

L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec

Aline Niyubahwe
Joséphine Mukamurera,
France Jutras
Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative qui vise à décrire et à comprendre l'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. L'analyse phénoménologique des données recueillies au moyen d'entrevues semi-dirigées auprès de 13 enseignants de migration récente œuvrant à Montréal et à Sherbrooke montre que ces enseignants font face à des défis d'adaptation au nouvel environnement socioculturel et à des difficultés d'intégrer la profession enseignante au Québec. Lorsqu'ils trouvent du travail, aucune mesure formelle d'accueil ou d'accompagnement n'est mise en place pour faciliter leur intégration. Cependant, la maîtrise du français, diverses stratégies d'adaptation et le soutien de l'équipe-école constituent des facteurs favorables à leur transition professionnelle.

Mots-clés : adaptation, enseignant immigrant, enseignant de migration récente, intégration, transition professionnelle.

Abstract

The paper presents the results of a qualitative study intended to describe and understand the professional transition experience of teachers who recently immigrated to Quebec. The phenomenological analysis of the data collected through semi-structured interviews with 13 recently immigrated teachers working in Montréal and Sherbrooke provides evidence that these teachers face challenges in their adaptation to their new sociocultural environment and difficulties to access teaching jobs. Those who do find a teaching job do not have access to a reception or coaching service to help their integration. However, the ability to speak French, various adjustment strategies, and support from school community are positive factors in their professional transition.

Keywords: adaptation, immigrant teachers, integration, professional transition, recent immigrant teachers.

Introduction

De nombreux immigrants qualifiés, c'est-à-dire « des immigrants indépendants choisis pour contribuer à l'économie grâce à leur instruction, à leurs compétences et à leur formation » (Becklumb, 2008, p. 18) s'installent au Canada. Peu importe leur profession, leur parcours d'insertion dans les milieux de travail comprend plusieurs étapes qui peuvent se révéler difficiles. La recherche présentée porte sur les enseignants de migration récente (EMR), c'est-à-dire des enseignants qui ont une formation et une expérience d'enseignement dans leur pays d'origine et qui résident depuis moins de dix ans au Québec.

L'embauche d'enseignants immigrants n'est pas un phénomène nouveau au Québec. Cependant, depuis l'assouplissement des conditions d'accès à l'enseignement pour faire face à la pénurie d'enseignants, les EMR accèdent de plus en plus à la profession enseignante. Selon les données internes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), environ 3 000 autorisations d'enseigner ont été décernées à cette catégorie d'enseignants entre 1998 et 2009, et plus de la moitié d'entre eux (1 771) ont obtenu un emploi dans des commissions scolaires (Martel, octobre 2010)¹. Leur transition professionnelle ne saurait se faire sans heurts, car ils intègrent à la fois une nouvelle société, un nouveau marché du travail et un nouvel environnement scolaire. Notre recherche porte précisément sur la transition professionnelle de ces EMR.

Traiter de la transition professionnelle des EMR présente un intérêt social et scientifique. Au plan social, ils comblent des besoins de main-d'œuvre et ils apportent une contribution à l'intégration scolaire des enfants issus de l'immigration et à l'éducation multiculturelle (Deters, 2006; Phillion, 2003). Dans la région de Montréal, l'effectif des élèves issus de l'immigration peut atteindre 90 % dans certaines écoles (Benes & Dyotte, 2001). Une transition professionnelle adéquate des EMR serait donc primordiale pour la réussite de ces enfants (Lefebvre, Legault, & De Sève, 2002). Au plan scientifique, une recension des écrits (Niyubahwe, Mukamurera, & Jutras, 2013) révèle le peu de connaissances disponibles sur le vécu de ces enseignants dans le monde francophone en général et au Québec en particulier, où aucune recherche empirique scientifique n'a encore été réalisée. Les études faites ailleurs au Canada et en Occident montrent que les enseignants immigrants peuvent être confrontés à de nombreux défis et difficultés (Niyubahwe et al., 2013). En conséquence, notre recherche vient donc à point nommé

1 Martel, R. (2010). Données de production interne du MELS.

et a pour but de décrire et de comprendre en profondeur l'expérience de transition professionnelle des EMR au Québec. Pour ce faire, l'approche qualitative phénoménologique a été retenue pour la collecte et l'analyse des données.

Problématique de la recherche

Depuis les années 1980, les conditions d'insertion professionnelle en enseignement au Québec se sont détériorées, notamment en raison de la précarisation persistante du travail enseignant et des tâches difficiles souvent confiés aux nouveaux enseignants (Mukamurera, Bourque, & Gingras, 2008). Ces conditions difficiles peuvent entraîner des répercussions négatives sur leur bien-être, la qualité de leur enseignement et parfois compromettre la poursuite de leur carrière (Karsenti, Collin, & Dumouchel, 2013). Précisons toutefois que les recherches ne font pas de distinction entre les nouveaux enseignants formés au Québec et ceux formés à l'extérieur. La situation particulière des enseignants immigrants au Québec demeure inconnue. Une recension exhaustive des écrits (Niyubahwe et al., 2013) fait ressortir certains éléments qu'il importe de présenter à propos de l'insertion professionnelle des enseignants immigrants dans les pays d'accueil : les difficultés d'insertion professionnelle spécifiques aux enseignants immigrants et les éléments favorables à leur insertion.

Les difficultés d'insertion professionnelle

Indépendamment des difficultés d'adaptation au rôle professionnel des enseignants immigrants, leur insertion professionnelle est caractérisée par des difficultés d'accès à l'emploi et des difficultés d'intégration à la culture de l'école et à l'équipe-école.

Les difficultés d'accès à l'emploi.

Les études réalisées au Canada, aux États-Unis et en Australie révèlent que les enseignants immigrants connaissent un taux élevé de chômage et de sous-emploi (Niyubahwe et al., 2013).

En Ontario, une étude réalisée par Phillion (2003) auprès de cinq femmes immigrantes de minorités visibles suivant un programme de certification à l'enseignement met

en évidence différents obstacles à leur accès au travail enseignant. D'abord, le processus d'évaluation comparative des diplômes est long et parfois très cher quand les documents doivent être traduits. Certaines enseignantes ont d'ailleurs eu de la difficulté à couvrir les frais exigés pour l'évaluation de leurs diplômes. Une fois l'équivalence des diplômes obtenue, elles ont dû suivre des cours pour obtenir le brevet d'enseignement et parfois des cours supplémentaires pour se qualifier à deux niveaux d'enseignement comme cela est exigé en Ontario. Cependant, une fois les cours obligatoires réussis, l'accès à l'emploi constitue un autre défi.

D'autres recherches soulignent que pour un travail d'enseignant, une expérience canadienne et une lettre de recommandation d'un directeur d'école sont requises (Deters, 2006; Phillion, 2003). Dans le cas des enseignants immigrants, cela pourrait être identifié comme une forme de discrimination systémique à l'embauche. À cet égard, l'étude de Schmidt (2010) au Manitoba, effectuée auprès de 20 enseignants immigrants et de 23 intervenants issus des différents organismes impliqués dans le processus d'intégration des enseignants immigrants, révèle que la discrimination systémique à l'embauche constitue l'un des principaux obstacles à l'intégration des enseignants immigrants. Cette étude montre que certaines directions d'école sont réticentes à embaucher des enseignants immigrants malgré les messages de sensibilisation qui viennent des différents programmes visant leur intégration. Certains intervenants estiment d'ailleurs que la discrimination va rester présente puisque ces enseignants immigrants sont en concurrence avec les jeunes enseignants manitobains. Que ce soit au Canada, aux États-Unis ou en Australie, malgré leur expérience en enseignement, leurs compétences ne sont pas nécessairement prises en compte lors des procédures d'embauche (Niyubahwe et al., 2013). Pour plusieurs enseignants immigrants, le bénévolat constitue le meilleur moyen d'obtenir de l'expérience dans le pays d'accueil, mais très peu ont l'opportunité de le faire (Phillion, 2003).

Les difficultés d'accès à l'emploi peuvent également être dues à des barrières linguistiques. Les participantes à l'étude de Phillion (2003) rapportent qu'elles n'arrivaient pas à réussir le test d'anglais oral à cause de leur accent et de leur manque de fluidité langagière. De même, les enseignants russes interviewés dans l'étude de Remennick (2002) en Israël ont rapporté que leur principal motif d'abandon de la profession est la non-maîtrise de l'hébreu, langue d'enseignement en Israël. Au Québec, le test de français peut aussi constituer un obstacle à l'accès à l'emploi pour beaucoup d'enseignants immigrants (Lefebvre, Legault, & De Sève, 2002).

Les difficultés d'intégration à l'équipe-école.

Les enseignants immigrants ont besoin d'un milieu ouvert et de collègues qui collaborent pour les aider à réussir leur intégration. Cependant, plusieurs recherches indiquent que ces enseignants ont du mal à tisser de bonnes relations et à collaborer avec leurs collègues et le personnel de direction (Niyubahwe et al., 2013). Certains font aussi face à du racisme et à de l'isolement social à l'école. Par exemple, Phillion (2003) rapporte que les collègues ontariens refusent de parler aux enseignantes immigrantes dans la salle des professeurs. Les résultats d'autres études faites en Ontario par Bascia (1996) et Wang (2003) vont dans le même sens.

Les éléments favorables à la transition professionnelle des enseignants immigrants***Au niveau de l'accès à l'emploi.***

En raison de l'accroissement du nombre d'enfants issus de l'immigration et de la grande diversité qui en résulte dans les écoles, les gouvernements de certains pays comme le Canada, les États-Unis et l'Australie considèrent que le corps professoral doit refléter cette diversité (Bascia, 1996; Phillion, 2003; Ross, 2001). Des mesures visant à faciliter la certification des enseignants immigrants ont été mises en place. En Ontario, par exemple, un programme de formation universitaire pour enseignants immigrants formés à l'étranger est offert pour les aider à acquérir les compétences et les connaissances nécessaires au travail dans les écoles ontariennes. Des programmes similaires existent en Australie et aux États-Unis. Au Québec, les enseignants immigrants qui obtiennent un permis d'enseigner et occupent un emploi doivent compléter une formation de 15 crédits (Gouvernement du Québec, 2014).

Au niveau de l'intégration au milieu du travail.

Les écrits montrent l'importance de l'accueil, de la collaboration, du soutien et de l'acceptation par la communauté scolaire et les parents d'élèves pour la réussite de l'intégration des enseignants immigrants (Niyubahwe et al., 2013). En Ontario, Deters (2006) a mené une étude auprès de 32 enseignants immigrants du primaire et du secondaire pour mettre en évidence les facteurs de réussite par rapport au processus d'acculturation et d'intégration professionnelle. Les résultats montrent, d'une part, que l'aide apportée par

un mentor et le soutien de la direction permettent de surmonter les difficultés et, d'autre part, que l'accueil et la collaboration des collègues sont nécessaires pour accéder aux ressources sociales et matérielles. De plus, l'acceptation de la part de la communauté scolaire et des parents, ainsi que le fait de travailler dans un milieu où le personnel enseignant est culturellement diversifié, facilitent l'acculturation et l'intégration professionnelle. Enfin, l'ouverture des enseignants immigrants à apprendre la langue et la culture du pays d'accueil et leur volonté de participer avec les autres à la communauté scolaire contribuent favorablement à leur intégration.

Les différentes initiatives pour faciliter l'insertion professionnelle du personnel enseignant immigrant demeurent limitées. Elles visent surtout à faciliter la certification des enseignants immigrants, mais l'intégration en emploi et au milieu du travail peut demeurer difficile. Considérant l'absence de recherches au Québec sur l'entrée en carrière des EMR, l'objectif de cet article est de décrire et de comprendre l'expérience de transition professionnelle de ces enseignants. Dans la section qui suit, nous définissons les concepts de transition et de parcours migratoire, ainsi que les concepts connexes d'adaptation, d'intégration et d'acculturation.

Clarification conceptuelle

Le concept de transition est au cœur de notre recherche. Toutefois dans le cas des EMR, la transition est indissociable de leur parcours migratoire et implique des processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation (Abou, 1990; Legault & Fronto, 2008; Simon, 2000).

Le concept de transition

Les EMR quittent leurs pays pour venir s'établir au Québec. Dès leur arrivée dans la société d'accueil, ils vivent les effets du changement sur les plans culturel, social et professionnel : ils sont en processus de transition. Bridges (1995) définit la transition comme « un processus intérieur que l'on traverse émotionnellement pour digérer le changement » (p. 76). Vécue différemment selon les individus, la transition dure plus longtemps que le changement, car l'individu doit prendre le temps nécessaire pour s'adapter.

Bridges (2006) écrit que l'être en transition vit une période de deuil. N'ayant plus accès à son environnement affectif et social qui lui conférait une identité, il doit faire le deuil de ses anciens repères et automatismes afin de s'investir dans l'apprentissage des codes de sa nouvelle société. Il traverse une période de doute, d'incertitude, car il « se trouve entre deux façons de faire et d'être, l'ancienne désormais perdue et la nouvelle qui reste à trouver » (Bridges, 1995, p. 196). Il peut se sentir fragile et vulnérable puisque les « repères familiers du passé disparaissent et le profil des assises nouvelles se distingue à peine » (Simon, 2000, p. 252). Il éprouve de la confusion, de la désorientation, de l'incompréhension, de la désillusion et de la solitude (Bridges, 2006). Pour s'en sortir, il doit laisser aller ses anciens repères pour en acquérir des nouveaux. En s'imprégnant de la nouvelle culture et des nouvelles façons de faire, il commence à « se sentir à l'aise dans le monde tel qu'il est et à stabiliser son identité en conformité avec les nouvelles conditions » (Bridges, 2006, p. 196). Toutefois, il reste encore des efforts à fournir, notamment pour prendre racine dans le nouvel environnement, pour nouer des liens avec de nouvelles personnes, pour développer sa crédibilité et son appartenance au nouveau milieu (Simon, 2000). Ce concept de transition aide à appréhender les défis auxquels les EMR sont confrontés dans leur nouvel environnement social, culturel et professionnel.

Le parcours migratoire

Étudier la transition implique de tenir compte du passé et de l'avenir qu'elle relie (Simon, 2000), c'est-à-dire le parcours migratoire. Le parcours migratoire constitue l'ensemble des phases que franchissent les immigrants depuis leur pays d'origine jusqu'à leur installation dans le pays d'accueil. Il comprend les phases prémigratoire, migratoire et postmigratoire. Les circonstances de la migration étant propres à chacun, la façon dont les immigrants vivent les différentes phases aura des répercussions sur leurs processus d'intégration dans la société d'accueil (Legault & Fronteau, 2008).

La phase prémigratoire est la période où l'immigrant ou le réfugié réside encore dans son pays d'origine. Des raisons économiques, politiques ou sécuritaires peuvent motiver le départ ou l'exil (Vatz-Laaroussi & Rachedi, 2003) et l'expérience de transition en sera marquée. La phase migratoire constitue la période où le migrant quitte son pays. L'obtention du visa de résident permanent permet aux immigrants économiques de quitter tranquillement leur pays pour le nouveau pays de résidence. Une trajectoire de fuite

caractérise celle des réfugiés. Lors de la phase postmigratoire, les immigrants s'installent dans la société d'accueil et vivent les processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation (Abou, 1990). Ces processus peuvent marquer leur transition professionnelle.

Le processus d'adaptation

Selon Berry (1997), l'adaptation réfère aux changements qui ont lieu chez l'individu ou le groupe en réponse aux exigences du nouvel environnement. Legault et Fronteau (2008) abondent dans le même sens : l'adaptation réfère « au processus d'interaction entre l'individu (ou le groupe restreint) et le milieu social plus large où il se trouve, processus où l'individu modifie ses attitudes et comportements afin de s'insérer dans ce milieu social » (p. 46). C'est durant le processus d'adaptation que les nouveaux arrivants apprivoisent le nouvel environnement. Zhou, et al. (2008) rapportent que l'adaptation est influencée par un certain nombre de variables, comme le niveau de connaissances générales sur la nouvelle culture, la durée de résidence dans le pays d'accueil, la connaissance de la langue, la quantité et la qualité des contacts avec les membres de la société d'accueil, l'expérience à l'étranger, la distance culturelle, le statut de résidence dans le pays d'accueil et la formation interculturelle. C'est pourquoi certains individus réussissent facilement leur adaptation alors que d'autres éprouvent des difficultés (Berry, 1992). Devant l'inadéquation des codes de références, certains immigrants doivent non seulement réapprendre tout ou presque toutes les tâches de la vie quotidienne pour mieux fonctionner dans le nouvel environnement, mais aussi désapprendre certains codes incompatibles avec le bon fonctionnement (Berry, 1997; Legault & Fronteau, 2008). Ces apprentissages requièrent des interactions et des échanges avec les membres de la société d'accueil. Toutefois, bien que ces rencontres soient indispensables à leur adaptation, elles peuvent générer des chocs culturels, car il est difficile de modifier son cadre de référence (Berry, 1997). Pour survivre aux différentes épreuves auxquelles ils font face, les immigrants ont besoin d'être résilients et de développer des stratégies d'adaptation (Zhou et al., 2008).

Le processus d'intégration

Ricci (2001) souligne que le concept d'intégration est polysémique. Aucune définition ne fait consensus (Legault & Fronteau, 2008). Legendre (2005) définit l'intégration comme un « processus par lequel les immigrés participent à leur société d'accueil par une activité professionnelle, l'adoption des comportements familiaux et culturels, l'apprentissage de

la langue et des normes de comportement, etc. » (Legendre, 2005, p. 785). Ricci (2001) considère qu'« Être intégré, c'est participer totalement à la vie d'une société, c'est en être tout à fait membre. C'est aussi être reconnu par les autres membres de la communauté nationale comme faisant partie, en cette même qualité, de celle-ci » (p. 14).

Legault et Fronteau (2008) vont dans le même sens et mettent en relief la « double dynamique » qui implique la personne immigrante et la société d'accueil, et qui appelle l'ouverture de part et d'autre. Ces auteures soulignent que l'ouverture permet aux immigrants d'accepter les remises en question et de développer les compétences nécessaires afin de vivre harmonieusement dans le pays d'accueil. L'ouverture leur permet aussi d'atteindre un équilibre sur plusieurs plans, de s'intéresser aux autres et d'entreprendre des projets d'avenir. L'immigrant qui atteint cette étape d'ouverture « accepte certaines des valeurs, croyances et idées de la société d'accueil et les perçoit comme une autre façon de construire la réalité et d'interagir avec elle » (Legault & Fronteau, 2008, p. 54). Toutefois, l'intégration ne peut être réussie que si l'immigrant est en relation avec différents acteurs de son nouveau milieu, et que la société d'accueil est ouverte et inclusive envers la diversité culturelle (Berry, 1997). L'intégration s'accompagne d'un processus d'acculturation par lequel « les immigrants adoptent ou refusent certains comportements explicitement ou implicitement souhaités par le milieu dominant » (Yim, 2000, p. 29).

Le processus d'acculturation

L'acculturation est définie comme « l'ensemble des interférences culturelles que les immigrés et leurs enfants subissent, à tous les niveaux de l'adaptation et de l'intégration, par suite de la confrontation constante de leur culture d'origine avec celle de la communauté d'accueil » (Abou, 1990, p. 129). Selon Legault et Fronteau (2008), le processus d'acculturation dure longtemps et ne peut être accompli de façon définitive.

Berry (1997) distingue quatre options d'acculturation en fonction de deux aspects fondamentaux : le maintien de l'identité culturelle et les liens avec la société d'accueil. Premièrement, l'acculturation peut se faire sous le mode de l'intégration : les immigrants préservent leur culture traditionnelle tout en adoptant les modes de fonctionnement de la société d'accueil. Par exemple, ils peuvent préserver leurs traditions au sein de leurs familles et dans la communauté, et manifester un intérêt pour les valeurs des différentes institutions qu'ils doivent fréquenter (travail, services sociaux, école). Deuxièmement, les individus peuvent vivre l'assimilation : les immigrants adoptent totalement la culture

dominante et abandonnent progressivement leur identité culturelle. Troisièmement, les individus peuvent opter pour la séparation : ils se mettent à l'écart ou s'isolent des autres communautés ou de la culture majoritaire pour préserver leur identité culturelle. Lorsque cet isolement n'est pas choisi et qu'il provient des membres de la culture dominante, on parle de ségrégation. Le dernier cas de figure, plus négatif, est la marginalisation : les immigrants vivent à la fois le rejet par la société dominante ainsi que la perte progressive de leur identité et de leurs valeurs traditionnelles. Berry souligne que cela survient quand les immigrants en mode d'assimilation font face au rejet de la part de la société d'accueil.

Les processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation sont interreliés (Berry, 1997; Legault & Froneau, 2008). Par exemple, une mauvaise adaptation affecte du même coup l'intégration et l'acculturation. Le temps peut affecter ces processus (Legault & Froneau, 2008) car, « que ce soit dans leur durée ou dans leur succession, les événements ne comportent pas les mêmes exigences ni n'ont la même portée selon que l'on parle d'adaptation, d'intégration ou d'acculturation » (p. 63).

Rappelons que le but de notre recherche est d'analyser l'expérience de transition professionnelle des EMR au Québec telle qu'elle est vécue. Une orientation phénoménologique et descriptive a donc été privilégiée.

Méthodologie

Notre étude a pour objectif de décrire et de comprendre l'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. Étant dans une logique descriptive et compréhensive, l'approche qualitative d'inspiration phénoménologique a été privilégiée parce qu'elle permet de décrire les expériences telles qu'elles sont vécues par les participants (Bachelor & Joshi, 1986; Deschamps, 1993; Giorgi, 1997). Dans cette approche, le chercheur doit faire preuve de réduction phénoménologique, c'est-à-dire qu'il doit mettre de côté ses connaissances des théories sur le phénomène à l'étude afin de le saisir tel qu'il se présente à la conscience des personnes étudiées. Giorgi (1993) considère que « la phénoménologie n'est pas théorique au sens où elle proposerait des hypothèses, des concepts ou des catégories extérieurs au phénomène dans le but d'en rendre compte » (p. 343). Elle est plutôt descriptive (Deschamps, 1993), car « le contexte ainsi

que les significations individuelles que la personne attache à son expérience sont essentiels à la compréhension du phénomène » (Bachelor & Joshi, 1986, p. 25).

Pour comprendre en profondeur le phénomène du point de vue de ceux qui le vivent, les participants ont été choisis en fonction de leur pertinence théorique. Trois critères de base ont été retenus. Les personnes devaient avoir une formation en enseignement, une qualification et une expérience d'enseignement dans leur pays d'origine. Étant donné que l'insertion professionnelle est un processus temporel qui peut s'étendre sur environ sept ans (Vonk, 1988), les personnes devaient résider au Québec depuis sept ans ou moins et avoir au moins une année d'expérience d'enseignement au Québec. Cela a permis d'obtenir un échantillon diversifié quant au genre, à la société d'origine, au champ de formation et à l'expérience d'enseignement. Le tableau 1 présente les principales caractéristiques des participants. Des pseudonymes leur ont été attribués pour préserver leur anonymat.

Tableau 1 : Description des participants

Profil Participant	Champ de formation dans leur pays d'origine	Niveau de formation	Années de résidence	Expérience d'enseignement	
				Pays origine	Québec
Dora	Enseignement des sciences et technologies	Maîtrise	3 ans	15 ans	2 ans
Prima	Enseignement du français	Maîtrise	2 ans	13 ans	1 an
Olivia	Littérature africaine	Licence	6 ans	5 ans	2 ans
Nadia	Didactique du français langue seconde	Maîtrise	4 ans	20 ans	3 ans
Latifa	Didactique du français et des mathématiques	Maîtrise	6 ans	6 ans	3,5 ans

Profil Participant	Champ de formation dans leur pays d'origine	Niveau de formation	Années de résidence	Expérience d'enseignement	
				Pays origine	Québec
Francis	Physique	Maîtrise	2 ans	12 ans	1 an
Karim	Linguistique	Doctorat	4 ans	17 ans	3 ans
André	Didactique des mathématiques	Maîtrise	7 ans	14 ans	6 ans
Mariya	Linguistique	Maîtrise	7 ans	3 ans	5 ans
Eva	Langue française	Licence	5 ans	20 ans	4 ans
Michael	Enseignement de l'histoire	Licence	5 ans	4 ans	3 ans
Rocio	Enseignement de l'espagnol	Licence	7 ans	17 ans	5 ans
Alessandra	Adaptation scolaire et sociale	Licence	7 ans	16 ans	5 ans

L'échantillon de 13 enseignants comprend neuf femmes et quatre hommes. La majorité des enseignants (Dora, Prima, Olivia, Nadia, Latifa, Francis, André, Karim) viennent d'Afrique; deux viennent d'Europe de l'Est (Mariya et Eva); un des Caraïbes (Michael); tandis que deux viennent de l'Amérique du Sud (Rocio et Alessandra). Par rapport au niveau actuel d'enseignement, la majorité des participants (10/13) sont au secondaire régulier; une (Rocio) est au primaire dans une école privée; deux autres enseignent en classe d'accueil (Mariya au primaire; Eva au primaire et au secondaire). Certains ont occupé des postes de responsabilité dans leurs pays d'origine : direction d'école (Olivia et Prima), conseiller au ministère de l'Éducation (André) et chef de bureau dans une compagnie privée (Mariya).

La collecte des données a été faite entre août 2011 et mai 2012 dans les régions de Montréal et Sherbrooke au moyen d'entrevues semi-dirigées (Deschamps, 1993). À partir

des questions générales, les enseignants racontaient les différentes étapes de leur expérience de transition professionnelle. Les thèmes suivants ont été abordés : la formation antérieure et l'expérience d'enseignement, le parcours migratoire, l'insertion dans l'emploi, l'entrée dans le milieu scolaire et l'exercice du rôle professionnel au sein de l'école québécoise.

Les entrevues d'une durée de 60 à 90 minutes ont été transcrites intégralement et analysées selon les orientations de l'analyse phénoménologique (Bachelor & Joshi, 1986) : saisir le sens global du texte, identifier les unités de signification, délimiter les thèmes centraux, élaborer les récits individuels, analyser les thèmes centraux sur l'ensemble des récits.

Après la transcription des entrevues, nous avons d'abord lu et relu chacun des *verbatim* de façon à nous rapprocher du phénomène à l'étude et à en saisir le sens (Bachelor & Joshi, 1986; Deschamps, 1993; Giorgi, 1997). Comme l'indique Giorgi (1997), en phénoménologie, il est important de « bien lire l'ensemble des données avant de les analyser » (p. 354). Une fois le sens général du *verbatim* saisi, nous sommes passés à l'identification et au découpage des unités de signification qui émergeaient du texte (Bachelor & Joshi, 1986; Giorgi, 1997). Par la suite, il a été question de « délimiter les énoncés redondants et d'articuler le thème principal exprimé autour d'une ou de plusieurs unités naturelles » (Bachelor & Joshi, 1986, p. 51). Ainsi, comme le suggèrent ces auteurs, nous avons formulé les thèmes centraux dans le langage utilisé par les participants. Après la délimitation des thèmes centraux, nous avons élaboré le récit d'expérience spécifique de chaque participant. Chaque récit a été validé par le participant qui a pu l'accepter tel quel ou demander des corrections mineures. Enfin, nous avons analysé les thèmes centraux sur l'ensemble des récits pour repérer des convergences, des différences ou des particularités. Le présent article porte sur une partie des résultats de la recherche, soit ceux concernant l'adaptation à la société d'accueil, l'intégration au marché du travail et l'intégration dans le milieu scolaire. Ceux relatifs à l'adaptation au rôle professionnel font l'objet d'un autre article.

Enfin, soulignons que l'échantillon est composé d'enseignants qui étaient tous en fonction au moment de l'entrevue et qu'en ce sens, les résultats ne portent pas sur la réalité d'enseignants qui auraient tenté de s'insérer en enseignement au Québec, mais qui n'auraient pas réussi à obtenir un emploi.

Présentation des résultats

Adaptation à la société québécoise

D'entrée de jeu, il importe de préciser que les participants ont tous fait le choix de s'installer au Québec. En effet, 11 sont des immigrants économiques sélectionnés comme travailleurs qualifiés, Olivia a été parrainée par son mari et André a demandé l'asile au Québec après ses études. Bien que ces immigrants soient principalement venus au pays pour améliorer leurs conditions socioéconomiques (Dora, Alessandra, Nadia, Michael, Eva, Mariya et Latifa), d'autres l'ont fait pour des raisons sécuritaires (André, Rocio), personnelles (Prima et Francis) et familiales (Karim et Olivia).

En examinant l'ensemble du corpus en rapport avec l'adaptation à la société québécoise, on relève quatre thèmes principaux : l'écart culturel et linguistique; les différences climatiques; la présence ou non de la famille; l'obtention d'un emploi.

L'écart culturel et linguistique : source de choc culturel et de déstabilisation.

Les résultats révèlent que l'adaptation des participants varie en fonction de la distance entre la culture d'origine et celle de la société d'accueil. Les enseignants qui viennent des cultures occidentales considèrent que leur adaptation s'est faite assez bien ou même très bien. Cependant, ceux qui viennent de pays dont la culture est éloignée de celle du Québec estiment qu'ils ont vécu difficilement leur adaptation puisque le déracinement et la confusion des valeurs ont été des sources de choc, de déstabilisation et de frustrations. Pour ces enseignants, tout ou presque était nouveau dans leur milieu de vie québécois : l'environnement, les codes culturels et, pour certains, la langue et le mode de vie. Certains enseignants manquaient de repères pour comprendre l'orientation de l'éducation des enfants. Par exemple, habituée à des relations parents-enfants plus autoritaires, Dora a été véritablement étonnée et choquée des rapports démocratiques dans ces relations au Québec. D'un autre côté, frustrée de constater que des choses permises aux enfants dans son pays d'origine sont interdites au Québec, Rocio a le sentiment que les enfants sont brimés ici notamment parce qu'ils doivent garder le silence en marchant, en mangeant et en montant dans les autobus scolaires. Elle a été surprise et irritée du fait qu'une direction d'école a suspendu le droit au transport scolaire à son fils qui ne respectait pas ces règlements.

Certains enseignants, par contre, ont vécu assez facilement leur adaptation malgré l'éloignement de leur culture avec celle du Québec. Les facteurs comme la familiarité

avec le mode de vie occidental et la connaissance du Québec expliquent leur facilité d'adaptation. En effet, trois enseignants (Latifa, Nadia, et Karim) ayant déjà séjourné longtemps en France comme étudiants ont eu le sentiment d'être dans un environnement familier. Contrairement à ceux qui ont vécu le choc d'un monde étrange, ils étaient plutôt émerveillés et enchantés par leur nouvel environnement. Une autre enseignante considère que son adaptation a été facilitée par des séjours antérieurs au Québec en tant que touriste, ce qui lui avait permis de connaître le mode de vie et la culture et le mode de vie québécois.

En outre, la maîtrise ou non de la langue française influence l'adaptation socio-culturelle. Cinq des participants qui ont une formation en enseignement du français considèrent que la maîtrise du français a facilité leur adaptation au Québec. Au contraire, deux participantes (Alessandra et Rocio) estiment que la barrière linguistique a été la source de toutes leurs difficultés d'adaptation. Ne comprenant et ne parlant pas le français à leur arrivée, elles étaient incapables de communiquer et d'entrer en contact avec les membres de la société d'accueil, ce qui a provoqué en elles un sentiment de dévalorisation. Cependant, certains francophones ont tout de même aussi éprouvé des difficultés avec l'accent et le lexique québécois. Dora rapporte, par exemple, que lors d'une entrevue d'embauche pour un petit emploi, on lui a demandé si elle avait un « char » (automobile), mais elle comprenait qu'on lui demandait si elle avait un « chat ».

Les différences climatiques : un défi d'adaptation.

En plus du choc culturel et linguistique, le climat hivernal est une source de problèmes. Cinq enseignants venant d'Afrique subsaharienne, des Caraïbes et d'Amérique latine soulignent avoir vécu des difficultés en hiver : la conduite sur les routes enneigées, le déplacement sur les trottoirs glacés et les diverses manières de s'habiller en fonction du froid.

La présence ou non de la famille.

L'isolement social ou le sentiment de solitude peut constituer un problème pour un immigrant. Deux participantes (Dora et Mariya) mentionnent leur difficulté d'être seules loin de leur famille. Par contre, certains de nos participants ont bénéficié de la présence de leur famille qui les a accueillis et qui a ainsi facilité leur adaptation au nouvel environnement.

L'obtention d'un emploi : voie d'accès à la culture québécoise.

Quatre enseignantes ont occupé rapidement un petit emploi en dehors de l'enseignement. Elles ont considéré que cela a facilité leur adaptation dans la mesure où elles ont été en contact avec des Québécois et se sont imprégnées petit à petit de la culture de leur nouveau milieu de vie.

Malgré le choc culturel et les frustrations diverses, ces enseignants ont pris en main la responsabilité de leur adaptation et ont préparé leur intégration sociale et professionnelle dans leur nouveau pays. Ils se sont alors mis en mode proactif en entreprenant des initiatives diverses. Rocio a appris à marcher sur la glace l'hiver, elle a appris le français et a multiplié les contacts avec des Québécois pour le maîtriser. Alessandra a suivi des cours de français en vue de son intégration professionnelle. Enfin, Dora a fait du bénévolat pour acquérir une expérience de travail québécoise.

Intégration au marché du travail

Au niveau de l'intégration au marché du travail, l'examen de l'ensemble du corpus fait ressortir trois thèmes principaux : l'obtention du permis d'enseigner; les petits emplois et le retour aux études; la recherche d'emploi en enseignement.

L'obtention du permis d'enseigner : processus long et frustrant.

Les résultats montrent que l'intégration au marché du travail en enseignement au Québec n'est pas un processus simple comme ces enseignants l'avaient imaginé avant d'immigrer. En arrivant au Québec, ils se sont rendu compte de l'écart entre leurs attentes et la réalité. Selon les participants, le discours du gouvernement canadien sur le besoin de travailleurs qualifiés ne correspond pas à la réalité qu'ils ont vécue à leur arrivée : « Tout laissait croire que tout de suite à l'aéroport, on allait nous dérouler un tapis rouge, mais ce n'était vraiment pas ça » (Dora).

Comme le mentionnent les enseignants qui ont participé à notre recherche, et conformément au règlement sur les autorisations d'enseigner (Gouvernement du Québec, 2014), l'accès à l'enseignement au Québec pour les personnes immigrantes requiert l'obtention d'un permis d'enseigner. Il s'agit d'une autorisation d'enseigner temporaire qui est assortie de conditions pour son renouvellement. Le permis est valide pendant cinq ans et renouvelable une fois à condition que la personne ait déjà commencé la formation menant à l'obtention d'une autorisation permanente d'enseigner, c'est-à-dire le brevet d'enseignement. Pour obtenir le brevet d'enseignement, la personne doit suivre une

formation qui comprend des cours : un sur le système scolaire du Québec, deux en didactique, un en évaluation des apprentissages, un en intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et un stage probatoire de 600 à 900 heures. Les enseignants immigrants ne peuvent pas intégrer directement l'enseignement à leur arrivée puisqu'ils doivent d'abord obtenir un permis d'enseigner qui, selon eux, exige beaucoup de formalités.

Il ressort des résultats que certains enseignants n'étaient pas au courant des procédures à suivre pour intégrer l'enseignement au Québec, ce qui a eu pour effet de retarder leur démarche pour l'obtention du permis d'enseigner. Par exemple, c'est après deux mois que Karim a trouvé, en fouillant sur Internet, un document portant sur les démarches pour enseigner au Québec. Eva a obtenu de l'information grâce à une compatriote croisée par hasard dans l'autobus trois mois après son arrivée. Mariya avait déjà commencé un baccalauréat en enseignement lorsque le responsable du programme l'a informée qu'elle n'avait pas à tout reprendre pour travailler comme enseignante.

Les enseignants trouvent que le processus qui mène à l'obtention du permis d'enseigner est long et que cela retarde leur accès à l'emploi en enseignement. Tel que requis, ils doivent d'abord demander l'évaluation comparative de leurs diplômes auprès du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Ils vivent beaucoup de frustrations en raison du temps d'attente jugé long avant de recevoir les équivalences de leurs diplômes. Ce qui a frustré encore plus les participants, ce sont les exigences par rapport aux documents requis. En effet, le MICC exige que les documents écrits dans une langue autre que le français et l'anglais soient traduits en français et que les traductions faites dans leurs pays soient validées par un traducteur du Québec. Qui plus est, une participante (Rocio) rapporte que le MICC lui a demandé des documents supplémentaires difficiles à obtenir. Elle a dû retourner dans son pays pour chercher un document portant sur les cours suivis dans sa formation universitaire et leur description. L'obtention de tous ces documents prend non seulement du temps, mais aussi de l'argent.

Une autre source de frustration concerne la dévaluation des diplômes. Certains participants estiment que leurs diplômes n'ont pas été reconnus à leur juste valeur, par exemple, lorsqu'une licence ou une maîtrise obtenue après au moins cinq années d'études équivaut seulement à un baccalauréat de quatre ans, voire de trois ans.

Après l'obtention de l'équivalence des diplômes, sauf Olivia qui ne remplissait pas les conditions requises, tous les participants ont envoyé leur dossier de demande de permis d'enseigner au MELS. Il est à noter que depuis septembre 2008, l'obtention du

permis d'enseigner requiert la réussite du test de français du MELS, même pour les francophones. Arrivés avant l'obligation du test de français, six enseignants (Eva, Mariya, André, Latifa, Karim et Nadia) ont obtenu leur permis sans le passer alors que six autres (Prima, Michael, Dora, Francis, Alessandra et Nadia) ont dû le passer et le réussir.

Les résultats montrent que le test de français constitue une autre source de frustration, de stress, voire de découragement pour les EMR. Généralement, ils trouvent longue l'attente de leurs résultats au test : « Entre le moment où tu fais le test et le moment où le résultat te parvient, il y a deux mois et demi, trois mois » (Francis). Ce délai retarde l'obtention du permis d'enseigner et constitue un moment d'incertitude et de stress, d'autant plus qu'en cas d'échec, la personne peut le reprendre seulement une année plus tard. D'ailleurs, deux enseignantes (Rocio et Alessandra) l'ayant réussi après un ou deux échecs croient qu'il constitue un tel obstacle que beaucoup se découragent et abandonnent la profession.

Les petits emplois et le retour aux études : des stratégies relativement gagnantes.

Compte tenu des délais d'attente pour le permis d'enseigner, la plupart des enseignants ont occupé de petits emplois pour survivre financièrement, par exemple, du travail en manufacture, dans des centres d'appels téléphoniques ou des centres commerciaux. Contrairement aux autres, Dora a cherché un petit emploi à Montréal pendant six mois, mais sans succès; elle considère que le fait qu'elle ne parle pas l'anglais a constitué l'obstacle principal. Francis a également été confronté à la même difficulté à Sherbrooke, avant de trouver un travail dans une manufacture où il n'avait pas à parler l'anglais. Ces deux enseignants ont été déçus que le bilinguisme fasse partie des exigences du marché du travail au Québec, là où la langue officielle est le français. Bien que les enseignants reconnaissent avoir pu survivre grâce aux petits emplois, trois d'entre eux ont trouvé que ce genre de travail était dégradant. Alessandra et Rocio ont considéré que leur travail dans une garderie et dans une manufacture n'était pas à la hauteur de leurs qualifications. Olivia a vécu difficilement la perte du statut social dont elle jouissait en tant que directrice d'école dans son pays d'origine. Alors que ce statut lui conférait respect et considération dans la société, elle s'est rapidement sentie au bas de l'échelle en occupant un petit emploi où elle se sentait dévalorisée : « On te traite comme un vaurien, quelqu'un qui n'a même pas étudié, qui accepte ça et ça. » De plus, elle a trouvé que son travail dans une manufacture était difficile, stressant et précaire.

Cinq enseignantes sont retournées aux études pour s'assurer d'une voie d'entrée vers le marché du travail en enseignement. Olivia, Mariya, Alessandra, et Rocio ont abandonné leurs petits emplois pour commencer une formation en enseignement. De même, après six mois infructueux de recherche d'emploi, Dora s'est inscrite à l'université pour une qualification en enseignement. Le retour aux études s'est révélé être une stratégie efficace pour ces enseignantes puisque le MELS leur a crédité les cours déjà faits pour l'obtention du brevet d'enseignement.

La recherche d'emploi en enseignement : un chemin parsemé d'embûches.

L'obtention du permis d'enseigner ne garantit pas l'obtention d'un emploi dans une commission scolaire (CS). Les résultats révèlent qu'une fois le permis d'enseigner obtenu, les enseignants découvrent qu'ils ont encore du chemin à faire avant d'être embauchés dans le milieu scolaire.

Premièrement, l'obtention d'un contrat est conditionnelle à la réussite d'un autre test de français qui, selon certains participants, est difficile à cause de la présence de beaucoup de mots inconnus, notamment des anglicismes.

Deuxièmement, le manque d'expérience d'enseignement au Québec constitue un autre obstacle à l'accès à l'emploi. Alors qu'ils ont été sélectionnés comme immigrants sur la base de leur expérience et qualification, les enseignants ont été choqués, frustrés et déçus que leur expérience d'enseignement ne soit pas reconnue lors des entrevues d'embauche. Trois enseignants (Dora, Prima et André) rapportent que des directions d'école leur ont dit qu'ils avaient réussi leurs entrevues, mais que seulement des personnes qui ont plus d'expérience au Québec étaient embauchées. Ces enseignants considèrent que certaines directions d'écoles font de la discrimination. Par exemple, un directeur a dit à André qu'il aurait des problèmes dans son école parce que les élèves n'avaient jamais vu un noir. Il a été choqué de cette remarque puisque l'école se trouve non loin de Montréal, une ville cosmopolite.

Troisièmement, les enseignants doivent se faire connaître dans les écoles pour obtenir un premier contrat. Or, cela n'est pas facile pour un EMR puisque son réseau social et professionnel est encore limité. Par exemple, après plusieurs entrevues, André n'arrivait pas à être embauché dans une commission scolaire (CS), faute de références. C'est grâce au témoignage du père d'un enfant à qui il a donné des cours à domicile, qui a

parlé positivement de lui à la CS, à l'école et dans un journal, qu'il a obtenu son premier contrat. Les enseignants résidant à Sherbrooke mentionnent avoir bénéficié du soutien du Service d'aide aux Néo-Canadiens (SANC), organisme qui existe depuis 1954. Par exemple, grâce aux contacts des intervenantes de cet organisme, Prima a pu bénéficier d'un jumelage professionnel; Alessandra a obtenu un poste d'éducatrice dans un service de garde; Rocio a été embauchée comme enseignante.

Quatrièmement, lorsqu'ils trouvent du travail, ces enseignants ont d'abord des emplois précaires qui ne leur permettent pas d'atteindre le bien-être auquel ils aspiraient en immigrant. Habitué à des contrats à durée indéterminée ou à vie dans leurs pays d'origine, ces enseignants ont eu du mal à s'adapter aux emplois instables. La précarité d'emploi, synonyme de précarité financière, les place dans une situation d'incertitude, d'angoisse et de stress où ils doivent constamment se préoccuper du lendemain.

Enfin, d'autres enseignants (Latifa, Dora, Alessandra, & Prima) ont obtenu un emploi d'enseignant grâce à leur persévérance pour se faire connaître dans le milieu scolaire, notamment au moyen d'appels téléphoniques réguliers ou de bénévolat dans les écoles. En fin de compte, sauf pour Olivia qui a dû refaire un baccalauréat de quatre ans, tous les participants ont intégré le marché du travail enseignant après un ou deux ans au Québec.

L'intégration au milieu scolaire

L'examen du corpus en rapport avec l'intégration professionnelle fait ressortir trois thèmes principaux : l'entrée dans le milieu scolaire et dans la classe; la perception des enseignants vis-à-vis de leur intégration professionnelle; les facteurs influençant l'intégration professionnelle.

L'entrée dans le milieu scolaire et dans la classe :

choc, désenchantement et sentiment d'être laissés à eux-mêmes.

En se présentant pour la première fois dans les écoles d'affectation, les enseignants s'attendaient à ce que le directeur ou son adjoint les accueille, leur fasse visiter l'école, les présente aux élèves et aux collègues comme cela se passe dans leurs pays d'origine, mais cela n'a pas été le cas pour la majorité des enseignants. Hormis trois enseignantes (Dora, Mariya, et Rocio) qui ont apprécié la façon dont elles ont été accueillies, les autres

ont vécu un choc et un désenchantement. Par exemple, Michael a dû demander à ses collègues où se trouvait son local de classe. Les participants ont aussi été surpris de voir qu'un nouvel enseignant peut s'introduire seul en classe. Même Nadia qui a été accompagnée par la directrice a trouvé qu'elle ne l'avait pas présentée comme il faut aux élèves. La directrice lui avait simplement ouvert la porte et avait dit aux élèves qu'elle était leur nouvelle professeure de français. Nadia a eu alors l'impression d'être jetée dans une « fosse aux lions » et a eu du mal à maîtriser sa classe par la suite. Ce fut aussi le cas pour cinq autres enseignants (Michael, Karim, Alessandra, André et Olivia). Les participants considèrent que l'absence d'accueil rend l'intégration difficile : « Vous arrivez là comme un cheveu sur la soupe, les gens vous regardent, mais ne savent pas qui vous êtes » (Prima).

En outre, ce qui a frustré encore plus ces enseignants, c'est d'être laissés à eux-mêmes, sans renseignements sur le fonctionnement et l'organisation de l'école, sur les règles de conduite à l'intention des élèves et les ressources auxquelles recourir en cas de besoin : « Tu viens ici pour n'importe quel travail, puis tu es censé tout savoir » (Mariya). Par exemple, après deux semaines, Michael s'est rendu compte qu'il ne faisait pas la surveillance des élèves à l'endroit qui lui avait été assigné puisque personne ne lui avait expliqué les règles de surveillance. Nadia, Eva et Francis considèrent que leurs difficultés en classe étaient attribuables à la méconnaissance du règlement de l'école. C'est par les collègues et de manière informelle qu'ils ont peu à peu appris le fonctionnement, l'organisation, les règlements et les valeurs de l'école.

Perception des enseignants vis-à-vis de leur intégration professionnelle.

Sur 13 enseignants rencontrés, seules deux enseignantes (Mariya et Rocio) ayant un statut d'emploi permanent se perçoivent comme complètement bien intégrées et témoignent d'un sentiment de satisfaction, de bien-être et d'appartenance à l'école. Les autres enseignants se sentent en partie bien intégrés, mais ils considèrent que l'absence de permanence et les changements fréquents d'écoles dus à leur précarité d'emploi freinent leur pleine intégration. L'insécurité d'emploi combinée à l'instabilité du milieu de travail font que l'intégration reste superficielle et est constamment à refaire. Cependant, les participants observent que leur expérience d'intégration est plus ou moins difficile selon le climat de l'école, particulièrement à l'échelle de son organisation, du leadership de la direction, de la qualité des relations entre les membres de l'équipe-école et de la présence ou non d'enseignants immigrants.

Les facteurs influençant l'intégration professionnelle.

Les résultats montrent que plusieurs facteurs influencent l'intégration professionnelle des enseignants : les rapports avec les membres de la communauté scolaire, la présence d'autres enseignants immigrants, le statut d'emploi et la responsabilité individuelle des enseignants eux-mêmes.

Les rapports entretenus avec les membres de la communauté scolaire influencent positivement ou négativement l'intégration professionnelle des EMR. Ceux qui ont eu de bons rapports avec la direction de l'école considèrent que leur intégration s'est déroulée facilement, contrairement à ceux dont les rapports étaient difficiles. Cinq enseignantes (Mariya, Dora, Rocio, Nadia, Alessandra) estiment que l'attitude positive de la direction de l'école, qui se matérialise par l'accueil, le soutien, l'évaluation juste, l'appréciation, les rétroactions positives et l'encouragement, a beaucoup contribué à leur intégration professionnelle. Mariya considère d'ailleurs que c'est grâce au soutien et à l'accompagnement de sa directrice d'école qu'elle n'a pas décroché de l'enseignement. De même, Dora et Nadia trouvent valorisant et stimulant le fait que leurs directions d'écoles reconnaissent leur amélioration en gestion de classe. Alessandra et Rocio indiquent aussi que leurs directions valorisent les enseignants par des rétroactions positives. Au contraire, quatre enseignants (Olivia, Latifa, Eva et Michael) affirment que l'attitude négative de la direction ou direction adjointe à leur égard a rendu leur intégration difficile. Par exemple, Olivia relève que lors de sa première rencontre avec sa directrice, celle-ci lui a dit que son accent français n'était pas correct puisque différent du sien. Elle s'est sentie dévalorisée et rejetée, si bien qu'en cas de difficultés, elle n'osait pas demander de soutien à sa directrice : « c'était difficile de me confier à elle pour qu'elle m'aide alors qu'elle m'avait déjà presque rejetée au début » (Olivia). Latifa et Eva ont été étonnées de recevoir une évaluation négative de leurs directions adjointes alors que ces dernières n'avaient jamais mis les pieds dans leurs classes. N'ayant pas été recommandées pour un autre contrat, ces enseignantes ont dû chercher du travail ailleurs. Quant à Michael, il se souvient avec amertume d'avoir été laissé à lui-même dans un conflit avec un parent, sans soutien moral ni conseil.

En outre, dix participants sur treize estiment qu'un bon accueil, la convivialité et la collaboration des collègues facilitent l'intégration professionnelle. À titre d'illustration, Karim avait reçu l'information qu'il allait enseigner en secondaire V dans une école et s'est préparé en conséquence, mais, à son arrivée, il a constaté que c'était plutôt en secondaire III. Il s'est alors tourné vers les collègues qui enseignent au même niveau : ils

l'ont rassuré et lui ont donné tout le matériel pour commencer. Toutefois, les participants mentionnent que ce ne sont pas tous les collègues qui sont bienveillants et qui collaborent de cette façon. Latifa, Michael et Prima disent avoir fait face à du racisme et de la discrimination. Par exemple, Latifa, une enseignante musulmane portant un voile, rapporte que la première fois qu'elle a dîné dans la salle des professeurs, ses collègues québécois ont tenu des propos désobligeants sur sa religion en sa présence. Ils ont critiqué le rama-dan et la polygamie, allant jusqu'à l'affronter directement pour lui demander combien de femmes avait son mari. Elle s'est sentie jugée et rejetée dès ce moment à cause de sa religion. Un autre exemple de discrimination est que les collègues de Prima, une ensei-gnante noire, auraient changé la date où ils devaient tous se rencontrer pour une fête, mais sans l'en aviser : tout le monde était à la fête, sauf elle. Ces enseignants disent qu'il est difficile de tisser de bonnes relations ou de bien collaborer avec des collègues qui ne leur adressent même pas un simple bonjour ou qui font en coulisse des commentaires négatifs sur leur travail, au lieu de leur apporter du soutien.

L'attitude négative des parents des élèves rend également difficile l'intégration professionnelle des EMR. Par exemple, un parent a refusé de rencontrer Michael en confiant à la direction qu'il ne voulait pas parler à un enseignant noir. D'autres parents se fient davantage à ce que leur rapportent leurs enfants et vont d'emblée se plaindre à la direction plutôt que de communiquer avec l'enseignant. Par exemple, après que Karim se soit présenté à ses élèves, un élève étonné par son nom musulman lui a dit : « Tu t'ap-pelles Karim et tu viens nous enseigner le français? » Quelques jours plus tard, le père de cet enfant a appelé la direction pour parler de son insatisfaction à propos de Karim. Un cas semblable s'est produit pour André.

La présence ou non d'autres enseignants immigrants dans le milieu scolaire a été citée par plus de la moitié des participants comme ayant aussi une influence sur leur inté-gration. Par exemple, Karim a travaillé dans trois écoles, mais considère qu'il s'est inté-gré plus facilement dans l'école où il y avait beaucoup d'immigrants : « Je me sens très à l'aise ici, c'est ça la différence. Tout le monde fait tout pour obtenir un poste ici. C'est un milieu plus mosaïque, multiculturel ». De même, Mariya, qui se sent complètement inté-grée, avance que le personnel enseignant de son école est culturellement diversifié. Par contre, cinq enseignants (Latifa, Eva, Olivia, Prima et Michael), qui ont travaillé dans un milieu scolaire plus homogène, témoignent d'un sentiment d'isolement social et de rejet : « Si tu entres dans une école où c'est typiquement québécois, là tu es perdu » (Olivia).

Avoir un poste permanent et être accepté par les membres de l'équipe-école facilite encore plus l'intégration professionnelle. C'est le cas de Rocio et Mariya qui se sentent bien intégrées, éprouvent un sentiment d'appartenance à leur école, participent à des comités sociaux et estiment être écoutées et considérées comme les autres : « Dans l'école où je travaille, je suis membre de l'école. Je me sens comme ça. Dans les réunions, je propose des choses, de nouvelles choses, des changements, je suis écoutée comme les autres » (Rocio).

Enfin, certains participants soulignent la responsabilité individuelle de l'enseignant quant à son intégration : être proactif, ouvert et avoir le sens de l'humour facilite l'intégration. Ils constatent que leurs collègues québécois sont réservés face aux étrangers et qu'il revient aux enseignants immigrants de faire les premiers pas et de trouver la bonne façon de communiquer. Ils peuvent aussi demander de l'aide en cas de besoin. Par exemple, à la demande de Dora, un collègue québécois expérimenté a accepté de l'observer de temps en temps dans sa classe et de lui donner des rétroactions constructives.

Discussion des résultats et conclusion

Cette étude avait pour but de décrire et de comprendre l'expérience de transition professionnelle des EMR au Québec. Rappelons que les enseignants interviewés sont majoritairement des immigrants économiques possédant un niveau élevé de formation et une bonne expérience d'enseignement dans leur pays d'origine. Tous ces enseignants occupaient un emploi permanent avant d'immigrer au Québec. Les résultats de cette recherche permettent de comprendre que la transition professionnelle de ces EMR ne se fait pas sans heurts et qu'ils font face, à des degrés divers, à plusieurs défis ou difficultés d'adaptation et d'intégration au nouveau contexte social et professionnel. Soulignons d'emblée que chaque participant interprète les différents événements qu'il vit à sa façon, selon ses repères culturels et son histoire personnelle. C'est dans ce sens que ce qui paraît normal pour beaucoup de personnes au Québec, par exemple, l'individualisme, la précarité d'emploi ou le manque de respect de l'autorité de la part des élèves, peut être vécu subjectivement comme un problème important pour des enseignants de migration récente.

Sur le plan de l'adaptation à la société d'accueil, nos résultats montrent que certains EMR vivent facilement leur adaptation alors que d'autres connaissent une expérience éprouvante. Les facteurs qui influencent leur adaptation correspondent à ceux que les auteurs qui s'intéressent à ce sujet ont déjà mis de l'avant, notamment la distance

culturelle (Berry, 1997; Legault & Frontoau, 2008; Zhou, et al., 2008), l'expérience antérieure à l'étranger, la maîtrise de la langue, la quantité et la qualité des contacts avec les membres de la société d'accueil (Zhou, et al., 2008), la présence ou non de la famille (Dembil, 1992) et les différences climatiques (Phaneuf, 2013).

On relève que les enseignants dont la culture est proche de celle du Québec, comme ceux provenant d'Europe, affirment s'être adaptés facilement, contrairement à ceux dont la culture est éloignée. À cet égard, Berry (1997) et Legault et Frontoau (2008) soulignent que l'éloignement culturel, voire l'incompatibilité de cadres de références, rend pénible et déstabilisant le processus d'adaptation et d'acculturation. Il en a été ainsi pour la plupart de nos participants. Cependant, les enseignants qui avaient déjà vécu dans un autre pays occidental ou qui avaient déjà séjourné au Québec comme touriste avant d'immigrer au Québec ont vécu facilement leur adaptation même si leur culture d'origine est éloignée de celle du Québec. Grâce à leur connaissance du mode de vie occidental, ils avaient le sentiment d'être dans un environnement plutôt connu. Zhou et al. (2008) observent aussi que l'expérience antérieure à l'étranger influence l'adaptation.

De plus, les résultats montrent que les enseignants qui maîtrisent le français estiment s'être adaptés facilement, contrairement à ceux qui ne le parlaient pas et ne le comprenaient pas à leur arrivée, ces derniers se considérant alors en baisse du statut social à cause de leurs limites linguistiques. L'incapacité de communiquer avec les habitants du pays d'accueil occasionne un sentiment de dévalorisation (Legault & Frontoau, 2008). Outre le choc culturel et linguistique, l'adaptation aux différences climatiques constitue un autre défi. Tout comme le souligne Phaneuf (2013), la rigueur de l'hiver rend l'adaptation plus difficile aux immigrants des pays chauds.

Il ressort également que les enseignants qui n'ont pas de famille au Québec ou au Canada ont vécu un sentiment de solitude rendant plus difficile leur adaptation, contrairement à ceux qui y ont de la famille. L'importance du réseau familial dans l'adaptation des immigrants a d'ailleurs été soulignée par Dembil (1992). Comme plusieurs EMR n'ont pas de famille au Québec pour favoriser leur intégration, et qu'ils n'obtiennent pas rapidement un emploi qui leur permet plus de contacts avec les membres de la société d'accueil, on peut penser que leur adaptation et leur acculturation se feront lentement, voire tardivement. Zhou et al. (2008) soulignent d'ailleurs que l'adaptation dépend de la quantité et de la qualité des contacts avec les membres de la société d'accueil.

Concernant l'intégration au marché du travail enseignant, nos résultats montrent que les EMR font face à plusieurs défis, notamment la méconnaissance des procédures à suivre et la lourdeur des exigences et des procédures administratives pour obtenir un

permis d'enseigner. Quand ils ont leur permis d'enseigner, il leur est difficile d'obtenir un emploi en raison de leur manque d'expérience d'enseignement au Québec et de l'absence d'un réseau de contacts dans le milieu scolaire. Ces résultats corroborent ceux de la recherche de Phillion (2003) en Ontario.

La majorité des enseignants de notre étude ont dû attendre entre un et deux ans avant d'obtenir un premier emploi en enseignement, si précaire soit-il. Ce délai relativement long entraîne du stress et du découragement et oblige, pour survivre, d'occuper de petits emplois pour lesquels ils sont surqualifiés et qu'ils considèrent dévalorisants. Bastien et Bélanger (2010) expliquent que la personne subit alors « une réelle déqualification du fait qu'elle n'a pas pu pratiquer son métier pendant une certaine période » (p. 7). De plus, les événements vécus par certains participants lors d'entrevues d'embauche s'apparentent à ce que Schmidt (2010) appelle la discrimination systémique à l'embauche. Même lorsqu'ils trouvent du travail, ces enseignants obtiennent d'abord des emplois précaires. Bien que la précarité d'emploi soit une caractéristique des débuts dans la carrière enseignante au Québec, les enseignants immigrants la vivent différemment puisqu'ils sont habitués à des contrats à durée indéterminée dans leurs pays d'origine. Ayant quitté leur pays pour des raisons économiques, la précarité de l'emploi en début de carrière en enseignement est très loin de leur assurer le bien-être auquel ils aspiraient en venant s'établir au Québec. C'est grâce à leur détermination, à des stratégies individuelles comme le retour aux études et le bénévolat et parfois l'aide à la recherche d'emploi encadrée par un organisme à but non lucratif que peu à peu ces enseignants ont fini par être embauchés dans les écoles.

Quant à l'intégration en enseignement, les EMR se sentent souvent laissés à eux-mêmes lors de leur entrée dans le milieu scolaire, mais aussi lors de situations conflictuelles avec les élèves et les parents. Certains affirment même avoir vécu de l'isolement social, du racisme et de la discrimination, situations que rapportent aussi les recherches de Phillion (2003) et de Schmidt (2010). Le soutien social et administratif est donc loin d'être assuré pour ces enseignants. Toutefois, l'expérience est parfois différente d'une école à l'autre selon le climat de l'école et l'ouverture de ses membres à la diversité culturelle. Le leadership de la direction d'école, la convivialité et la collégialité des collègues et la diversité ethnoculturelle de l'équipe-école semblent constituer des facteurs favorables à une expérience d'intégration professionnelle positive. Comme le précise Berry (1997), l'ouverture de la société d'accueil à la diversité culturelle est essentielle à

une intégration réussie des immigrants. Cela transparait dans les résultats de notre étude, qui corroborent par ailleurs ceux de Deters (2006) en Ontario selon lesquels un milieu scolaire culturellement diversifié facilite l'acculturation et l'intégration des enseignants immigrants.

Le statut d'emploi représente aussi un facteur clé d'intégration professionnelle, plus particulièrement les conditions qui l'accompagnent, comme la stabilité ou, au contraire, la précarité, l'instabilité et l'incertitude. Plus concrètement, nos résultats montrent que l'enseignant ayant un poste permanent a plus de possibilités de développer un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire, si évidemment celle-ci se montre ouverte et l'accepte comme membre. Nous attirons l'attention sur le fait que, dans notre étude, seules les deux enseignantes permanentes se sentent complètement intégrées. Les autres enseignants se perçoivent comme étant intégrés de façon partielle dans la mesure où leur intégration est constamment à refaire à cause de l'insécurité d'emploi et des changements fréquents du milieu de travail. Cette situation n'est pas unique aux EMR, car une enquête réalisée au Québec auprès d'enseignants a montré que la régularité d'emploi assortie à une stabilité de milieu constitue l'un des principaux facteurs d'une insertion professionnelle réussie (Mukamurera, Bourque, & Gingras, 2008).

Tout comme l'indique Deters (2006), l'enseignant immigrant lui-même a un rôle à jouer dans sa propre intégration. Nos résultats le confirment. D'une part, nos participants ont pu intégrer la profession enseignante au Québec grâce à leur persévérance et aux stratégies d'adaptation qu'ils ont initiées : prendre des cours de français, retourner aux études, faire du bénévolat dans les écoles, occuper un emploi non qualifié pour commencer. D'autre part, les enseignants qui prennent les devants pour initier la communication avec des collègues ou pour demander de l'aide, affirment avoir bénéficié du soutien pertinent à leur intégration. Il est possible, comme le diraient Legault et Fronteau (2008), que le choc culturel ait poussé ces enseignants à relativiser leurs propres schèmes de pensée et à les transformer de manière à mettre en œuvre des mécanismes d'adaptation cohérents avec les exigences de leur nouveau milieu.

Nous venons de voir comment les enseignants de migration récente vivent leur transition depuis leur arrivée au Québec jusqu'à leur entrée dans le milieu scolaire. Compte tenu du nombre limité de participants, ces résultats ne sont pas représentatifs ni généralisables à l'ensemble des enseignants de migration récente au Québec. Malgré cette limite, ils permettent d'envisager certaines pistes pour des mesures de soutien formel susceptibles de favoriser une transition plus harmonieuse. Par exemple, le MICC, en collaboration avec le MELS, devrait donner de l'information aux enseignants immigrants, dès

leur arrivée au Québec, quant aux démarches à entreprendre pour intégrer l'enseignement ainsi que sur la profession enseignante et l'organisation scolaire au Québec. Par ailleurs, les directions d'écoles pourraient exercer un leadership dans l'intégration professionnelle de ces enseignants, notamment en leur réservant un accueil personnalisé, en leur fournissant un soutien informatif, en mettant en place des dispositifs de soutien ciblés et, plus généralement, en stimulant une culture professionnelle de collégialité et d'entraide au sein de l'équipe pédagogique. Il va sans dire que l'encadrement, l'accompagnement et le soutien dès la prise de fonction seraient bénéfiques.

Les résultats présentés dans cet article ne couvrent pas l'ensemble des aspects à analyser pour comprendre ce qu'est la transition professionnelle des enseignants de migration récente. Il importe de poursuivre l'analyse sur un autre aspect non moins important de la transition, soit celui de l'adaptation au rôle d'enseignant dans le contexte scolaire québécois.

Références

- Abou, S. (1990). L'insertion des immigrants : Approche conceptuelle. Dans I. Simon-Barouh, & P. J. Simon (dir.), *Les étrangers dans la ville : Le regard des sciences sociales* (p.126-138). Paris, FR : Éditions l'Harmattan.
- Bachelor, A. & Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Bascia, N. (1996). Inside and outside: Minority immigrant teachers in Canadian schools. *Qualitative Studies in Education*, 9(2), 151-165.
- Bastien, N., & Bélanger, A. (2010). *Recension de politiques et expériences d'intégration en emploi des immigrants dans trois grandes RMR canadiennes d'immigration*. Rapport numéro 5. Institut national de la recherche scientifique. Centre-Urbanisation Culture Société. Repéré à http://www.emploi-metropole.org/publications/clienteles_imm_rapport5.pdf http://www.emploi-metropole.org/publications/clienteles_imm_rapport5.pdf
- Becklumb, P. (2008). *Étude générale : Le programme canadien d'immigration*. Service d'information et de recherche parlementaires. Division du droit et du

- gouvernement. Révisé le 10 septembre 2008. Repéré à <http://www.parl.gc.ca/Content/LOP/researchpublications/bp190-f.pdf>
- Benes, M.-F., & Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, 125, 146-158.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30(1), 69-85.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.
- Bridges, W. (1995). *La conquête du travail: Au-delà des transitions* (L. Cohen, Trans.). Paris, FR : Éditions Village mondial.
- Bridges, W. (2006). *Les transitions de vie*. (traduit par M. Shalak). Paris, FR : InterÉditions Dunod.
- Dembil, E. (1992). Choc culturel et adaptation. *Actes du colloque Choc culturel et adaptation : témoignages de femmes immigrantes*. Montréal, QC : Le centre des femmes de Montréal.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal, QC : Guérin Universitaire.
- Deters, P. (2006). *Immigrant teachers in Canada: Learning the language and culture of a new professional community*. Communication présentée au 2006 International Conference of the European Association of Languages for Specific Purposes / Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE), Zaragoza, ES.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : Théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, & A. Laperrière (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-364). Montréal, QC : Gaëtan Morin, éditeur.
- Gouvernement du Québec (2014). *Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Québec, QC : Éditeur officiel du Québec. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R2.HTM

- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : État des connaissances. *International Review of Education*. Repéré à https://www.academia.edu/4255878/Le_decrochage_enseignant_etat_des_connaissances
- Lefebvre, M.-L., Legault, F., & De Sève, N. (2002). *Recrutement des maîtres de groupes minoritaires pour l'enseignement obligatoire du primaire et du secondaire*. Repéré à http://fastef.ucad.sn/aipu/th_27.pdf
- Legault, G., & Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault, & L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (2^e éd., p. 44-63). Québec, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Québec, QC : Guérin.
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296.
- Phaneuf, M. (2013). *L'approche interculturelle, les particularismes des immigrants et les obstacles à la participation aux soins*. Repéré à <http://www.prendresoin.org/?p=2475>
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 11(1), 41-46.
- Remennick, L. (2002). Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak about their professional adjustment in Israel. *International Migration*, 40(1), 99-121.
- Ricci, J.-C. (2001). Introduction. Dans Y. Resch (dir.), *Définir l'intégration? Perspectives nationales et représentations symboliques* (p.13-18). Québec, QC : XYZ éditeur.
- Ross, F. (2001). Helping immigrants become teachers. *Educational Leadership*, 58(8), 68-71.
- Schmidt, C. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 4(4), 235-252.

- Schmidt, C., Young, J., & Mandzuk, D. (2010). The integration of immigrant teachers in Manitoba, Canada: Critical issues and perspectives. *Journal of International Migration and Integration*, 11(4), 439-452.
- Simon, L. (2000). *La transition de deux directions d'établissements scolaires. Vers l'appropriation des changements préconisés de la réforme en éducation de 1997* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Vatz-Laaroussi, M., & Rachédi, L. (2003). *Familles immigrantes des guerres en Estrie : De la connaissance au soutien*. Rapport de recherche présenté au ministère de l'Enfance et de la Famille. Québec, QC : ministère de la Famille et de l'Enfance.
- Vonk, J. H. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et Formation*, 3, 47-60.
- Wang, T. (2003). *Cultural dissonance and adaptation: A study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools* (Thèse de doctorat inédite). Université de Toronto, Toronto, ON.
- Yim, S.-S. (2000). *Immigrants coréens au Québec : la question de la communication interculturelle*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75.