

Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente

Ariane Provencher
Université de Montréal 

Michel Lepage
Université de Montréal 

Colette Gervais
Université de Montréal 

Difficulties in mastering certain professional competencies among recently immigrated teacher interns

doi:10.18162/fp.2016.274

Résumé

Plusieurs études ont fait état des difficultés éprouvées par les enseignants récemment immigrés à s'intégrer à la profession. Cette recherche, qui s'appuie sur le référentiel des compétences professionnelles en enseignement actuellement en vigueur au Québec, proposait à l'origine une analyse des difficultés rencontrées dans la maîtrise des compétences professionnelles, telles que perçues par six enseignantes-stagiaires récemment immigrées, inscrites au certificat de qualification en enseignement de l'Université de Montréal. Le contenu des entrevues n'a pas permis d'établir de liens directs entre les compétences professionnelles et les difficultés éprouvées en stage, mais plutôt de relever des obstacles à l'intégration et au développement professionnel. En plus de confirmer certains obstacles rencontrés par ces enseignants, déjà rapportés dans la littérature, l'étude dévoile un aspect peu étudié dans ce type de recherche : la perturbation de l'identité professionnelle qui agit comme catalyseur dans la diminution de la confiance en leurs compétences et dans leur sentiment d'appartenance.

Mots-clés

enseignant immigrant, compétence professionnelle, difficulté en stage, insertion professionnelle, identité professionnelle.

Abstract

Many studies have reported on professional integration problems experienced by recently immigrated teachers. Based on Québec's official framework for teachers' professional competencies, this study proposes an initial analysis of difficulties in mastering professional competencies as perceived by six recently immigrated teacher interns enrolled in a teaching certification program at l'Université de Montréal. The analysis of the interview content did not allow establishing direct associations between professional competencies and internship problems, but instead revealed obstacles to professional integration and development. In addition to previously identified obstacles in the literature, an understudied factor emerged: disruption of the professional identity, which acts as a catalyst to undermine confidence in competencies and feelings of belonging.

Keywords

immigrant teacher, professional competency, internship problems, professional insertion, professional identity

Introduction

L'augmentation importante de l'immigration au Canada et ailleurs dans le monde dans les dernières décennies a entraîné de nombreux défis en matière de diversité culturelle. Afin de répondre aux besoins liés au caractère multiethnique des sociétés et améliorer la représentativité des communautés culturelles dans le domaine de l'éducation, plusieurs pays se sont dotés de politiques visant à favoriser l'intégration d'enseignants immigrants dans les écoles (Quiocho et Rios, 2000; Vallerand et Martineau, 2006). Au Canada, les candidats sont sélectionnés en fonction de critères académiques et de compétences langagières (Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004; Deters, 2006; Kailasanathan, 2006). Les enseignants issus de l'immigration présentent une richesse pour les sociétés d'accueil. Ils possèdent des connaissances pédagogiques et peuvent devenir, au fil des années, porteurs d'une double culture leur permettant de combiner des pratiques pédagogiques diverses tout en servant de modèles d'acculturation, en particulier auprès des élèves immigrants (Kailasanathan, 2006; Quiocho et Rios, 2000). Pourtant, même si des efforts sont faits pour améliorer la représentativité des communautés culturelles, les enseignants issus de l'immigration font face à plusieurs obstacles lorsque vient le temps de s'intégrer dans les écoles.

Contexte de l'étude

Dans la foulée des stratégies mises sur pied au Québec pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants immigrants¹, l'Université de Montréal a implanté en 2008, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), un programme de requalification à l'enseignement. Ce dernier vise à soutenir la période de probation pour les enseignants immigrants souhaitant obtenir un brevet d'enseignement au Québec. Le programme s'adresse exclusivement aux enseignants immigrants détenteurs d'un permis

d'enseigner au Québec. Il comprend cinq cours et trois stages qui mènent à l'obtention du brevet. Les stages supervisés, d'une durée totale de 82 jours, ont pour but d'accompagner l'insertion professionnelle et de permettre le développement des compétences et habiletés nécessaires pour enseigner dans les écoles du Québec. Pourtant, malgré la mise en place de plusieurs mesures de soutien telles que des ateliers préparatoires et un accompagnement par tutorat, le taux d'échec et d'abandon en stage est préoccupant. Nous avons donc choisi ce contexte comme terrain d'étude afin de mieux comprendre les difficultés vécues par les enseignants immigrants en stage. L'étude, menée entre 2011 et 2013, avait pour objectif de connaître leurs perceptions au sujet des difficultés qu'ils rencontraient relativement au développement des 12 compétences professionnelles définies pour la formation à l'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Nous présentons ici la problématique qui sous-tend notre étude, les recherches antérieures qui l'ont éclairée, la méthodologie adoptée ainsi que certains résultats et constats qui, nous l'espérons, pourront guider la recherche et la pratique futures dans le domaine de l'insertion professionnelle des enseignants immigrants.

Défis de l'insertion professionnelle et de l'acculturation

Il existe très peu d'études menées au Québec au sujet de l'insertion professionnelle des enseignants immigrants et, en particulier, en ce qui concerne les enseignants immigrants dans les programmes de formation. Par ailleurs, des résultats de recherches effectuées au Canada et ailleurs dans le monde permettent de jeter les bases de la problématique qui nous intéresse. Selon ces études, les enseignants formés à l'étranger qui aspirent à s'intégrer harmonieusement à leur société d'accueil doivent s'adapter à un contexte scolaire inconnu, à de nouvelles approches pédagogiques et à de nouveaux contenus à enseigner; dans certains cas, la langue peut aussi constituer une barrière supplémentaire (Bascia, 1996; Beynon et al., 2004; Cruickshank, 2004; Duchesne, 2008; Vallerand et Martineau, 2006). Dans plusieurs provinces canadiennes, des mesures ont été mises sur pied pour faciliter l'accès à la profession. Une récente recension effectuée par Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2013) fait état de politiques adoptées par les autorités de certaines provinces. Par exemple, l'Ontario et le Manitoba ont créé des fonds dédiés à l'aide aux enseignants immigrants dans leurs démarches pour obtenir plus rapidement leur certification et pour faciliter leur apprentissage des langues officielles. Au Manitoba, les ministères du Travail et de l'Immigration proposent même de payer les droits de scolarité et de couvrir les frais de subsistance des enseignants inscrits au programme de recertification.

Au Québec, certains programmes semblables ont aussi vu le jour. Dans le milieu scolaire, cependant, les initiatives apparaissent plus timidement. Ainsi, par exemple, la Commission scolaire de Laval offre-t-elle, depuis quelques années, des ateliers pour les enseignants immigrants, dans le cadre des formations dispensées par son Carrefour national d'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)². À la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité a créé des groupes de travail qui s'intéressent à diverses thématiques liées à la réalité de l'immigration dans le contexte scolaire : le centre propose des conférences, ateliers et projets divers dont certains s'intéressent à l'insertion des enseignants issus de l'immigration³. Au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la direction de la titularisation du personnel enseignant a créé un programme de reconnaissance des acquis qui peut permettre aux enseignants formés à l'étranger d'obtenir un permis d'enseigner peu après leur arrivée. Ce permis est décerné sur la base d'une étude comparative des dossiers académiques et de la réussite d'un test de compétences linguistiques. Les détenteurs du permis

doivent ensuite satisfaire aux exigences de cinq cours et d'une période de probation en emploi d'une durée de 700 à 900 heures⁴. Malgré le fait que cette mesure vise à accélérer le processus d'insertion professionnelle, il n'est pas rare que les enseignants issus de l'immigration se retrouvent dans des contextes pour lesquels ils sont mal préparés. En effet, même lorsqu'ils réussissent à répondre aux exigences de qualification, ils font face à des obstacles lorsque vient le temps de l'embauche : pour répondre aux exigences de probation, ils doivent obtenir un contrat. Or, le fait qu'ils ne soient pas détenteurs d'un brevet, mais plutôt d'un permis d'enseigner, les place à la fin des listes de priorité d'emploi. Ils se trouvent souvent contraints d'accepter des suppléances occasionnelles ou des contrats à la leçon dans des disciplines pour lesquelles ils ne sont pas toujours formés. Certains acceptent aussi des postes en soutien linguistique ou en aide aux devoirs. Cette réalité, bien qu'elle soit similaire à celles des enseignants débutants formés au Québec, s'ajoute à des défis culturels propres à la situation des immigrants. Même si peu d'études sur le sujet ont été réalisées au Québec, les recherches menées au Canada, aux États-Unis ou ailleurs permettent d'identifier des éléments pouvant constituer des défis communs à l'insertion professionnelle d'enseignants immigrants issus de diverses cultures.

Adaptation aux conceptions et aux pratiques éducatives

L'intégration dans un milieu scolaire inconnu implique un changement de conceptions en ce qui concerne la mission et les valeurs éducatives qui sont souvent en contradiction avec les visions véhiculées dans le pays d'origine. Les conflits de valeurs ainsi provoqués ont une répercussion sur les pratiques pédagogiques et l'insertion professionnelle des enseignants immigrants (Quiocho et Rios, 2000). En classe, ces derniers ont tendance à utiliser les stratégies qu'ils connaissent, mais qui ne sont pas toujours compatibles avec celles du système éducatif auquel ils souhaitent s'intégrer (Ross, 2003). Par exemple, dans des situations difficiles de gestion de la classe, les enseignants immigrants peuvent choisir de se distancer des élèves au détriment de leurs relations avec eux. Sur le plan des apprentissages, même s'ils comprennent et apprécient les avantages d'une approche pédagogique centrée sur l'apprenant, leurs prédispositions culturelles les empêchent souvent d'adhérer à l'idée que les élèves peuvent s'engager de manière significative dans la construction des savoirs. Des conséquences peuvent alors se manifester au regard de la relation avec les élèves, de la gestion de la classe et de l'intégration à l'équipe-école (Bascia, 1996; Deters, 2006; Kailasanathan, 2006; Ross, 2003). Par ailleurs, bien qu'ils souhaitent s'adapter à la culture de leur pays d'accueil, la tension créée entre leurs croyances implicites et leur désir de modifier leurs pratiques les pousse parfois à ignorer la richesse de leur capital culturel plutôt que de s'en servir comme moteur de leur enseignement. Dans une étude réalisée en 2010 auprès d'enseignants immigrants inscrits dans un programme de qualification à l'enseignement en Ontario, Cho explique que plusieurs participants valorisent l'assimilation à la culture de la société d'accueil, en opposition à ce qu'ils peuvent eux-mêmes apporter au milieu. À leurs yeux, cette attitude est garante de leur capacité à transmettre cette culture dans le cadre de leurs fonctions et de l'obtention d'un emploi stable.

Maîtrise de la langue

Une préoccupation liée à la maîtrise de la langue est aussi rapportée dans des études réalisées au Canada, en Australie et aux États-Unis (Bascia, 1996; Cruickshank, 2004; Ross, 2003). Selon ces auteurs, plusieurs enseignants immigrants éprouvent des difficultés avec la prononciation et le vocabulaire

spécialisé. Leur succès est compromis dans la mesure où ils ont des problèmes à communiquer avec leurs élèves de manière efficace. Cela entraîne des conséquences négatives sur l'efficacité de leur enseignement, leur relation avec les élèves ainsi que leur gestion de classe. Par ailleurs, Mujawamariya (2000) soutient que les préoccupations liées à la langue sont souvent issues d'attitudes discriminatoires, comme c'est le cas pour plusieurs autres perceptions des acteurs du milieu scolaire.

Problème de discrimination

Plusieurs auteurs affirment que les enseignants issus de l'immigration peuvent être victimes de discrimination. Par exemple, Bascia (1996) et Cho (2010) expliquent que certains d'entre eux éprouvent des sentiments de rejet et d'exclusion liés à leur origine. Plusieurs ont l'impression que la culture privilégiée dans les écoles est celle du groupe dominant. Ils soutiennent que peu d'efforts sont faits pour valoriser la richesse de la diversité culturelle que le gouvernement canadien, dans ses politiques d'intégration, semble pourtant vouloir encourager. Souvent perçus comme des « enseignants ethniques », ces candidats se voient confier des fonctions les amenant à agir comme médiateurs d'une nouvelle culture auprès des élèves (Bascia, 1996; Beynon et al., 2004). Les auteurs rapportent que ces enseignants ont souvent l'impression d'être perçus comme les défenseurs des minorités culturelles. Leur expérience de l'immigration et, dans certains cas, de l'apprentissage d'une langue seconde fait d'eux des modèles pour les élèves immigrants. Quicho et Rios (2000) expliquent que cela constitue un atout important pour les enseignants issus de l'immigration. Cependant, il arrive souvent qu'on leur attribue une image limitée à cet aspect et qu'on leur offre des postes liés à ce rôle sous-entendu. Étrangement, même s'ils sont eux-mêmes dans un processus d'appropriation de la langue et en période d'adaptation à la culture et à la société québécoise, on leur confie souvent les classes d'accueil, estimant probablement que leur empathie envers les élèves immigrants sera favorable à l'intégration de cette clientèle (Bascia, 1996; Kailasanathan, 2006; Ross, 2003).

On rapporte aussi que face à la discrimination, certains enseignants immigrants tendent à s'isoler. Selon Bascia (1996), le racisme dont ils sont victimes est lié à la société et les efforts déployés pour contrer la discrimination sont futiles et inutiles. Par ailleurs, certaines attitudes et mesures de soutien peuvent faciliter l'insertion professionnelle des enseignants immigrants. Ceux qui ont vécu une intégration positive mentionnent que les stratégies individuelles et le soutien reçu ne sont pas étrangers à leur réussite.

Les stratégies et le soutien offert

Les études recensées indiquent que les enseignants immigrants qui ont réussi leur intégration ont fait preuve d'un engagement soutenu dans la formation continue (Michael, 2006). On rapporte aussi que ceux qui adoptent la posture de *nouveaux arrivants*, conscients du fossé qui existe entre leur culture et celle de la société d'accueil, parviennent mieux à identifier des stratégies pour surmonter les obstacles liés à leurs différences culturelles (Cho, 2010; Deters, 2006). C'est à l'aide de moyens impliquant l'humour et la créativité que plusieurs traversent ces épreuves. De plus, les mesures de soutien telles que le mentorat ou l'accompagnement professionnel sont considérées comme des moyens efficaces leur permettant d'avoir accès à plusieurs ressources (Quicho et Rios, 2000; Vallerand et Martineau,

2006). Dans cette perspective, des modifications ont été apportées à la formation à l'enseignement et des programmes destinés exclusivement à la requalification des enseignants immigrants ont vu le jour. C'est le cas du *Certificat de qualification en enseignement* de l'Université de Montréal, qui sert de contexte à cette étude.

Le Certificat de qualification en enseignement de l'Université de Montréal

Le programme de requalification à l'enseignement implanté par l'Université de Montréal en 2008 comprend cinq cours et trois stages supervisés⁵. Les cours abordent des thèmes tels que l'organisation scolaire au Québec, la didactique et la planification, la gestion de classe, l'intégration des élèves en difficulté, l'approche par compétences ainsi que l'évaluation des apprentissages. Les stages visent une expérience accompagnée d'insertion socioprofessionnelle permettant aux enseignants-stagiaires de s'intégrer harmonieusement à la culture des écoles du Québec tout en s'appropriant les pratiques éducatives du système scolaire. Pourtant, malgré la formation théorique, l'accompagnement en stage et les mesures de soutien offertes, telles que des ateliers et du tutorat, le taux d'échec et d'abandon en stage est plus élevé que dans les programmes de formation initiale.

Il est nécessaire de revenir sur le mandat du certificat de qualification en enseignement de l'Université de Montréal. Ce dernier vise à faciliter l'obtention du brevet pour les enseignants issus de l'immigration récente en leur offrant des stages supervisés qui remplacent la période de probation exigée par le Ministère. Les étudiants de ce programme sont à la fois des enseignants et des stagiaires, ce qui les place dans une catégorie différente de ceux qui immigreront dans les autres provinces canadiennes. Ils ont un permis qui atteste de leur qualification pour enseigner et ils choisissent de faire des stages dans le cadre d'un programme universitaire, afin d'accélérer le processus de probation. Ce faisant, ils sont soumis aux mêmes critères de réussite que les étudiants des programmes réguliers de formation. Bien que ces enseignants-stagiaires partagent plusieurs caractéristiques avec les enseignants immigrants qui ne sont pas inscrits à des programmes de formation, leur expérience d'intégration et leurs besoins peuvent présenter des différences. C'est ce qui justifie la pertinence de s'intéresser à cette clientèle particulière.

Contexte de l'étude

Nous avons documenté notre étude à partir de recherches effectuées au Canada, aux États-Unis et en Australie, auprès d'étudiants inscrits dans des programmes de formation des maîtres comprenant des cours de pédagogie et de langue, des stages et des ateliers (Cruickshank, 2004; Duchesne, 2008; Janusch, 2010; Ross, 2003). Ces études ont permis de relever des perceptions d'acteurs ainsi que certaines retombées des mesures mises en place. Elles ont aussi permis de préciser les difficultés vécues en stage, qui se sont révélées les mêmes que celles rencontrées par les enseignants immigrants en insertion professionnelle. Par exemple, les auteurs ont relevé des préoccupations relatives aux conceptions éducatives, à la relation enseignant-élève, à la gestion de classe, à l'intégration à la culture scolaire, à la communication et à la collaboration avec l'enseignant associé (mentor) et le superviseur.

Dans certains des programmes concernés par ces études, les responsables ont mis en place des mesures pour prévenir ces difficultés et mieux préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle.

Les chercheurs ont expérimenté des activités de formation basées sur une approche constructiviste sociotransformative⁶ (Ross, 2003), des ateliers de partage visant l'apprentissage transformationnel⁷ (Janusch, 2010), des modalités plus flexibles quant à l'horaire des cours et des stages ainsi que la mise en place d'un partenariat entre le milieu scolaire et l'université, sous forme de mentorat. Ces études ont mené à différentes pistes de réflexion. Il a été proposé de revoir les systèmes de valeurs afin de favoriser l'inclusion et la diversité culturelle, de développer des mesures de soutien, d'amener les enseignants immigrants à réfléchir à leur rapport à la formation au moyen d'ateliers de développement professionnel et finalement, de former les accompagnateurs.

Inspirés par ces propositions, nous avons voulu mieux comprendre la nature des difficultés vécues en stage en contexte scolaire québécois dans le but de proposer des pistes de solution pour la pratique. Ainsi, nous avons choisi d'élaborer notre projet de recherche autour du référentiel du Ministère de l'Éducation du Québec (2001) portant sur les 12 compétences professionnelles pour la formation à l'enseignement. Notre contexte est en effet celui d'un programme qui doit tenir compte des orientations décrites dans ce document qui, s'appuyant sur plusieurs auteurs (entre autres, Lang, 1999; Le Boterf, 1997), a défini la compétence professionnelle comme la mobilisation de ressources en contexte d'action et a élaboré un référentiel regroupant les compétences attendues d'un enseignant, au terme de sa formation.

Un professionnel agit avec compétence, dans une situation particulière, en sélectionnant, combinant et adaptant ses ressources, sous la forme de réseaux opératoires qui répondent de manière efficace au contexte (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2002; Tardif, 2006). La compétence manifestée dans l'action est toujours contextualisée (Le Boterf, 2002) : elle ne peut pas être une simple reproduction de la compétence prescrite. Utile pour orienter la formation, un référentiel de compétences se présente donc comme une représentation normée de ce qui est attendu du professionnel, mais dans un cadre ouvert, car il n'existe pas une seule bonne façon de répondre aux besoins des situations survenant en contexte réel d'exercice professionnel.

Au moment de l'insertion professionnelle dans le milieu scolaire, les enseignants qui ne sont pas passés par le chemin classique de formation (baccalauréat en enseignement et stages), et qui sont détenteurs d'une autorisation provisoire d'enseigner, doivent se soumettre à une période de probation pendant laquelle ils seront évalués. Le référentiel sur les orientations et les compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) demeure aussi le cadre privilégié pour l'évaluation qui est faite des nouveaux enseignants : le document d'information publié à cette fin par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) propose des grilles en tous points conformes à l'esprit et la lettre du cadre de référence.

Ce référentiel de compétences professionnelles pour l'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), utilisé dans tous les programmes de formation des maîtres de la province de Québec, présente 12 compétences professionnelles regroupées en quatre domaines : les fondements de l'éducation, l'acte d'enseigner, le contexte scolaire et social et finalement, l'identité professionnelle. Il constitue le cadre de référence pour la formation et pour l'évaluation des compétences à enseigner autour duquel les guides de stages sont élaborés. En demandant aux participants à notre étude d'exprimer leurs perceptions au sujet des difficultés vécues en stage et des stratégies utilisées pour les surmonter, nous avons pour but de mieux cerner la nature et les causes de ces difficultés en les reliant à certaines compétences du référentiel et, peut-être ainsi, identifier des pistes de solution.

Méthodologie

Les participants recherchés devaient, en plus d'avoir été inscrits au certificat de qualification en enseignement, avoir connu des difficultés en stage. Parmi la vingtaine d'enseignants-stagiaires contactés, six ont accepté de participer à des entrevues semi-dirigées. Les entretiens se sont déroulés quelques mois après le stage où les difficultés sont apparues. Certaines étudiantes étaient même en train de compléter leur stage terminal et, dans ce cas, la rencontre a eu lieu dans le cadre scolaire. Même s'il peut être pénible de revenir sur des moments difficiles, parfois vécus comme des échecs personnels, les participantes se sont soumises à la réflexion proposée avec une attitude de grande générosité et d'ouverture. Le recul a semblé permettre une certaine distanciation et une objectivation des événements. Il s'agit de six femmes originaires d'Algérie, du Cameroun et de la Roumanie, arrivées au Québec entre 2005 et 2009. Leur expérience en enseignement varie de 2 à 22 ans. Elles ont enseigné les mathématiques, les sciences ou le français, au primaire, au secondaire et dans deux cas, à l'université, dans leur pays d'origine. Même si le nombre de participantes peut sembler modeste, les propos recueillis ont tout de même permis de dégager des pistes intéressantes pour la recherche future. De plus, malgré le caractère particulier et unique du programme, les résultats obtenus nous paraissent transférables à d'autres situations relatives à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants dans les écoles québécoises.

L'analyse consistait d'une part à relever les extraits dans lesquels les participantes parlaient de leurs difficultés en stage et à classer ces propos en fonctions de catégories correspondant aux 12 compétences professionnelles. Afin d'organiser le codage des extraits, nous avons identifié des mots-clés que nous avons regroupés par compétence, selon leur correspondance aux composantes de chacune d'elles. Par exemple, les extraits correspondant au mot-clé « gestion de classe » étaient classés sous la compétence 6; ceux qui relevaient des « approches pédagogiques » étaient classés sous la compétence 4, et ainsi de suite. Par ailleurs, au fil de l'analyse, de nouvelles catégories ont émergé : nous avons alors réalisé que certains propos qui paraissaient pertinents ne pouvaient pas être reliés directement à des compétences. En effet, les participantes ont fait référence à des « obstacles » qui ont nui à leur insertion, tels que la « précarité d'emploi » ou le « manque de reconnaissance » de la part du milieu. Ces catégories émergentes ont amené l'analyse vers de nouvelles pistes d'interprétation, tel qu'il est rapporté dans la présentation des résultats.

Présentation des résultats

Comme nous l'avons souligné dans le dispositif méthodologique, nous avons voulu éviter d'interroger directement les participants à propos de leur maîtrise de chacune des compétences. Notre intention était plutôt de relier, lors de l'analyse, leurs propos aux compétences qui semblaient leur poser des problèmes. Nous ne nous attendions pas à ce que les 12 compétences soient en cause ni à ce que toutes les composantes des compétences soient mentionnées (voir le référentiel du Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Nous pouvions toutefois faire des hypothèses quant aux liens attendus entre certaines compétences et des difficultés souvent identifiées dans la littérature à propos des enseignants récemment immigrés. Ainsi, à titre d'exemple :

- le développement de la compétence à agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture (compétence 1) pourrait s'avérer difficile, alors que les participantes proviennent d'une autre culture et pourraient ne pas reconnaître les liens possibles entre ce que propose le programme et la culture des élèves;
- le développement de la compétence à gérer le groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage (compétence 6) pourrait aussi présenter des difficultés alors que les participantes enseignent dans un contexte social fort différent (rapport à l'autorité, par exemple) de celui de leur pays d'origine.

L'analyse des résultats devait permettre de lier les propos des participantes aux compétences professionnelles afin de relever certaines des difficultés perçues. Cependant, les participantes ont plutôt énoncé des éléments qui, selon leur perception, avaient provoqué une diminution de leur confiance en leur compétence. Ces éléments constituent des obstacles ou des préoccupations illustrant leur difficulté à satisfaire aux exigences du stage, comme le montrent ces quelques exemples.

Compétence 1 : *Agir en tant que professionnel, héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture*

Une seule participante a abordé la dimension culturelle de la compétence 1. Elle l'a évoquée en faisant allusion à une activité que son enseignante associée lui avait demandé de préparer afin d'initier les élèves à sa culture. Elle a mentionné ne pas avoir eu le temps de préparer une telle activité, préférant se concentrer sur son appropriation des différents aspects du programme et des contenus à enseigner. À notre surprise, seule la dimension de la compétence 1 concernant les contenus à enseigner a été abordée par l'ensemble des participantes. En effet, plusieurs exprimaient une faible maîtrise des contenus à enseigner, mais aussi un manque de temps pour se documenter et se préparer à enseigner. Cette révélation, commune à plusieurs participantes, était pour le moins surprenante. Nous pourrions croire en effet que, formées dans leur pays d'origine, ces enseignantes auraient eu une bonne connaissance du contenu. Il semble pourtant qu'en stage, elles aient réalisé que les contenus des programmes en contexte québécois étaient différents de ceux qu'elles avaient été préparées à enseigner lors de leur formation initiale. Par exemple, une enseignante de sciences spécialisée en biologie s'est trouvée déstabilisée lorsqu'elle a réalisé qu'au Québec, le programme de sciences comprenait aussi la chimie, la physique et les technologies. Devant ce défi, elle a soudainement éprouvé une grande insécurité.

Compétences 3 et 4 : *Concevoir et piloter des situations d'enseignement-apprentissage*

Dans le même sens que les propos précédents, une participante nous a confié qu'elle connaissait mal les éléments du programme liés à la didactique tels que la planification et les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants du Québec. Elle déplorait le manque de temps nécessaire à l'intégration dans sa pratique des façons de faire et des approches pédagogiques qui étaient nouvelles pour elles. Formée pour enseigner le français comme langue seconde, elle avait surtout travaillé auprès d'adultes dans son pays d'origine. N'ayant pas eu le temps d'observer assez longtemps son enseignante associée, ni de se documenter efficacement, il lui devenait difficile de planifier des activités signifiantes pour les élèves et de les animer de manière à susciter leur intérêt et leur engagement.

Compétence 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe

Comme nous nous y attendions, cette compétence a été abordée par toutes les participantes interrogées. L'une d'elles nous a confié avoir eu beaucoup de difficulté à comprendre la conception de la relation enseignant-élève au cœur des programmes québécois : « *Je suis peut-être en train de me rendre compte que les enfants ici sont éduqués comme ça. [...] Quand je demande à un élève "fais ceci", il me demande pourquoi. Moi je me dis, il n'a pas besoin de me demander pourquoi : je suis son enseignante.* » La différence fondamentale entre les conceptions éducatives au Québec et dans leur pays d'origine est d'ailleurs apparue dans plusieurs commentaires des participantes. Gérer la classe au Québec demande d'adhérer à une conception de l'enseignement dans laquelle l'élève est au cœur de ses apprentissages et l'enseignant lui sert de guide. Cette conception s'oppose à celle que connaissent les enseignants formés à l'étranger, souvent basée sur une approche traditionnelle, centrée sur l'enseignant qui représente l'autorité et l'unique source de la connaissance. La manière avec laquelle les enseignants immigrants s'approprient ces différences de conception peut avoir des incidences sur leur capacité à s'intégrer harmonieusement dans le contexte québécois et, par conséquent, entraîner une transformation de l'identité professionnelle, comme le montre ce dernier exemple.

Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Certaines participantes ont justifié leur difficulté à s'engager dans leur formation par les obstacles rencontrés dans leur vie personnelle. Elles ont déploré le fait qu'elles avaient beaucoup de difficulté à se trouver du travail. Étant souvent chefs de familles, les préoccupations financières occupaient la première place devant les considérations pédagogiques ou les occasions de développement professionnel. Souvent confrontées à des tâches pour lesquelles elles étaient mal préparées, elles tentaient tant bien que mal de tirer leur épingle du jeu en travaillant d'arrache-pied pour se tenir à flot. Par ailleurs, une participante nous a parlé du manque de reconnaissance et de soutien dans son milieu de stage. Le fait d'être soumise à un stage probatoire l'obligeait selon elle à se rabaisser au statut d'assistante, alors qu'elle était elle-même une enseignante et aurait voulu être reconnue comme telle. Bien que le permis décerné par le ministère attestait de ses compétences à enseigner, elle n'avait pas l'impression que les acteurs du milieu (enseignants, direction, parents, élèves) la percevaient comme compétente, ce qui la décourageait et la poussait à considérer l'abandon de la profession.

Ces quelques résultats montrent que, même si les participantes reconnaissent le besoin de modifier leurs approches, les obstacles tels que la méconnaissance des contenus et des approches pédagogiques, la précarité d'emploi, le manque de temps, de soutien ou de reconnaissance sont défavorables à leur engagement dans une démarche de développement professionnel.

Interprétation des résultats

Les résultats présentés plus haut illustrent les seuls aspects mentionnés par les participantes que nous avons été en mesure de lier aux compétences professionnelles. Les propos recueillis abordaient très peu de composantes des compétences, étant surtout centrés sur les obstacles à l'insertion professionnelle. Par exemple, nous avons été très étonnés de constater que la composante culturelle de la compétence 1 ne fût pas davantage abordée. Les participantes ayant à s'intégrer et à s'adapter à une nouvelle culture

sur le plan social et professionnel, nous pensons que cet élément aurait fait l'objet d'une préoccupation importante chez elles. Nous nous attendions à ce qu'elles mentionnent des difficultés à entrer en relation avec les élèves ou à établir des liens avec leur culture, alors qu'elles ne partageaient pas les mêmes repères culturels qu'eux. Pourtant, cette dimension n'a presque pas fait l'objet de leurs propos.

Dans le même sens, nous avons été surpris de constater que des éléments liés au développement professionnel n'aient pas été abordés par les participantes. Nous avons d'abord cru que la réflexion sur la pratique et l'engagement en formation feraient partie des préoccupations principales des participantes nouvellement arrivées dans une culture professionnelle inconnue. Il semble cependant que le sentiment d'urgence éprouvé devant les attentes professionnelles plus ou moins claires les aient poussées à se centrer sur la tâche à accomplir en classe, au détriment de la réflexion et de la remise en question. Plutôt que de parler de leur développement professionnel, elles ont énuméré les obstacles qui les empêchaient de s'engager dans une telle démarche.

L'analyse de l'ensemble des résultats montre chez les participantes une contradiction entre le désir d'être reconnues comme des enseignantes compétentes et l'incertitude face à leur compétence en ce qui a trait aux savoirs à enseigner, aux approches pédagogiques et aux conceptions éducatives qui leur sont étrangères. Il semble difficile pour elles de remettre en question des conceptions bien ancrées dans leurs souvenirs d'étudiantes et leur expérience d'enseignantes dans leur pays d'origine. Cela freine probablement l'appropriation des méthodes et des approches valorisées dans les écoles du Québec.

Un autre élément apparaît souvent dans le discours des participantes. Il s'agit du manque de temps auquel elles font référence pour justifier leur incapacité à s'approprier les contenus, les approches pédagogiques, les stratégies d'enseignement ou la culture du milieu scolaire. Cet aspect soulève un questionnement important quant au niveau réel de préparation à l'enseignement pour les candidats issus de l'immigration. Il est pertinent de se demander si la durée de la formation et la période consacrée aux stages sont suffisantes pour permettre à ces enseignants de s'approprier une nouvelle culture professionnelle et de développer les compétences nécessaires pour enseigner dans les écoles du Québec. Il est aussi à noter qu'une participante a transféré une partie de la responsabilité des difficultés vécues sur l'enseignant associé ou sur le milieu scolaire, à qui elle reproche un manque de reconnaissance et de soutien.

Au-delà d'une estimation et d'une justification de leur compétence à enseigner, ce qui émerge de l'ensemble des résultats nous paraît fortement centré sur une tension entre l'identité professionnelle qui leur était reconnue antérieurement et la nécessité de s'engager en formation pour s'approprier de nouvelles approches pédagogiques mieux adaptées et reconstruire cette identité.

Il semble donc que les participantes à notre étude aient été confrontées à la perturbation de leur identité professionnelle. Celle-ci se définit comme la représentation qu'un enseignant élabore de lui-même, à l'intersection entre son image personnelle et son rapport à la profession. L'identité se construit en fonction des connaissances, croyances, valeurs, habiletés et aspirations qui lui sont propres. Elle peut être associée au sentiment d'appartenance au corps enseignant, au rapport à la tâche et à la carrière, ainsi qu'au sentiment de congruence (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Par leurs propos, ces enseignantes-stagiaires nous révèlent une diminution de leur confiance en leur compétence face aux nouvelles approches à intégrer, mais aussi l'impression de n'être pas reconnues par le milieu comme des enseignantes à part entière, et ce, même si le Ministère leur a accordé un permis

d'enseigner. Cela a évidemment des conséquences sur le sentiment d'appartenance à la profession. Dans ce contexte, elles peuvent se trouver devant un questionnement identitaire : qu'est devenue l'enseignante que j'étais? Comment devenir une enseignante au Québec? Suis-je prête à m'engager dans un projet de formation? Ces questions méritent qu'on y réfléchisse et qu'on se penche sur les dynamiques de l'identité professionnelle chez les enseignants immigrants afin de chercher des solutions pour faciliter leur intégration dans nos écoles.

Pistes de recherche

Le concept d'identité professionnelle fait depuis longtemps l'objet de plusieurs recherches. Kaddouri (2006) a élaboré une typologie des dynamiques identitaires qui semble fournir un cadre intéressant pour donner suite à notre étude. Selon le chercheur, les tensions identitaires créent des blessures qui peuvent perturber l'identité personnelle et professionnelle. Elles engendrent une obligation pour le sujet de s'impliquer dans une dynamique de réparation ou de reconstruction de cette identité. Bien souvent, cette reconstruction passe par la nécessité d'une formation. Par ailleurs, le rapport qu'entretiendra le sujet avec cette formation influencera son projet identitaire. Si le projet de formation est demandé par autrui, comme c'est le cas pour plusieurs de nos participantes à qui le Ministère exige une formation d'appoint, il se pourrait que l'engagement dans cette formation soit insuffisant pour permettre le changement identitaire attendu. Selon Kaddouri (2006), le projet de formation doit provenir de soi et la motivation à s'y engager doit être intrinsèque pour espérer une reconstruction harmonieuse de l'identité. Il pourrait être pertinent d'explorer cette avenue de recherche liée à l'intégration culturelle et socioprofessionnelle des enseignants immigrants. Par exemple, il serait intéressant d'analyser les réflexions écrites d'enseignants immigrants, à divers moments du processus d'insertion, afin de dégager les éléments qui pourraient illustrer les stratégies mises en place pour consolider, construire ou reconstruire leur identité professionnelle.

Par ailleurs, il pourrait aussi être pertinent de nous pencher davantage sur le développement des compétences professionnelles à travers les stages du certificat de qualification en enseignement ou les expériences d'insertion professionnelles des enseignants immigrants. Par exemple, il pourrait être intéressant d'étudier, au moyen d'analyses de pratiques, de quelle façon se traduisent les composantes des compétences liées à la culture, aux savoirs à enseigner ou aux pratiques de gestion de classe chez les enseignants récemment immigrés en fonction dans les écoles du Québec.

Conclusion

L'étude avait pour but de relever les difficultés vécues en stage telles que perçues par des enseignantes immigrantes inscrites au certificat de qualification de l'Université de Montréal en les reliant aux compétences attendues des enseignants, selon le référentiel du Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Nous avons pu faire des liens entre les propos exprimés et certaines dimensions de quelques-unes des compétences, mais les propos des participantes nous ont surtout conduits à prendre en considération des obstacles liés à leur intégration à la profession et à leur engagement en formation. Leurs propos avaient trait principalement à la précarité d'emploi, au manque de reconnaissance de leur statut d'enseignant et à l'incertitude ressentie lors du stage face à leur compétence causée par

l'adaptation difficile aux nouvelles pratiques éducatives. Cette perspective nous a amenés à considérer l'identité professionnelle comme piste de recherche future. Les tensions vécues au moment des stages ou de l'insertion montrent la pertinence de s'intéresser aux dynamiques et aux stratégies identitaires des enseignants immigrants. Par ailleurs, il serait aussi intéressant de se pencher sur la dimension culturelle de l'enseignement qui a été très peu abordée par les participantes lors des entrevues et qui constitue pourtant une des orientations principales de la formation à l'enseignement au Québec.

La recherche antérieure indique que plusieurs éléments peuvent favoriser l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration. Par exemple, sur le plan personnel, il semble nécessaire que cette insertion fasse l'objet d'un engagement individuel de la part des enseignants immigrants dans une démarche de développement professionnel. Cet engagement devrait mener vers une réflexion approfondie sur la pratique dans le but d'en construire une nouvelle, mieux adaptée au contexte de la société d'accueil. Duchesne (2010) suggère que cette réflexion soit accompagnée par des intervenants du milieu universitaire ou des mentors dont le rôle serait de soutenir l'insertion professionnelle par un accompagnement favorisant la transformation des conceptions initiales.

Par ailleurs, un engagement collectif semble aussi essentiel du côté des formateurs et du milieu scolaire. D'une part, des mesures devraient être mises en place afin de mieux accueillir, soutenir et reconnaître l'apport des enseignants immigrants dans nos milieux scolaires. Plusieurs de ces milieux offrent déjà de telles mesures. Bien qu'essentielles en contexte professionnel, des mesures peuvent aussi être offertes dans le milieu de formation. À cet effet, une concertation entre les universités et les milieux est souhaitable afin de mieux comprendre les enjeux et les défis auxquels les enseignants immigrants sont confrontés et mieux les préparer à les affronter. Grâce à des activités d'intégration, une pratique réflexive accompagnée, des services de tutorat ou de mentorat, les enseignants immigrants pourraient, durant leur passage à l'université, bénéficier d'un soutien pédagogique qui, en plus de les aider à s'insérer professionnellement, leur permettrait d'échanger et de créer des liens favorisant leur intégration culturelle et sociale.

Notes

- 1 Au Québec, le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion propose aux travailleurs provenant de l'étranger différents programmes visant entre autres à encourager la diversité, à accélérer le processus d'intégration et à aider les travailleurs issus de l'immigration à s'adapter à la société québécoise (voir le site du Ministère à <http://www.midi.gouv.qc.ca/>).
- 2 Voir le site du CNIPE (<http://www.insertion.qc.ca>) ainsi qu'un exemple d'atelier destiné aux enseignants immigrants : <http://www2.cslaval.qc.ca/star/Outils-pour-favoriser-l-insertion>.
- 3 Voir <http://www.csmb.qc.ca/~media/Files/PDF/CSMB/veef/centre/InfolettreCentre-janv-fev-mars2014.ashx>
- 4 Voir http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/PermisEnseignerHorsCanada_Juillet2012_f.pdf
- 5 Les stages du certificat de qualification en enseignement ne sont plus accessibles aux nouveaux étudiants depuis l'hiver 2013. Les exigences de formation n'étant pas toujours compatibles avec la réalité des étudiants, le placement en stage était devenu trop complexe. Il a donc été décidé de continuer d'offrir des cours et de centrer les efforts d'accompagnement sur le soutien à l'insertion professionnelle plutôt que sur les stages, en concertation avec le milieu scolaire. Les enseignants issus de l'immigration récente ont toujours la possibilité de réaliser leur probation en milieu de travail.

- 6 L'auteur emprunte à Rodriguez (2002, cité dans Ross, 2003) le concept de *constructivisme sociotransformatif* pour parler de l'adaptation des enseignants immigrants aux pratiques éducatives du pays d'accueil. L'auteur soutient que l'une des stratégies de socialisation professionnelle en enseignement consiste à s'imprégner des courants à la base du système éducatif, dans le cadre d'un programme de formation soutenu par les mêmes bases. Non seulement cette formation représente-t-elle la première étape de socialisation professionnelle, mais elle donne l'occasion de s'approprier les orientations propres au courant socioconstructiviste et ainsi d'être en mesure de les appliquer en contexte de pratique.
- 7 L'auteure fait référence à la théorie de *l'apprentissage transformationnel* (Mezirow, 1998, 2003, cité dans Janusch, 2010) pour expliquer que les conceptions des participants ont changé au fil du temps, mais n'ont pas effacé qui ils étaient. La théorie se décrit par un apprentissage profond résultant d'un processus intensif d'analyse, de questionnement, de validation et de changement de perspectives. L'apprentissage transformationnel est habituellement provoqué par un problème et peut résulter d'un processus douloureux. Dans le cadre de sa recherche, Janusch (2010) explique que le processus par lequel ces enseignants ont appris à reconstruire leur vie professionnelle et à vivre au sein d'une autre culture les a amenés à se questionner sur leur identité, non seulement comme enseignants, mais aussi comme citoyens canadiens.

Références

- Bascia, N. (1996). Inside and outside : Minority immigrant teachers in Canadian schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(2), 151-165. <http://dx.doi.org/10.1080/0951839960090204>
- Beynon, J., Ilieva, R. et Dichupa, M. (2004). Re-credentialing experiences of immigrant teachers : Negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 10(4), 429-444. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060042000224160>
- Cho, C. L. (2010). « Qualifying » as teacher : Immigrant teacher candidates' counter-stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-22. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ883750.pdf>
- Cruickshank, K. (2004). Towards diversity in teacher education : Teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138. <http://dx.doi.org/10.1080/0261976042000223006>
- Deters, P. (2006, septembre). *Immigrant Teachers in Canada : Learning the Language and Culture of a New Professional Community*. Communication présentée à la conférence de l'AELFE (European Association of Languages for Specific Purposes), Iberia, Espagne. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.4686&rep=rep1&type=pdf>
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 119-139. Repéré à http://revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/8_files/07_duchesne.pdf
- Duchesne, C. (2010). *Étude des conceptions des pratiques éducatives d'étudiants étrangers dans le cadre d'un programme de formation à l'enseignement au cycle primaire-moyen en Ontario français*. Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <http://dx.doi.org/10.7202/000304ar>
- Janusch, S. (2010). *Crossing Cultural Bridges : Stories of Immigrant Teachers in Alberta*. Alberta. Communication présentée à la conférence de la Western Canadian Association for Student Teaching, Alberta.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Viller et M. Kaddouri (dir.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation* (p. 121-145). Paris : L'Harmattan.
- Kailasanathan, S. (2006). *Road to Acculturation : Discourse Delineating the Imperatives, Strengths, and Challenges of Immigrant Teachers*. Communication présentée à la Western Canadian Association for Student Teaching, Vancouver.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools : The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 164-178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.005>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Le stage probatoire des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire. Document d'information*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/StageProbatoire.pdf
- Mujawamariya, D. (2000). Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles : le dilemme des étudiants-maîtres des minorités visibles nés au Canada. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 6(2), 138-165. <http://dx.doi.org/10.7202/026319ar>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system : A literature review. *McGill Journal of Education*, 48(2), 279-296. <http://dx.doi.org/10.7202/1020972ar>
- Quioco, A. et Rios, F. (2000). The power of their presence : Minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research*, 70(4), 485-528. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543070004485>
- Ross, F. (2003, avril). *Newcomers Entering Teaching : A Program Created for Recent Immigrants and Refugees to become Certified Teachers*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association : The Challenges of Cultural Diversity in Teaching and Teacher Preparation, Chicago. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477807.pdf>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Les enseignants immigrants : Difficultés rencontrées et pratiques d'insertion*. Repéré à <http://www.insertion.qc.ca/?Les-enseignants-immigrants>

Pour citer cet article

- Provencher, A., Lepage, M. et Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et profession*, 24(1), 15-28. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.274>