mentorat informel chez les nouveaux enseignants, Stringer Cawyer, Simonds et Davis (2002) ainsi que Leslie, Lingard et Whyte (2005) relèvent que cette stratégie favoriserait un jumelage plus satisfaisant qu'un mentorat formel, en ce sens qu'il est préférable que les deux collègues se choisissent mutuellement, et acceptent d'échanger des conseils sur divers sujets réciproques sans horaire préétabli ni ordre du jour contraignant. Si le mentorat constitue l'un des éléments-clés de l'intégration des EFE dans le milieu scolaire, aux dires de certains (Deters, 2006), il s'agirait cependant de démarches marginales.

b) Les mesures d'appui offertes aux EFE

Pour aider les EFE dans leurs processus d'intégration professionnelle, les auteurs relèvent que des activités de formation leur sont souvent proposées, autant en milieu professionnel qu'en milieu

universitaire, lesquelles obéissent à des logiques de requalification professionnelle et visent le renforcement de leurs capacités.

D'abord, dans les milieux professionnels, des programmes de mentorat définis au niveau institutionnel sont notamment offerts aux EFE pour une période déterminée (Lyons & Kysilka, 2000; Sengupta & Leung, 2002; Thorndyke et al., 2008). Selon plusieurs auteurs, ils leur offrent l'occasion de modifier leur façon de concevoir l'enseignement et de remodeler leurs pratiques, afin de mieux négocier la transition professionnelle dans leur nouveau contexte où ils doivent développer une image positive d'eux-mêmes (Deters, 2006; Duchesne, 2010a; Duchesne & Stitou, 2010; Jabouin, & Duchesne, 2012; Peeler & Jane, 2005). Par exemple, Peeler et Jane (2005), qui ont examiné les programmes de mentorat offerts aux EFE en Australie, ont souligné que cette forme d'accompagnement a facilité chez ces enseignants l'adoption de pratiques professionnelles nouvelles, plus adaptées au nouveau contexte de travail. Toutefois, d'autres auteurs, dont Jabouin et Duchesne (2012), dans une synthèse d'écrits portant sur l'intégration des EFE en Ontario, notent que la réussite du mentorat dépend de la compatibilité entre les membres de l'équipe mentorale, notamment en termes de similarités d'expériences personnelles entre le mentor et le mentoré. Il s'agirait là d'une condition facilitant l'adaptation des pratiques pédagogiques.

Des organismes sous la responsabilité du MELS interviennent aussi pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle des EFE. Pensons en particulier au CNIPE¹⁰, situé sur l'île de Laval, un organisme qui se veut un lieu de convergence et de développement de l'insertion professionnelle pour l'ensemble des intervenants en éducation, mais en particulier pour les enseignants qui entrent dans la profession. Il œuvre à créer un réseau professionnel pour informer des différentes ressources disponibles susceptibles de favoriser l'intégration en milieu scolaire. Dans son mandat, il prend en charge l'intégration professionnelle des personnels EFE, en leur offrant des formations dans cette optique, notamment pour mieux se préparer à un entretien d'embauche dans une école. Il donne certaines formations également dans diverses commissions scolaires qui le sollicitent, et propose parfois des conférences de chercheurs sur des thématiques qui touchent l'entrée dans la profession enseignante.

Mis à part ces propositions de mentorat formel, on trouve aussi d'autres mesures d'appui pour accompagner l'intégration des EFE dans leur nouveau milieu d'emploi du côté universitaire. Martineau et Vallerand (2007) citent quelques-uns des programmes qui aideraient les EFE à se doter d'un complément de savoirs et savoir-faire pour mieux s'insérer dans le nouveau milieu professionnel: *Alternative Teacher Accreditation Program for Teachers with International experience*, offert en formation universitaire en Ontario; *Newcomers Entering Teaching*, qui implique des stages aux États-Unis; un programme d'apprentissage gratuit de l'hébreu d'une durée de 5 mois suivi d'une formation de 10 mois offerte par le département des enseignants nouveaux immigrants de l'Université de Jérusalem en Israël; un programme de formation en milieu universitaire avec stages destiné aux EFE en Australie. D'autres se structurent autour des besoins de connaissances du système scolaire de la société d'accueil, comportant notamment des contenus spécifiques sur l'histoire de l'éducation du pays d'accueil, entremêlés à des contenus plus généraux sur la psychologie et la philosophie éducative. Plusieurs de ces programmes adoptent une perspective qui combine théorie et pratique, permettant la réalisation de travaux pratiques dans lesquels les EFE préparent des leçons qu'ils expérimentent par la suite en classe. En Ontario, par exemple, un programme de formation intitulé *College Teacher Training for Internationally Educated Professionals* est offert par le Collège George Brown pour les EFE intervenant au niveau collégial. Ce programme vise à donner aux EFE un encadrement sur différents sujets: développement de stratégies d'enseignement et de gestion de classe, planification des cours et pratique d'enseignement, renforcement des aptitudes à la communication, perfectionnement des compétences relatives à l'emploi, observations réalisées en classe, internat

¹⁰ <http://www.insertion.qc.ca/>

d'enseignement à temps partiel, expérience de pratique dans les classes de collègues canadiens. Le gouvernement albertain met de l'avant un programme similaire, le *Bridging program for foreign-prepared teachers*¹¹. L'Université d'Ottawa, quant à elle, offre des ateliers d'introduction à la pratique de l'enseignement dans les écoles françaises de l'Ontario. Ces ateliers sont préparatoires au stage d'enseignement et ont spécifiquement été mis en place pour favoriser une transformation des conceptions qu'entretiendraient les EFE au sujet de l'enseignement (cf. section Difficultés au plan pédagogique) (Duchesne, 2010a; 2010c; 2008a).

Plus spécifiquement au Québec, le Bureau de formation pratique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) offre un atelier de préparation aux stages aux EFE qui y participent sur une base volontaire, présenté par une conseillère pédagogique spécialisée dans l'intégration professionnelle des enseignants immigrants. Évoqué dans l'introduction, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal offrait, jusqu'à tout récemment, un programme de Certification de qualification à l'enseignement (CQE) impliquant les cinq cours obligatoires et trois stages supervisés. Trois ateliers visant à favoriser leur intégration en milieu scolaire sont maintenant proposés aux EFE dans le cadre du Module de qualification à l'enseignement (MQE), un programme qui chapeaute les 15 crédits de cours obligatoires.

Portant un regard sur l'ensemble de ces mesures visant à favoriser l'intégration socioprofessionnelle des EFE, de manière consensuelle, les auteurs relèvent l'intérêt de miser sur le potentiel des stages, l'ancrage dans l'expérience concrète facilitant l'ajustement des pratiques à un nouveau contexte de travail (Collin & Camaraine, 2013; Duchesne, 2008b; Phillion, 2003). Également, les formations centrées sur les approches interculturelles et la gestion de la classe seraient également à privilégier (Jabouin & Duchesne, 2012). Phillion (2003), quant à lui, propose d'autres stratégies de socialisation, notamment la collaboration au projet scolaire d'une école ou à des groupes de travail à l'université, une implication qui pourrait être sollicitée dans le cadre des cours universitaires qu'ils doivent suivre pour l'obtention du brevet d'enseignement.

CONCLUSION

Comme on l'a vu, ce sont surtout les difficultés d'intégration des EFE dans leur nouveau milieu professionnel qui ont mobilisé l'attention des chercheurs, difficultés au plan des relations humaines, au plan pédagogique ainsi qu'au plan administratif. Dans cette perspective, les auteurs ont cerné certaines causes de ces difficultés: du côté des EFE, une certaine méconnaissance des codes culturels de la société d'accueil, des pratiques plus ou moins adaptées aux normes et valorisations du système scolaire dans lequel ils s'insèrent; du côté de la communauté éducative, des préjugés, un manque d'ouverture et de soutien principalement. Également, la question des stratégies mobilisées par les EFE pour réussir leur projet d'intégration professionnelle a aussi fait l'objet de l'attention des chercheurs, révélant que la flexibilité dont font preuve les EFE est leur principal atout, de même que l'établissement de relations pour se socialiser à une nouvelle culture (ex: mentorat informel). Enfin, sur un tout autre plan, les chercheurs ont donné une visibilité aux efforts déployés tant du côté professionnel que du côté universitaire pour soutenir l'intégration professionnelle des EFE. Sur cette considération, certaines mesures d'appui semblent plus gagnantes que d'autres, notamment les formations qui leur permettent une mise en pratique concrète des nouvelles conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage dont ils prennent connaissance et qui adoptent une approche interculturelle. Principalement ancrés dans les grands centres urbains, les EFE ont besoin d'appivoiser les exigences du métier exercé dans un contexte très diversifié sur le plan culturel. Il ressort aussi des écrits consultés que l'une des stratégies à disséminer davantage serait celle des programmes de mentorat qui permettent d'être guidé pendant le processus d'ajustement de leurs pratiques. À cet égard, le jumelage ressort comme un enjeu important. D'une part, il doit se faire

¹¹ http://education.alberta.ca/media/6732199/bpfppt%20report%20may%202012_11.pdf

librement par les deux partenaires et, d'autre part, dans la mesure du possible, le mentor devrait avoir lui-même fait l'expérience d'une intégration réussie puisqu'il comprendra bien les défis auquel le mentoré doit faire face et verra les difficultés qui peuvent rester implicites pour une personne très familière au contexte de travail.

Par ailleurs, il se dégage de l'ensemble des écrits consultés une considération incontournable: l'intégration professionnelle des EFE est éminemment sociale, i.e. qu'elle repose sur des interactions entre les EFE et la communauté éducative (pairs enseignants, chef d'établissement, parents d'élèves, élèves), sur des rapports de réciprocité et d'influence, et en ce sens, il conviendrait d'y référer en termes d'intégration *socioprofessionnelle*. Il ne s'agit pas d'une simple question de vocabulaire, mais d'un élément qui devrait orienter les efforts concertés de la communauté universitaire comme de la communauté professionnelle. Jusqu'ici, plusieurs des recherches examinées ont adopté un point de vue psychologique, se centrant sur l'expérience individuelle des EFE ou sur leurs représentations de leur intégration. Nous pensons qu'il faudrait résolument ajuster la focale pour embrasser cette problématique dans une perspective élargie, et continuer ainsi à documenter la question en allant à la rencontre des points de vue des autres personnes concernées, comme nous avons commencé à le faire dans le cadre des travaux 2014-2015 du Groupe 5. La voix des pairs enseignants, des chefs d'établissement, des conseillers pédagogiques responsables de l'accompagnement des nouveaux enseignants, pour ne nommer que ceux-ci, ne s'est pas suffisamment faite entendre. Un effort d'articulation de ces voix à celles des EFE permettrait d'obtenir une compréhension plus fine des rapports de réciprocité qui façonnent leur intégration à leur nouvelle communauté professionnelle (Deters, 2006; Duchesne & Kane, 2010; Elbaz-Luwich, 2004). En d'autres mots, il s'agirait de regarder celle-ci sous l'angle des processus de socialisation informels qui se déploient dans la communauté éducative, au côté des mesures d'appui plus formelles qui existent déjà. À travers leurs interactions quotidiennes avec les autres, comment les EFE en viennent-ils à s'approprier les codes culturels des contextes de travail dans lesquels ils s'insèrent? Et comment, toujours à la faveur de ces interactions, en viennent-ils à en tenir compte pour s'ajuster, pour transformer leur pratique professionnelle?

Nous retenons un autre élément du travail de synthèse auquel nous nous sommes livrés: les pratiques d'enseignement des EFE n'ont pas été directement étudiées. Devant cette prospective, un choix délibéré de rejeter l'angle déficitaire, qui conduirait à les situer d'emblée « en défaut de quelque chose », nous semble indispensable. Nous pensons qu'il serait plus fécond d'adopter une perspective compréhensive amenant à cerner le savoir-faire sous-jacent à leurs pratiques, et l'ajustement au fil du temps de ce savoir-faire dans le cadre du nouveau contexte de travail. Retenant que cet ajustement se met en place en particulier *par* et *au travers* des interactions avec les élèves, la prise en compte d'aspects contextuels nous semble importante: faire classe à Montréal, par exemple, c'est devoir inscrire son projet de développement professionnel dans un contexte marqué par une grande diversité culturelle et par des inégalités sociales qui affectent ce qui s'y passe. Ainsi, l'étude directe des pratiques en classe, avec un souci de prise en compte des normes et valorisations tacites, des contraintes et ressources contextuelles, permettrait de mieux comprendre les défis auxquels font face les EFE pour définir des modalités d'accompagnement plus adaptées à leur situation, dans un effort coordonné entre les différentes personnes impliquées.

Enfin, en cohérence avec les conclusions ci-dessus exposées, il est clair que les prospectives de recherche, visant à dégager éventuellement des idées pour ajuster les différentes mesures venant soutenir l'intégration des EFE à leur nouveau contexte de travail, sont tributaires d'une collaboration étroite entre le milieu universitaire et celui de la pratique professionnelle. En ce sens, elles appellent des projets de recherche qui allient les intérêts, enjeux et logiques des deux communautés, en vue de coconstruire des savoirs qui leur seront profitables, sur la base de l'expertise complémentaire des chercheurs et acteurs de terrain. Une approche collaborative (Desgagné, 2001, 2007; Morrissette, 2012, 2013), reposant sur une démarche de recherche formelle à laquelle s'intègre un volet formation

pour les participants, nous semble constituer une option intéressante dans la perspective de mieux comprendre le phénomène de l'intégration *socioprofessionnelle* des EFE et d'intervenir pour la favoriser.

Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.
- Allard, M. (2007). La moitié des profs immigrés recalés. *La Presse*. [En ligne] <http://www.vigile.net/La-moitie-des-profs-immigres>
- Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud: dynamiques familiales, communautaires et systémiques*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal.
- Bascia, N. (1996). Inside and outside: Minority immigrant teachers in canadian schools. *Qualitative Studies in Education*, 9(2), 151-165.
- Benes, M.-F. & Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, 125, 146-158.
- Boily, A. (2014). *Une analyse interactionniste des rapports entre les parents et les enseignants du primaire au regard des enjeux de l'évaluation des apprentissages des élèves*. Projet de mémoire non publié, Université de Montréal, Montréal.
- Bonoli, L. (2007). La connaissance de l'altérité culturelle. Expérience et réaction à l'inadéquation de nos attentes de sens. *Le Portique*, 5, 1-13. [En ligne] <http://leportique.revues.org/1453>
- Bourhis, R. et al. (2013). Sécurité identitaire et attitudes à l'égard de l'Autre chez de futurs enseignants: les effets d'une formation interculturelle. Dans Mc Andrew, M., Potvin, M. & C. Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (pp. 117-132). Québec: PUQ.
- Cardu, H. & Sanschagrín, M. (2002). Les femmes et la migration: les représentations identitaires et les stratégies devant les obstacles à l'insertion socioprofessionnelle à Québec. *Recherches féministes*, 15(2), 87-122.
- Carr, P.R. & Klassen, T.R. (1997). Different perceptions of race in education: Racial minority and white teachers. *Canadian Journal of Education*, 22(1), 67-81.
- Charles, F. (2006). L'enseignement: une chance de mobilité sociale pour les jeunes issus des immigrations ? *Formation emploi*, 94, 58-72.
- Collin, S. & Camaraine, L. (2013). Enseignement et diversité culturelle 2: présentation. *Québec français*, 169, 47.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (2014). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Montréal: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Comité d'adaptation de la main-d'œuvre – personnes immigrantes (2010). *Situation des immigrants au marché du travail québécois: bref portrait statistique*. Québec: Commission des partenaires du marché du travail & Emploi Québec.
- Cruickshank, K. (2004). Toward diversity in teacher education: Teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138.

- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative: autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative: multiples regards* (pp. 89-116). Québec: PUQ.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón & M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec: PUL.
- Deters, P. (2006). *Immigrant teachers in Canada: Learning the language and culture of a new professional community*. Proceedings of the European Association of Languages for Specific Purposes / Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE). Spain.
- Duchesne, C. (2010a). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33-50.
- Duchesne, C. (2010b). *Étude des conceptions des pratiques éducatives d'étudiants étrangers dans le cadre d'un programme de formation à l'enseignement au cycle primaire-moyen en Ontario français*. Ottawa: Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Duchesne, C. (2010c). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-115.
- Duchesne, C. (2008a). 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. (2008b). Transition professionnelle vers l'enseignement: conceptions et perspectives du soi. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 309-326.
- Duchesne, C & Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80.
- Duchesne, C. & Sitou, M. (2010). Conceptions of learning: The challenge for immigrant student teachers. *Education Canada*, 55. [En ligne] <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/conceptions-learning-challenge-immigrant-student-teachers>
- Edwards, D. & Spreen, C. A. (2007). Teachers and the global knowledge economy: Research article. *Perspectives in Education*, 25(2), Special Issue: The political dichotomy of teacher migration), 1-14.
- Elbaz-Luwish, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of Self and Place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-414.
- Goodson, I., Thiessen., D. & Bascia, N. (1997). Making a difference about difference: The lives and careers of racial minority immigrant teachers. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 462-465.
- Gordon, J. A. (1996). Teachers from different shores. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 28-36.
- Gouvernement du Canada. (2012). *Annuaire du Canada (11-402-X). Diversité ethnique et immigration*. [En ligne] <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-402-x/2012000/chap/imm/imm-fra.htm?fpv=30000>
- Gouvernement du Canada (2003). *Recensement de 2001: série « analyses ». Portrait ethnoculturel du Canada: une mosaïque en évolution*. Ottawa: Statistique Canada. [En ligne] <http://www5.statcan.gc.ca/olc-olc.action?objId=96F0030X2001008&objType=46&lang=fr&limit=0>

- Hutchison, C. B. (2005). *Teaching in America: A cross-cultural guide for international teachers and their employers*. Netherlands: Springer.
- Jabouin, S. & Duchesne, C. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 2(1), 4-5.
- Kanouté, F. & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Lefebvre, M.-L. (2011). L'expérience d'enseignants de groupes minoritaires en milieu scolaire montréalais. Dans J. Tondreau & M. Robert (dir.), *L'École québécoise: débats, enjeux et pratiques sociales* (2e éd.) (pp. 321-329). Montréal: CEC.
- Legendre, M.-F. & Morrissette, J. (2014). Défis et enjeux de l'approche par compétences dans le cadre de la Nouvelle Gestion Publique. Dans J. Morrissette & M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 211-245). Québec: PUL.
- Leslie, K., Lingard, L., & Whyte, S. (2005). Junior faculty experiences with informal mentoring. *Medical Teacher*, 27(8), 693-698.
- Lyons, R.E. & Kysilka, M.L. (2000). *A proven program for developing adjunct community college faculty*. In R.E. Lyons (Eds). *The 22nd Annual International Conference on Teaching and Leadership Excellence* (pp. 443-452). Texas: National Institute for Staff and Organizational Development.
- Martineau S. & Vallerand, A.-M. (2007). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement: la question des enseignants de migration récente. *Formation et profession*, 13(2), 51-54.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: PUM.
- Mc Andrew, M. & Audet, G. (2013). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: les écoles et les enseignants font une différence!* Centre d'études ethniques des universités montréalaises [En ligne] <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013/mcan-aud-gries-2013.pdf>
- Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools: The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22, 164-178.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2013). *Rapport de gestion 2012-2013 du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (1998). *Une école d'avenir: La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'emploi et du développement social du Canada (2014). *Canadiens en contexte - Taille et croissance de la population*. [En ligne] <http://www4.rhdcc.gc.ca/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=35>
- Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion (2014). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité culturelle au Québec. Bref portrait de l'immigration permanente (données d'admission)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2013a). *Présence en 2013 des immigrants admis au Québec de 2002 à 2011*. Québec: Direction de la recherche et de l'analyse prospective.

- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2013b). *Plan d'immigration du Québec 2014*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2012). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité culturelle au Québec. Bref portrait de l'immigration permanente (données d'admission)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2011a). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (MICC) (2011b). *Caractéristiques de l'immigration au Québec. Statistiques*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Morrisette, J. & al. (en cours). *Comment s'organise l'intégration des enseignants formés à l'étranger dans les milieux professionnels et universitaires ? Entretiens réalisés dans le cadre des activités du Groupe 5, Intégration socioprofessionnelle du personnel issu de l'immigration récente et des relations de travail en milieu pluriethnique*, Université de Montréal et Commission scolaire Marguerite- Bourgeois, Montréal.
- Morrisette, J. & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132.
- Mujawamariya, D. (2008). Les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants de sciences de race noire en milieu francophone ontarien: un pattern singulier ? In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 145-161). Québec: PUL.
- Mujawamariya, D. (2002a). *Des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante*. Montréal: Logiques.
- Mujawamariya, D. (2002b). Ce sont nos écoles aussi: propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario francophone. *Education Canada*, 42(3), 21-35.
- Myles, J., Cheng, L. & Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. & Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296.
- Organisations internationales pour les migrations (2013). *État de la migration dans le monde 2013: Le bien-être des migrants et le développement*. [En ligne] http://www.iom.int/cms/wmr2013_fr
- Peeler, E. & Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325-336.
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 1(11), 41-45.
- Programme des Nations Unies pour le développement (2009). *Rapport mondial sur le développement humain. Lever les barrières: mobilité et développement humain*. [En ligne] <http://hdr.undp.org/fr/content/rapport-sur-le-développement-humain-2009>

- Remennick, L. (2002). Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak about their professional adjustment in Israel. *International Migration*, 40(1), 99-121.
- Schmidt, L. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 4(4), 235-252.
- Secrétariat du Commonwealth, UNESCO & Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique. (2012). *Next Steps in Managing Teacher Migration*. Papers of the Sixth Commonwealth Research Symposium on Teacher Mobility, Recruitment and Migration. Addis Abada: Éthiopie.
- Secrétariat général des Nations Unies. (2013). *Migrations internationales et développement. Rapport du Secrétaire général*. [En ligne] http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/policy_and_research/un/65/A_65_203_F.pdf
- Sengupta, S., & Leung, K. (2002). Providing english language support through collegial mentoring: How do we measure its impact? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(4), 365-381.
- Steinback, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Mc Gill Journal of Education*, 47(1), 153-170.
- Stringer Cawyer, C., Simonds, C., & Davis, S. (2002). Mentoring to facilitate socialization: The case of the new faculty member. *Qualitative Studies in Education*, 15(2), 225-242.
- Thorndyke, L. E., Gusic, M. E, & Milner, R. J. (2008). Functional mentoring: A practical approach with multilevel outcomes. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(3), 157-164.
- United Nations Population Fund, United Nations Department of Economic and Social Affairs, United Nations Human Settlements Programme & International Organization for Migration (2013). *Population dynamics in the post-2015 development agenda: Report of the global thematic consultation on population dynamics*. [En ligne] <https://www.iom.int/files/live/sites/iom/files/What-We-Do/docs/Outcome-Report-Pop-dynamic-and-post-2015-dev-agenda-14-March-2013.pdf>
- Wang, T. (2003). *Cultural dissonance and adaptation: A study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Yssaad, L. (2012). *The immigrant labour force analysis series 2008-2011* (n. 71-606-X). Ottawa: Statistiques Canada. [En ligne] <http://www.statcan.gc.ca/pub/71-606-x/71-606-x2012006-eng.htm>
- Zietsma, D. (2010). *Immigrants exerçant des professions réglementées* (n. 75-001-X). Ottawa: Statistiques Canada. [En ligne] <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2010102/pdf/11121-fra.pdf>