



Université du Québec  
à Rimouski

**Le processus de socialisation professionnelle des enseignants formés à l'étranger dans  
des établissements secondaires au Québec**

Mémoire présenté  
dans le cadre du programme de maîtrise en développement régional et territorial  
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© **Ndeye Yacine Seck**

**Mai 2025**



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.



**Composition du jury :**

**Nathalie Lewis, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Yann Fournis, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Salmata Ouedraogo, examinatrice externe, Université du Québec à Chicoutimi**

Dépôt initial le 28 janvier 2025

Dépôt final le 02 mai 2025



Je dédie ce présent mémoire à mes  
chers parents et à Cheikh Ibrahima  
Niass (RTA) !



# REMERCIEMENTS

Enfin, j’y suis arrivée malgré les vagues d’incertitudes que j’ai traversées tout au long de ce parcours de maîtrise. Heureusement que j’étais entourée par des personnes bienveillantes. Par reconnaissance, je m’en vais citer ces précieuses personnes qui ont beaucoup contribué à ma réussite.

Ma reconnaissance va tout d’abord à mon directeur de mémoire, M. Yann Fournis. Tout au long de ce mémoire, vous m’avez guidé. À un moment donné, j’avais perdu les repères, mais vous étiez toujours là pour me remettre sur la bonne piste. J’ai beaucoup apprécié ces moments d’échanges. Merci d’avoir accepté de m’encadrer dans mon cheminement de maîtrise. Merci pour le travail minutieux de relecture et vos suggestions judicieuses. Merci pour votre soutien constant et indéfectible !

J’exprime ma reconnaissance envers les professeur.es qui ont contribué à ma formation au sein de l’UQAR. Je remercie les membres du jury, Mme Nathalie Lewis et Mme Salmata Ouedraogo, pour vos critiques et observations qui m’ont permis de bonifier ce mémoire. J’associe à ces remerciements mon moniteur Mamoudou Camara pour sa disponibilité et ses conseils bienveillants.

Je m’en vais aussi remercier tous les professeurs du département de sociologie de l’université Cheikh Anta Diop de Dakar. Je donne une mention spéciale à : M. Pape Ngor S. Sadio, M. Mody N. Faye, M. Abdou Gning et M. Mouhamed A. Badji. Merci d’avoir soutenu ma candidature!

Sans oublier les enseignants immigrants qui ont accepté de partager leurs expériences à travers les entrevues. Votre implication dans mon projet de mémoire m’a permis de répondre à mes questions de recherche et d’achever la rédaction de ce présent mémoire. Merci à vous.

Je porte une attention particulière à toute ma famille, à Salimata G. Fall et à Tonton Makhtar Diop. Je suis vraiment comblée par votre marque d'attention à mon égard. Sans relâche, vous avez toujours été très présents. J'ai très peu ressenti la solitude à cet effet. Merci pour vos encouragements, vos prières et votre soutien. Je vous en serai éternellement reconnaissant, merci pour l'attention que vous portez à ma modeste personne.

Je tiens chaleureusement à remercier Aliou Thiam et sa femme Ndeye Nogaye. Je vous adresse mes sincères remerciements pour votre accueil chaleureux et votre disponibilité durant ma phase d'intégration. Merci également pour votre soutien moral et vos encouragements.

L'accomplissement de ce parcours de maîtrise n'aurait jamais été possible sans l'apport important de Sangue Mbaye et Aladji Diakhaté dans ma réussite. Je vous remercie de m'avoir soutenu dès le début à travers vos conseils et référencements. Merci d'avoir répondu présent au bon moment!

Je rends finalement grâce à Dieu, car je m'estime chanceuse d'avoir côtoyé des personnes bienveillantes et attentionnées. Merci à toutes ces personnes qui ont facilité mon intégration à Rimouski, plus particulièrement l'association des Sénégalais de Rimouski. Merci à tous mes collègues et ami(e)s étudiant(e)s.



# RÉSUMÉ

La recherche porte sur la socialisation professionnelle des enseignants formés à l'étranger (EFÉ) au niveau des établissements secondaires au Québec. À travers cette présente recherche, l'auteure a pour objectif de recherche de comprendre comment les EFÉ assurent le métier d'enseignant au Québec. Afin de mieux cerner cet objectif principal, l'auteure a porté un regard particulier sur trois dimensions : l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques. La méthodologie de recherche utilisée est essentiellement qualitative reposant sur l'analyse thématique des entretiens semi-directifs. L'auteure a choisi son échantillon dans trois villes du Québec que sont Québec, Lévis et Montréal. Ainsi, l'auteure a effectué 14 entretiens dont 8 à Montréal, 3 dans la ville de Québec et 3 à Lévis.

À la lumière de la recension des écrits sur ces trois dimensions, l'auteure a formulé 3 questions spécifiques de recherche que sont : Comment les EFÉ acquièrent leur identité professionnelle au Québec ? Quel est le rôle de la communauté professionnelle au cours de la socialisation professionnelle des EFÉ ? Comment les EFÉ pratiquent l'enseignement en classe au Québec ? D'abord pour la première question l'auteure s'intéresse à la représentation du métier d'enseignant et à l'adaptation au système scolaire québécois. Ensuite la deuxième question porte un regard sur les relations que les EFÉ entretiennent au sein de la communauté professionnelle avec les directions, les collègues et les parents d'élèves. Enfin, à travers la troisième question, l'auteure appréhende la gestion de classes et les stratégies pédagogiques élaborées par les EFÉ.

À travers les témoignages des différents participants à l'étude, l'auteure constate que leur socialisation professionnelle en milieu scolaire québécois présente des défis. Elle note que de l'acquisition de l'identité professionnelle à l'acquisition des compétences pédagogiques

sans oublier l'intégration à la communauté professionnelle, les participants ont partagé leur expérience en soulignant les défis qu'ils ont eus à surmonter. Néanmoins, certains dispositifs ont été mis en place pour accompagner les EFÉ dans le processus de socialisation professionnelle.

Mots clés : enseignants immigrants, socialisation professionnelle, gestion de classe, communauté professionnelle, direction d'établissement



## **ABSTRACT**

The research focuses on the professional socialization of foreign-trained teachers (FTT) at the secondary school level in Quebec. The author's research objective is to understand how FTT perform the teaching profession in Quebec. To better understand this main objective, the author focused on three dimensions: the acquisition of professional identity, integration into the professional community and the acquisition of pedagogical skills. The research methodology used is essentially qualitative, based on thematic analysis of semi-structured interviews. The author selected her sample from three Quebec cities: Quebec City, Lévis and Montreal. The author conducted 14 interviews, including 8 in Montreal, 3 in Quebec City and 3 in Lévis.

Considering the literature review on these three dimensions, the author formulated 3 specific research questions which are: How do FTT acquire their professional identity in Quebec? What is the role of the professional community in the professional socialization of FTT? How do FTT practice classroom teaching in Quebec? For the first question, the author looks at how the teaching profession is represented and adapted to the Quebec school system. Then, the second question looks at the relationships FTT have within the professional community, with principals, colleagues and parents. Finally, the third question looks at the classroom management and pedagogical strategies developed by FTT.

Through the testimonies of the various participants in the study, the author notes that their professional socialization in the Quebec school environment presents challenges. She notes that from the acquisition of professional identity to the acquisition of pedagogical skills, not forgetting integration into the professional community, the participants shared their

experiences, highlighting the challenges they had to overcome. Nevertheless, some mechanisms have been put in place to support FTT in the process of professional socialization.

*Keywords:* immigrant teachers, professional socialization, classroom management, professional community, school leadership



## **TABLE DES MATIÈRES**

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>vii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>x</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>xiii</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>xvi</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>xx</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>xxii</b>
<b>LISTE DES CARTES</b> .....	<b>xxiv</b>
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	<b>xxvi</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES</b> .....	<b>xxvii</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : Portrait du système éducatif québécois</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1 LE SYSTEME EDUCATIF QUEBECOIS : HISTORIQUE</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2 ORGANISATION DU SYSTEME EDUCATIF ACTUEL</b> .....	<b>10</b>
<b>1.2.1 Les caractéristiques de la gouvernance scolaire au Québec</b> .....	<b>10</b>
<b>1.2.2 Description d'un centre de services scolaires (CSS)</b> .....	<b>12</b>
<b>1.2.3 La mobilisation des ressources financières</b> .....	<b>13</b>
<b>1.3 DESCRIPTION DE L'ENSEIGNEMENT AU NIVEAU DU SYSTEME EDUCATIF QUEBECOIS</b> .....	<b>14</b>
<b>1.3.1 Les caractéristiques des différents ordres d'enseignement à l'étude</b> .....	<b>14</b>
<b>1.3.2 La profession enseignante au Québec</b> .....	<b>15</b>
<b>CHAPITRE 2 : Aspects théoriques de la socialisation professionnelle</b> .....	<b>19</b>
<b>2.1 LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE</b> .....	<b>19</b>
<b>2.1.1 Les différentes définitions du concept de socialisation professionnelle</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2 LES DIFFERENTES DIMENSIONS DE LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE</b> .....	<b>24</b>

2.2.1	L'acquisition de l'identité professionnelle.....	24
2.2.2	L'intégration à la communauté professionnelle .....	28
2.2.3	L'acquisition des compétences pédagogiques .....	29
<b>CHAPITRE 3 : la Problématique de la socialisation professionnelle des EFÉ.....</b>		<b>34</b>
3.1	<b>RECENSION D'ECRITS SUR LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE DES EFÉ.....</b>	<b>34</b>
3.1.1	Les défis liés à l'acquisition de l'identité professionnelle.....	36
3.1.2	Les défis liés à l'intégration à la communauté professionnelle .....	39
3.1.3	Les défis liés à l'acquisition des compétences pédagogiques .....	42
3.2	<b>ÉNONCE DE LA PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>46</b>
3.3	<b>QUESTIONS DE RECHERCHE .....</b>	<b>47</b>
3.4	<b>OBJECTIFS DE RECHERCHE .....</b>	<b>48</b>
3.5	<b>JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>49</b>
<b>CHAPITRE 4 : cadre méthodologique .....</b>		<b>53</b>
4.1	<b>LA PRESENTATION DE LA METHODE DE RECHERCHE.....</b>	<b>54</b>
4.1.1	L'approche qualitative.....	54
4.2	<b>PRESENTATION DES TERRAINS DE RECHERCHE.....</b>	<b>56</b>
4.2.1	La ville de Québec .....	57
4.2.2	La ville de Montréal .....	59
4.2.3	La ville de Lévis .....	60
4.3	<b>L'ECHANTILLONNAGE ET LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS .....</b>	<b>63</b>
4.3.1	Méthode de sélection des répondants .....	64
4.3.2	Le type et la taille de l'échantillon .....	65
4.4	<b>PRESENTATION DE LA METHODE DE COLLECTE.....</b>	<b>67</b>
4.4.1	Procédure de collecte des données .....	67
4.4.2	Présentation de l'instrument de collecte des données .....	69
4.5	<b>LA METHODE DE L'ANALYSE THEMATIQUE.....</b>	<b>71</b>
4.5.1	Le processus de codage des données recueillies sur le terrain.....	73
4.6	<b>LA SCIENTIFICITE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>73</b>

4.7	LES LIMITES ET LES FORCES DE LA RECHERCHE .....	75
4.7.1	Les limites de la recherche .....	75
4.7.2	Les forces de la recherche .....	75
<b>CHAPITRE 5 : ANALYSE DES RÉSULTATS.....</b>		<b>78</b>
5.1	L'ACQUISITION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE.....	78
5.1.1	Représentation du métier d'enseignant .....	78
5.1.2	L'adaptation en milieu scolaire québécois.....	88
5.2	L'INTEGRATION A LA COMMUNAUTE PROFESSIONNELLE .....	94
5.2.1	Relation avec la direction .....	95
5.2.2	Relations avec les collègues enseignants .....	96
5.2.3	Relation avec les parents d'élèves.....	99
5.3	L'ACQUISITION DES COMPETENCES PEDAGOGIQUES .....	101
5.3.1	Leur définition d'une bonne gestion de classe.....	102
5.3.2	Leurs responsabilités en tant qu'enseignant .....	106
5.3.3	Les difficultés liées à la gestion de classes .....	111
5.4	LES STRATEGIES DE GESTION ELABOREES PAR LES ENSEIGNANTS .....	114
5.4.1	La stratégie de communication.....	114
5.4.2	La stratégie de la négociation.....	115
5.5	DISCUSSION .....	117
5.5.1	L'acquisition de l'identité professionnelle .....	118
5.5.2	L'intégration à la communauté professionnelle.....	119
5.5.3	L'acquisition des compétences pédagogiques.....	121
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>		<b>126</b>
<b>ANNEXES.....</b>		<b>131</b>
Annexe 1: Principaux champs d'autorité des trois paliers administratifs du système scolaire public du Québec .....		132
Annexe 2 : Évolution du budget de dépenses.....		133
Annexe 3 : Lettre de présentation aux autorités .....		134
Annexe 4 : Lettre de recrutement pour les participants.....		136
Annexe 5: Formulaire de consentement.....		138

<b>Annexe 6 : Guide d'entretien .....</b>	<b>143</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>147</b>

## **LISTE DES TABLEAUX**

<b>Tableau 1 : les dimensions et les indicateurs de la socialisation professionnelle.....</b>	<b>48</b>
<b>Tableau 2 : Population immigrante par arrondissement au niveau de la ville de Québec en 2021 .....</b>	<b>58</b>
<b>Tableau 3 : Nombre d'établissements secondaires publics au niveau des trois villes .....</b>	<b>63</b>
<b>Tableau 4 : Profil des répondants.....</b>	<b>66</b>
<b>Tableau 5 : Des expériences de début de carrière divergentes .....</b>	<b>84</b>



## **LISTE DES FIGURES**

- Figure 1 : Les cinq phases du processus de la socialisation professionnelle à l'enseignement au Québec (Nault, 1999, p. 142) cité par Gagné (2015)..... 22**
- Figure 2 : Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant selon Gohier et al. (2001, p.6)..... 38**



## **LISTE DES CARTES**

<b>Carte 1 : Carte de la ville de Québec</b> .....	58
<b>Carte 2 : Carte de la ville de Montréal</b> .....	60
<b>Carte 3 : Carte de la ville de Lévis</b> .....	61



# LISTE DES ANNEXES

<b>Annexe 1: Principaux champs d'autorité des trois paliers administratifs du système scolaire public du Québec.....</b>	<b>132</b>
<b>Annexe 2 : Évolution du budget de dépenses.....</b>	<b>133</b>
<b>Annexe 3 : Lettre de présentation aux autorités .....</b>	<b>134</b>
<b>Annexe 4 : Lettre de recrutement pour les participants.....</b>	<b>136</b>
<b>Annexe 5: Formulaire de consentement.....</b>	<b>138</b>
<b>Annexe 6 : Guide d'entretien .....</b>	<b>143</b>

# **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

**ACEPO : Association des conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario**

**BCCT: British Columbia College of Teachers**

**CA : Conseils d'administration**

**CÉ : Conseil d'établissement**

**CSS : centre de services scolaire**

**CSSDM : Centre de services scolaire de Montréal**

**CRR : Comité de répartition des ressources**

**EFÉ : Enseignant formé à l'étranger**

**FCSSQ : Fédération des centres de services scolaires du Québec**

**GAR : Gestion axée sur les résultats**

**INEÉ : Institut national d'excellence en éducation**

**ISQ : Institut de la statistique du Québec**

**LIP : Loi sur l'instruction publique**

**MELS : ministère de l'Éducation, du loisir et du sport**

**MEQ : ministère de l'Éducation du Québec**

**MIDI : ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion**

**MIFI : ministère de l'immigration, de la francisation et de l'intégration**

**OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques**

**OIM : Organisation internationale pour les migrations**

**PASI : Programme d'accompagnement et de soutien à l'intégration**

**PEVR : Plan d'engagement vers la réussite**

**SAAI : Service d'aide à l'adaptation des immigrants et immigrantes**

**SOIT : Service d'orientation et d'intégration des immigrants au travail**





# INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans un contexte de mondialisation, les flux migratoires à l'échelle internationale ne cessent d'augmenter. Dans un rapport de l'Organisation internationale pour les migrations (OIM) publié en 2024, 281 millions de personnes, soit 3,6% de la population mondiale, vivent en dehors de leur pays de naissance (McAuliffe et Oucho, 2024, p. 4). Entre 1990 et 2020, l'effectif des migrants internationaux a connu une hausse de 128 millions (McAuliffe et Oucho, 2024, p. 21). Les migrations ont la réputation d'être à l'origine d'énormes fluctuations politiques, économiques, socio-démographiques et culturelles aussi bien dans les pays d'accueil que dans les pays d'origine.

Considérant la pénurie de main d'œuvre dans tous les domaines et la large contribution des immigrants sur l'économie canadienne, le gouvernement met en permanence en place des programmes afin d'attirer le maximum d'immigrants sur le territoire canadien (Gouvernement du Canada, 2025a ; Gouvernement du Canada, 2025b). À cet effet, entre 2016 et 2021, l'effectif des immigrants récents est de 15,9% de la population totale des immigrants soit 1 328 240 immigrants (Statistique Canada, 2022). Le Québec n'échappe pas à cette situation. En vertu de l'Accord Canada-Québec, le Québec s'est doté du droit de légiférer sur l'immigration en 1991. En effet, le fédéral et le provincial se partage les rôles en matière d'immigration selon les enjeux économiques et politiques. Cet accord signé en 1991 donne au Québec le pouvoir de sélection les immigrants (Joyal, 1994). Entre 2016 et 2021, le Québec a accueilli 202 740 immigrants récents soit un taux de 16,7% de la population totale des immigrants du Québec (Statistique Canada, 2022).

L'augmentation de l'immigration en cours de ces dernières années met en jeu la capacité d'intégration de la société québécoise et le bon fonctionnement des institutions. Par conséquent, l'un des enjeux est la diversité culturelle. Cette diversité est susceptible

d'entraîner des tensions sur les questions liées à l'identité, la laïcité voire les valeurs partagées et peut impacter en conséquence les liens en sein d'une société (Loth, 2006). Cette recherche s'intéresse au domaine éducatif québécois, plus précisément à comprendre comment les EFÉ assurent le métier d'enseignant au Québec. Afin de bien gérer la diversité culturelle dans le système éducatif, plusieurs pays à l'instar du Canada mettent en place des politiques visant à faciliter l'intégration des enseignants immigrants au niveau des établissements scolaires (Provencher et al., 2016, p. 15). En effet, le gouvernement du Québec présente un déficit de 14 230 enseignants dans les écoles québécoises d'ici 2027 (Mukamurera, 2005 ; Dion-Viens, 2023). Face à la pénurie d'enseignants, l'immigration vient à la rescousse et le recrutement des enseignants formés à l'étranger (EFÉ) est vue comme un moyen pour combler ce déficit. Par cette occasion, le gouvernement du Québec recrute des EFÉ chaque année. Les EFÉ, sont des enseignants et enseignantes ayant complété une formation en enseignement et acquis une expérience d'enseignement dans leur pays d'origine et qui s'établissent au Québec tout en aspirant exercer dans le même domaine (Diedhiou, 2018 ; Niyubahwe et al., 2019 et Niyubahwe, 2015). Les EFÉ sont des ressources précieuses au sein des établissements scolaires du Québec : ils comblent la main d'œuvre déficitaire et assurent la diversité culturelle (Morrissette et al., 2020). Pour autant, la manière dont ceux-ci sont socialisés à l'enseignement tel que pratiqué au Québec reste peu connue, alors même que c'est un sujet intéressant à explorer dans la mesure où il est indispensable de connaître les vécus de ces EFÉ au sein de ce système voire de comprendre la manière dont ils s'ajustent et s'adaptent.

Cette méconnaissance est d'autant plus surprenante que le domaine de l'enseignement fait l'objet d'articles de presses et de travaux scientifiques, qui révèlent combien l'apport des EFÉ est majeur. Il est généralement révélé que le Canada ainsi que ses provinces à l'instar du Québec font face à une pénurie d'enseignants. Le ministère de l'Éducation du Québec envisage mettre à la disposition des aspirants enseignants des formations plus courtes et accessibles. Les centres de services scolaires ayant engagé 7 949 enseignants par le biais

d'une tolérance d'engagement aussi appelée une autorisation spéciale, auront la possibilité d'augmenter l'effectif des enseignants. Cette augmentation peut aller jusqu'à 1 400 enseignants engagés sous tolérance d'engagement par année si jamais la pénurie d'enseignants persiste d'ici 2026-2027 (Dion-Viens, 2024).

Face à cette situation, le recrutement des EFÉ prend de plus en plus de l'ampleur au Canada. En effet, des provinces telles que l'Ontario, le Nouveau Brunswick, le Québec sont favorables au recrutement du personnel enseignant même depuis l'étranger (Gaudreau, 2024 ; McNicoll, 2023 ; Langlois, 2024). Au Québec, le marché du travail est favorable à l'embauche des EFÉ, le ministère de l'éducation a octroyé 173 permis entre 2019 et 2020 et 307 permis entre 2020 et 2021 (Dion-Viens, 2022). Et au Nouveau-Brunswick, l'Université de Moncton a mis en place un microprogramme préparatoire à l'enseignement au Canada qui a pour but d'assister les EFÉ afin qu'ils puissent obtenir les crédits complémentaires pour obtenir le certificat provincial d'enseignement. Au Nouveau-Brunswick précisément le district scolaire sud, sur 1 200 enseignants, 20 sont formés à l'étranger (Gaudreau, 2024). En Ontario, la pénurie d'enseignants francophones est criante. Pour remédier à cette situation, les conseils scolaires et les syndicats pensent à revaloriser la profession et à revoir les conditions de travail des enseignants (Ombe, 2020). En parallèle, le président de l'Association des conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario (ACEPO) encourage les autorités à créer des politiques afin que les EFÉ puissent directement intégrer au sein des établissements scolaires de l'Ontario sans prendre des cours complémentaires (Ombe, 2020). Tous ces paramètres montrent l'importance des EFÉ dans le système éducatif canadien nous poussent à orienter notre réflexion vers leur processus de socialisation professionnelle qui constitue, en effet, notre objet de recherche.

Cette recherche porte sur la socialisation professionnelle des EFÉ au niveau des établissements secondaire au Québec. Cette problématique demeure une préoccupation manifeste et alimente les débats scientifiques. Les recherches s'intéressent spécifiquement aux problèmes liés à leur socialisation professionnelle : d'une manière générale, les

recensions d'écrits convergent sur les difficultés liées à la socialisation professionnelle des EFÉ au Québec. Un bon nombre d'auteurs se penche sur cette question (Niyubahwe et al., 2022 ; Jabouin et Duchesne, 2018 ; Morrissette et Demazière, 2021 ; Mukamurera, 2011 ; Mukamurera et Fontaine, 2017). Ces auteurs mettent en exergue l'absence de correspondance entre la formation et l'emploi (c'est-à-dire un décalage entre les profils des enseignants immigrants formés à l'étranger et les attentes professionnelles du système éducatif au Québec) et la difficile intégration au niveau de cette nouvelle communauté professionnelle qui se traduit par la relation avec les collègues, la direction de l'établissement et les parents d'élèves. Les enjeux liés à leur socialisation peuvent renvoyer à l'acquisition de certaines compétences et certaines attitudes spécifiques au système éducatif québécois, ce qui nécessite une capacité d'adaptation chez ces enseignants qui ne sont pas formés au Québec (Morrissette et Demazière, 2021).

Afin de mieux analyser la socialisation professionnelle des EFÉ, le processus de cette recherche repose sur un canevas scientifique portant différentes étapes. Ces étapes sont organisées de manière successive afin d'atteindre un but voire donner lieu à un raisonnement plausible pour une meilleure appréhension de l'objet d'étude (N'da, 2015, p. 31). À cet effet, le présent mémoire s'articule autour de six chapitres. Le premier chapitre porte sur le portrait du système éducatif québécois. Il s'intéresse à l'environnement de la recherche. Il s'agit d'abord ici de présenter le système éducatif québécois avec une genèse de sa création. Ensuite, nous explicitons les rôles et le partage des responsabilités au sein de ce système. Par la suite, nous brosserons le portrait de ce système en précisant les différents niveaux de formation et leurs particularités. Pour ce faire, nous tentons dans le chapitre 1 de répondre aux deux questions : Comment le système éducatif québécois actuel est-il né ? Quelles sont ses caractéristiques organisationnelles, financières et les attentes professionnelles ?

Le deuxième chapitre présente le modèle conceptuel d'analyse. Nous parcourons les différentes définitions de la socialisation professionnelle et ses différentes dimensions. Pour ce faire, nous les définissons d'une manière générale pour ensuite les contextualiser avec les EFÉ. Le troisième chapitre s'intéresse à la problématique de la socialisation professionnelle

des enseignants. Il est question d'élaborer successivement la recension des écrits, le problème spécifique de recherche et la justification de recherche. Cette partie est harmonisée avec une recension d'écrits de diverses sources.

Le quatrième chapitre nous permettra de détailler les aspects méthodologiques de la recherche. Ainsi nous y présenterons successivement le terrain de recherche, l'échantillonnage et le recrutement des participants, la présentation de la méthode de collecte, la démarche d'analyse des résultats, la scientificité de la recherche et pour finir les forces et les limites de cette présente recherche.

Le cinquième portera sur la présentation des résultats. Dans un premier temps, il sera question d'analyser les données recueillies lors des entretiens en appliquant l'analyse thématique telle que décrite dans le quatrième chapitre. Par la suite, nous discuterons des résultats en fonction des questions de recherche. La conclusion constituera une synthèse des différents chapitres de ce présent mémoire. Nous mettrons également en exergue nos réflexions sur le sujet de la socialisation professionnelle des ÉFE et quelques recommandations pour orienter les recherches futures.



# CHAPITRE 1 : PORTRAIT DU SYSTÈME ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS

Avant d'aborder la problématique de la recherche, il nous paraît pertinent de faire une mise en contexte du système éducatif québécois. L'objectif de cette partie est non seulement, de mettre en exergue l'importance de l'éducation dans cette province mais aussi de comprendre les enjeux du système éducatif et de la profession enseignante au Québec, à partir d'un portrait historique et organisationnel. La mise en contexte permet de trouver les éléments autour d'un sujet notamment de présenter l'environnement pertinent auquel la recherche s'effectue. Elle constitue ainsi un élément fondamental pour l'analyse de la recherche (Paganelli, 2016).

Pour ce faire, nous présentons dans un premier temps un bref historique du système éducatif québécois c'est-à-dire la manière dont ce système a été créé et ses différentes phases. Par la suite, nous nous penchons sur le mode de fonctionnement actuel du système éducatif québécois plus particulièrement le financement et la distribution des rôles et responsabilités. Et enfin, nous nous intéressons à la description de l'enseignement au niveau du système éducatif québécois. Notons d'emblée que l'enseignement est encadré par le système éducatif. En effet, ce dernier renferme un ensemble d'institutions, de politiques, de règles entre autres dans l'optique de régulariser l'éducation. Un système éducatif prend en considération tous les cycles, les programmes, le personnel, les infrastructures et les ressources pédagogiques. En ce sens, le système régit l'enseignement qui représente une activité individuelle et une pratique de transmission des connaissances aux élèves (Altet, 2002 ; Isambert-Jamati, 2019). D'où la pertinence de présenter d'abord le système éducatif et la description de

l'enseignement en dernier lieu. Cette démarche nous permet en fait comprendre le système éducatif québécois et de mieux cerner le terrain auquel s'effectue notre recherche.

## **1.1 LE SYSTÈME ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS : HISTORIQUE**

Avant 1960, les changements du système éducatif québécois sont peu significatifs. En effet, Cette période se résume aux droits de vote d'abord pour les hommes de 1867 à 1905 et ensuite pour les femmes de 1905 à 1959. Il y a également la création du premier ministère consacré à l'éducation : le ministère de l'Instruction publique, sans succès, il est supprimé en 1875. En 1943, une loi sur l'instruction obligatoire est adoptée visant à augmenter la fréquentation scolaire et à stimuler l'implication de la population au service scolaire. L'école devient ainsi obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans (Dufour, 2018 ; Plumelle, 2002 ; Lemieux et Bernatchez, 2022 ; Brière, 2020).

Par ailleurs, l'église catholique et la minorité protestante s'étaient chargées de l'organisation, de la gestion des écoles, des modes d'enseignements et des contenus pédagogiques au Québec. La prise en main de l'éducation du Québec par le gouvernement est retardée par l'importance des structures catholiques et protestantes et les différences linguistiques de ces deux communautés. Ce système était marqué par une incohérence des filières scolaires, l'accès limité aux études et le sous-financement des universités (Plumelle, 2002 ; Lemieux et Bernatchez, 2022, p. 89).

Par conséquent, nous exposerons l'historique du système éducatif québécois à partir de 1960 dans la mesure où cette période est essentielle à notre objet d'étude. En effet, d'importantes changements ont eu lieu à partir de 1960 (la création de la Commission Parent en 1961, la loi 71 en 1979 entre autres le remplacement des commissions scolaires par des centres de service scolaire en 2020). L'organisation actuelle du système éducatif québécois est la résultante de ces changements dès 1960.

- **De 1960 à 1999**

Les réformes et l'ambition de moderniser le système scolaire se font sentir dès 1960 avec l'arrivée des libéraux au pouvoir. L'école est rendue obligatoire jusqu'à 15 ans et gratuite en 11<sup>e</sup> année. Les commissions scolaires sont dotées de plus de financement. En 1961, la plus

importante commission a été créée. Il s'agit de la Commission royale d'enquête sur l'organisation et le financement de l'enseignement, communément appelée la Commission Parent. Avec cette dernière, l'enseignement est considéré comme une véritable carrière. Il est exigé aux enseignants d'avoir au préalable une formation universitaire (Mukamurera et Balleux, 2013). Celle-ci est à la base de plusieurs réformes ayant abouti au système éducatif actuel. Le système éducatif est désormais unifié, intégré et public de la maternelle jusqu'à l'université sous l'égide du ministère de l'Éducation (Bégin-Caouette et al., 2018). L'éducation publique est financée par l'État et est gratuite jusqu'à la fin de l'école secondaire pour les Canadiens et les résidents permanents. En 1979, la loi 71, encourage la collaboration des élèves, des parents et du personnel de l'école pour le partage de valeurs de l'école et la réussite du projet éducatif. En 1999, la politique de l'adaptation scolaire est établie pour prendre en compte la diversité des besoins et des particularités des élèves (Dufour, 2018 et Plumelle, 2002).

- **2000 à nos jours**

En 2002, les commissions scolaires et les établissements ont pour mission de créer des outils voire d'élaborer des plans pour la gestion axée sur les résultats (GAR). La GAR a pour ambition de favoriser la réussite scolaire par le biais d'une harmonisation des actions prises par les instances administratives du système éducatif québécois (ministère de l'Éducation et l'enseignement supérieur, 2018, p.4). Avec l'adoption du projet de loi n° 40 en 2020, le Québec a mis en place un nouveau modèle de gouvernance scolaire. Les centres de services scolaires (CSS) remplacent les commissions scolaires procurant ainsi une autonomie aux établissements scolaires (Lemieux et Bernatchez, 2022, p. 99-100).

En 2023, le projet de loi n°23 a été voté à l'Assemblée nationale du Québec. Cette loi met en place l'Institut national d'excellence en éducation (INEÉ). L'INEÉ prend en considération les enjeux prioritaires de l'éducation au Québec. Avec la loi 23, le Conseil supérieur de l'éducation sera transformé en Conseil de l'enseignement supérieur. Ainsi, l'INEÉ aura pour mission de gérer l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Tandis que le Conseil

de l'enseignement supérieur sera limité à la gestion de l'enseignement postsecondaire c'est-à-dire les collèges et les universités (Tremblay, 2023 ; Labbé, 2023).

En définitive, ce bref historique montre l'évolution du système éducatif québécois de 1960 à nos jours. Le système éducatif québécois s'est bonifié et modernisé au cours des années 1960 à nos jours. C'est un système qui s'adapte aux changements sociaux dans un contexte de mondialisation et de forte immigration. Le système éducatif québécois offre également une grande diversité de services laissant aux québécois et aux apprenants en général le choix de suivre les études qui leur conviennent le mieux (Qualification Québec, 2024). Une connaissance de l'historique du système éducatif québécois nous permet de saisir les différentes lois voire les règlements que les EFÉ doivent se conformer. Cette partie met aussi en exergue le dynamisme de ce système pouvant influencer la socialisation professionnelle de ces EFÉ. À l'issue de cette partie, nous pouvons poser la question à savoir : quelles sont les structures qui gèrent actuellement l'éducation au Québec et leurs rôles ?

## **1.2 ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ACTUEL**

Dans cette section nous nous intéressons d'abord aux caractéristiques de la gouvernance scolaire et à la distribution des rôles afin de cerner le cadre professionnel des EFÉ. Par la suite, nous évoquons la mobilisation financière pour le bon déroulement des activités scolaires et pour finir la description d'un centre de services scolaire en matière de rôle et responsabilité au sein du système éducatif québécois.

### **1.2.1 Les caractéristiques de la gouvernance scolaire au Québec**

La gouvernance scolaire au Québec s'exerce par l'entremise de conseils d'administration au sein des centres de services scolaires. Les parents, les personnes qui travaillent au quotidien avec les élèves et les membres de la communauté sont invités à proposer leur candidature pour en faire partie. En effet, la gouvernance scolaire renvoie à l'implication de la société et à l'organisation de l'éducation.

La gouvernance scolaire au Québec s'exerce par l'entremise de conseils d'administration au sein des centres de services scolaires. Les parents, les personnes qui travaillent au quotidien avec les élèves et les membres de la communauté sont invités à proposer leur candidature pour en faire partie (Gouvernement du Québec, 2024a, en ligne).

Au Québec, la gouvernance scolaire s'opère à trois niveaux : l'instance centrale, l'instance intermédiaire et l'instance locale. Ces instances se partagent les rôles et les responsabilités afin de promouvoir l'efficacité et l'efficience du système éducatif avec la GAR (Lemieux et Bernatchez, 2022, p. 92-93). L'instance centrale est composée par l'Assemblée nationale, le gouvernement, le ministère de l'Éducation et son ministre et quelques organismes de consultation. L'instance intermédiaire existe exclusivement au niveau des établissements publics et est constituée par les centres de services scolaires (ex : commission scolaire), un conseil d'administration et les différents comités de consultation. L'instance locale renvoie aux établissements scolaires qui sont gérés par le conseil d'établissement et la direction de l'établissement (Lemieux et Bernatchez, 2022, p. 128-129).

Dans les années 2000, les instances centrales ont la responsabilité de définir les orientations et l'évaluation du système scolaire, de gérer la distribution des ressources matérielles et financières destinées au bon déroulement des activités. Par la suite, les instances intermédiaires gèrent le volet administratif et pédagogique. Ils mettent en place les services éducatifs requis pour chaque contexte. En effet, le réseau scolaire public est composé par des CSS tandis que le privé est géré par des conseils d'administration. Enfin, les instances locales qui sont sous l'égide du conseil d'établissement (CÉ) gèrent la formation et l'accueil des enseignants. Le CÉ est un lieu de rencontre où les acteurs se discutent les enjeux locaux. Il se tient avec les parents d'élèves, les membres du personnel, des représentants de la communauté et des représentants des élèves (Lemieux et Bernatchez, 2022, p. 140-190 ; MEQ, 2003, p. 1). La loi 40 oblige aux enseignants de suivre une formation continue et aux CSS de transmettre les résultats des élèves au niveau du ministère (Gouvernement du Canada, 2023).

## 1.2.2 Description d'un centre de services scolaires (CSS)

Un centre de services scolaires accompagne les établissements scolaires d'un territoire qui lui est assigné. Son rôle est de rendre accessible les biens et services destinés aux élèves des différents services éducatifs. En ce sens, un CSS se concentre sur la réussite éducative de ces élèves et vise à atteindre le plus haut niveau d'instruction. Rappelons que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a instauré les CSS comme un modèle de gouvernance en 2020. Un CSS a également pour rôle de promouvoir et valoriser l'éducation publique sur son territoire, en collaborant avec les établissements d'enseignement et le comité de parents (Gouvernement du Québec, 2024b).

Par ailleurs, l'organisation d'un CSS implique les parents, les élèves, les membres du personnel et les citoyens. En effet, un CSS dispose de plus comités ce qui lui confère une gestion inclusive :

- **Le comité d'engagement pour la réussite des élèves** : ce comité élabore et propose un plan d'engagement vers la réussite (PEVR). À cet effet, il suggère aux établissements scolaires des pratiques éducatives telles que les méthodes d'évaluation liées au PEVR. Il intervient aussi sur les questions relatives à la réussite des élèves;
- **Le comité de répartition des ressources** : selon la loi sur l'instruction publique, le comité de répartition des ressources (CRR) a pour mandat de faire des recommandations au CA des CSS sur la répartition des revenus. Il établit un plan de redressement financier lorsqu'un établissement est en déficit budgétaire;
- **Le comité consultatif de gestion** dans lequel siègent par les directions d'établissement, ce comité permet à ses membres d'être des acteurs clés sur l'élaboration du plan stratégique, des politiques et des règlements de la commission scolaire;
- **Le comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'apprentissage** : tel que libellé, ce comité donne son avis au CSS sur la

politique d'organisation des services éducatifs de cette clientèle. Il intervient également au sein du comité d'engagement pour la réussite des élèves (FCSSQ, 2021; Gouvernement du Québec, 2024b).

À l'issue de cette partie, nous posons la question à savoir comment l'aspect financier est géré au niveau du système éducatif québécois ?

### **1.2.3 La mobilisation des ressources financières**

D'emblée, il est important de noter qu'au Canada, le Québec se classe au 2<sup>e</sup> rang des dépenses consacrées à l'éducation primaire et secondaire au Canada. Les dépenses du Québec en enseignement entre 2020 et 2021 est 12% plus que la moyenne au Canada. Le Manitoba se trouve en haut du classement avec 17 697 \$ par élève. Le privé et le public sont pris en compte. La dépense au Québec est estimée à 17 411 \$ par élève. Les charges comprises sont l'encadrement financier des activités scolaires et parascolaires et la rémunération du personnel (Vailles, 2023). Entre 2022 et 2023, le ministère de l'éducation du Québec a dépensé 17,7 G\$ pour financer les activités du secteur éducatif. Ce dernier est la priorité des priorités pour le gouvernement du Québec (MEQ, 2023).

Tout comme la gouvernance scolaire, la gestion des ressources financières est une responsabilité partagée entre les différentes instances. L'instance centrale par l'entremise de ministre de l'Éducation gère la programmation budgétaire et la fiscalité scolaire ; les CSS assurent la répartition équitable des ressources financières en fonction des besoins des établissements scolaires et l'instance locale, l'établissement scolaire, adopte son budget de fonctionnement annuel à travers le CÉ et rend compte le CSS de son territoire. Le budget alloué aux établissements scolaires augmente chaque année en raison des besoins spécifiques des établissements selon l'ordre d'enseignement. À titre d'exemple, en 2010 et 2021, une croissance de 33,4 % est notée (voir annexe 2) (MEQ, 2021, p. 1-6).

Le financement destiné aux CSS couvre une partie des dépenses réparties en deux ordres : les dépenses de fonctionnement (paiement des salaires, l'achat des fournitures, l'entretien des établissements) et les dépenses d'investissement. Ce financement des niveaux

préscolaire, primaire et secondaire émane principalement du ministère de l'Éducation du Québec avec une contribution de 78,4% et des revenus de la taxe scolaire 12,6% (MEQ, 2021, p. 8-9).

### **1.3 DESCRIPTION DE L'ENSEIGNEMENT AU NIVEAU DU SYSTÈME ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS**

Il convient aussi de préciser que le système éducatif québécois renvoie aux contenus pédagogiques, aux programmes d'étude et au calendrier scolaire. Le système éducatif au Québec est entièrement laïc et la langue d'enseignement le français ou l'anglais dépend des établissements notamment des classes mixtes. Il y a plus précisément quatre ordres d'enseignement au Québec : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire, l'enseignement collégial (la formation préuniversitaire et la formation technique) et l'enseignement universitaire à savoir le baccalauréat, la maîtrise et les études doctorales (Qualification Québec, 2024 ; Gouvernement du Canada, 2023).

Rappelons que notre objet de recherche est la socialisation professionnelle des EFÉ dans le système éducatif québécois. L'exercice de la profession enseignante au Québec s'articule avec un ensemble de tâches que l'enseignant doit accomplir pour répondre aux attentes du système. Cette section que nous abordons dans les lignes qui suivent va nous permettre d'orienter notre choix sur la méthodologie plus particulièrement notre population à l'étude.

#### **1.3.1 Les caractéristiques du cycle secondaire**

L'enseignement au niveau secondaire dure 5 ans. Durant ce cycle, l'élève apprend les langues, les mathématiques, les arts, les sciences humaines. Au cours des trois dernières années, l'élève a accès à la formation générale dans différents domaines tels que la santé et le bien-être, l'orientation et l'entrepreneuriat, l'environnement et la consommation, les médias, le vivre-ensemble et la citoyenneté (MEQ, 2006). Les enseignants du secondaire ont au préalable obtenu un diplôme de baccalauréat au minimum et une maîtrise dans le domaine de la formation générale voire dans un programme spécialisé. Concernant les tâches à accomplir, l'enseignant au niveau secondaire doit :

- « Préparer la matière à enseigner aux élèves en fonction du programme établi et approuvé ; Évaluer les progrès des élèves, cerner leurs besoins individuels et mettre en œuvre des programmes de rattrapage, au besoin.
- Discuter des résultats avec les parents et les autorités scolaires.
- Assurer la discipline dans les classes et signaler les problèmes de comportement aux autorités scolaire ». (Gouvernement du Québec, 2024c, en ligne).

Maintenant que nous avons brièvement décrit les bases du système éducatif, en l’occurrence le niveau d’enseignement ciblé par cette recherche, nous pouvons porter un regard de la profession enseignante au Québec.

### **1.3.2 La profession enseignante au Québec**

Au Québec, les EFÉ doivent suivre une procédure administrative avant d’entrer en exercice. Dans les années 1990, le brevet d’enseignement est octroyé à la fin d’une formation universitaire de quatre ans dans un programme de baccalauréat en enseignement certifié par le MELS. Toutefois, dans le but de contrer la pénurie naissante d’enseignants et de faciliter la voie d’accès à la profession, le gouvernement du Québec a passé en revue les mécanismes d’accès qui sont réglementés pour la profession (Niyubahwe, 2015). Pour les EFÉ qui souhaitent reprendre la carrière enseignante au Québec, l’obtention d’un brevet d’enseignement constitue une étape primordiale. Dans cette perspective, une demande d’équivalence doit être soumise au ministère de l’Immigration, de la Diversité et de l’Inclusion (MIDI). Celle-ci permet à l’enseignant de faire une demande d’autorisation d’enseigner qui sera délivrée en vertu du règlement sur les autorisations d’enseigner. À la suite de l’acceptation de cette demande, l’enseignant reçoit un Avis d’admissibilité conditionnelle précisant ainsi les conditions requises pour obtenir un permis temporaire d’enseigner : la réussite d’un examen de langue (français ou anglais) dépendamment de la langue d’enseignement et la vérification des antécédents judiciaires. Ce permis d’une validité de cinq ans donne à l’enseignant la possibilité d’obtenir des contrats dans les écoles québécoises. Durant cette première expérience, l’enseignant doit réussir 15 crédits de cours à l’intérieur d’un programme de formation en enseignement au Québec et réaliser un stage

probatoire de 600 à 900 heures (Gouvernement du Québec, 2023 ; ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur, 2020 ; Morrissette et al., 2016).

De manière plus générale, il existe au Québec un modèle d'enseignant établi depuis une quinzaine d'années. Ce modèle s'opère sur deux plans : « l'utilisation « efficace » des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques exigées par la pratique enseignante ; (2) l'adaptation pertinente des interventions pédagogiques aux particularités du contexte de travail » (Diedhiou, 2018, p.14). À cet effet, l'enseignant est chargé d'organiser des activités d'apprentissage. Il est présent au cours du cheminement des élèves et exécute un bon nombre de tâches pour assurer leur réussite scolaire. Parmi ces tâches nous pouvons citer : la préparation des contenus et outils d'apprentissage, l'animation des séances de cours et la coopération avec les parents d'élèves et le personnel de l'école dans l'optique de répondre aux besoins individuels des élèves (gouvernement du Québec, 2023). L'enseignement au niveau secondaire est géré par les enseignants et les enseignantes qui se sont spécialisés dans une ou deux matières du Régime pédagogique (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020, p. 4).

Ainsi, les EFÉ doivent aussi assurer divers rôles et responsabilités similaires peu importe l'ordre d'enseignement au sein duquel ils sont recrutés. L'enseignant joue également le rôle de surveillant, de superviseur s'il y a la présence de stagiaires et anime les activités parascolaires. En d'autres termes, les enseignants au Québec doivent adhérer et respecter le projet éducatif de l'établissement tout en ayant les qualités suivantes : l'habileté relationnelle, le sens de l'organisation et la maîtrise de la matière enseignée (Gouvernement du Québec, 2023).

Cette première partie met en évidence l'importance de l'éducation au Québec. Un système qui s'est construit depuis des années et continue de s'améliorer grâce aux lois et règlements qui sont revisités et modifiés régulièrement de 1608 à nos jours. Ensuite, nous nous sommes penchés sur l'organisation du système éducatif actuel à savoir la gouvernance scolaire au Québec, la description d'un centre de service scolaire et la mobilisation des ressources financières. Enfin, la description de l'enseignement (les caractéristiques des différents ordres

d'enseignement et la profession enseignante au Québec) permet de comprendre que ce système éducatif constitue le cadre professionnel des EFÉ qui sont appelés à se conformer au modèle d'enseignant préétabli. Est-ce une tâche facile? Il est donc pertinent d'étudier la socialisation professionnelle de ces EFÉ dans le système éducatif québécois afin de mieux comprendre leurs situations. Pour ce faire, dans le deuxième chapitre, nous orientons notre réflexion vers les aspects théoriques de la socialisation professionnelle des EFÉ.



# **CHAPITRE 2 : ASPECTS THÉORIQUES DE LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE**

Dans cette partie, nous présentons la définition du concept à l'étude à savoir la socialisation professionnelle. Il sera l'occasion de ressortir ses différentes dimensions pour une meilleure appréhension de notre recherche.

## **2.1 LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE**

Les auteurs, l'abordant avec des problématiques différentes, utilisent une variété de termes qui renvoie à la socialisation tels que l'insertion, l'intégration, la transition, la trajectoire et le parcours. Malgré cette surcharge sémantique, ce concept de socialisation professionnelle alimente le champ de recherches en sciences sociales (Rhein, 2002). Dans l'examen de la socialisation professionnelle des enseignants. Nous avons identifié des auteurs qui ont évoqué les différentes étapes et caractéristiques de la socialisation professionnelle.

Ainsi, il est question de définir le concept de socialisation professionnelle partant d'abord de la définition générale de Dubar (1992 ; 2000 ; 2015), Bordiec (2018), Périer (2004), Lamarre (2003), Merceron (2021), Nault (1999) et enfin la définition de Démazière et al. (2021). Le choix du concept de socialisation professionnelle se justifie par son caractère exhaustif. Comme le souligne Nault (1999), l'insertion professionnelle n'est qu'une étape de la socialisation professionnelle. En effet, l'insertion professionnelle est la troisième de la socialisation professionnelle de Nault (1999) qui renvoie à trois étapes que sont l'anticipation, le choc de la réalité et la consolidation des acquis. Pour mieux analyser notre objet d'étude, nous avons identifié différentes définitions du concept au cœur de notre réflexion : la socialisation professionnelle. Nous partons à cet effet des définitions générales

pour ensuite aborder dans un premier temps les définitions de la socialisation professionnelle des enseignants et les définitions spécifiques au contexte québécois.

### **2.1.1 Les différentes définitions du concept de socialisation professionnelle**

Selon Dubar (2000 ; 2015), la socialisation renvoie à l'incorporation des manières d'être, de sentir, de penser et d'agir d'une entité sociale, organisationnelle ou culturelle. S'agissant de la société d'origine, d'un groupe associatif entre autres, l'individu entame sa socialisation en intériorisant les traditions, les normes et les règles du groupe auquel il veut s'identifier. La socialisation professionnelle représente un processus important pour véhiculer les assises professionnelles et identitaires. Ce processus regroupe les mécanismes formels et informels au cours desquels l'individu prend part aux caractéristiques sociales et culturelles du groupe professionnel qu'il cherche à intégrer. Dubar précise également :

La socialisation professionnelle devient un processus unique, de plus en plus intégré et concernant potentiellement l'ensemble du cycle de vie des individus. Il est de plus en plus difficile de concevoir la vie professionnelle comme l'occupation d'un même emploi et la réalisation des mêmes tâches, dans la même entreprise, pendant toute une vie active (1992, p.522-523).

Dans cette perspective, Bordiec (2018, p.118) soutient que la socialisation professionnelle renvoie « d'une part, de la manière dont les jeunes individus sont façonnés par les domaines du travail, de l'emploi et de l'activité économique, par leurs pratiques de ces domaines et leurs représentations de ces derniers. Il s'agit, d'autre part, de la manière dont les autres dimensions de la socialisation définissent les manières de travailler et/ou de voir le travail ». La socialisation professionnelle est donc un processus résultant d'une ou de plusieurs socialisations primaires à la suite d'apprentissage des normes et valeurs professionnelles (Merceron, 2021, p. 3).

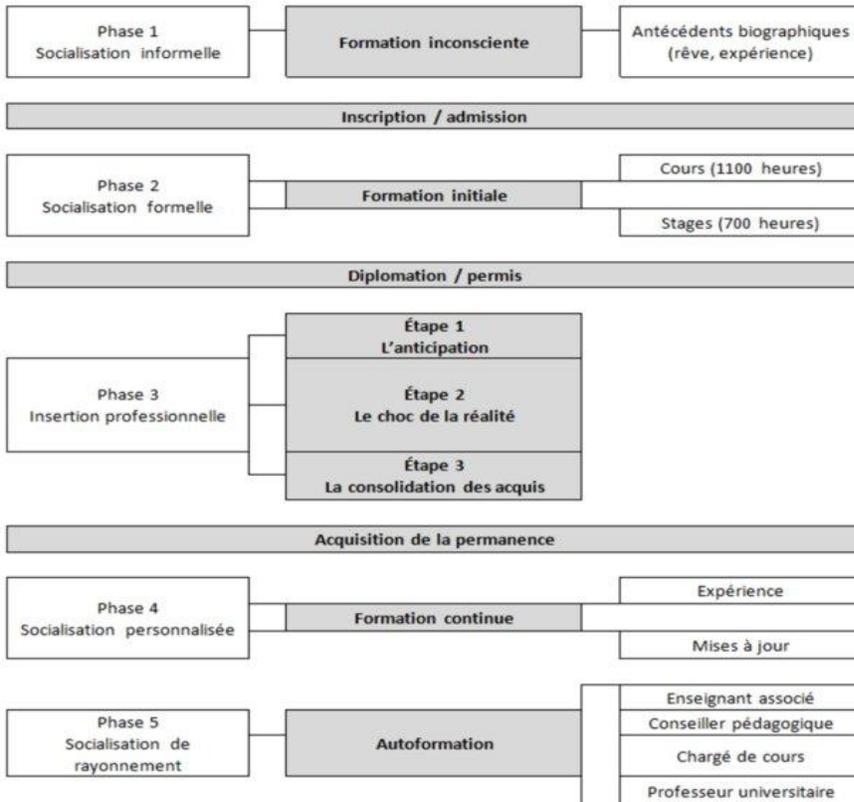
- **La socialisation professionnelle des enseignants selon Perier (2004) et Lamarre (2003)**

La socialisation professionnelle des enseignants représente une synergie entre le choix du métier, les contextes et les moments de la carrière des enseignants, les expériences, les conceptions et représentations liées à l'exercice du métier d'enseignant. C'est un processus au cours duquel le nouvel enseignant prend part de la culture spécifique à la profession enseignante. En effet, l'enseignant intériorise à cette période les valeurs, les connaissances et les comportements requis par cette profession. Cette socialisation professionnelle est en symbiose avec la personnalité de l'enseignant, les expériences antérieures et les expériences selon les contextes (Perier, 2004, p.83 ; Lamarre, 2003). Périer (2004) précise que la socialisation professionnelle des enseignants est :

À la fois, comme un processus d'imprégnation de la culture professionnelle, et comme un travail de conversion identitaire, d'arrangement plus ou moins problématique entre le modèle anticipé qui donne sens au 'choix' du métier et le modèle effectivement réalisé (Hugues (1996) cité dans Périer (2004, p.83)).

- **La socialisation professionnelle des enseignants selon Nault (1999)**

Nault (1999) a identifié cinq phases de la socialisation professionnelle des enseignants. La phase 1 appelée socialisation informelle renvoie aux expériences antérieures, la phase 2 est l'admission en formation initiale qui se traduit par les cours et les stages effectués au cours de cette période de formation en enseignement. La phase 3 est l'étape cruciale de ce processus de socialisation professionnelle car elle vient juste après l'obtention du diplôme en enseignement. Cette phase intitulée l'insertion professionnelle est marquée par trois étapes à savoir l'anticipation, le choc de la réalité et la consolidation des acquis. La phase 4 est la socialisation personnalisée relative au perfectionnement de l'enseignant, aux mises à jour. Et la dernière phase, la socialisation de rayonnement, est la spécialisation de l'enseignant, l'ajustement de son profil professionnel à travers l'autoformation. Ces phases sont représentées sur la figure suivante :



**Figure 1 : Les cinq phases du processus de la socialisation professionnelle à l'enseignement au Québec (Nault, 1999, p. 142) cité par Gagné (2015).**

- **La socialisation professionnelle des EFÉ selon Morrissette et al. (2018)**

La socialisation professionnelle des EFÉ renvoie aux changements et adaptations des pratiques professionnelles et activités de travail. Ces auteurs identifient cinq dimensions de la socialisation professionnelle des EFÉ, à savoir le partage de significations, l'ajustement de pratiques professionnelles, l'intégration dans une communauté de travail, la socialisation par imposition et obligation : des variations contextuelles limitées et la socialisation par compréhension et adhésion.

- Le partage de significations est relatif aux stratégies de survie développées par les EFÉ pour faire face aux difficultés. La pratique professionnelle se joue

principalement au niveau de l'interaction avec les élèves. En effet, dans l'optique d'installer des rapports stables et harmonieux avec les élèves, les parents d'élèves et la communauté enseignante, les EFÉ s'approprient les pratiques professionnelles requises par le système éducatif québécois. Ces ajustements résultent de l'accumulation de chocs face à cette nouvelle réalité professionnelle.

- L'ajustement de pratiques professionnelles renvoie à l'évolution de la posture d'enseignant qui découle du partenariat entre les collègues de travail. Ce partenariat implique la définition des objectifs de travail, le partage des conventions qui anime la profession des enseignants. Ils suivent également les conseils de la part de leurs pairs. Dans l'optique de préserver leur travail, les EFÉ s'adaptent au système d'enseignement québécois.
- L'intégration dans une communauté de travail relaye l'intégration des EFÉ dans le groupe de pairs. Elle se traduit par une redéfinition du métier d'enseignant en faveur des attentes d'un système qui présentent des pratiques différentes de celles de leurs pays d'origine.
- La socialisation par imposition et obligation et la socialisation par compréhension et adhésion retransmettent respectivement les stratégies de survie adoptées par les EFÉ pour gérer les situations tendues en classe et l'impact des conseils et des soutiens venant de cette communauté des enseignants sur l'intégration des EFÉ en milieu scolaire.

Compte tenu de ces différentes définitions sur la socialisation professionnelle, nous retenons celle de Morrissette et al. (2018) Cette définition nous permet de pousser notre réflexion sur les trois dimensions de la socialisation professionnelle que sont l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques. La première dimension l'acquisition de l'identité professionnelle est pertinente car elle s'articule avec l'adhésion à un système éducatif inédit, la compréhension des normes de celui-ci. La deuxième dimension relative à l'intégration à la communauté professionnelle permet de porter un regard sur les rapports entre les EFÉ et

les autres acteurs du système éducatif québécois tels que les directions, les collègues et les parents d'élèves. Cette dimension peut également se traduire par des stratégies pédagogiques élaborées par les EFÉ à des fins de réussite scolaire des élèves. Et la dernière dimension à savoir l'acquisition des compétences professionnelles est retenue comme une dimension dans la mesure où les EFÉ ajustent leur pratique professionnelle pour répondre aux attentes du système.

## **2.2 LES DIFFÉRENTES DIMENSIONS DE LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE**

Comme évoquer auparavant, nous avons identifié trois dimensions qui répondent à notre objet d'étude. Afin de mieux cerner ces trois dimensions, il est important de les définir pour ensuite faire ressortir les indicateurs qui nous serviront de repères tout au long de cette présente recherche.

### **2.2.1 L'acquisition de l'identité professionnelle**

D'entrée de jeu il convient de définir l'identité professionnelle et d'établir la manière dont elle se construit voire s'acquiert. Selon Beckers (2007, p. 141-199), l'identité se définit comme un produit résultant du cheminement de l'individu marqué par l'ensemble des expériences acquises au fil du temps dans des contextes différents. Elle est un phénomène individuel du fait de sa dépendance du rapport entre l'être humain et son environnement et est la résultante de la jonction entre la prise de conscience, les interactions et régulations (Dorais, 2004 ; Perez-Roux, 2006). Dès lors, l'identité est considérée comme « ce par quoi l'on différencie une communauté d'une autre ou un individu d'un autre. La différence, qui constitue l'identité, repose toujours sur ce qui est propre et exclusif à un être » (Fray et Picouleau, 2010, p. 75).

D'ailleurs, L'identité professionnelle est une composante de l'identité globale de l'individu (Cotton, 2017). Cardot et Berge (2013, p.743) soutiennent que l'identité professionnelle est la façon dont l'individu se construit sur le plan professionnel. Elle comporte une dimension

collective à la suite de la création d'un groupe de professionnels ayant des caractéristiques communes et une dimension individuelle. À cet effet, l'identité professionnelle est « le sentiment d'appartenance à une profession issue d'une socialisation et dont le résultat est la conformité aux normes collectives. Cette dernière se caractérisant par l'usage de pratiques, de vocabulaire ou de gestes communs » (Fray et Picouneau, 2010, p.76).

Dans ce même sens, Donnay et Charlier (2006) considèrent que l'identité professionnelle est un discours évaluatif ou auto-évaluatif et qui est propre à l'individu en tant que professionnel. Ces auteurs ont par conséquent identifier plusieurs éléments qui permettent de définir l'identité professionnelle tels que les compétences requises pour exercer la profession en question, les champs et modes d'action, le langage propre afin de structurer les activités et le sentiment de faire partie d'une collectivité ayant une identité commune.

Cattonar (2001, p.5-7) définit l'identité professionnelle des enseignants comme une dimension de leur « identité sociale » et comme un construit social et individuel. L'identité sociale renvoie à la manière dont l'individu se repère dans le système social en tant qu'acteur de ce système. Elle permet à l'individu de se situer par rapport aux membres d'un groupe social qu'il appartient et de se distinguer à d'autres individus appartenant à un groupe social différent. Par conséquent, l'identité professionnelle enseignante est la façon dont l'enseignant se définit par rapport à son métier d'enseignant se référant ainsi aux normes du groupe des enseignants.

Par ailleurs, selon Cattonar (2001), l'identité professionnelle enseignante est la résultante des parcours, de l'histoire et des caractéristiques propre à l'« individu-enseignant ». En effet, chaque enseignant a sa façon singulière d'assimiler, de se conformer aux « règles-normes-valeurs » professionnelles dépendamment de ses expériences, de ses aspirations voire de ses objectifs de carrière. Ce qui relève l'aspect subjectif de la construction de l'identité professionnelle enseignante dans le sens où l'individu fait un tri des « règles-normes-valeurs » en sa guise (Cattonar, 2011).

Dans le cadre de cette recherche nous considérons l'adaptation au système scolaire québécois (Michaud et Beauregard, 2019 ; Niyubahwe et al., 2014) et la représentation du métier

d'enseignant (Gohier et al., 2001) comme des indicateurs clés qui peuvent orienter notre analyse.

- **La représentation du métier d'enseignant**

Abric (1994, p.13) cité dans (Poulin, 2010) postule que « la représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les réalités sociales ». En effet, elle est tributaire d'un système d'interprétation de la réalité qui anime les relations des individus. De ce système d'interprétation découle les comportements et les pratiques des individus. Dans ce sillage, la construction et reconstruction mentale résultent des représentations. En effet, ces dernières reflètent une manière d'organiser mentalement la connaissance de la réalité sociale. Elles guident, par conséquent, les conduites des individus vis-à-vis de l'environnement, de la culture et de la réalité sociale (Chellabi, 2024).

Par ailleurs, selon Gohier et al. (2001, p.13) la représentation que l'enseignant voire le futur enseignant se construit en tant qu'enseignant « se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante ». Sous cet angle, Beauchamp et Thomas (2009) cités dans Goyette et Martineau (2018) ont identifié deux dimensions de l'identité professionnelle à l'image des représentations que sont l'identité personnelle résultante de la dimension psycho-individuelle qui renvoie aux représentations personnelles de la profession et l'identité sociale relative aux représentations professionnelles de la profession en tant que telle. En ce sens, les représentations personnelles renvoient à l'identification et les représentations professionnelles à l'identification. Anadón et al. (2007, p.15) précisent que « ces représentations portent sur les rapports à soi-même, au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et à la société ».

Ainsi, les enseignants se représentent à travers leur activité. La représentation que les EFÉ se font à l'égard de leur métier est un indicateur important pour comprendre son action sur le terrain et la manière dont se construit son identité professionnelle.

- **L'adaptation au système scolaire québécois**

Michaud et Beaugard (2019, p.53) soulignent que les EFÉ, œuvrant dans un contexte culturel différent, sont dans l'obligation de s'adapter à une nouvelle identité professionnelle afin de mener à bien leur rôle d'enseignant au Québec. Les EFÉ doivent développer des capacités requises afin de créer une identité en phase avec le contexte scolaire québécois. En d'autres termes, le fait de s'adapter aux élèves, d'accepter leur façon de faire, d'agir et de parler permettent aux EFÉ d'avoir des relations saines en faveur de la réussite scolaire. En ce sens, Morissette et Segueda (2017, p.33) soutiennent que :

Au début de leur processus d'intégration professionnelle, les enseignants formés à l'étranger modifient leurs pratiques, car l'évaluation des apprentissages constitue une question sensible qui ne permet pas beaucoup d'écart aux normes curriculaires et à ses traductions négociées entre tous les acteurs concernés. S'ils s'alignent au départ pour éviter les protestations et les critiques, plusieurs d'entre eux en viennent à adhérer aux conceptions qui sous-tendent cette dimension de la profession telle qu'elle est interprétée dans les écoles québécoises, lorsqu'ils sont guidés et surtout lorsqu'ils trouvent dans leur environnement de travail des personnes qui prennent le temps de décoder pour eux le sens des pratiques usuelles.

Par ailleurs, l'étude de Niyubahwe et al. (2014) rapporte que l'adaptation des EFÉ dans un nouvel environnement scolaire dépend du décalage entre la culture d'origine et celle de la société. En effet, les enseignants qui ont une culture très différente à celle du Québec ont vécu des frustrations, des chocs et des événements déstabilisants lors de leur période de socialisation. Ils découvrent ainsi de nouveaux codes culturels et un mode de vie qui ne leur sont pas familiers. Par cette occasion, ils ont du mal à trouver des repères pour l'éducation des élèves. Ainsi l'identité professionnelle des EFÉ ne correspond pas à priori aux contextes québécois, d'où la présence d'un décalage manifeste entre leurs profils et les attentes de la profession d'enseignant au Québec.

Par conséquent, pour les enseignants venant de pays très différents, les chocs liés aux routines professionnelles et aux charges pédagogiques de ce nouveau système éducatif qui résultent des premières expériences déclenchent le processus de la transformation identitaire (Démazière et Morissette, 2021). Dans cette perspective, Campoy et al. (2005, p.358) cités

dans Niyubahwe et al. (2013b) soulignent que le fait d'intégrer une nouvelle culture organisationnelle engendre des défis liés à l'adaptation au travail. Ces auteurs estiment ainsi

La nouveauté de la culture organisationnelle augmente l'incertitude due au changement de l'environnement de travail et retarde l'adaptation. Plus la culture organisationnelle de l'organisation hôte est éloignée de celle de l'organisation d'origine, plus l'adaptation au travail de l'expatrié s'en trouve difficile.

## **2.2.2 L'intégration à la communauté professionnelle**

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à l'intégration à la communauté professionnelle des enseignants. Tout d'abord, en science sociale une communauté est un regroupement d'individus ayant des intérêts communs, des normes et des valeurs communes à respecter. Il s'agit d'un partage des pratiques quotidiennes avec les ressources utiles. La communauté met en place de nouvelles façons de faire les activités au sein de leur domaine de référence (Daele, 2009). L'organisation communautaire est susceptible de déterminer l'identité des membres qui la composent. Une communauté se cristallise avec les liens entretenus par les personnes qui la forment (Jacquier, 2011 ; Vibert et Gaucher, 2020).

Jackson (2013) précise qu'une communauté est basée sur trois faits que sont : le partage des valeurs, des buts ou des intérêts, la formation des liens sociaux et le simple fait d'appartenir à un groupe, une ville ou une population. Cette définition met en évidence la dimension collective de la communauté. Ainsi faite, les individus qui composent une communauté développent une conscience en soi et une conscience des normes et intérêts qu'ils partagent. Leclerc (2012, p.9) soutient en ce sens que la communauté professionnelle est :

Un dispositif incontournable, car il met l'accent sur les relations entre les enseignants et les divers professionnels de l'école (...) ce mode de fonctionnement en communauté réduit l'isolement des enseignants en permettant un échange productif quant aux problèmes rencontrés en salle de classe et en renforçant l'engagement du personnel à l'égard des buts et de la mission de l'école.

Par ailleurs, partant de ce principe, une communauté professionnelle renvoie à un regroupement de personnes ayant un domaine d'expertise voire une pratique professionnelle en commun. Ces personnes sont spontanément en interaction à des fins de collaboration, d'échange et d'entraide sur des projets ou en des contextes bien définis. Dans le domaine de l'enseignement, Marc et Pruvost (2011) souligne que les enseignants interagissent avec des partenaires qui maîtrisent ce système scolaire. Dans le cadre de cette recherche, la communauté professionnelle est composée par les enseignants, les parents d'élève et la direction de l'établissement. Le processus de socialisation professionnelle qui paraît difficile peut être soutenu par la direction et les collègues enseignants. Dans cet ordre d'idées nous nous intéressons spécifiquement aux relations qui animent cette communauté professionnelle.

### **2.2.3 L'acquisition des compétences pédagogiques**

L'acquisition des compétences pédagogiques est une des dimensions de la socialisation professionnelle des EFÉ. En effet, selon Tardif et al. (1991), les compétences pédagogiques sont formées par l'amalgame plus ou moins de compétences issues de la formation professionnelle, des savoirs disciplinaires, du curriculum et de l'expérience. D'abord les compétences pédagogiques issues de la formation professionnelle sont l'ensemble des savoirs que l'enseignant a incorporé lors de sa formation en enseignement. Ces savoirs sont généralement des doctrines liées à la pratique pédagogique. Elles fournissent par conséquent un ensemble d'idéologie du métier d'enseignant, le savoir-faire et certaines techniques. Dans cet ordre d'idées, Paquay (1994, p.7) souligne que dans le cadre d'une formation en enseignement, les compétences acquises constituent « un référentiel de compétences (...) nécessaires pour exercer un métier ».

Ensuite, les savoirs disciplinaires renvoient aux différents champs de la connaissance, aux disciplines (mathématique, histoire, sciences physiques, etc.). Quant aux compétences curriculaires, elles sont déterminées par les établissements scolaires. Ces derniers fixent au préalable un modèle (objectifs, méthodes et contenus) que les enseignants doivent

s'approprier et mettre en pratique. Enfin, ses compétences de l'expérience sont souvent issues du vécu individuel et collectif sous forme de capacités, de savoir-faire et de savoir-être. Au fil du temps, les enseignants acquièrent des savoirs spécifiques.

Ces auteurs (Tardif et al., 1991) précisent que :

Ces multiples articulations entre la pratique enseignante et les savoirs font des enseignants un groupe social et professionnel dont l'existence dépend pour une très large part de sa capacité à investir, à intégrer de tels savoirs comme conditions de sa pratique (p.60).

Pour une meilleure appréhension de cette dimension vis-à-vis de notre objet d'étude, nous avons identifié deux indicateurs : la gestion des classes et les stratégies pédagogiques élaborées par les enseignants. Dans cette partie, nous définissons d'abord le métier d'enseignant. Ensuite nous répondons aux questions suivantes : à quoi renvoie la gestion des classes? Qu'est qu'une stratégie pédagogique?

- **Définitions du métier d'enseignant**

D'entrée de jeu, le mot enseignant est dérivé du verbe enseigner. Ce dernier provient du latin « insignare » qui signifie indiquer et du latin classique « insignire » c'est-à-dire mettre une marque, signaler ou distinguer (Dictionnaire de l'Académie Française, 2024, en ligne). La responsabilité d'un enseignant ne se résume point au fait d'enseigner. L'enseignant aide les élèves à développer une pensée créative et les compétences requises pour résoudre un problème, communiquer et travailler en équipe (Groupe de la banque mondiale, 2024). Selon l'OCDE (2005, p. 7) : « le corps enseignant, la ressource la plus significative et la plus précieuse au sein des établissements scolaires, est au centre des efforts visant à améliorer l'enseignement ».

Au sens large, la profession enseignante englobe toutes les personnes qui assurent de l'enseignement dans une école publique ou privée ou de façon indépendante. Dans le présent contexte, la profession enseignante ne comprend que les personnes qui détiennent un brevet décerné par les autorités provinciales ou territoriales pour enseigner aux élèves des niveaux primaire ou secondaire dans une école publique (Gillis et al., 2013, en ligne).

Par ailleurs, Dubet (2020) identifie trois dimensions du métier enseignant que sont : le métier qui représente un produit d'une méthode et d'expériences acquises pendant les études, mis en pratique et modifiable dépendamment des contextes ; ensuite l'institution qui met en place de valeurs et principes à respecter et enfin la personnalité de l'enseignant qui est « une dimension aléatoire ». En ce sens, selon Perrenoud (1995, p. 118) :

Le métier d'enseignant navigue entre le respect scrupuleux des consignes de l'institution (horaires, programmes, modalités d'évaluation, démarches didactiques) et la prise d'autonomie. La première posture dégage la responsabilité individuelle des enseignants, la seconde se contente fréquemment de ce que j'ai appelé une « autonomie de contrebande » aux marges ou dans les interstices de l'institution.

Dans un autre ordre d'idées, Rufin et Payet (2017, p. 13) soulignent que la relation aux élèves et la transmission des savoirs font partis des incertitudes qui régissent l'exercice du métier d'enseignant. À cela s'ajoutent l'engagement professionnel et personnel, le sentiment d'impuissance et d'échec face aux élèves en difficulté. Sur ce, nous pouvons dorénavant nous intéresser à la gestion de classe car il constitue l'aspect pratique du métier d'enseignant.

- **Qu'est-ce que la gestion de classe?**

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), la gestion de classe renvoie à l'ensemble des actions menées par une enseignante ou un enseignant. Ces actions ont pour objectifs de concevoir, organiser et réaliser des apprentissages pour guider les élèves et les aider à se développer (CSE, 1995 cités dans Gaudreau, 2019). La gestion de classe renvoie à « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage » (Nault et Fijalkow, 1999, p. 451 cités dans Gougeon, 2021, p. 31).

Ainsi, la gestion de classe est un ensemble de normes et de dispositifs pour stimuler les élèves à l'apprentissage et créer un climat favorable au développement des capacités intellectuelles des élèves (Doyle, 1986; Martineau et Gauthier, 1999). En raison de la complexité de l'activité professionnelle, les enseignants appliquent des techniques jugées efficaces pour

prévenir et résoudre les problèmes qui peuvent survenir en classe. Ces techniques sont développées en fonction de la participation et de l'implication des élèves sur les activités pédagogiques (Gaudreau, 2019).

Dans un autre ordre d'idées, Bissonnette (2016, p. 16) estime que

Gérer efficacement la classe c'est : utiliser un ensemble de pratiques et de stratégies éducatives afin, d'une part, de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite et d'autre part, établir et maintenir un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage.

De surcroît Martineau et Gauthier (1999) soulignent que le succès des enseignants sur la gestion de leur classe repose sur leur capacité de superviser et d'anticiper les comportements pouvant porter atteinte au bien être des élèves. Les enseignants font ainsi usage d'une discipline équitable, cohérente et ferme envers les élèves. Pour y parvenir, les enseignants peuvent appliquer des règles et des procédures qui constitueront dorénavant des routines pour tous les élèves. Ainsi, les EFÉ élaborent des stratégies pédagogiques pour favoriser la réussite scolaire.

- **Les stratégies pédagogiques élaborées par les enseignants**

Faire la classe est l'essence de l'activité enseignante. Dans un environnement de travail inédit, les EFÉ tentent la coopération afin de créer un cadre de travail favorable à la réussite et de nouer des relations fonctionnelles. Face aux caractères, attitudes et conduites irrévérencieux des élèves, les EFÉ qui sont issus de modèles pédagogiques où l'incarnation de l'autorité se fait à travers des punitions, sont dans l'obligation d'établir de nouvelles méthodes afin d'atténuer les chocs générés par ce nouveau contexte (Démazière et Morrissette, 2020). Or, au Québec, l'enseignant est appelé à coopérer avec les élèves. En effet, Woods (1990) cité dans Démazière et al. (2021) a identifié un certain nombre de stratégies mis en place par les enseignants face aux difficultés en milieu scolaire à savoir : dominer, fraterniser et marchander. La première renvoie à la situation où l'enseignant formé à l'étranger tente d'exercer son autorité sur les élèves. Cette tentative d'intimidation étant sujette à l'échec pousse les EFÉ à fraterniser. En d'autres termes, ces derniers se rangent du

côté des élèves dans l'optique d'une meilleure collaboration. La troisième stratégie est utile au moment de négocier les charges de travail en classe à la suite des contestations des élèves. Les EFÉ sous une posture coopérative allègent les tâches. Ces stratégies montrent la capacité des EFÉ à se mettre dans différentes postures pour faciliter leur activité pédagogique.

En outre, Lantheaume et Hélou (2008) ont soulevé un trop-plein de stratégies c'est-à-dire un ensemble de plans permettant aux enseignants de faire face aux défis. L'implication dans un projet de classe ou d'établissement est l'une des issues pour atteindre les objectifs de travail. Au Québec, les enseignants gèrent le budget destiné aux sorties pédagogiques. Cette tâche assignée constitue une nouveauté pour les EFÉ car dans leur pays d'origine ils ne s'occupaient que de faire des cours de façon magistrale (Démazière et al., 2021). Enfin, nous pouvons donc affirmer que les EFÉ ont la charge d'utiliser des stratégies pour faciliter la réussite scolaire. Ainsi, cet indicateur nous permet d'explorer la manière dont les EFÉ gèrent leur classe de même que les tâches qui leur sont assignées.

En somme, ce chapitre a permis de mettre en valeur les aspects conceptuels qui orientent l'ensemble de la recherche. D'abord, nous avons défini le concept de socialisation professionnelle avec la vision de différents auteurs. Ainsi, nous avons choisi la définition de Démazière et al. (2020) car elle paraît plus pertinente vis-à-vis de notre objet de recherche et nous a permis de mettre en relief nos trois dimensions à savoir l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques.

# CHAPITRE 3 : LA PROBLÉMATIQUE DE LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE DES EFÉ

Avant d'énoncer notre problème spécifique de recherche, nous parcourons d'abord les recensions d'écrits sur la socialisation professionnelle des EFÉ. En effet, il convient de contextualiser d'abord notre objet de recherche pour mieux baliser la recherche. Ainsi, dans la première partie, nous dressons la recension des articles scientifiques et de presses portant sur la socialisation professionnelle des EFÉ.

## 3.1 RECENSION D'ÉCRITS SUR LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE DES EFÉ

D'emblée, le processus de socialisation professionnelle des EFÉ dépend des caractéristiques de ce personnel. D'abord, notons que la recension d'écrits de Niyubahwe et al. (2022) montre que les EFÉ sont très diplômés. En effet, le plus bas niveau d'études est la licence soit 3 ans universitaires. Il y a également d'autres qui détiennent un diplôme de maîtrise voire un doctorat de 3<sup>e</sup> cycle. Les EFÉ ont par conséquent un bagage intellectuel avec une expérience d'enseignement de 7 à 20 ans dans leur pays d'origine (Niyubahwe et al., 2022). Étant de plus en plus présents dans les écoles québécoises, ils découvrent les rouages du système éducatif québécois et rencontrent des difficultés pour s'intégrer au marché du travail pour des raisons diverses. En effet, ils n'arrivent pas à donner du crédit aux compétences acquises à l'extérieur du Canada en raison d'un décalage entre le système éducatif du pays d'accueil et celui du pays d'origine. Formés à l'étranger, ils sont habitués à des normes, des valeurs et un mode de fonctionnement différents du système éducatif au Québec (Morrissette et Demazière, 2021 ; Niyubahwe et al., 2018). Comme le soulignent Demazière et Morrissette (2018, p. 97), « toute pratique professionnelle s'actualise dans une variété de contextes qui doivent être pris en compte pour saisir la dynamique de socialisation ».

Niyubahwe et al. (2013a) révèlent que cette dynamique n'est pas sans difficulté : les études réalisées en Amérique du Nord, en Israël et en Australie ont démontré que les EFÉ sont confrontés à quatre difficultés majeures : d'abord les difficultés d'accéder à l'emploi, ensuite l'intégration professionnelle dans la culture scolaire et dans l'équipe pédagogique, la non-reconnaissance des compétences acquises dans leurs pays d'origine et les défis liées à la tâche de l'enseignement plus précisément la pratique pédagogique et la gestion de la classe (Niyubahwe et al., 2013a, p. 287).

La situation des EFÉ d'origine magrébine à l'école Bedford en est l'illustration parfaite. En effet, selon le rapport d'enquête publié par le ministère de l'Éducation en juin 2024, onze EFÉ utilisent des pratiques en classe qui sont en déphasage avec les attentes du système éducatif québécois telles que le cri contre des élèves, des techniques d'humiliation et des coups de règle sur les bureaux. Face à cette situation, Le gouvernement du Québec a décidé d'intervenir, et les 11 enseignants ont été accusés d'intimider les élèves, le personnel et la direction de l'école. Ils ont refusé d'aider les élèves autistes ou en difficulté, ont puni les élèves difficiles et ont peu enseigné certaines matières. Le ministère de l'éducation a actuellement suspendu les licences d'enseignement de ces enseignants. L'enquête estime que ces pratiques sont sous l'influence de la religion (MEQ, 2024 ; Le Devoir, 2024<sup>1</sup>).

Or, selon le Journal de Québec (2024), les pratiques de ces EFÉ ne peuvent pas se justifier par l'appartenance religieuse car ils ne comprennent souvent pas le système éducatif québécois. Le fait que ces EFÉ ont tendance à utiliser des méthodes d'enseignement dépassées, ce qui entraîne des humiliations, des catégorisations et des licenciements. C'est le

---

<sup>1</sup> Le Devoir. (2024, 26 octobre). Que se passe-t-il à l'école Bedford ? <https://www.ledevoir.com/les-as-de-l-info/822446/passe-il-ecole-bedford>

résultat du système français, qui est basé sur les principes des laïques. En ce sens, ils doivent être accompagnés et suivre des formations en toute urgence (le Journal de Québec, 2024<sup>2</sup>).

Afin de mieux appréhender notre objet de recherche, il est d'abord question, dans cette partie, de dresser une recension d'écrits qui décrivent la situation de EFÉ au Québec, dans les autres provinces du Canada voire d'autres pays. Il s'agit ici d'analyser la manière dont la socialisation professionnelle des EFÉ se conjugue avec les attentes du système. Pour ce faire, nous avons identifié des documents, des revues de presse et des articles à ce sujet. À l'issue de cette recension d'écrits, nous exposons la justification de cette présente recherche, c'est-à-dire la pertinence sociale et la pertinence scientifique.

### **3.1.1 Les défis liés à l'acquisition de l'identité professionnelle**

L'acquisition de l'identité professionnelle s'avère un processus plus ou moins complexe. En effet, c'est un processus qui s'actualise au fur et à mesure dépendamment du contexte. Dans cette partie, il est question de mettre en exergue la complexité que renferme l'acquisition de l'identité professionnelle.

Tout d'abord, Peyronie (2011) souligne que la construction de l'identité professionnelle des enseignants s'avère complexe dans la mesure où il y a une forte probabilité de décalage entre les curriculums théoriques et les curriculums réels. « Un curriculum est un ensemble cohérent et structuré d'éléments qui permettent de rendre effectif un plan d'action pédagogique. Il comprend en général les finalités et les grandes orientations à donner aux démarches pédagogiques et didactiques » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p. 15). Les curriculums théoriques renvoient aux connaissances pédagogiques, aux contenus des formations tandis que les curriculums réels font allusion aux contextes et à la réalité du terrain. En effet, la grande partie de la construction de l'identité professionnelle des

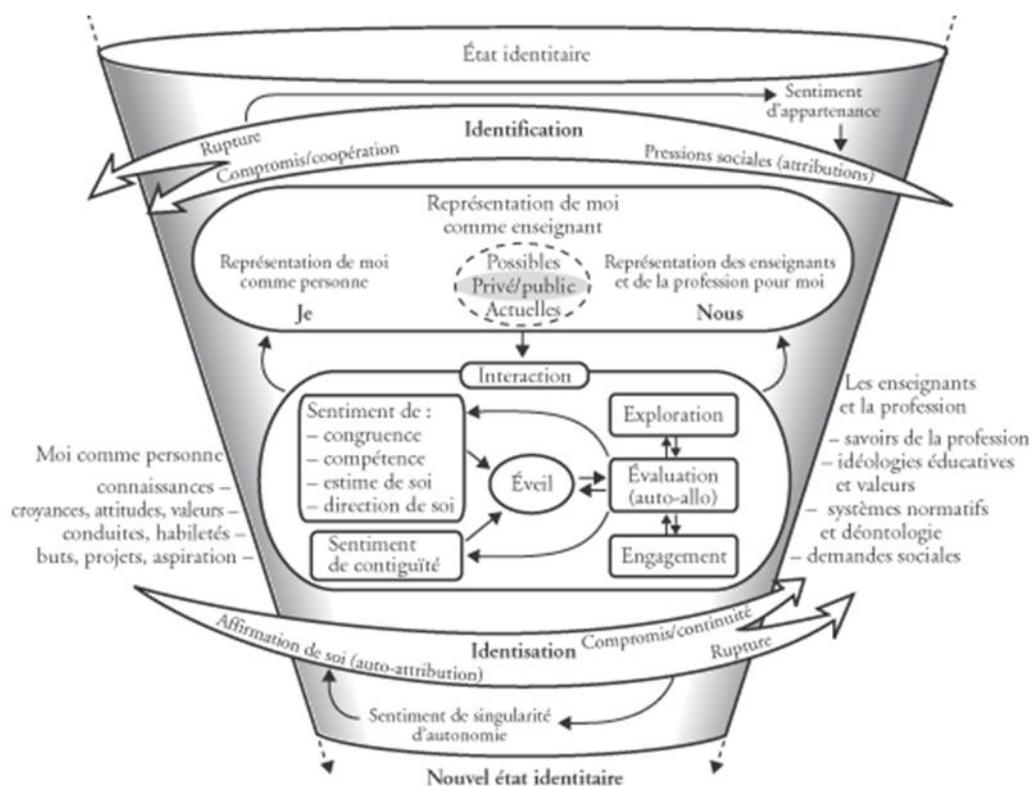
---

<sup>2</sup> Le Journal de Québec. (2024). *Le CSSDM est le vrai coupable dans le dossier de l'école Bedford*. <https://www.journaldequebec.com/2024/10/16/le-cssdm-est-le-vrai-coupable-dans-le-dossier-de-lecole-bedford>

enseignants se joue sur le terrain. Des situations essentielles à cette étape et parfois non prises en compte lors de la formation font surface.

Ainsi le processus de construction identitaire dans le cadre professionnel est lié aux caractéristiques de la profession exercée. L'individu à l'image de sa profession et de son contexte de travail utilise ses savoirs, son style personnel, ses stratégies, ses logiques d'action qui sont en phase avec sa profession pour construire son identité. C'est un processus dynamique qui change en fonction des réalités et contextes. L'individu se perfectionne et améliore ses compétences à agir face aux contraintes au fil du temps (Fray et Picoulet, 2010).

Concernant la construction identitaire des enseignants, Gohier et al. (2001) soutiennent que c'est un processus sous-jacent d'identisation et d'identification. Elle renvoie à la construction de la représentation de soi relative aux croyances, aux valeurs, aux habiletés et aux buts fixés par l'enseignant dans le cadre professionnel. Ce processus de construction identitaire prend en compte l'enseignant et son environnement social. Ce qui revient à dire qu'il existe une dimension interactionniste revêt d'importance au cours de ce processus. En ce sens, Touraine (1992, p. 310), cité dans Gohier et al. (2001, p.7), précise que « (...) la simple existence de l'individualité explique les décalages fréquents entre l'acteur particulier et les normes générales ». Le modèle de la construction de l'identité des enseignants associe les sentiments d'appartenance et les représentations de la profession que ces enseignants développent en eux. Le schéma suivant représente les différentes étapes de la construction identitaire.



**Figure 2 : Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant selon Gohier et al. (2001, p.6)**

La définition de Gohier et al. (2001) retrace la complexité liée au processus d'acquisition de l'identité professionnelle avec différents aspects tels que l'aspect interactionniste, la professionnalité, l'autonomie, l'engagement entre autres. En ce sens, l'acquisition de l'identité professionnelle des enseignants s'allie à la professionnalité. En effet, cette dernière est liée à l'histoire du métier, aux modifications des normes selon les contextes. Les EFÉ adhèrent à une nouvelle culture organisationnelle et sont censés maîtriser leur rôle professionnel avec la nouvelle posture d'enseignant au Québec. Ce qui implique le développement de nouvelles stratégies et de compétences en vue d'être performant et compétent dans son métier (Jabouin et Duchesne, 2019).

Pour aller plus loin, Duchesne (2020) stipule que les EFÉ, peu importe l'expérience acquise avant d'immigrer au Québec, sont sujets au stress acculturatif en raison des représentations racialisées faites à leur égard. Les représentations racialisées reflètent la pensée sociale, des

stéréotypes voire des croyances fondées sur les modes de vie. C'est une forme de naturalisation d'un groupe d'individus visant à attribuer des caractéristiques intellectuelles, sociales et culturelles inférieures aux autres groupes. Ainsi, les EFÉ rencontrent des défis face à l'interculturalité ce qui est susceptible de porter atteinte aux liens qu'ils doivent tisser au sein des établissements scolaires (Duchesne, 2020, p. 178).

### **3.1.2 Les défis liés à l'intégration à la communauté professionnelle**

Les EFÉ ont souvent des relations conflictuelles avec leurs collègues, les élèves et les parents d'élèves. Cette situation pourrait se justifier par les écarts culturels et les préjugés pouvant porter atteinte au partage d'expérience (Démazière et al.; 2018).

- ***Avec les directions des établissements et les collègues***

Démazière et Morrissette (2020) précisent que certains EFÉ rencontrent des difficultés à tisser des relations avec leurs collègues. Certains décident de faire le pas vers leurs collègues québécois pour briser la glace, tandis que d'autres choisissent de changer d'établissement. Ces difficultés sont issues du décalage entre le système organisationnel de leur pays d'origine et celui du Québec. Dans certains pays, le système scolaire est doté d'une organisation hiérarchique qui préétablit les règlements et la nature des relations au sein d'un établissement et implique la formalisation du travail fondée sur le respect du supérieur en fonction des statuts professionnels et de l'ancienneté. Tenant compte de cette situation, il est intéressant de questionner les relations dans un contexte différent à l'occurrence le contexte québécois.

Dans un autre ordre d'idées, les directions ont la responsabilité d'une manière générale d'accueillir les enseignants et d'assurer qu'ils aient en main tous les documents pédagogiques entre autres. Les directions doivent également assurer le jumelage entre enseignants (Duchesne et Kane, 2010). Dans cette perspective, les recensions d'écrits de Niyubahwe et al. (2018) et Gravelle et Duchesne (2018) démontrent que, dans un premier temps, le soutien des directions d'école est un apport significatif en faveur de la socialisation professionnelle des EFÉ. Elles (les directions) créent un environnement propice à l'établissement des relations harmonieuses et collaboratives qui résultent d'un accueil bienveillant et d'une

ouverture des collègues. La direction joue un rôle prépondérant à la réussite à l'intégration professionnelle des EFÉ. Elle se charge de faire les premières présentations auprès des collègues.

Par conséquent, La direction des établissements instaure un climat favorable à la collaboration et au réseautage entre les EFÉ et leurs collègues. De cette collaboration découlent des relations conviviales et des échanges permettant aux enseignants immigrants de mieux s'adapter, de comprendre le système éducatif québécois. Certains participants témoignent de l'efficacité de ce réseautage dans leur processus d'intégration professionnelle, dans la mesure où ils ont su s'améliorer grâce aux appréciations, assistances et encouragements venant de leurs pairs enseignants. Par conséquent, la gestion des classes, les techniques pédagogiques ne représentent plus un frein voire un fardeau pour les EFÉ grâce aux rétroactions constructives de la part des enseignants québécois et de la direction. De surcroît, l'ouverture d'esprit, la proactivité et le sens de l'humour sont des qualités personnelles en faveur de l'établissement des liens.

- *Avec les parents d'élèves*

D'une manière générale, selon Akkari et Changkokati (2009) les relations entre les parents d'élèves et les enseignants sont souvent sujettes à des tensions. Ils donnent l'exemple de la France où la réussite de l'élève est une responsabilité partagée entre ces deux partenaires. À rebours, si l'élève échoue les parents d'élèves et les enseignants ont tendance à rejeter la faute l'un sur l'autre. Au Québec, la plupart des recherches (Niyubahwe et al., 2018 ; Démazière, 2021 et Morrissette et al., 2017) relatent un rapport plus ou moins actif entre les EFÉ et les parents d'élèves. Ces derniers font partie des acteurs clés de l'intégration professionnelles des EFÉ. En effet, les parents d'élèves sont impliqués dans l'éducation de leurs enfants. À cet effet, leurs revendications sont prises en considération et ils pourraient être sources de déstabilisation de la carrière de ces enseignants.

Les recensions d'écrits de Niyubahwe et al. (2018) et Démazière et al. (2021) abondent dans ce sens. Au niveau des résultats de leurs études, deux tendances se dégagent à ce sujet : l'une relate un rapport coopératif et l'autre un rapport d'opposition. Dans le premier cas de figure,

les EFÉ témoignent que les parents d'élèves immigrants sont beaucoup plus ouverts à la collaboration compte tenu du fait qu'ils sont aussi des immigrants avec des similarités sur le plan culturel. Un climat de confiance s'installe à cet effet. Or la deuxième tendance est le reflet de doutes et méfiance surtout du côté des parents québécois. Ces derniers remettent en cause les compétences et font par la moindre occasion des critiques négatives.

De manière plus générale, l'étude de Morrissette et al. (2017) précise que les EFÉ une fois au Québec, remarquent que le métier d'enseignant au Québec est une responsabilité partagée avec les parents d'élèves. Ce partage de responsabilité est beaucoup plus symbolique au niveau des écoles privées dans la mesure où les parents constituent des acteurs centraux dans la gestion et la régulation du travail de l'enseignant. Des ajustements s'imposent aux EFÉ, à cet effet, plus précisément le traitement envers ces élèves du privé.

Par exemple, Yip (2023) retrace le processus d'intégration des enseignants originaires de l'Asie pacifique en Australie. Certains participants de cette étude n'arrivent pas à faire valoir leur compétence au sein des établissements en Australie. Tel est le cas d'une enseignante qui n'a pas pu gagner la confiance du principal de l'établissement pour ses acquis en mathématiques malgré de nombreuses années d'expérience sur la même matière au Japon. D'autres témoignent en revanche être soucieux de la perception de leurs collègues et des parents vis-à-vis de leurs compétences pédagogiques. Certains enseignants asiatiques disent avoir gagné l'estime et le respect de leurs collègues australiens. Cette situation rend les enseignants plus confiants et moins vulnérables aux changements de contextes. Retenons donc que les tensions ne sont pas systématiques étant donné que certains parents sont plus ou moins impliqués dans l'activité pédagogique de leurs enfants et collaborent avec les EFÉ. Ils donnent aux EFÉ le pouvoir d'exercer leur autorité sans aucune intervention. Si nécessaire, les élèves reçoivent des punitions de leur part pour les stimuler à bien travailler. Cette situation résulte du fait que les EFÉ entretiennent des relations de proximité avec les élèves.

### **3.1.3 Les défis liés à l'acquisition des compétences pédagogiques**

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 1, le métier d'enseignant au Québec doit être en phase avec le modèle d'enseignant préétabli par le système éducatif québécois. Il est attribué à l'enseignant des tâches pour assurer la réussite scolaire des élèves, qui se déroulent au sein de l'établissement scolaire, plus précisément en classe. À cet effet, les EFÉ, étant dans un environnement qui ne leur est pas familier, peuvent rencontrer des difficultés liées à la gestion des classes.

#### ***La gestion des classes***

Partant de l'assertion suivante : « éduquer consiste à libérer les capacités de quelqu'un, non à vérifier et à quantifier des notions académiques qu'il a assimilées » (Ferguson (1981) cité dans Chassé, 2006), enseigner revient à participer au développement intégral de l'élève, qui allie l'acquisition de connaissances et savoir-faire. Le métier d'enseignant est ainsi perçu comme un « métier de relations » voire un « travail interactif » (Tardif, 1992 cité dans Altet, 2012) dont la bonne gestion et la pérennité incombent à la fois aux enseignants et aux élèves ou étudiants. Le rendement scolaire résulte de la relation entre l'enseignant et l'élève (Chassé, 2006). Ce travail n'est pas sans difficultés selon Altet (2012, p. 47) :

La difficulté de l'acte d'enseigner c'est qu'il ne peut être analysé uniquement en termes de tâches de transmission de contenus et de méthodes définies a priori, car ce sont la communication verbale en classe, les interactions vécues, la relation, la variété des actions en situation qui vont permettre ou non à des élèves différents d'apprendre à chaque intervention. Ainsi, les informations prévues sont régulièrement modifiées à partir des réactions des élèves et de l'évolution de la situation pédagogique et du contexte.

Dans cette perspective, la gestion des classes peut différer d'un cycle à un autre à titre d'exemple, les enseignants dans les classes d'accueil doivent prendre en compte les éléments psychosociaux comme les troubles d'adaptation ou d'apprentissage. Cette situation est récurrente chez les élèves immigrants. Ces derniers prennent plus de temps à surmonter leur traumatisme en raison de leur expérience migratoire (Mamprin, 2020).

Par ailleurs, tel que relayé dans les recensions d'écrits de Morrissette et al. (2018) et de Jacquet (2023), les EFÉ subissent des chocs qui remettent en cause leur savoir-faire antérieur. Le premier choc est relatif à la gestion des classes, au sens où les EFÉ auraient du mal à imposer leur autorité aux élèves. Ce défi est lié à la culture éducative. Les résultats mettent en exergue le fait que les EFÉ ont traditionnellement une posture autoritaire qui n'a nulle chance de faire effet sur les élèves. En effet, le système éducatif québécois suggère une approche socioconstructiviste très différente, entièrement centrée sur l'élève et où l'apprentissage se déroule à travers des échanges entre l'élève et ses camarades.

Une négociation et l'acceptation du partage d'autorité se dessinent pour un bon déroulement de l'activité d'apprentissage. À titre d'exemple, l'étude de Myles et al. (2006) réalisée en Ontario cité dans Niyubahwe et al. (2013b) a démontré que les EFÉ venant des systèmes éducatifs caractérisés par l'enseignement magistral, la mémorisation des cours et les examens par le biais des tests standardisés rencontrent de la difficulté avec l'enseignement centré sur l'élève. Ainsi ces résultats prouvent que la création de matériel didactique, la préparation et la planification de leçons, les méthodes d'évaluation des élèves, la manière de motiver les élèves constituent des défis que les EFÉ doivent relever.

Un deuxième choc est lié à une exigence sur la connaissance des programmes et la méthode pédagogique (Morrissette et al., 2018). Dans ce même cas de figure, aux États-Unis, les EFÉ sont aussi confrontés à des problèmes liés aux charges pédagogiques et au pouvoir de l'enseignant qui ne sont pas les mêmes dans leur pays d'origine. Ce décalage s'explique par le fait que dans certains pays, l'éducation n'est pas accessible à tout le monde. Ainsi, les enseignants ont tendance à profiter de ce prestige et sont considérés comme indissociables de l'avenir des élèves. Or aux États-Unis, l'éducation est un droit absolu, l'enseignant y est un être ordinaire et ne peut exercer aucune pression ou autorité sur les élèves. La gestion de la classe a une valeur déterminante pour la réputation de l'enseignant, voire le renouvellement de son contrat. Par conséquent, vouloir se faire respecter par le biais de l'autorité ou la posture d'enseignant apparaît comme un défi dont les EFÉ vont devoir faire face (Niyubahwe et al., 2013a, p.289).

Notons également qu'il existe différentes approches et différents styles de gestion de classe. D'une manière générale, les enseignants, intervenant auprès des élèves qui ont des comportements difficiles, mettent en place différents processus médiateurs dépendamment de leurs croyances d'efficacité personnelle. Ces approches se réfèrent aux types d'enseignant qui utilisent souvent des pratiques qui leur sont propres face à des situations bien déterminées (Gaudreau et al., 2012 ; Gaudreau, 2019). Voici quelques exemples de modèles :

- **Le modèle de Gordon** : Gordon a développé un modèle humaniste de la gestion de classe. Il mise sur l'autodiscipline, la relation et la communication des besoins qui animent l'intervention au cœur de la classe. Selon ce modèle, les élèves sont dotés d'une certaine autonomie et sont par conséquent responsables de leurs comportements. À cet effet, Gordon invite l'enseignant à adopter des postures plus commodes telles que : l'empathie, la sincérité et la chaleur humaine. Exemple : En cas de conflit, si le problème appartient à l'élève : l'enseignant écoute et conseille l'élève afin qu'ils puissent trouver ensemble une solution (Gaudreau, 2019).
- **Le modèle de Glasser**, a la même vision que Gordon, stipule que les élèves sont responsables de leurs actes. La vision de Glasser repose sur deux principaux fondements : l'environnement pédagogique et le contenu du programme en phase avec les besoins de l'élève; aider l'élève à effectuer des choix pour bien se comporter en classe (Gaudreau,2019).
- **Le modèle de Chelsom Gossen (1996)** élabore une approche unique centrée sur la responsabilisation des élèves. Selon ce modèle, l'élève doit assumer les conséquences de ces actions et corriger lui-même son comportement à travers des actions constructives. Ainsi, l'enseignant conscientise l'élève sur les éventuelles conséquences de ses actions (Gougeon, 2021, p.32).

En outre, selon Chessex et Fijani-Araghi (2010), la planification des techniques afin de contourner d'éventuels dérangements voire comportements inadéquats des élèves est un facteur déterminant de la gestion de classes. En effet, ils ont cité le modèle de Bissonnette (2016) qui consiste un modèle d'intervention à trois niveaux. D'abord, le niveau 1 renvoie aux interventions universelles touchant 80% des élèves qui vont s'autoréguler et

s'autodiscipliner. Il s'agit de fixer dès la rentrée scolaire un cadre clair afin de garantir un enseignement de qualité. Par la suite, le niveau 2 soit 15% des élèves répond aux besoins d'interventions spécifiques pour les élèves qui présentent des comportements défavorables à la gestion de classe. Dans ce cas de figure, il convient d'apprendre à l'élève une meilleure gestion de ses émotions. Enfin le niveau 3 (5%) concerne les élèves ayant des comportements inadéquats persistants malgré les interventions des niveaux 1 et 2. Ces élèves sont encadrés individuellement afin de bénéficier d'un soutien pour adopter les comportements recommandés.

En somme, cette partie nous a permis de démontrer que les EFÉ rencontrent divers défis lors de leur socialisation professionnelle en milieu scolaire québécois. Ils traversent dès leur début une période intense et pénible à cause de la perte de repères, de la déstabilisation, des doutes et de la méconnaissance de la culture et du fonctionnement de l'établissement. Les EFÉ doivent s'adapter à une culture éducative particulière qui est déterminée par les contextes et les individus qui forment la communauté professionnelle (Duchesne et al., 2019). La gestion de classe présente des défis uniques ainsi que des avantages pour créer un environnement d'apprentissage équilibré et efficace. En dehors de la classe, les EFÉ sont aussi appelés à collaborer avec leurs pairs, les parents d'élèves et les directions des établissements où ils sont en exercice. Cette dimension est importante à l'analyse de la socialisation professionnelle des EFÉ. En effet, de cette collaboration, peut résulter soit la réussite de leur socialisation professionnelle soit l'échec de celle-ci.

La recension des écrits nous a permis de classer les défis autour de trois catégories : l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques. Sur ces bases, nous formulons notre problématique de recherche suivie par la justification de la recherche.

### 3.2 ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Dans cette partie, nous présentons la problématique de la socialisation professionnelle des EFÉ et les difficultés auxquelles ils sont confrontés lors de leur processus de socialisation professionnelle. Considérant la définition du Québec de la profession enseignante, la socialisation professionnelle des EFÉ doit être envisagée de manière très large, puisqu'elle implique une maîtrise des programmes d'enseignement, des approches pédagogiques, les pratiques de gestion de classe et les pratiques évaluatives valorisées (Diedhiou, 2018). Ainsi, l'enseignant formé à l'étranger doit s'adapter à une nouvelle façon de faire pour bien dérouler ses activités pédagogiques.

Par ailleurs, la socialisation professionnelle est fortement dépendante du système organisationnel des établissements qui accueillent les EFÉ et l'implication des pairs enseignants ainsi que toute la communauté professionnelle. Dès les premières expériences, les EFÉ ont été confrontés à de nouvelles manières d'exercer le métier d'enseignant, traduites sur le plan du rapport aux élèves et des méthodes d'enseignement. Au Québec, il ne suffit pas de donner des cours : l'enseignant est voué à donner de l'attention à ses élèves, à la patience et à créer des liens avec les élèves favorables à la coopération (Morrissette et al., 2020).

Pour saisir le métier d'enseignant dans son acception large, nous prenons en compte dans le cadre de cette recherche les trois dimensions (l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques) de la socialisation professionnelle des EFÉ. Pour rappel, la première dimension permet à l'enseignant de reconstruire voire réajuster son identité professionnelle pour être en phase avec les attentes du système. La deuxième dimension renvoie aux relations que les EFÉ entretiennent avec leurs pairs et la direction des établissements. Cette dimension est un couteau à double tranchant : d'une part les relations entretenues avec les pairs sont bénéfiques car elles occasionnent les échanges, les conseils voire un climat favorable à la socialisation des EFÉ ; d'autre part les EFÉ peuvent avoir du mal à tisser des liens solides avec leurs pairs résultant ainsi par des doutes et des incompréhensions. La troisième dimension renferme les pratiques pédagogiques, à savoir : la gestion des classes, les relations

avec les élèves et l'incorporation des normes et valeurs du système éducatif québécois au sein de la classe.

Les éléments de la problématique de la socialisation professionnelle des EFÉ ont été mis en exergue dans cette partie. La revue de littérature révèle qu'au-delà de la pratique pédagogique, les EFÉ sont aussi appelés à veiller sur leur environnement professionnel. Ce faisant, ils doivent entretenir des relations saines avec la direction et leurs collègues. Ces relations leur permettent de mieux comprendre le fonctionnement du système éducatif québécois et de faciliter leurs socialisations professionnelles. À cet effet, après avoir formulé la justification de cette recherche, nous mobilisons les différentes définitions de la socialisation professionnelle tenant compte de ces trois dimensions qui feront également l'objet d'une définition pour mieux contextualiser notre objet de recherche.

### 3.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

Notre recherche se penche sur la question générale suivante : **quels sont les défis des trois processus participant à la socialisation professionnelle des EFÉ au Québec ?** Elle couvre un large spectre. Ainsi les questions spécifiques de recherche apporteront plus de précisions dans l'analyse et l'interprétation des données de terrain. Sur la base de cette question générale de recherche, nous posons trois questions spécifiques :

- Comment les EFÉ acquièrent leur identité professionnelle au Québec? Il s'agit ici de s'intéresser aux difficultés rencontrées par les EFÉ au cours de l'acquisition de leur identité professionnelle.
- Quel est le rôle de la communauté professionnelle au cours de la socialisation professionnelle des EFÉ? Cette question vise à appréhender l'impact des relations que les EFÉ entretiennent avec les membres de sa communauté professionnelle notamment les collègues, la direction et les parents d'élèves.
- Comment les EFÉ pratiquent l'enseignement en classe au Québec? Cette question vise à comprendre et cerner la manière dont les EFÉ gèrent les classes notamment les

activités pédagogiques et les stratégies, les plans d'action mis en place pour faciliter les activités pédagogiques et maîtriser les aléas du système éducatif québécois.

### 3.4 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Considérant les défis liés à la socialisation professionnelle des EFÉ, nous avons fixé comme objectif principal de comprendre comment les EFÉ assurent le métier d'enseignant au Québec. Cet objectif nous permet d'avoir un aperçu global sur notre objet de recherche, qui se décline en trois objectifs spécifiques qui guideront notre analyse :

- 1) **Décrire** le processus d'acquisition de l'identité professionnelle chez les EFÉ
- 2) **Décrire** les relations que les EFÉ entretiennent au sein de la communauté professionnelle
- 3) **Identifier** la manière dont les EFÉ élaborent des stratégies pédagogiques pour réussir la socialisation professionnelle

Dans notre recherche, nous avons fait le choix d'analyser la socialisation professionnelle des EFÉ au sein des établissements secondaires. De ce fait, nous avons mis l'accent sur trois dimensions : l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques. L'acquisition de l'identité professionnelle sera orientée par la représentation du métier d'enseignant et l'adaptation au système scolaire québécois. La dimension d'intégration à la communauté professionnelle sera observée à travers les relations que les EFÉ entretiennent d'une part avec les directions et leurs collègues et d'autre part avec les parents d'élèves. Enfin, la gestion des classes et les stratégies pédagogiques élaborées par les EFÉ sont autant des indicateurs qui nous renseigneront sur l'acquisition des compétences pédagogiques.

Il ressort de cette problématique des pistes de réflexion à notre question générale de recherche à savoir : quels sont les défis liés à la socialisation professionnelle des EFÉ? Ainsi pour répondre à cette question générale, les dimensions et leurs indicateurs permettent d'identifier les angles de réflexion de notre recherche à travers le tableau des indicateurs ci-dessous.

#### **Tableau 1 : les dimensions et les indicateurs de la socialisation professionnelle**

Concept	Dimensions	Indicateurs
Socialisation professionnelle	L'acquisition de l'identité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentation du métier d'enseignant</li> <li>• Adaptation au système scolaire québécois</li> </ul>
	L'intégration à la communauté de professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relations avec les directions et les collègues</li> <li>• Relations avec les parents d'élèves</li> </ul>
	L'acquisition des compétences pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion des classes</li> <li>• Stratégies pédagogiques</li> </ul>

Source : Construction de l'auteure

### 3.5 JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE

Le fait de choisir « la socialisation professionnelle des EFÉ au niveau des établissements secondaires au Québec » comme sujet de recherche est pertinent car il s'inscrit dans les valeurs de la société québécoise car l'éducation y occupe une place importante (Chevrier, 2009, p.53). Nous abordons la pertinence de la recherche sous deux angles : social et scientifique.

#### *Pertinence sociale*

La pertinence sociale de cette recherche réside sur le fait que l'enseignement au Québec s'inscrit dans un contexte social et culturel exigeant. Selon la revue de la littérature, ce contexte pose des défis aux EFÉ lors de leur processus de socialisation professionnelle. Or les EFÉ sont des apports potentiels pour le système éducatif québécois. En effet, comme le souligne la littérature, jouent un rôle important dans le système éducatif québécois. Ils comblent l'effectif déficitaire des enseignants au Québec causé par les réorientations de carrières, les départs à la retraite et assument malgré les contraintes leur posture d'enseignant dans un contexte québécois multiculturel. Au Québec, les enseignants ont pour assignation de gérer des classes mixtes avec des matières différentes. Ainsi, analyser le processus de

socialisation professionnelle des enseignants, nous paraît indispensable, car les EFÉ s'engagent dans un nouveau processus visant à répondre aux attentes de ce système éducatif.

Par ailleurs, les études de Jutras et al. (2018) et Niyubahwe et al. (2022) ont démontré que les EFÉ rencontrent des difficultés à gérer les modalités d'enseignement au Québec. En effet, ils sont généralement habitués à l'enseignement magistral et livresque, et aux méthodes expositives. Par conséquent, des ajustements et des difficultés d'ordres différents se manifestent : manque de connaissances contextuelles et culturelles, la méconnaissance des programmes d'enseignement et des contenus, la mise en œuvre des compétences professionnelles, le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Ces enseignants s'approprient difficilement à ce système éducatif québécois, présentant en particulier des contraintes à créer un matériel pédagogique, préparer et présenter des cours répondant aux besoins des élèves qui ont des profils différents.

Ainsi, dans ce nouveau contexte québécois, les EFÉ au Québec explorent en conséquence un nouvel environnement et une culture de travail qui nécessitent ajustements et adaptations. En ce sens, Peeler et Jane (2005) précisent que la découverte d'un nouveau système génère des dilemmes pour le développement professionnel et la reconstruction de l'identité professionnelle des EFÉ. À cet effet, la socialisation professionnelle des EFÉ est un enjeu important pour le système éducatif québécois. Cet enjeu a fait l'objet d'une bonne quantité de recherche au niveau du Canada en général et du Québec en particulier. Ainsi, cette présente recherche permettra à aider les EFÉ et les acteurs impliqués dans le processus de socialisation professionnelle de comprendre les trois dimensions de la socialisation professionnelle et d'ajuster voire améliorer éventuellement les conditions de ces EFÉ.

### ***Pertinence scientifique***

La revue de la littérature a également mis en évidence le fait que la problématique des EFÉ constitue un large champ d'investigations car c'est un sujet d'actualité et peut-être analyser sur divers angles. Les recherches sont souvent centrées sur les expériences des EFÉ au Québec. L'examen de la documentation de Jutras et al. (2013) met en exergue le fait que les

EFÉ sont des ressources précieuses. En fait, ils participent au renouvellement et à la diversification du corps enseignant au Québec.

Cependant, en dépit des stratégies mises en place pour aider les EFÉ à faire face aux obstacles d'ordres systémique, pédagogique et culturel, il y a encore du travail à faire afin de faciliter leur socialisation professionnelle. Cette présente recherche se situe dans le désir d'apporter une contribution pouvant faciliter voire améliorer la socialisation professionnelle des EFÉ. Une littérature abondante porte sur la socialisation professionnelle des EFÉ. Les auteurs traitent du décalage entre les profils des EFÉ et les attentes du système éducatif québécois, de la difficulté d'intégration au niveau de la communauté professionnelle des enseignants et d'autres enjeux tels que l'acquisition de compétences pédagogiques, la gestion de classes (Niyubahwe et al.,2018; Jabouin et Duchesne, 2018; Morrissette et Demazière, 2021 ; Mukamurera, 2011 ; Mukamurera et fontaine, 2017). Cependant, il n'y a pas de recherches spécifiques pour les différents cycles d'enseignement au Québec.

Ainsi, il nous semble pertinent de porter un intérêt particulier sur les EFÉ au niveau des établissements secondaires au Québec et d'avoir une meilleure appréhension du concept socialisation professionnelle. Cette précision nous parait capitale dans la mesure où, la plupart des chercheurs abordent la problématique des EFÉ d'une façon générale. Ainsi, l'apport scientifique de cette recherche est de présenter les défis liés à la socialisation professionnelle des EFÉ dans les établissements secondaires.



## CHAPITRE 4 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Il convient de rappeler que dans nous avons choisi dans le deuxième chapitre de définir le concept de socialisation professionnelle tenant compte des trois dimensions de la socialisation professionnelle à savoir l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques. Sur cette base, le troisième chapitre, nous avons exposé les défis rencontrés par les EFÉ dans le cadre de leur socialisation professionnelle au Québec. Ces défis se sont articulés autour de ces trois dimensions pour ensuite mettre en exergue les indicateurs qui orienteront notre grille d'analyse.

Ainsi, nos objectifs spécifiques de recherche sont :

- 1) Décrire le processus d'acquisition de l'identité professionnelle chez les EFÉ. Il s'agit d'orienter notre réflexion vers la représentation du métier d'enseignant et l'adaptation au système éducatif québécois ayant occasionné l'acquisition de cette identité professionnelle.
- 2) Décrire les relations que les EFÉ entretiennent au sein de la communauté professionnelle. Par là nous nous intéressons aux relations avec les collègues, la direction et les parents d'élèves.
- 3) Identifier la manière dont les EFÉ élaborent des stratégies pour réussir la socialisation professionnelle. Pour cet objectif, nous portons un regard particulièrement sur les stratégies élaborées par les EFÉ et la manière dont ils gèrent les classes. Ainsi, nous visons à saisir le déroulement de la socialisation professionnelle des EFÉ tenant compte ces trois dimensions. Ces objectifs mènent notre cadre méthodologique vers la recherche qualitative. Nous avons également précisé que la pertinence de cette recherche est le fait que le sujet de la

socialisation professionnelle des EFÉ au Québec est peu exploré si nous tenons en compte des recensions d'écrits réalisées dans les parties précédentes. À cet effet, nous procédons dans cette recherche par une démarche inductive. Sur ce, ce présent chapitre expose la présentation de l'approche qualitative, le terrain de recherche, la pertinence de ce choix vis-à-vis de notre objet d'étude, la méthode de sélection des répondants, le type et la taille de l'échantillon, la présentation de l'outil de collecte, la méthode d'analyse et de validation des résultats et les aspects éthiques.

#### **4.1 LA PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE DE RECHERCHE : L'APPROCHE QUALITATIVE**

Les méthodes de recherche en sciences sociales sont multiples. Le type de méthode de recherche utilisé dépend de la problématique de recherche. Dans le cadre de cette recherche, nous privilégions l'approche qualitative pour mieux identifier les défis liés à la socialisation professionnelle des EFÉ. La recherche qualitative peut être définie comme « toutes les formes de recherche sur le terrain de nature non numérique, tels que les mots et les récits » (Kohn et Christiaens, 2014, p. 69). Dans cette partie, nous présentons l'approche qualitative.

##### **4.1.1 L'approche qualitative**

Il y a une pluralité des méthodes de traitement des données qualitatives. D'abord, « l'analyse de données qualitatives se définit d'abord par son objet : le chercheur tente de dégager le sens d'un texte, d'une entrevue, d'un corpus à l'aide ou non d'outils informatisés » (Paillé et Mucchielli, 2003 et Deschenaux et Bourdon, 2005 cités dans Krief et Zardet, 2013, p.220). Étant donné que cette recherche vise à comprendre comment les EFÉ assurent leurs rôles d'enseignant dans les établissements secondaires, la recherche qualitative s'avère plus pertinente pour répondre aux objectifs de recherche.

La méthodologie qualitative s'inscrit dans une démarche compréhensive qui privilégie la description des phénomènes plutôt que l'explication des causes. Elle aborde le phénomène étudié avec une logique inductive et récursive dans le sens où le chercheur comprend le phénomène progressivement et répète les étapes de recherche si nécessaire. De surcroît, il

convient de souligner que la recherche qualitative inclut toutes les études de terrain qui s'intéressent aux discours et aux biographies. L'une des caractéristiques de la recherche qualitative est qu'elle examine les phénomènes sociaux dans l'environnement social dans lequel ils sont observés (Imbert, 2010 ; Sawadogo, 2021).

Également, la méthode qualitative n'a pas pour objectif de produire des données représentatives, encore moins applicables à l'ensemble de la population ciblée par l'étude. Les données doivent être rigoureusement mises en œuvre pour cerner les problèmes sous-jacents aux phénomènes étudiés. La recherche qualitative s'approprie aux phénomènes sociaux difficiles à mesurer (Sawadogo, 2021). La méthode qualitative se caractérise également par la souplesse d'ajustement (c'est-à-dire elle attribue au chercheur la possibilité de construire progressivement son objet d'étude), la capacité d'élucider des phénomènes complexes, de combiner différentes techniques de collectes de données et la description des phénomènes en profondeur (Doucet, 2002).

Par ailleurs, « la recherche qualitative étudie donc le vécu humain à partir de la conscience que les vivants en ont. Pour faire cette étude, elle doit recueillir des données sur cette conscience et elle doit les analyser méthodiquement pour en proposer une compréhension pertinente » (Guillemette et al., 2021, p. 14-15). Dans le cadre de cette présente recherche sur les EFÉ, nous nous intéressons à leurs vécus et expériences en milieu scolaire québécois. La partie suivante précise les modalités par lesquelles ces enseignants seront identifiés et invités à participer à cette recherche.

Cette recherche se base sur une démarche inductive qui consiste à comprendre le processus qui relie les différents éléments face à une situation donnée. L'utilisation de la démarche inductive est courante dans les recherches à caractère exploratoire et permet de donner un sens aux données brutes car celles-ci sont à la base de l'explication du phénomène étudié (Denis et al., 2019).

Selon Blais et Martineau (2006) :

L'analyse inductive générale est définie comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant

essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes (p.4).

Considérant cette particularité soulignée par Blais et Martineau (2006), l'analyse du processus de la socialisation professionnelle des EFÉ sera guidée par les objectifs de recherche fixés dans le chapitre 3. Les résultats ne seront pas prévus à l'avance avec des hypothèses de recherche mais proviennent directement de l'analyse des données brutes que nous aurons recueillies sur le terrain.

## **4.2 PRÉSENTATION DES TERRAINS DE RECHERCHE**

Nous délimitons nos terrains de recherche à la ville de Québec, la ville de Montréal et la ville de Lévis. Le choix de ces trois villes ne s'inscrit pas dans une perspective comparative. Bien au contraire, ce choix se justifie par le fait que nous voulions étudier la socialisation professionnelle des EFÉ dans les établissements situés dans les villes prisées par les immigrants. Afin de réaliser notre étude, nous choisissons d'interroger des EFÉ situés dans les trois villes au Québec que sont la ville de Québec, la ville de Montréal et la ville de Lévis. Nous avons sélectionné ces trois villes sur la base de deux critères : être considérées comme des grandes villes et être accessibles. En effet, les immigrants d'une manière générale s'installent dans les grandes villes voire les régions métropolitaines en raison de la notion d'ouverture et de diversité culturelle. Elles constituent un environnement propice à l'intégration du point de vue social des immigrants (Turgeon et Bilodeau, 2021).

D'après le classement de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ), la Ville de Montréal occupe la première place avec 1 945 359 habitants en 2024 suivie de la ville de Québec avec 592 884 habitants. La ville de Lévis vient en 7<sup>e</sup> position avec 159 436 habitants (ISQ, 2024). Le choix de la ville de Lévis à la place ville de Laval, Gatineau, Longueuil et Sherbrooke se justifie par des raisons d'accessibilité. En effet, à travers la méthode boule de

neige, des EFÉ nous ont référé à d'autres participants qui correspondent à nos critères de sélection.

Par ailleurs, en résidant dans la province du Québec plus spécifiquement dans ces trois villes, avec le soutien financier du gouvernement du Québec, les immigrants bénéficient d'accompagnement pour faciliter leur accueil et leur intégration. En effet, le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) a un programme d'accompagnement et de soutien à l'intégration (PASI). Ce programme est une aide financière destinée aux organismes qui ont pour mandat de soutenir les immigrants dans leur processus d'intégration et lors de leur installation afin de promouvoir leur participation à la vie collective québécoise (Gouvernement du Québec, 2024d).

Il y a également entre autres des programmes qui visent à renforcer la capacité d'accueil et assurer la disponibilité des services destinés aux immigrants pour favoriser leurs établissements durables. En ce sens, nous aurons plus de chance de rencontrer des EFÉ pour mener notre collecte de données.

Dans cette partie, nous faisons une description des trois villes à l'étude. Sachant que l'effectif de cette cible (les EFÉ) demeure inaccessible voire confidentiel, nous nous contentons de brosser le portrait de la population immigrante de ces trois villes : Québec, Montréal et Lévis. Cette démarche nous permet de mesurer l'ampleur de l'immigration au niveau de ces trois villes.

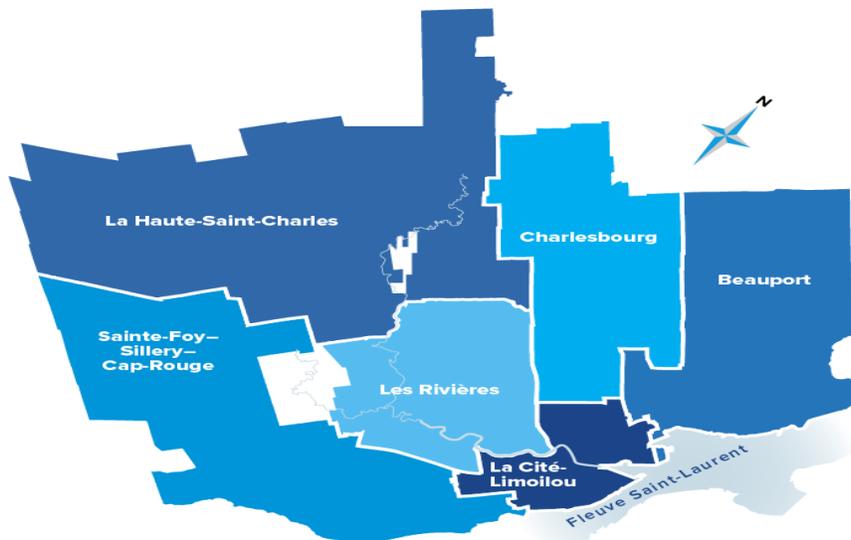
#### **4.2.1 La ville de Québec**

D'abord, la Capitale Nationale est une région qui inclut l'agglomération de Québec et 6 MRC : Portneuf, La Jacques-Cartier, La Côte-de-Beaupré, Charlevoix, Charlevoix Est et L'île d'Orléans. Elle a une superficie de 18 643km<sup>2</sup> et sa population totale est estimée à 761 029 habitants. La Capitale Nationale a trois principales villes que sont : le Québec, Saint-Raymond et La Malbaie (Gouvernement du Québec, 2024e). Cette recherche s'intéresse particulièrement à la ville de Québec.

Fondée en 1608, la ville de Québec est située sur la rive nord du fleuve Saint-Laurent. Elle se découpe en six arrondissements : Beauport, Charlesbourg, la Cité-Limoilou, la Haute-Saint-Charles, les rivières et Sainte-Foy-Sillery-Cap-rouge. Elle a une superficie de 454,28km<sup>2</sup> avec une population estimée à 592 884 Habitants en 2024 (Vallières, 2024 ; ISQ, 2024).

La ville de Québec est active en matière d’immigration depuis plus de 20ans grâce au soutien financier du gouvernement du Québec et la collaboration des acteurs. La ville de Québec a cinq services d’accueil des immigrants à savoir : le centre multiethnique de Québec Inc., le centre R.I.R.E 2000, Kif-Kif Familles Mobilisées en Action, Service d’aide à l’adaptation des immigrants et immigrantes (SAAI) et Service d’orientation et d’intégration des immigrants au travail (SOIT) (Ville de Québec, 2024).

### Carte 1 : Carte de la ville de Québec



Source : Ville de Québec, 2024. <https://www.ville.quebec.qc.ca/citoyens/arrondissements/>

**Tableau 2 : Population immigrante par arrondissement au niveau de la ville de Québec en 2021<sup>3</sup>**

Arrondissement	Nombre de personnes immigrantes permanentes	Proportion de personnes immigrantes permanentes	Nombre de personnes immigrantes temporaires	Proportion de personnes immigrantes temporaires
Beauport	4615	10,2%	545	4,1%
Charlesbourg	6235	13,8%	695	5,3%
La Cité-Limoilou	11345	25,1%	4450	33,9%
La Haute-Saint-Charles	3575	7,9%	410	3,1%
Les Rivières	6060	13,4%	1335	10,1%
Sainte-Foy-Sillery-Cap-Rouge	13405	29,6%	5675	43,3%
Total	45230	100%	13110	100%

#### 4.2.2 La ville de Montréal

D’abord la région métropolitaine de Montréal est au sud de la province de Québec, près du fleuve Saint-Laurent. Elle regroupe cinq agglomérations différentes : la ville de Montréal, Longueuil, Laval, la couronne nord (Rive-Nord) et la couronne sud (Rive-Sud). Ce territoire s’étend sur 498km<sup>2</sup> (Gouvernement du Québec, 2024f). Nous nous intéressons spécifiquement à la ville de Montréal.

Montréal est la plus grande ville au Québec. Se situant sur une île au cœur de la vallée du Saint-Laurent, la ville de Montréal regroupe 19 arrondissements avec une superficie de 365

<sup>3</sup> [https://www.ville.quebec.qc.ca/apropos/portrait/quelques\\_chiffres/statistiques-immigration.aspx](https://www.ville.quebec.qc.ca/apropos/portrait/quelques_chiffres/statistiques-immigration.aspx)

km<sup>2</sup> (Ville de Montréal, 2024). La population de Montréal est estimée à 1 945 359 habitants en 2024 (ISQ, 2024).

Selon le recensement de 2021, au niveau de la ville de Montréal, la population immigrante est de 576 125 personnes soit 33,4% de la population (Statistiques Canada, 2022). La ville de Montréal compte à peu près vingt organismes destinés à l'accueil et l'intégration des immigrants (Gouvernement du Québec, 2024).

### Carte 2 : Carte de la ville de Montréal



Source : <https://local.fiatlux.tk/montreal/quartiers>

### 4.2.3 La ville de Lévis

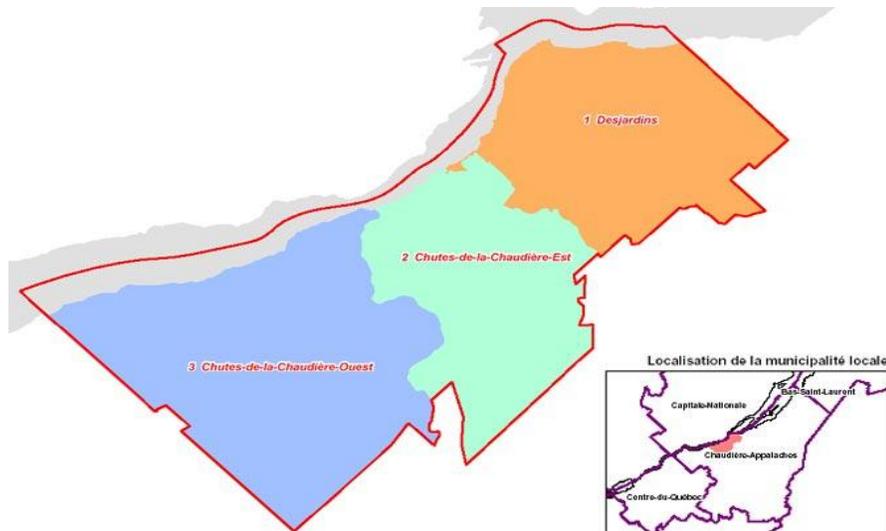
La ville de Lévis est située dans la région de la Chaudière-Appalaches plus précisément sur la rive-sud du fleuve Saint-Laurent, face à Québec. La ville de Lévis regroupe trois arrondissements : Desjardins, Chute-de-la-Chaudière-Est et Chute-de-la-Chaudière-Ouest. Elle s'étend sur 444km<sup>2</sup> avec une population de 159 436 habitants en 2023 (le Journal de Montréal, 2023<sup>4</sup> ; ISQ, 2024).

---

<sup>4</sup> Le journal de Montréal. (2023). La population de Lévis s'agrandit, en ligne. Consulté le 09 octobre 2024 de <https://www.journaldemontreal.com/2023/05/27/la-population-de-levis-sagrandit>

La ville de Lévis a connu une forte croissance en matière d'immigration entre 2016 et 2021. En effet, durant cette période, la population immigrante de Lévis a augmenté de 75% et représente 4,7% de la population générale de la ville (Le Soleil, 2023<sup>5</sup>).

### Carte 3 : Carte de la ville de Lévis



Source : CAPMO, 2006 [http://archive.capmo.org/th\\_mrc8.html](http://archive.capmo.org/th_mrc8.html)

#### 4.1.2 Nombre d'établissements secondaires publics des trois villes à l'étude

La ville de Montréal a trois centres de services scolaires : le centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys, le centre de service scolaire de Montréal et le centre de services scolaire de la Pointe-de-l'île (FCSSQ, 2024).

- Le centre de service scolaire Marguerite-Bourgeoys couvre sept arrondissements de la ville de Montréal que sont : Saint-Laurent, Lachine, LaSalle, Verdun, Outremont, Pierrefonds/Roxboro, l'Île-Bizard-Sainte-Genève et le Sud-Ouest de l'île.

<sup>5</sup> Le Soleil. (2023). Tous unis pour l'immigration à Lévis, en ligne. Consulté le 29 septembre 2024 de <https://www.lesoleil.com/magazines/le-soleil-affaires/special-immigration/2023/12/02/tous-unis-pour-immigration-a-levis-7Q4UCDBMWBHMJEMMK77BTTXPV4/>

- Le centre de services scolaire de Montréal dessert la population francophone de la ville de Montréal, soit les arrondissements : Ahuntsic-Cartierville, Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce, le Plateau-Mont-Royal, Mercier-Hochelaga-Maisonneuve, Rosemont-La Petite-Patrie, Ville-Marie et Villeray-St-Michel-Parc-Extension.
- Le centre de service scolaire de la Pointe-de-l'île couvre la partie Est de la ville de Montréal : Montréal-Nord, Anjou, Rivière-des-Prairies-Pointe-aux-Trembles et Saint-Léonard.

La ville de Québec a trois centres de services scolaires à savoir le centre scolaire de la Capitale, le centre de services scolaire des Découvreurs et le centre de service scolaire des Premières seigneuries.

- Le centre de service scolaire de la capitale est présent au niveau de la Cité-Limoilou, de l'arrondissement les Rivières et la Haute-Saint-Charles.
- Le centre scolaire des Découvreurs couvre l'arrondissement Saint-Foy-Sillery-Cap-Rouge.
- Le centre scolaire des Premières seigneuries s'occupe de l'arrondissement de Beauport, une partie de l'arrondissement de Charlesbourg et une partie de l'arrondissement de la Haute-Saint-Charles (FCSSQ, 2024).

La ville de Lévis est couverte par le centre de services scolaire des navigateurs.

**Tableau 3 : Nombre d'établissements secondaires publics au niveau des trois villes <sup>6</sup>**

Ville	Nom du centre de service scolaire	Nombre d'écoles secondaires
Montréal	CSS Marguerite-Bourgeoys	7
	CSS de Montréal	14
	CSS de la Pointe-de-l'île	8
Québec	CSS de la Capitale	5
	CSS des Découvreurs	3
	CSS des Premières-seigneuries	7
Lévis	CSS des Navigateurs	7 et 3 Primaire et secondaire

Source : FCSSQ, 2024

### 4.3 L'ÉCHANTILLONNAGE ET LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

L'échantillonnage est le processus de sélection d'un sous-ensemble d'individus ou d'éléments d'une population plus large à des fins de représentation et d'étude. Il s'agit d'une partie importante de la plupart des recherches car elle permet aux chercheurs de tirer des conclusions valides basées sur un échantillon plus restreint de l'ensemble de la population. Royer et Zarlowski (2014) définissent « l'échantillon comme l'ensemble des éléments sur

---

<sup>6</sup> Les données sur ce tableau ont été recensés à travers les sites des différents CSS des trois villes à l'étude. Nous avons également pris en compte le fait qu'un CSS peut couvrir plusieurs arrondissements. En revanche, la source principale est FCSSQ, 2024.

lesquels des données seront rassemblées ». Nous pouvons identifier deux types d'échantillon en sciences sociales : les échantillons probabilistes ou aléatoires et les échantillons non probabilistes ou empiriques.

La méthode d'échantillonnage utilisée dépend de la question de recherche, des caractéristiques de la population et des ressources disponibles. La technique d'échantillonnage probabiliste sélectionne généralement les cibles au hasard. Elle est plus utilisée dans les études quantitatives. Quant à l'échantillonnage non probabiliste, la sélection des cibles se fait par le biais d'un certain nombre de critères en phase avec les objectifs de recherche et selon le jugement du chercheur. C'est une technique très prisée dans le cadre d'une recherche qualitative telle que cette présente recherche (N'DA, 2015 ; Statistique Canada, 2021).

Dans cette partie, nous présentons les modalités de recrutement des participants à cette étude. Pour ce faire, nous nous intéressons d'abord à la méthode de sélection des répondants et à la taille de l'échantillon.

#### **4.3.1 Méthode de sélection des répondants**

D'abord, nous avons envoyé une lettre de présentation aux établissements ciblés pour leur faire part de mon projet. L'objectif principal de cette lettre de présentation (voir annexe) est de demander aux établissements de nous aider à construire notre échantillon tout en précisant évidemment les critères d'inclusion. Pour recruter les participants, nous avons procédé de deux manières selon les normes des établissements et les réalités du terrain. D'abord, par l'entremise des établissements, les participants ont été informés au sujet de cette présente recherche. À travers la lettre de présentation, les répondants potentiels sont invités à participer à la recherche (voir annexes 3 et 4). Malgré tous nos efforts, les échanges avec les différents établissements et CSS n'ont pas été fructueux en raison de la protection des renseignements personnels. Certains CSS nous ont demandé de nous référer directement aux établissements secondaires qui à leur tour nous a renvoyé vers les CSS qui s'occupent du recrutement. Nous n'avons donc pas eu à notre disposition la liste des établissements ayant

des EFÉ. Face à cette situation, nous avons activé nos contacts personnels qui ont partagé au niveau de leur réseau notre lettre de présentation. Une telle démarche nous a permis d'effectuer un nombre conséquent d'entretiens. Ainsi, nous avons utilisé deux méthodes d'échantillonnage que sont l'échantillonnage boule de neige et l'échantillonnage par jugement.

#### **4.3.2 Le type et la taille de l'échantillon**

Parmi les différentes techniques d'échantillonnage non probabiliste, nous avons choisi l'échantillonnage boule de neige et l'échantillonnage raisonné également appelé échantillonnage par jugement. D'abord, l'échantillonnage en boule de neige, aussi appelé échantillonnage en chaîne ou échantillonnage en réseau, est une méthode d'échantillonnage non probabiliste couramment employée dans le domaine des sciences sociales et humaines. Elle vise principalement à dépasser les contraintes des méthodes d'échantillonnage classiques dans le cas d'étude de populations difficiles d'accès (Condomines et Hennequin, 2013). En ce sens, certains participants nous ont référé à des EFÉ au niveau des CSS répondant aux critères de sélection.

Quant à l'échantillonnage raisonné, le chercheur prend en compte son objet d'étude et établit des critères pour sélectionner les participants (Royer et Zarlowski, 2014). Ainsi nous avons interrogé 14 EFÉ selon les critères suivants :

1. Les participants doivent avoir une expérience dans le domaine avant d'immigrer au Québec. Ce critère nous permettra de mieux appréhender l'acquisition de leurs identités professionnelles au Québec.
2. Les participants doivent être en exercice dans une école au Québec. Ce dernier critère permettra d'appréhender l'intégration au sein de la communauté professionnelle des enseignants ainsi que le processus d'acquisition de l'identité professionnelle. Le nombre d'années d'expérience est un critère important dans la mesure où il va nous permettre de comprendre les différentes stratégies que les EFÉ développent selon l'ancienneté.

3. Le niveau d'enseignement est également un critère qui va nous permettre d'élucider nos questions spécifiques de recherche. Nous avons choisi l'éducation secondaire<sup>7</sup> car ce niveau est plus pertinent vis-à-vis de notre objet de recherche. En effet, ce critère permet d'analyser les rapports socio-professionnels entre les EFÉ et les parents mais également aux éventuelles stratégies élaborées par les EFÉ pour s'adapter au système éducatif québécois et améliorer leurs compétences pédagogiques selon les différents ordres d'enseignement.

**Tableau 4 : Profil des répondants**

<u>Code</u>	<u>Pays d'origine</u>	<u>Ville</u>
A142	Sénégal	Montréal
A242	Sénégal	Montréal
A342	Sénégal	Montréal
A442	Liban	Montréal
A542	Algérie	Montréal
A642	Côte d'ivoire	Montréal
A742	Togo	Montréal
A852	Cameroun	Lévis
A942	Cameroun	Montréal
A1052	Tunisie	Lévis
A1112	Cameroun	Québec
A1212	Sénégal	Québec
A1352	Algérie	Lévis
A1412	Côte d'ivoire	Québec

<sup>7</sup> Rappelons que qu'il y a quatre ordres d'enseignement au Québec : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire, l'enseignement collégial (la formation préuniversitaire et la formation technique) et l'enseignement universitaire.

#### **4.4 PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE DE COLLECTE**

Sachant que nous menons une recherche compréhensive, la technique de collecte de données privilégiée dans le cadre de ce projet de recherche est l'entretien semi-directif. Dans cette partie, nous présentons les bases de l'entretien semi-directif, la justification de son choix pour mener notre étude. Par la suite, nous évoquons bien évidemment l'outil de collecte de données qui est le guide d'entretien ainsi que les différents thèmes qui y sont abordés.

##### **4.4.1 Procédure de collecte des données**

Le choix de la méthode de collecte des données est d'une importance capitale pour l'analyse et la discussion des résultats. Il existe plusieurs méthodes qui aident à cet effet le chercheur à comprendre le vécu et les comportements des individus dans un contexte spécifique. Ainsi les techniques les plus utilisées dans le cadre d'une recherche qualitative sont : les entretiens individuels, le focus group ou groupe de discussion, l'observation participante et la recherche documentaire.

Dans cette large palette de techniques de collecte des données, nous avons opté pour les techniques suivantes : la recherche documentaire et l'entretien semi-directif.

##### **a. La recherche documentaire**

La recherche documentaire est notre première technique de collecte d'informations. En effet, nous avons consulté différents articles de presse, des revues, des thèses, des mémoires portant sur la représentation du métier d'enseignant, la gestion de classe, les enseignants formés à l'étranger, le système éducatif québécois, etc. D'ailleurs,

Comme dans n'importe quel type de recherche, la démarche débute par une recherche documentaire très vaste qui consiste à faire le point sur le sujet étudié par une revue de la littérature puis par une analyse de cette documentation à partir de laquelle le cadre conceptuel est conçu (Sawadogo, 2021).

Ainsi, Boisvert (2003, p. 86) précise que la lecture de ces documents permet au chercheur d'acquiescer le vocabulaire pertinent pour les étapes ultérieures de la recherche. Pour ce faire, le chercheur doit donc être explicite sur ses besoins. Une telle démarche nous a permis de nous familiariser avec notre objet d'étude et de comprendre la manière dont cette recherche est orientée. Par ailleurs, nous avons consulté les sites internet du gouvernement du Québec, du ministère de l'Éducation, de l'OCDE, de Statistique Canada ainsi que des villes à l'étude (Québec, Montréal et Lévis) pour avoir des statistiques concernant notre sujet de recherche. Nous avons également complété notre collecte d'informations avec d'autres données que sont des articles scientifiques, des articles de lois, des rapports de recherche sur les enseignants en général et plus particulièrement les EFÉ afin d'enrichir notre argumentaire au niveau de la présentation des résultats.

#### **a. L'entretien semi-directif**

Tout d'abord, l'entretien en recherche qualitative se caractérise par un contact verbal direct entre une personne ou un groupe de personnes avec le chercheur. Ces personnes sont généralement des cibles ou des potentiels répondants qui facilitent au chercheur l'accès à l'information sur un problème particulier. Ce faisant, le cible ou le potentiel répondant exprime ses interprétations, ses expériences et ses observations. Les techniques d'entretien impliquent les processus de base de la communication interpersonnelle. Ces processus fournissent au chercheur des informations de qualité et diversifiées car elles proviennent des personnes ayant vécu le phénomène étudié (N'da, 2015, p. 142).

L'entretien semi-directif est une interaction entre le chercheur ou l'enquêteur et l'enquêté. Il se démarque par son caractère humain, social et hautement interactif. Il rassemble au moins deux personnes à savoir le chercheur et son interlocuteur qui normalement ne se connaissent pas et qui ont accepté de se rencontrer. La relation est souvent initialement contrôlée par le chercheur, qui mène l'entretien avec des questions ouvertes. Cependant, les interlocuteurs ont le pouvoir de négocier et de contrôler l'entretien. Le chercheur essaie de créer une atmosphère favorable qui aide la personne interrogée à décrire son expérience de plusieurs

manières. Il mène un entretien plus ou moins réussi en fonction de son attitude d'écoute (Gauthier, 2003, p. 307).

Les avantages de l'entretien semi-directif sont multiples. Le chercheur a la capacité d'improviser à travers des relances qui donnent une très grande précision et permettent au chercheur d'analyser et d'explicitier certains points. Les participants s'expriment sans contrainte, communiquent des informations détaillées sur leurs vécus et leurs opinions vis-à-vis du problème étudié. Le chercheur apprend plus du monde des participants, et les participants à leur tour organisent et structure leur pensée (Savoie-Zajc, 2021, p. 279).

Sur cette base, nous avons élaboré un guide d'entretien destiné aux EFÉ à l'étude. Nous avons effectué des prétests pour vérifier la pertinence des questions avant de commencer la collecte. À travers ces prétests, nous avons réadapté les questions en fonction de nos besoins. Dépendant de l'accord et de la disponibilité des répondants, les entrevues ont été réalisées entre septembre et octobre 2024. Avant de commencer les entretiens, nous avons fait quelques rappels aux EFÉ qui ont manifesté leur intérêt à participer à la recherche. Ces rappels concernent l'objectif de la recherche, l'importance de sa contribution et la possibilité de se désister à la recherche à n'importe quel moment. Nous avons eu 1 entretien par appel téléphone, 2 en présentiel et 10 par Teams. La durée des entretiens est comprise entre 21 minutes et 1 heure 7minutes.

#### **4.4.2 Présentation de l'instrument de collecte des données**

Étant donné que la méthode utilisée est l'entretien semi-directif, l'instrument de collecte demeure incontestablement le guide d'entretien. Ce dernier est constitué par une liste de thèmes qui vont être abordés au cours de l'entretien. Les thèmes doivent être détaillés, précis et formulés de façon brève et claire avec des mots clés (Combessie, 2007). Rubin et Rubin (1995) cité dans Baumard et al. (2014) ont identifié trois types de questions pour l'élaboration du guide d'entretien : les questions principales pour introduire le sujet, les questions d'investigation pour les relances voire la clarification des réponses floues et les questions d'implication pour apporter plus de précisions sur un concept à la suite des réponses de

l'interlocuteur. Les questions d'investigation et d'implication se formulent de façon spontanée et ne sont pas prévues à l'avance dans de guide d'entretien.

Dans le cadre de notre recherche, les participants feront des récits sur leurs expériences en milieu scolaire à travers des questions ouvertes. Ainsi, le guide d'entretien sera articulé autour des trois dimensions liées à la socialisation professionnelle des EFÉ que sont : l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques.

En effet, le fait d'immigrer dans un nouveau pays afin d'y exercer la profession d'enseignant nécessite une conception du métier étant donné que le système éducatif est inédit chez les EFÉ l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition de l'identité professionnelle. D'abord, L'acquisition de l'identité professionnelle renvoie à l'ajustement de profils des EFÉ en vue de les adapter aux attentes du système éducatif québécois. L'intégration à communauté professionnelle au Québec est considérée comme une dimension dans la mesure où il n'est pas évident de créer des relations professionnelles en raison des décalages sur plusieurs aspects. Par cette deuxième dimension, nous cherchons à élaborer l'importance du rapport entre l'EFÉ et son nouvel environnement de travail dans son processus d'intégration. Enfin, l'acquisition des compétences pédagogiques renvoie à la manière dont les EFÉ comptent gérer les classes et les stratégies pédagogiques. Ceci implique avec la maîtrise de la caractéristique des tâches, la charge de travail et les stratégies didactiques.

Après l'élaboration du guide d'entretien provisoire, nous avons effectué des prétests avec deux experts au minimum afin de vérifier la pertinence, la formulation, l'ordonnancement et la cohérence des questions. Il est important de rappeler que les entretiens ont été réalisés dans une finalité bien précise, celle de recueillir auprès des EFÉ des réponses à notre question générale de recherche. Autrement dit, identifier les défis liés à la socialisation professionnelle des EFÉ.

À la suite des entrevues, nous avons eu plusieurs informations audios à traiter selon nos objectifs de recherche préalablement formulés. Parmi ces informations, les unes sont plus

pertinentes que les autres vis-à-vis des objectifs. Dans la section suivante, il sera question de présenter la manière dont ces données seront analysées.

#### **4.5 LA MÉTHODE DE L'ANALYSE THÉMATIQUE**

Dans le cadre de cette présente recherche, nous optons pour l'analyse thématique. Elle consiste à « (...) lire l'ensemble d'un corpus, en identifiant les thèmes qu'il contient, pour ensuite produire du verbatim par thème ou procéder à une analyse statistique des thèmes » (Moscarola, 2006 cité dans Krief et Zardet, 2013, p. 221). Paillé et Mucchielli (2021b) précisent :

Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) (p. 270).

En d'autres termes, c'est une opération visant à repérer et regrouper les thèmes abordés au cours du corpus. Pour parvenir à une analyse thématique, le chercheur, à l'aide des thèmes, doit répondre en quelque sorte aux questions suivantes : « qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi traite-t-il? » (Paillé et Mucchielli, 2021, p.269).

Pour effectuer l'analyse thématique, nous cernons par une série de courtes expressions l'essentiel qui renvoie aux thèmes visés par cette présente recherche. Cette analyse se réalise à travers divers procédés. Selon Paillé et Mucchielli (2012) le travail de thématisation qui prend en compte :

- La nature du support matériel qui peut être un support matériel ou le logiciel. Le support papier est un moyen traditionnel qui est pratique quand le corpus n'est pas volumineux. Il s'agit de la transcription des entretiens et l'assemblage des documents et notes observatoires permettant au chercheur d'avoir un contact physique avec le corpus. Le support logiciel est actuellement plus répandu et sophistiqué. Le chercheur

utilise un logiciel de traitement de texte pour effectuer sa thématisation voire attribuer des thèmes aux verbatims ;

- Le mode d'inscription des thèmes est soit en marge, soit en inséré ou sur fiche. Pour l'inscription en marge, le chercheur inscrit ses thèmes à gauche ou à droite du texte. Sur le mode d'inscription en inséré, le chercheur introduit les thèmes à l'intérieur du même texte. Il utilise un code couleur, des commentaires ou identifie le passage pertinent en le soulignant ou le mettant en gras selon le support utilisé (papier ou logiciel). Concernant le dernier mode, le chercheur crée un fichier où il note les informations avec les détails nécessaire pour retrouver l'entretien en question. Celui-ci est beaucoup plus commode car le document de la transcription est laissé intact (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 236) ;
- Et la thématisation qui s'effectue soit en continue ou séquenciée. La thématisation est dite continue lorsque le chercheur attribue des thèmes et construit simultanément l'arbre thématique. Il identifie et note les thèmes au fur et à mesure, pour ensuite les regrouper et les fusionner au besoin et finalement déterminer la hiérarchie sous de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires et divergents. La thématisation séquenciée quant à elle, suit une logique hypothético-déductive. Le chercheur prend un extrait du corpus au hasard et l'analyse dans le but de créer une fiche thématique. Cette dernière est appliquée à l'ensemble du corpus (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 237).

Dans le cadre de cette recherche, d'abord nous utilisons un logiciel pour effectuer la transcription de nos entretiens. En termes de faisabilité, nous choisissons le logiciel Maxqda qui nous permet de gagner plus de temps. Pour le mode d'inscription des thèmes, nous utilisons un fichier à part pour garder soigneusement les transcriptions. Et finalement, nous procédons par une thématisation en continue. Ainsi, nous envisageons étudier la socialisation professionnelle des EFÉ par le biais des différents thèmes renvoyant à : l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques.

#### **4.5.1 Le processus de codage des données recueillies sur le terrain**

Le codage est une opération permettant de classer les données. En effet, les données recueillies seront organisées, traitées et codées selon les différents thèmes (Paillé et Mucchielli, 2021). Pour ce faire, il convient de découper le contenu des discours des participants en unités d'analyse et de les intégrer au niveau des catégories de défis identifiés en fonction de notre objet d'étude (Blanc et al., 2014, p. 555). Le terme unité d'analyse est défini comme l'élément permettant au chercheur de procéder au découpage du texte ou du discours. Il existe généralement six unités d'analyse : un mot, le sens d'un mot ou d'un groupe de mots, une phrase entière, des morceaux de phrase et un ou des paragraphes (Weber (1990) dans Blanc et al., 2014, p. 555).

Le but de ce processus de codage est d'identifier les témoignages jugés pertinents vis-à-vis des objectifs de recherche que nous avons fixés. En effet, l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques vont constituer des cadres de références pour organiser les discours des participants à cette recherche.

En somme, l'analyse qualitative est un processus qui commence par une lecture des données recueillies à la suite de la transcription des verbatims. Ensuite, il est question pour le chercheur de définir les unités d'analyse et les catégories de classification des données recueillies à travers le processus de codage. Une fois que ces tâches sont accomplies, le chercheur peut catégoriser, traiter et décrire les données en fonction de la grille d'analyse.

#### **4.6 LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE**

Il est nécessaire de préciser que nous avons mobilisé diverses sources d'informations dans le cadre de cette recherche. En recherche qualitative, la validité est interne et consiste à vérifier si les informations recueillies sont conformes à la réalité. Ce procédé renvoie à la triangulation méthodologique. La triangulation rigoureuse donne lieu à la saturation et augmente la validité interne (Pourtois et Desmet, 2007). Ainsi, cette recherche est tributaire

des données d'articles de presses, d'articles scientifiques, de rapports ministériels, de thèses et mémoires. À partir des informations tirées de ces documents, nous avons pu structurer cette présente recherche formulant ainsi nos objectifs et questions de recherche. Les données de cette recherche sont produites par le biais d'entretiens semi-dirigés avec les EFÉ au Québec. Ces données vont être confrontées à celles de la littérature citée dans les parties précédentes.

Cette recherche implique des sujets humains, nous soumettrons une demande de certification éthique au comité d'éthique de la recherche de l'université du Québec à Rimouski. Lors des entretiens, l'anonymat et la confidentialité des réponses est garanti en attribuant des pseudonymes aux participants. Avant de commencer un entretien, nous nous assurerons que les répondants ont bien compris l'étude. Ensuite nous informerons les participants de la possibilité d'arrêter l'entrevue à tout moment et de décider de se retirer de la recherche s'ils le souhaitent. Un formulaire de consentement à faire signer aux participants leur sera présenté et remis. Ce formulaire comportera des informations telles que les objectifs de recherche, les critères de sélection, la durée de l'entretien, et surtout des précisions sur la confidentialité et l'anonymat.

Toujours sur les considérations éthiques, la transcription des entretiens sera conservée dans un fichier électronique sécurisé avec un mot de passe et un nom d'utilisateur qui seront créés à cet effet. Lors de la rédaction du mémoire notamment la présentation des résultats de la recherche, la confidentialité et l'anonymat des participants seront en vigueur avec l'utilisation d'un codage alphanumérique. Les données seront conservées jusqu'à la fin de cette présente étude c'est-à-dire le dépôt final. Au-delà de cette période, les fichiers audios seront détruits, les formulaires de consentement en format papier seront brûlés.

Enfin, la participation à la recherche ne présente aucun risque voire incident pour les participants. Ainsi, la dignité, le statut professionnel et la carrière des participants ne seront pas menacés. Au contraire, elle permet d'avoir une meilleure connaissance sur la situation des EFÉ en milieu scolaire québécois par le biais d'un rapport de recherche qui sera envoyé

aux participants et la publication de la version finale du mémoire sur la plateforme de l'UQAR.

#### **4.7 LES LIMITES ET LES FORCES DE LA RECHERCHE**

##### **4.7.1 Les limites de la recherche**

Nous avons identifié deux limites à notre recherche :

La première limite est relative au fait que nous menons une recherche exploratoire qui cherche la description sommaire de la socialisation professionnelle des EFÉ. Nous faisons notre analyse avec trois dimensions qui auraient pu faire l'objet d'un projet de recherche à elles seules. Ainsi, l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques pourraient encore être investiguées séparément et plus en profondeur. Il en est de même pour le cycle choisi (secondaire).

La deuxième limite est liée à la méthodologie de recherche choisie. En effet, nous avons opté pour une analyse qualitative. Par conséquent, nous n'osons en aucun cas mentionner que les tendances voire les résultats observés dans ce mémoire sont applicables à l'ensemble des EFÉ de la ville de Québec, de Montréal et Lévis. Les résultats viendront des EFÉ qui sont actuellement en exercice dans les établissements secondaire. Ainsi, les EFÉ en situation de chômage et ceux qui ont changés de profession ne sont pas concernés par les résultats.

##### **4.7.2 Les forces de la recherche**

Toutefois, malgré ces limites, les aspects théoriques et conceptuels que nous avons présentés au niveau du troisième chapitre de ce mémoire sont généralisables et peuvent servir d'assises théoriques pour les futures recherches visant à comprendre la socialisation professionnelle des EFÉ. Ainsi, notre recherche permet éventuellement de faire avancer la connaissance scientifique sur le sujet. D'un point de vue méthodologique, les critères choisis pour constituer notre échantillon nous permet d'affiner notre analyse et d'être précis au moment

de présenter les résultats. Les risques d'extrapolation sont minimes car nous partons sur un échantillon restreint.

Sur le plan social, cette recherche nous permettra de rencontrer des EFÉ qui partageront leurs expériences. Il sera donc l'occasion d'enrichir notre profil en tant qu'étudiante chercheuse. Cette recherche pourrait beaucoup motiver notre désir d'écrire des articles sur le domaine éducatif au Québec avec diverses thématiques. Donc le fait de rencontrer des EFÉ enrichit notre carnet d'adresse et nous permet de créer un réseau utile pour d'autres recherches.



# CHAPITRE 5: ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats des entrevues réalisées avec 14 enseignants au secondaire. À partir des données recueillies, il s'agit de rendre compte des trois défis liés à la socialisation professionnelle que sont l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences professionnelle. Des questions concernaient en règle générale l'expérience des EFÉ au sein des établissements scolaires des trois villes : Québec, Lévis et de Montréal. Tel qu'annoncé dans la méthodologie, nous procédons par une analyse thématique des données. Par la même occasion, nous analyserons les indicateurs et leurs codes à la suite du travail de codification comme nous les avons annoncés au niveau de la méthodologie : la représentation du métier d'enseignant, l'adaptation en milieu scolaire québécois, la relation avec la direction de l'établissement et les collègues enseignants, la relation avec les parents d'élèves, la gestion des classes et les stratégies élaborées par les enseignants.

Ainsi, cette section abordera le discours des EFÉ rencontrés pour chaque thème avec plusieurs sous-titres correspondant aux thèmes abordés dans l'ensemble des entrevues. Par la suite, nous entamer une discussion vis-à-vis de nos objectifs de recherche.

## **5.1 L'ACQUISITION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE**

Dans cette première partie nous exposons avec l'appui de la littérature les résultats sur la représentation du métier d'enseignant et l'adaptation en milieu scolaire québécois.

### **5.1.1 Représentation du métier d'enseignant**

À ce stade, nous cherchons la manière dont les EFÉ se représentent en tant qu'enseignant au Québec pour faciliter leur socialisation professionnelle. En effet, la représentation est

fondamentale dans le processus de construction de l'identité professionnelle (Legendre, 2012). Elle est à la base de savoir social qui se manifeste par des croyances et des expériences partagées. « L'identité professionnelle est donc accessible via des images identitaires constituant un ensemble de représentations sociales en lien avec la sphère professionnelle » (Hanieche et Kara, 2020, p.318). Pour commencer, selon les EFÉ rencontrés, la profession enseignante représente un métier, une trajectoire/une carrière et une passion :

- **La profession enseignante comme métier**

D'entrée de jeu, un métier représente une activité professionnelle qui implique d'une manière générale un savoir-faire ou un ensemble de compétences. Ces compétences sont acquises à travers la pratique, l'expérience voire une formation spécifique (Orly-Louis et Orly, 2016). Il est important de souligner qu'il n'y a pas vraiment de différence entre le métier et la profession. En réalité, « une profession est un métier socialement organisé et reconnu » (Wittorski, 2003, p. 50). Dans cette perspective, Tardif et Lessard (2004) soulignent que l'enseignement est de nos jours un métier valorisé dans lequel il est possible de faire carrière. Il requiert une formation universitaire supérieure ou l'équivalent. En ce sens, « enseigner est un métier qui s'apprend » (WatreLOT, 2012, p. 19) tout comme la médecine, les métiers de justice. Parmi les 14 EFÉ que nous avons rencontrés, 6 (A142, A342, A442, A642, A942, A1412) estiment que l'enseignement est un métier. Il s'agit d'une transmission de connaissance « qui touche la formation de la personne en tant que telle, aux jeunes personnes » (A342). Enseigner c'est également être « au service des hommes, des enfants, des jeunes, pour les aider à grandir, à se réaliser » (A942). Dans cette perspective, Gohier et al. (2001, p. 12) précisent que:

L'enseignant exerce une influence sur l'élève par son comportement et par les valeurs qu'il véhicule, même dans les pédagogies actuelles non directives ou plus centrées sur l'élève. Davantage de cette manière, peut-être, puisqu'il ne fait plus figure d'autorité absolue et extrinsèque, mais plutôt d'accompagnateur sur les chemins du savoir, l'élève compagnon risquant d'autant d'intérioriser les valeurs qu'elles lui semblent intrinsèques, partie intégrante de son propre cheminement.

Ainsi, ces 6 EFÉ considèrent que la profession enseignante consiste à être en contact avec le monde surtout les enfants et les jeunes afin de les préparer à la vie adulte. Ils partagent en ce sens leur savoir-faire et savoir-être pour les soutenir et les rendre conscients.

- **La profession enseignante comme trajectoire/carrière**

En parallèle, 5 EFÉ (A542 ; A742 ; A852 ; A1052 ; A242) soutiennent que l'enseignement représente une trajectoire voire une carrière. La trajectoire est une voie empruntée par une personne dans un domaine donné. Quant à la carrière, elle est un processus évolutif qui se focalise sur l'anticipation, la préparation des changements par les acteurs et l'interprétation de leurs échecs ou réussites (Rostaing, 2021). Ils ont été socialisés en tant qu'enseignant. Ils ont l'habitude de côtoyer des enseignants à travers leur environnement familial. Ils ont suivi un parcours regroupant un ensemble d'éléments qui mènent vers l'enseignement. Dans ce cas de figure nous pouvons parler d'« habitus professionnel » qui renvoie à « l'aboutissement « logique » d'une trajectoire sociale, dans la rencontre entre un conditionnement extra-professionnel et les propriétés sociales, économiques et techniques d'un poste ou d'une profession » (Quijoux, 2015, p. 51). La notion d'habitus vient du sociologue Pierre Bourdieu. Il s'agit d'un système de préférences, d'un style de vie propre à chaque individu. L'habitus est considéré comme un ensemble de prédispositions qui influence les pratiques des individus : manière de se vêtir, de parler et tant d'autres. L'individu acquiert ces prédispositions inconsciemment durant leur adaptation et intégration à un environnement social (Bourdieu, 1986).

Une EFÉ estime « ça a été comme un aboutissement naturel de me retrouver dans l'enseignement et étant donné que j'ai baigné dans ça, donc pour moi c'était tout à fait normal » (A742). Un autre répondant soutient que

Déjà au primaire, j'étais au soin de mon oncle qui était mon instituteur. Et puis, au fil des ans, je suis devenu presque son adjoint. Donc dès la classe de CM2, c'est moi qui corrigeais les cahiers de devoirs. C'est moi qui dessinais les cartes au tableau, et cetera (A242).

- **La profession enseignante comme passion**

La passion de l'enseignement se caractérise par le désir d'exercer le métier, d'accomplir des tâches en lien avec la pédagogie sans réserve. En effet, cette passion procure une satisfaction et un plaisir à l'enseignant (Goyette, 2018). À travers nos répondants, 3 EFÉ (A1112, A1212, A1412) sont de cette avis. Ils ont développé une passion envers l'enseignement dès leur jeune âge. Une parmi eux estime que : « avant tout, c'est une passion. Le plaisir de pouvoir partager des connaissances, rencontrer du monde, socialiser. Donc c'est vraiment le partage de connaissances » (A1212).

Ensuite, pour cet indicateur, nous avons orienté notre réflexion vers la motivation à choisir le métier d'enseignant et le récit du début de carrière des EFÉ incluant les objectifs qu'ils se sont fixés. Ces éléments permettent aux EFÉ interrogés de bien s'établir en milieu scolaire québécois et d'acquérir une identité professionnelle en phase avec les attentes du système éducatif québécois. Commençons avec la motivation à choisir le métier d'enseignant.

#### **5.1.1.1 La motivation à choisir le métier**

Tout d'abord comme le souligne Postic (1990, p.26) « la motivation pour le choix d'un métier est en relation avec la représentation qu'on a de soi dans l'expérience quotidienne présente et dans celle qu'on projette dans le futur ». Kyriacou et Coulthard (2000) ont identifié trois types de motivations occasionnant le choix du métier d'enseignant que sont la motivation altruiste, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Il y a également d'autres motifs qui ont été soulignés par les participants tels que le destin (A242) et l'environnement familial (A852 ; A742 ; A1352).

- **La motivation altruiste**

La motivation altruiste renferme le désir de contribuer à la réussite des enfants ou des adolescents et à l'amélioration de la société. En effet, l'éducation permet aux enfants et adolescents d'avoir les capacités nécessaires pour relever les défis quotidiens et améliorer une société. Lépine (2014) précise « l'éducation primaire et l'éducation secondaire œuvrent dans nos sociétés contemporaines à faire de la population de « bons citoyens ». Cette motivation concerne 6 EFÉ parmi les 14 que nous avons rencontrés. Ils sont animés par le

désir de partager des connaissances, mettre en valeur leur créativité au service des enfants. Au-delà de ce désir de partager des connaissances, le métier d'enseignant est relatif au fait que :

C'est un sacerdoce comme on dit, parce que ça touche l'éducation. Il y a plusieurs facteurs qui tournent autour de l'enseignement jusqu'à la psychose même, je dirais même jusqu'à la psychologie de l'enfant (...) assurer son éducation au niveau des connaissances. Donc pour les préparer à être un adulte conscient, un citoyen comme on dit (A342).

- **La motivation intrinsèque**

La motivation intrinsèque est relative à l'intérêt que l'enseignant développe à l'égard de son métier. Cette motivation prend également en compte le plaisir et la satisfaction que les enseignants ressentent au cours de l'exercice du métier. Dans cette perspective, une EFÉ affirme : « je suis quelqu'un qui aime partager. Donc pour moi, la meilleure manière de partager, c'est de partager son savoir. Et donc qui dit partager son savoir dit enseigner. Donc c'est comme ça que j'ai embarqué Là-dedans » (A1412).

Pour d'autres (A642 ; A142), leurs enseignants ont exercé une influence sur le choix du métier. Durant leur scolarité, ils ont construit le choix de l'enseignement comme métier (Girinshuti, 2017). À travers les cours qu'ils suivaient et la manière dont leurs enseignants donnaient leurs cours, ils ont décidé de faire de l'enseignement un métier. Ils développent ainsi de l'intérêt vis-à-vis de l'enseignement. Merton (2001), cité dans Charles (2012) évoque la socialisation anticipatrice. Il s'agit d'un processus par lequel un individu s'approprie des valeurs d'un groupe auquel il se réfère et projette appartenir. L'attraction que les enseignants développent vis-à-vis de leur métier est la résultante de la manière dont ils ont déroulé leur scolarité et le fait qu'ils ont fréquenté différents enseignants. À titre d'exemple, Une répondante souligne que

Ça m'a toujours plu d'enseigner. J'ai toujours aimé le métier d'enseignant depuis que j'étais jeune, quand je voyais mes profs de Français, je me disais, Ben moi, je vais peut-être comme ces personnes-là, maîtriser la langue française, connaître ses rudiments et tout. (A142).

- **La motivation extrinsèque**

Par ailleurs, la motivation extrinsèque renvoie à l'attente d'obtenir des récompenses telles que les conditions d'exercice du métier, le statut social de la profession entre autres l'ampleur de la rémunération. Cette motivation n'a pas été mentionnée par les répondants. Néanmoins, A242 souligne « c'est un métier noble qui gagnerait à être valorisé tant par les pouvoirs publics par la société » (A242).

- **Autres motivations**

Pour certains participants, ils ont choisi le métier pour d'autres motifs. En effet, ils ont témoigné choisir le métier d'enseignant parce qu'ils n'avaient pas d'autres choix. Ils justifient ce fait que cela fait partie de leur destin. Au début, il n'y avait pas ce désir de devenir enseignant ou enseignante. Ils ont essayé beaucoup de métiers sans succès et après avoir fait le tour, ils ont décidé d'exercer le métier d'enseignant pour afin se sentir à l'aise. Un EFÉ témoigne à cet effet que :

Je pensais à autre chose, mais au fil des années, bon beaucoup de métiers m'ont tenté, mais finalement je me suis retrouvé à l'école normale supérieure de Dakar pour embrasser le métier d'enseignant. Et c'est au fil des ans après, quand j'étais dans le métier, que j'ai su que c'était mon destin (A242).

L'environnement familial a eu un impact sur le choix du métier. Ils sont nés dans une famille d'enseignants. L'enseignement représente tout un parcours et a une valeur sentimentale. Ce métier est donc considéré comme un héritage et l'enseignant dans ce contexte se sent beaucoup plus à l'aise (A742 ; A852 ; A1352). À titre d'exemple, une répondante explique que :

La langue française, c'est notre langue maternelle, c'est ça qu'on a toujours parlé à la maison avec nos parents. Et donc j'étais tellement à l'aise là-dedans que quand il a fallu faire des études supérieures pour moi et aller faire des études qui m'amènent là, c'était évident (A742).

Enfin notons que les EFÉ n'ont pas choisi ce métier par hasard, ils exercent avec détermination pour maintenir leurs professions. Il faut donc retenir que « les enseignants travaillent en général selon un idéal de service pour le bien des élèves et non pour leur bénéfice personnel » (Lessard, 2000, p. 94). Après cet élan de motivations avant de s'installer au Québec, les EFÉ commencent leur carrière enseignante au Québec et affrontent une réalité inédite. La partie suivante est consacrée aux récits des EFÉ interrogés à propos de leurs débuts au Québec en tant qu'enseignant.

#### **5.1.1.2 Le début de carrière des EFÉ au Québec**

Le début de carrière d'abord constitue en soi la base du développement professionnel. Il s'agit d'un moment opportun au cours duquel l'individu construit son identité professionnelle se fixant ainsi des objectifs pour les atteindre. Ce début de carrière est considéré par ailleurs comme une période de survie, un choc de la réalité et exerce une forte influence sur la suite de la carrière (Martineau et Presseau, 2003). À cet effet, un EFÉ témoigne que cette première période est considérée « comme une école de formation. Moi j'ai tout appris la première année (...) j'ai su m'ajuster par la suite » (A242).

Les résultats mettent en exergue deux tendances divergentes : un processus naturel et un processus difficile. Pour la première tendance, sachant que les EFÉ ont eu une expérience professionnelle en enseignement dans leur pays d'origine, pour 5 parmi les 14 le début de leur carrière au Québec a suivi un processus naturel. En effet, il n'y avait pas de défis majeurs en raison de l'accessibilité des postes dû à la pénurie d'enseignants, la présence d'un réseau d'encadrement et le bagage professionnel. En revanche, la deuxième tendance vécue par la majorité soit 9 EFÉ ont témoigné un processus difficile à cause lié de la phase de régularisation, du besoin d'avoir des informations sur le système éducatif québécois et du manque d'accompagnement par le personnel sur place. Le tableau ci-dessous constitue un récapitulatif de ces deux tendances divergentes.

#### **Tableau 5 : Des expériences de début de carrière divergentes**

<b>Les tendances selon les résultats obtenus</b>	<b>Éléments explicatifs du début de carrière au Québec</b>	<b>Nombre (Identifiant des répondants)</b>
Un processus difficile	La phase de régularisation	6(A642 ; A1112 ; A942 ; A442 ; A342 ; A242 )
	Le besoin d'informations	2 (A142 ; A742)
	Le manque d'accompagnement par le personnel sur place	3 (A142 ; A742 ; A852)
Un processus naturel	L'accessibilité des postes	1 (A542)
	La présence d'un réseau d'encadrement	2 (A1052 ; A1352)
	Le bagage professionnel	2 (A1212 ; A1412)

Source : production de l'auteure

- **Un processus naturel**

Une minorité des EFÉ interrogés n'ont pas eu de difficultés au début. En effet, ces EFÉ se sont rapidement intégrées car il y avait la présence d'une très bonne équipe pour répondre à leurs besoins voire les encadrer. Deux EFÉ (A1352) mettent l'accent sur l'écoute active (A1052) et la disponibilité du personnel. Du coup, elles n'ont pas eu de problème concernant l'utilisation du matériel didactique (tableau intelligent par exemple). L'autre aspect concernant le début facile est le bagage professionnel (A542 et A1212). En ce sens, une répondante souligne que « forte de mon bagage professionnel, mais aussi des études comme détentrice d'une maîtrise dans le domaine des lettres. Donc je n'ai pas eu de misère, vraiment à m'intégrer » (A1212).

- **Un processus difficile**

Dans cette partie sur le processus difficile, nous présentons les résultats de recherche qui rendent difficile le début de carrière des EFÉ au Québec. Comme nous l'avons annoncé dans

les lignes précédentes, nous nous penchons respectivement sur la phase de régularisation, le besoin d'avoir des informations sur le système éducatif québécois et le manque d'accompagnement par le personnel sur place.

➤ **La phase de régularisation**

L'obtention d'un brevet d'enseignement constitue une étape primordiale pour l'enseignant qui souhaite reprendre sa carrière au Québec. Les EFÉ doivent suivre une démarche avant d'accéder à l'autorisation permanente d'enseigner. En effet, au Québec, pour obtenir une autorisation permanente, ils doivent faire un stage probatoire et réussir un cours en enseignement proposée par les universités. Cette formation porte sur les pratiques enseignantes en contexte québécois. Elle permet aux EFÉ de se familiariser avec l'organisation du système éducatif québécois (Démazière et Morrissette, 2020). La phase de régularisation est majoritairement soulevée comme un défi par les répondants soit 9 parmi les 14. Ils ont notifié le fait qu'ils devaient faire des tests de langue voire des formations afin d'avoir de la reconnaissance et l'opportunité de trouver un emploi dans le domaine de l'enseignement au Québec. Ces phases sont indispensables et la majorité des EFÉ trouvent que ce n'est pas pertinent de demander par exemple des tests de langue française sachant qu'ils ont suivi leur cursus en français et utilisaient cette même langue pour enseigner dans leur pays d'origine. Face à cette situation, une EFÉ explique :

Je suis enseignante de français, Comment on peut me demander de faire un test pour voir à quel point je maîtrise le français ? Et même si je ne suis pas enseignant de français, je viens d'un pays francophone, j'ai fait toutes mes études en français. Donc ça, ça m'a heurté pour commencer (A742).

Dans ce même ordre d'idées, une EFÉ était obligée de refaire une formation en enseignement au Québec qui s'avère difficile voire intimidant. À cet effet, elle révèle que :

Je suis venue avec une expérience de 25 ou 26 ans d'expérience (...). Et là on me dit que tu devrais faire une maîtrise dans le domaine. Pour être honnête, ça a été difficile pour moi. Je ne pouvais pas accepter. C'est très difficile. Ok, je dois reprendre à zéro à cet âge-là et c'est très difficile (A442).

En parallèle, les stages et suppléances sont complexes mais nécessaires dans la mesure où ils permettent aux EFÉ d'acquérir de l'expérience sur le fonctionnement du système éducatif québécois et de s'affirmer afin d'avoir d'autres contrats. Notons d'abord, selon l'article 23 de la LIP, l'enseignant suppléant occasionnel n'est pas obligé d'obtenir une autorisation d'enseigner (Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. I-13.3). En effet, la suppléance occasionnelle consiste à combler les besoins de remplacement dans les écoles. Il suffit d'inscrire son nom sur la liste utilisée par les CSS. Un répondant explique en ce sens :

Tel que le système fonctionne, on passe par les suppléances pour acquérir de l'expérience, pour voir un peu comment les choses se passent dans les établissements, en termes déjà de gestion de classe, en termes de relation avec le personnel (A1112).

➤ **Le besoin d'avoir des informations sur le système éducatif québécois**

Par ailleurs, la plupart des EFÉ rencontrés ont soutenu avoir un début difficile au sein des écoles au Québec à cause d'un déficit de source informationnelle. La méconnaissance du cadre professionnel, de l'organisation d'un établissement sont souvent méconnus par les EFÉ. Les résultats de l'étude de Prophète (2022) abondent dans ce sens. L'auteure soutient que « (...) la non-explication des codes scolaires rendent difficile le passage d'un monde à l'autre » (Prophète, 2022, p .6). Deux répondants témoignent que :

Mes débuts en tant qu'enseignante au Québec, je peux dire, c'était un peu difficile dans le sens où je devais m'insérer dans un nouveau cadre de professionnel où je ne maîtrisais pas les rudiments comment ça fonctionnait. Ce qui me manquait, c'était de connaître le fonctionnement d'une école québécoise. Et là, j'avais des petits problèmes parce que les gens ne sont pas patients ici dans les écoles, quand il s'agit de d'aider les nouveaux venus. Il suffit que tu leur poses une ou deux questions, ils vont s'énerver et commencer à ne plus te répondre (A142).

On ne prend pas le temps d'expliquer clairement, de donner des détails, exemples à l'appui et tout, parce qu'ils ont leur façon à eux de parler, de concevoir les choses, mais ils oublient souvent que nous, on n'a pas grandi dans ce milieu-là. On n'a pas évolué dans ce milieu-là (A742).

➤ **Le manque d'accompagnement de la part du personnel**

En dehors du volet informationnel, quatre répondantes ont souligné qu'elles manquaient de soutien de la part du personnel au sein des établissements. Elles estiment que le début de leur carrière au Québec est difficile car le personnel présent n'était pas assez réactif à leur besoin (A142). Le personnel surveillait plutôt les erreurs pour s'assurer qu'elles ont les aptitudes requises pour gérer une classe (A742 ; A852). Face à cette situation, elles se sont débrouillées toutes seules tout en veillant à ne pas commettre de fautes. En ce sens un EFÉ témoigne que « c'était vraiment un environnement hostile, et il fallait être vraiment très fort mentalement pour résister à tout ça » (A242).

### **Conclusion partielle**

Finalement, la représentation du métier d'enseignant est marquée par une définition de soi en tant qu'enseignant. Dans cette partie nous avons porté un regard sur ce qui a motivé les EFÉ à choisir le métier. Les répondants ont exprimé leur motivation que sont la motivation altruiste (désir d'améliorer la société), la motivation intrinsèque (intérêt vis-à-vis du métier d'enseignant) et d'autres motivations qui relèvent de l'environnement familial et fait de ne pas trouver un autre métier. Par la suite, nous nous sommes intéressés au début de carrière des EFÉ au Québec. Ils découvrent donc une réalité inédite, un nouveau système avec ses propres réalités (un processus de réglementation par exemple). Nous avons observé deux tendances à la lumière des résultats. D'abord certains ont eu un processus naturel grâce au soutien remarquable du personnel de l'établissement et au bagage professionnel qui facilite les activités pédagogiques. L'autre tendance, vécue par la majorité des répondants, renvoie au processus difficile en raison de la phase de régularisation, du besoin d'avoir des informations sur le système éducatif québécois et du manque d'accompagnement de la part du personnel. Pour une suite logique de cette partie, nous présentons dans la partie suivante l'adaptation en milieu scolaire québécois.

#### **5.1.2 L'adaptation en milieu scolaire québécois**

Rappelons que dans le premier chapitre, nous avons mentionné que le système éducatif québécois a établi des codes de conduite ainsi qu'un ensemble de tâches que l'enseignant

doit accomplir. À ce stade, les EFÉ vivent leurs adaptations en fonction des règles et dispositifs mis en place par les CSS. Ils sont animés par le désir de bien-faire, « de connaître le système scolaire québécois » (A142) parce que « ce n'est pas évident de s'imposer dans un système dans lequel on n'a pas fait le parcours » (A1412). L'adaptation peut donc s'avérer difficile au début en raison de deux facteurs : il y a les règles qu'ils doivent s'approprier, incorporer dans leurs tâches et le sentiment d'un décalage entre le système éducatif québécois et le système de leurs pays d'origine.

### **5.1.2.1 L'appropriation des règles**

D'un point de vue positif, les règles (les règles de conduite et les mesures de sécurité) sont considérées comme des principes de bases et des outils facilitant l'adaptation en milieu scolaire des EFÉ. Ces règles définissent au préalable des réponses anticipées face à des situations particulières. À cet effet, ils doivent les comprendre afin de réussir leur adaptation. Une EFÉ estime qu'« il fallait comprendre les lois, les règles et qu'est-ce qu'il faut faire. Parce que chaque pays est différent de l'autre par rapport aux règlements, par rapport aux principes » (A442). Perez-Roux (2007, p.109) précise en ce sens qu'« en mettant en évidence un système de normes, le processus de professionnalisation invite l'enseignant à revisiter les premières conceptions de l'enseignement et à construire de nouveaux savoirs, pluriels et combinés dans l'action. » Ces règles sont beaucoup plus explicites et permettent aux EFÉ d'avoir une vue d'ensemble sur ce qui se fait voire ce qui est permis au sein des établissements scolaires en général et les classes en particulier. À titre d'exemples, selon l'article 22 de la LIP, l'enseignant doit :« prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne » ; « respecter le projet éducatif de l'école » (Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. I-13.3).

Pour quatre répondants EFÉ (A142 ; A342, A642 et A242), les règles facilitent dès le début la manière dont l'enseignant doit se comporter. Elles sont donc très utiles pour ceux qui n'ont pas été formés au Québec. En effet, ce sont des règles générales qui s'appliquent à tout le monde. Elles sont clairement définies pour mettre les balises d'une bonne organisation

scolaire dès le début de l'année. Ainsi, il y a une cohérence sur ces modalités et normes qui sont présentées en début d'année. L'administration se charge de la rédaction pour assurer une bonne organisation scolaire.

En revanche, deux répondantes (A442 ; A742) estiment qu'il n'est pas facile de se les approprier car elles ne comprennent pas tous les codes immédiatement. En effet, « il fallait comprendre les lois, les règles et Qu'est-ce qu'il faut faire. Parce que chaque pays est différent de l'autre par rapport aux règlements, par rapport aux principes » (A442). Étant donné qu'elles ont eu de l'expérience ailleurs, les règlements au Québec représentent une nouveauté pour elles. Par conséquent, elles ont commis des erreurs à cause de cette incompréhension et leur adaptation s'est ralentie. Exemple, une EFÉ interrogée s'exprime en ce sens : « ça m'a pris deux ans. Près de deux années à comprendre comment tout fonctionne autour de moi. J'étais un peu lente » (A442).

### **5.1.2.2 Le sentiment d'un décalage professionnel**

Puisque nous nous intéressons aux enseignants qui ont déjà de l'expérience dans le domaine de l'enseignement avant de s'établir au Québec, il nous a paru pertinent de les interroger sur les différences qu'ils ont noté entre le système éducatif du Québec et celui de leur pays d'origine. Sans aucun doute, ils ont témoigné qu'il y avait énormément de différence surtout au niveau de l'organisation, de la culture et du rapport aux élèves.

- **Sur le plan organisationnel**

Les dispositifs organisationnels sont souvent associés à l'idée de contrainte et celle de souplesse et d'adaptation (Barrère, 2013). Parmi les 14 EFÉ que nous avons rencontré 7 ont témoigné un décalage sur le plan organisationnel. Ce décalage est marqué par l'organisation de l'enseignement, la technologie et les infrastructures.

Concernant l'organisation de l'enseignement, ces EFÉ faisaient des cours magistraux avec un long parcours d'examen et des systèmes d'évaluation élitiste (A142 ; A642). Or au Québec, le système propose beaucoup de choix à faire et les pratiques sont très variées (enseignement de groupe et études de cas) (A342). Dans ce sillage, un EFÉ témoigne qu'au

Québec, « il y a une autonomie dans la gestion des programmes » (A1112). En effet, les programmes scolaires sont mis sur pied par l'équipe ministérielle et sont réadaptables par les CSS et les établissements scolaires. Or dans certains pays, il n'avait pas cette liberté pédagogique dans la mesure où les programmes sont prescrits par le ministère, centralisés et inchangeables (A1212 ; A1112). Par conséquent, « il n'y a pas assez d'imputabilité par rapport aux enseignants » au Québec (A542). De plus, une répondante souligne qu'au Québec l'enseignant a un groupe restreint soit 20-22 élèves. Or dans son pays d'origine, on peut compter 80 élèves par classe. Elle estime que c'est plus facile de travailler avec un groupe restreint (A142).

Au niveau de la technologie et des infrastructures, deux répondants (A942 ; A1112) ont aussi souligné un énorme décalage. En effet, ils considèrent qu'au Québec il y a plus d'infrastructures et la technologie est beaucoup plus développée. Ainsi, l'enseignant ayant à sa disposition tous les moyens assure le bien-être des élèves plus facilement, déroule bien son programme et de maîtriser l'environnement dans lequel les enfants évoluent. Tandis que dans leur pays d'origine, ils ont eu à travailler dans des endroits où les infrastructures sont décadentes et la technologie peu développée.

- **Sur le plan culturel**

Les EFÉ interrogés soulignent le fait que les différences culturelles ont eu un impact sur leurs adaptations en milieu scolaire québécois. Parmi les différences sur ce plan les EFÉ rencontrés ont souligné : l'accent (A1352 ; A852 ; A1412 ; A1052 ; A142) et la perception que la société se fait de l'enseignant (A242 ; A1212).

D'abord quatre EFÉ ont notifié le problème d'accent. Ils n'ont pas l'accent québécois, ils parlent un français standard voire le français académique. L'accent est un indicateur d'appartenance à un groupe. Dans les sociétés actuelles, les accents n'ont pas tous le même statut. En effet, les accents qui se rattachent voire qui correspondent à la norme standard sont dotés de plus de pouvoir. Est considérée comme accent à normes standard la bonne façon de parler. En ce sens, il y a des accents qui sont plus valorisés que d'autres (Payant et al., 2023). En outre, « l'accent concerne surtout la prononciation qui, de plus, tient la première place,

avant le vocabulaire, dans la conscience métalinguistique quand il s'agit de caractériser le langage d'un locuteur » (Wolf, 2011, p. 199). Des EFÉ interrogés (5) ont donc du mal à se faire comprendre par les élèves, les collègues qui parlent le français québécois (A1352 ; A852 ; A1412 ; A1052 ; A142). Cette situation peut mettre en jeu les relations des EFÉ avec les élèves, les parents et les collègues. En conséquence, elle engendre l'insécurité linguistique qui a des effets négatifs qui sont généralement le sentiment d'infériorité, la perte d'estime de soi et du désir de parler, la capacité à fonctionner efficacement en société. Une EFÉ a vécu ces effets-là (A1052).

Ensuite, il y a la perception que la société se fait de l'enseignant, sur l'ampleur de son métier. En effet, dans la plupart des pays africains, le style hiérarchique y est appliqué (A1212 ; A242). L'enseignant est souvent respecté et son métier est considéré comme prestigieux. Or au Québec, le statut social de l'enseignant n'est pas aussi prestigieux. Les propos d'un répondant l'illustrent :

Parce que l'enseignant, d'abord, l'enseignant au Sénégal, c'est un Monsieur, c'est un grand Monsieur, il est respecté (...) et il y a une hiérarchie entre l'enseignant et l'élève, alors qu'ici c'est un autre style. Ici, c'est un style démocratique où l'enseignant, c'est l'ami de l'élève (A242) ;

Par ailleurs, une EFÉ estime que certains membres du personnel se méfient des EFÉ à cause de la différence culturelle. Cette méfiance est normale pour elle dans la mesure où « même en Afrique ceux qui viennent des autres tribus on a peur d'eux parce qu'effectivement, ils sont différents » (A852). Cette situation entraîne une adaptation lente des EFÉ en milieu scolaire. Dans ce même ordre d'idées, A142 soutient que :

Au début, c'était difficile parce que tout d'abord, il y a ce qu'on appelle le problème de culture (...) Tu enseignes dans une école au Sénégal. Après une semaine, tu connais tout le monde, le prénom et le nom de tout le monde. Vous interagissez au parler et tout et puis là tu viens dans une société où les gens sont un peu réticents (A142).

Enfin, le choc culturel est un fait qui marque les EFÉ lors de leur processus de socialisation professionnelle. Ils sont à la recherche de repères pour mieux comprendre ce système et mieux reconstruire leur identité professionnelle. Une rupture s'impose à eux à cet effet. Outre ce choc, il y a également le besoin de se familiariser avec le système éducatif québécois sur le plan organisationnel.

### **5.1.2.3 Le soutien mis en place pour accompagner les EFÉ**

Selon les EFÉ qui ont intégré entre 2000 et 2014, ils n'avaient pas de supports pour les orienter concernant leurs activités pédagogiques. Néanmoins, ils ont quelquefois profité du système de mentorat que les CSS ont mis en place. À cet effet, ils avaient chacun un mentor qui était soit un enseignant immigrant ou un enseignant québécois pour les initier dans ce dit système. Ce mentor peut t'apprendre le travail, « comment parler (...) comment accueillir un enfant en classe » (A942). Mais en termes d'autres supports, une EFÉ soutient que « à cette époque-là aussi, il y avait zéro structure pour accompagner les nouveaux enseignants d'origine immigrante. Il y en avait pas du tout. Et j'ai eu l'impression que les gens étaient plus là, à l'affût » (A742).

Dans cet ordre d'idée, 4 EFÉ parmi les 14 estiment qu'il est maintenant beaucoup plus facile de s'adapter en milieu scolaire québécois car il y a non seulement le système de mentorat qui est toujours d'actualité mais aussi une « pléthore de formations qui se trouvent dans les sites (...) est très utile » (A142). En effet, avec la loi sur l'instruction publique (LIP) « l'enseignant doit suivre au moins 30 heures d'activités de formation continue par période de deux années scolaires débutant le 1er juillet de chaque année impaire » (Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. I-13.3). Sachant que cette condition est adoptée en 2020, les EFÉ ont donc commencé à bénéficier de formations continues pour répondre le mieux à leurs besoins en lien avec le développement de leurs compétences. Les CSS mettent à la disposition des enseignants en général beaucoup de ressources telles que des sites, des documents pour aider les enseignants notamment les EFÉ à progresser dans leur pratique pédagogique. Ainsi, l'EFÉ gagne en aval beaucoup plus d'autonomie et devient plus efficace (A1212). Ces ressources sont donc aidantes surtout pour les EFÉ.

Par ailleurs, il y a un personnel (équipe-école) qui accompagne le corps professoral. En effet, au Québec l'enseignant a beaucoup de soutiens pour l'aider dans l'exercice de ses fonctions : le personnel professionnel en service à l'élève qui regroupe les psychologues, les conseillères ou conseillers d'orientation, les orthophonistes, les ergothérapeutes, les psychoéducatrices ou psychoéducateurs, les orthopédagogues et les travailleuses ou travailleurs sociaux. Un répondant témoigne en ce sens : « il y a vraiment une grosse batterie de d'intervenants pour les professionnels, les intervenants qui qui aident beaucoup les enseignants dans leur tâche. Et ça, ça m'a vraiment plu » (A642).

### **Conclusion partielle**

Finalement, l'adaptation en milieu scolaire requiert une connaissance du système à travers les pratiques requises, la culture québécoise et l'organisation scolaire. L'adaptation s'effectue également dans le temps. En effet, les participants ont fréquemment dit qu'ils ont mis du temps avant de s'intégrer dans ce nouveau système. Leur adaptation s'est effectuée en dents de scie avec des hauts et des bas. En revanche, peu importe le temps que ce processus doit prendre, les EFÉ doivent se conformer aux règles et apprendre à s'adapter pour réussir dans ce système. Les CSS aussi donnent du support aux enseignants incluant les EFÉ afin qu'ils renouvellent leurs compétences et s'améliorent. Dans cette perspective, une EFÉ témoigne que « c'est sûr que le programme, les méthodologies d'enseignement diffèrent quelque peu, mais quand même. Les compétences sont là donc ça nous permet de mener à bien notre projet professionnel » (A1212).

## **5.2 L'INTÉGRATION À LA COMMUNAUTÉ PROFESSIONNELLE**

La communauté professionnelle s'appuie sur la collaboration de ses membres. Cette collaboration consiste à entreprendre des activités et des réflexions en vue d'améliorer non seulement les connaissances mais aussi d'obtenir de meilleurs résultats scolaires (Leclerc et Labelle, 2013). À travers les aspects théoriques et la problématique, nous avons identifié la direction, les collègues enseignants et les parents d'élèves comme des membres de la communauté professionnelle. Dans cette partie, nous exposons les résultats relatifs à

l'intégration à la communauté professionnelle. Pour ce faire, nous nous intéressons d'abord aux relations avec les directions d'établissement avant d'aborder les relations avec les collègues enseignants et les parents d'élèves.

### **5.2.1 Relation avec la direction**

Dans le cadre de cette recherche, la majorité des EFÉ (12) interrogés considèrent que la direction joue un rôle majeur dans le soutien des enseignants qui viennent d'arriver dans leur établissement. Déjà dès leur arrivée, la direction les met en contact avec un conseiller pédagogique qui se chargera de répondre à leurs besoins. Parmi nos répondants, 3 (A242 ; A742 ; A852) ont eu de mauvaises expériences avec les premières directions d'établissement. Il sera d'abord question de présenter les résultats portant sur les expériences positives avant d'aborder les expériences négatives.

Tout d'abord, une direction d'un établissement a pour rôle de soutenir les enseignants qui travaillent dans son établissement. Aux termes de la loi 107 sur l'enseignement primaire et secondaire public adoptée en 1984, un établissement d'enseignement assure la formation des élèves et collabore au développement social et culturel de la communauté. La direction d'établissement a de nombreuses attributions que sont entre autres : choisir les manuels et le matériel didactique selon les critères établis par la commission ; gérer le personnel de l'école et déterminer les tâches et responsabilités de chacun et favoriser le dialogue entre les parents, les élèves, le personnel et leur participation à la vie de l'école (Charron, 1994). En effet, la direction suit le programme d'intégration professionnelle mis en place par les CSS (A642). Dans cette perspective, les directions à travers les comités sociaux organisent des 5 à 7, des dîners de Noël afin de faciliter d'intégration professionnelle (A142 ; A1212).

Deux répondants (A1112 ; A542) ont souligné que la direction de leur établissement a joué un rôle majeur dans le cadre de leur socialisation professionnelle. En effet, ils ont été recommandés par leur direction pour avoir un poste au sein du même établissement ou un contrat dans d'autres établissements scolaires à cause de la qualité de leur travail. Exemple : une répondante soutient que

La gestionnaire et la secrétaire de gestion qui à chaque fois, mais vraiment à chaque fois pendant les deux premières années, se débrouillait (...) simplement pour que j'aie du travail. Parce qu'elle voulait absolument me garder au sein de l'établissement. Je ne pense pas que, honnêtement, je ne pense pas que j'aurais fait long feu (A542).

Bien que ce soit la direction qui s'occupe du bien être des enseignants en milieu scolaire, une répondante (A1412) suggère que les EFÉ doivent à leur tour avoir cette notion d'ouverture c'est-à-dire ne pas mettre une barrière entre eux et la direction. En effet, ils gagnent plus en privilégiant les dialogues, demander de l'information en cas de besoin.

Par ailleurs, chaque direction a une manière de s'organiser. « Donc leurs curriculums vont dire, je vais mettre l'accent sur les rapports entre enseignants, le personnel, il y a d'autres qui vont être plus sur le côté pédagogique. Donc ça dépend des directions. » (A342). Ainsi, la direction ne peut garantir être entièrement à la disposition des EFÉ. A742 souligne que « chaque direction vient avec son leadership, on regarde, on s'accommode, on fait avec. Puis ce que la direction ne peut pas faire pour nous, on s'arrange pour trouver une façon de le faire nous-même » (A742).

En revanche, trois parmi participants témoignent avoir vécu de mauvaises expériences avec leurs premières directions. Passant par le manque de confiance, certaines directions doutent des compétences des EFÉ. Les acquis des EFÉ sont remises en cause et ils sont constamment challengés (A852 ; A742). Un répondant témoigne aussi un « mauvais accueil des gens qui te voient comme quelqu'un qui n'est pas compétent » (A242).

### **5.2.2 Relations avec les collègues enseignants**

Travailler dans un établissement scolaire amène les EFÉ à collaborer avec leurs pairs. Friend et Cook (1992) définissent la collaboration entre enseignants comme une forme d'interaction visant à atteindre un objectif commun. À l'appui de nos résultats de recherche, tous les participants ont témoigné qu'ils collaborent avec leurs collègues enseignants. À travers leurs récits, deux tendances s'observent : une collaboration en lien avec la matière enseignée (7 EFÉ) et une collaboration pour le soutien en cas de mésaventure ou pour faciliter l'intégration

(7 EFÉ). En revanche, certains ont noté l'absence de coopération tout au début de leur carrière, à cause de la différence culturelle (cf. partie 5.1.2).

➤ **Une collaboration en lien avec la matière enseignée**

La collaboration en lien avec la matière enseignée est une démarche pédagogique dans la mesure où les 7 (A1412 ; A1212 ; A642 ; A342 ; A242 ; A142 ; A852) EFÉ parmi les 14 soulignent qu'ils collaborent avec leurs collègues qui enseignent la même matière. Cette collaboration vise à établir les composantes de l'enseignement à savoir : les plans de leçons, les évaluations entre autres actualiser les pratiques pédagogiques. En effet, « la collaboration entre les enseignants est de plus en plus perçue comme un mécanisme indispensable pour améliorer la pratique pédagogique » (Lessard et al., 2009, p. 60). Une répondante témoigne en ce sillage que « on discute de nos évaluations, on discute de nos élèves surtout. Ça aussi. On discute des cas d'élèves qu'il y a dans l'école et ça nous permet de progresser professionnellement » (A142). Les collègues constituent donc des collaborateurs pour les EFÉ. Ainsi, ils aident ces derniers à mieux se socialiser, à appréhender le système éducatif québécois et maîtriser les méthodes d'enseignement au Québec. À ce titre, une EFÉ souligne que :

Je disais à mes collègues qui sont des personnes ressources dans les classes, de venir voir ma méthodologie d'enseignement, de venir me superviser en classe, voir comment je fais ma gestion de classe et même quelquefois je m'autorisais à aller dans leur classe pour voir ce qu'elles font et puis l'adapter à ma sauce (A1212).

➤ **Une collaboration pour le soutien en cas de mésaventure ou pour faciliter l'intégration**

La solidarité entre enseignants, surtout entre les EFÉ et leurs collègues qu'ils ont trouvés sur place, est mentionnée par 5 (A1352 ; A1112 ; A1052 ; A542 ; A442) parmi les 14 répondants. Les collègues facilitent l'intégration des EFÉ en milieu scolaire. Pour les EFÉ qui viennent débiter leurs carrières au Québec, les collègues jouent un rôle de guide car ils maîtrisent bien le fonctionnement du système éducatif québécois et certaines situations que la théorie ne couvre pas, telles que les comportements difficiles des élèves et parents d'élève (A1352). Ils

ont aussi été débutants et ont acquis de l'expérience au fil du temps. Par conséquent, les EFÉ qui ont des problèmes d'intégration profitent de la présence de leurs collègues pour s'améliorer et se motiver. À titre d'exemple, deux répondantes mentionnent que :

J'ai eu la chance de venir dans cette école. J'ai été encadré par des personnes d'expérience dans cette école. Donc pour moi, je crois que j'étais au paradis parce qu'ils ont beaucoup compris mon cas, que j'avais du mal à m'intégrer (A442).

Si j'ai un problème, comment tout le monde est là et est prêt à ça, à dire écrivez moi, n'hésitez pas à m'écrire, n'hésitez pas à me demander et venez assister à mon cours (A1352).

Dans un autre ordre d'idées, deux EFÉ (A942 et A742) ont mentionné qu'entre enseignants immigrants, la collaboration est aussi fréquente. En effet, ces répondantes estiment d'entre enseignants d'origine immigrante ils possèdent une façon de parler et ont une réalité en commun. Raison pour laquelle, ils se réunissent fréquemment.

Notons également que, pour profiter de cette solidarité et collaboration, deux répondants (A342 et A1212) soutiennent qu'il est important de ne pas s'attendre à ce que leurs collègues fassent le premier pas. Les EFÉ doivent fournir des efforts pour instaurer un climat d'échange. Du coup, ils préconisent l'ouverture d'esprit, brisent la glace, partagent leurs inquiétudes, posent des questions et cherchent à établir le contact dans le but d'apprendre, de bien s'intégrer.

En revanche, malgré le fait que les établissements scolaires organisent des 5 à 7 pour faciliter la socialisation (A142 ; A1212), une répondante (A1412) souligne que parfois les relations avec les collègues ne reflètent pas ses attentes. Ces relations devraient être aussi amicales afin de faciliter l'intégration sociale des EFÉ. Ces derniers ont évidemment le besoin de connaître la culture québécoise, de découvrir cette nouvelle société. C'est dans ce sillage elle que déclare : « on aurait voulu, en tant que enseignants immigrants, de se faire des relations à partir de son milieu de travail parce que on laisse tout, on vient ici, on ne connaît pratiquement personne » (A1412).

### 5.2.3 Relation avec les parents d'élèves

La lutte contre l'échec scolaire est à l'origine de divers lois et articles depuis des décennies au Québec. Ceci implique la collaboration entre l'école et les familles (Tardif et Levasseur, 2010). Au Québec, les parents sont des membres de la communauté professionnelle. Ils ont beaucoup de poids dans ce système éducatif québécois (A942). En effet, ils sont présents dans les comités. Comme l'indique l'article 192 de la LIP, le comité de parents occupe diverses fonctions au sein des CSS et des établissements scolaires. Parmi ces fonctions nous pouvons citer par exemple :

- 1° de valoriser l'éducation publique auprès de tous les parents d'un élève fréquentant une école du centre de services scolaire ;
- 2° de proposer au centre de services scolaire des moyens pour soutenir l'engagement des parents dans leur rôle auprès de leur enfant afin de favoriser leur réussite éducative ;
- 3° de proposer au centre de services scolaire des moyens destinés à favoriser les communications entre les parents et les membres du personnel de l'école (Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. I-13.3).

Les EFÉ ont également des rencontres avec les parents à propos de l'éducation des élèves et ont également la possibilité de faire des plaintes contre les enseignants au niveau de la direction. La communication avec les parents est importante dans ce système éducatif québécois (A242).

D'une manière générale, les 14 EFÉ rencontrés ont mentionné qu'ils ont de très bonnes relations avec les parents d'élèves même s'il y a des situations exceptionnelles. Ces relations sont de types fonctionnels car les EFÉ et les parents sont en collaboration pour la réussite de l'élève. Ce sont généralement des relations professionnelles car la première prise de contact s'effectue en début d'année lors des rencontres des parents. Les EFÉ échangent par mail avec les parents pour les faire part de l'évolution de l'élève, rédiger les plans d'intervention. Ils mettent aussi au courant de tout ce qui ne va pas bien avec l'élève entre autres. Les parents sont conscients que les EFÉ sont là « pour aider leurs enfants, pour comprendre leurs

difficultés, pour trouver des solutions » (A542). En ce sens, ce sont des relations cordiales basées sur le respect et la bienveillance.

Par ailleurs, certains des répondants (4) estiment que les élèves assurent l'intermédiaire entre le parent et l'EFÉ ce qui fait que la relation EFÉ-parent dépend de la manière dont l'EFÉ se comporte avec l'élève. En effet, les EFÉ interagissent plus avec les élèves. Une fois à la maison, les parents se renseignent auprès de leurs enfants sur l'enseignant (A242). Ainsi, les EFÉ ont de bons retours de la part des parents si les élèves parlent d'eux en bien à la maison et appliquent aussi les conseils qu'ils reçoivent en classe à la maison : les règles de bonne conduite, la propreté, le respect des parents aussi. Une telle implication des EFÉ sur l'éducation des élèves en dehors de la classe est beaucoup appréciée par les parents (A242 ; A342). Au cas contraire, si l'élève ne veut pas collaborer avec l'EFÉ ou a été puni, les parents peuvent ne pas être contents car l'élève a raconté sa version des faits (A1052). Dans un autre ordre d'idées, une EFÉ déclare avoir des relations amicales avec certains parents d'origine immigrante car ils ont « un vécu en commun » et elle les comprend bien notamment les réalités que ces parents-là vivent (A742).

Cependant, l'interaction avec les parents n'est pas toujours évidente, selon 4 répondantes. Une répondante estime que dans un monde où on est, on veut protéger les jeunes, certains parents protègent leurs enfants au détriment de l'enseignant ou du travail de l'enseignant (A742). En effet, il peut arriver que les parents déposent des plaintes contre les enseignants plus précisément les EFÉ au niveau de la direction. Donc « si tu as une ou deux plaintes venant de parents qui n'est pas content de toi. Ça peut se retourner contre toi » (A942). En ce sens, une EFÉ déplore le fait que les parents contournent les EFÉ pour aller se plaindre au niveau de la direction alors qu'ils ont leur adresse courriel et cellulaire. Une telle démarche expose plus les EFÉ car ces plaintes peuvent avoir des impacts sur leur contrat (A1412).

Dans cette perspective, une EFÉ explique que « quelquefois on tombe sur une direction compréhensive qui va soutenir l'enseignant. Mais quelquefois, la direction est tout à fait en phase avec les parents et ça compliqué les choses » (A142). Afin d'éviter certaines plaintes, une EFÉ met la direction en copie lors des échanges par courriel avec les parents qui

manquent souvent de courtoisie. Une telle démarche permet de laisser des traces au cas où il y aurait des plaintes (A742).

### **Conclusion partielle**

Finale­ment les membres de la communauté professionnelle collaborent pour le bien-être des élèves en milieu scolaire. Au niveau des établissements, la direction constitue le point focal dans la mesure où elle est la régulatrice des relations au sein de cette communauté. Elle organise des rencontres pour faciliter les échanges (entre parents-enseignants ; collègues enseignants), elle accueille les EFÉ et participe à leur intégration même si certaines directions suivent exclusivement le programme intégration professionnelle mis en place par les CSS. En regard des résultats obtenus, nous avons pu identifier deux formes de collaboration entre les EFÉ et leurs collègues enseignants que sont : en lien avec la matière enseignée et pour le soutien en cas de mésaventure voire pour faciliter l'intégration. Du côté des parents, les EFÉ ont mentionné des relations fonctionnelles dans la mesure où ils collaborent pour la réussite des élèves. Néanmoins, les EFÉ peuvent recevoir des plaintes de la part des parents s'ils ne sont pas satisfaits du travail de ces EFÉ. Dans l'ensemble, les répondants ont de bonnes relations avec les parents, la direction et les collègues mais tout repose dans le cadre professionnel.

En revanche, la communauté professionnelle n'est pas seulement composée par les parents, les enseignants et la direction. Les résultats nous ont permis de comprendre que les intervenants, les techniciens spécialisés en éducation et les psychoéducateurs sont également des membres de cette communauté. Ce personnel est généralement d'un apport significatif pour les EFÉ en matière de gestion des classes.

### **5.3 L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES**

D'entrée de jeu, Doyle (1986) cité dans Martineau et Gauthier (1999) a distingué deux tâches majeures qui sont assignées à l'enseignant en classe. La première est relative à l'enseignement de contenus, au programme à suivre, à rendre le cours attractif et stimuler les élèves à apprendre, etc. La seconde renferme les modalités de la gestion de classe :

l'organisation des groupes de classe, la mise en place de règles et procédures, les réactions face à des situations pouvant porter atteinte à la gestion de classe, la planification des activités ainsi de suite. Dans ce sillage, Martineau et Gauthier (1999, p. 468) soutiennent que ces deux tâches sont « le double agenda de l'enseignant ».

Dans cette partie, il est d'abord question de présenter les définitions d'une bonne gestion de classe selon les EFÉ, leurs différentes responsabilités en tant qu'enseignant. Par la suite, nous montrerons les difficultés liées à la gestion de classes, pour finir les stratégies pédagogiques qu'ils ont élaborées.

### **5.3.1 Leur définition d'une bonne gestion de classe**

Nault et Fijalkow (1999, p. 451) définissent la gestion de classes comme « ce qui préside à la planification et à l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage ». Elle constitue un gros défi pour tous les EFÉ que nous avons rencontré allant dans le sens où la gestion des classes avec les élèves et le contexte québécois n'est pas une tâche facile. Les EFÉ qui ont participé à cette recherche ont différentes définitions d'une bonne gestion de classe. Selon les résultats obtenus, nous pouvons identifier quatre définitions : une bonne gestion de classe basée sur la maîtrise de la matière enseignée, une définition axée sur l'environnement, une bonne gestion de classe basée sur la discipline des élèves et une dernière basée sur l'expérience de l'enseignant.

#### **5.3.1.1 Une bonne gestion basée sur la discipline des élèves**

Lorsque la discipline règne dans une classe, quatre EFÉ parmi nos répondants estiment que cela entraîne la stabilité. Ils attendent par discipline en classe le fait que les règles de la classe (code de vie) soient prises en compte et comprises par les élèves. Au sens contraire, la conduite de l'élève indiscipliné, perturbateur et non coopératif peut porter atteinte à l'apprentissage. Ce genre de comportement est susceptible de détruire la bonne atmosphère de la classe, de frustrer l'enseignant en empêchant de dérouler son enseignement (Gnagey, 1983, Saunders, 1979 cités dans Dawoud et Côté, 1986).

D'emblée, au Québec selon l'article 76 de la LIP, à travers une activité de formation sur le civisme, les élèves prennent conscience des règles de conduite et des mesures de sécurité. Ces règles prévoient :

1° les attitudes et le comportement devant être adoptés en toute circonstance par l'élève ;

2° les gestes et les échanges proscrits en tout temps, quel que soit le moyen utilisé, y compris ceux ayant lieu par l'intermédiaire de médias sociaux et lors de l'utilisation du transport scolaire ;

3° les sanctions disciplinaires applicables selon la gravité ou le caractère répétitif de l'acte répréhensible (Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. I-13.3).

Les EFÉ ont du support qui pose les codes de conduites au sein des établissements. En effet, un code de vie, défini par la direction d'un établissement, représente un cadre de référence qui facilite l'encadrement et la cohérence au sein d'un établissement. Il enseigne au personnel d'un établissement, aux élèves et aux parents les valeurs communes à tous. Le code de vie constitue donc une référence pour les EFÉ qui prennent conscience de leur responsabilité vis-à-vis de la classe qu'ils gèrent. Ces règles sont utilisées à des fins d'apprentissages (Rey, 1998).

En ce sens, Une EFÉ soutient : « c'est une classe où il fait bon travailler, où les élèves respectent le code de vie, où l'enseignant n'a pas de problèmes pour dispenser son cours, où il obtient le calme, il obtient l'adhésion des élèves » (A142). Afin de garantir cette discipline tout au long d'une session, un participant fait lire ce code de vie et établit aussi ses propres règles au début de la session pour trouver un terrain d'entente avec les élèves. De ce fait, dès le début de l'année l'élève prend conscience de sa responsabilité pour maintenir la bonne ambiance en classe mais également des sanctions qui l'attendent si jamais il ne respecte pas les règles. Pour pérenniser cette bonne entente, l'EFÉ fait des rappels encore et encore pour amener les élèves à s'approprier davantage de ces règles (A342).

Dans un autre ordre d'idées, une EFÉ se base sur le respect mutuel. Elle s'assure de respecter ses élèves afin qu'ils la respectent en retour : « c'est un compromis qu'on fait entre nous.

C'est le respect qu'on va pouvoir vivre ensemble et avoir un environnement adéquat dans notre classe » (A1052). Une répondante abonde dans ce sens, d'après ses observations les élèves « ont l'impression qu'ils ne comptent pas ou qu'on ne tient pas compte d'eux, qu'on ne les écoute pas » (A742). Mais il suffit juste qu'elle donne du respect et de l'attention aux élèves pour gagner leur respect en retour.

### **5.3.1.2 Une bonne gestion basée sur la maîtrise de la matière enseignée**

Six parmi nos répondants ont principalement considéré que le fait que les EFÉ maîtrisent la matière qu'ils enseignent est considéré comme une bonne base de gestion de classe. Un répondant soutient que « le prof doit avoir le souci (...) quand même connaître la matière pour que ça soit intéressant » (A342). En effet, « la connaissance du contenu intègre donc la capacité de l'enseignant à identifier les principales connaissances et habiletés majeures de la discipline, et la capacité à organiser conceptuellement la matière » (Roy, 1991, p.34). En ce sens, le contenu est souvent le reflet d'une bonne planification voire une préparation du cours. Certains EFÉ (A1112 et A1212) s'appuient sur la planification pour savoir comment occuper les élèves et assurer leur gestion de classe. Exemple, une répondante témoigne que : « je me dis aussi tout passe par une bonne planification de ton cours. Donc si tu as une bonne planification de ton cours, tu sais où tu t'en vas. Finalement, les petites dérivations des élèves, tu parviens à les canaliser assez facilement » (A1212).

De plus, une EFÉ souligne qu'il est aussi important de varier le contenu avec de nouveaux thèmes, des sujets d'actualité voire des approches différentes dans le but d'animer le cours et de veiller à ce que tout se passe bien en classe. Elle explique dans ce sillage :

On dit souvent que des élèves qui s'ennuient ou qui sont inoccupés fatiguent et ils vont donner du fil à retordre à l'enseignante ou à l'enseignant. Donc il faut toujours avoir du contenu à enseigner ou des activités à faire faire aux élèves. Toujours donc un plan B. Et puis peut être même un plan C ou un plan D. Donc toujours avoir quelque chose à leur faire faire aux élèves (A742).

### **5.3.1.3 Une bonne gestion axée sur l'environnement de la classe**

Pour d'autres ( A1412 ; A852 ; A642 et A142), une bonne gestion de classe dépend de l'environnement de la classe qui permet de faire vivre sereinement un groupe. Par l'environnement de la classe, nous pouvons prendre en considération l'environnement favorable aux apprentissages c'est-à-dire un environnement où : l'élève et l'enseignant travaillent avec plaisir et l'élève désire revenir aux prochains cours (A142 ; A1412) et la sécurité des élèves (A852). Un environnement scolaire sécuritaire et accueillant cultive chez les élèves des sentiments d'attachement, d'autonomie et de compétence (Hurlington, 2010).

Dans cette même perspective, afin d'avoir un environnement favorable à l'apprentissage, une EFÉ effectue un travail de repérage dans l'optique de mieux maîtriser son environnement et sa clientèle (les élèves). Il est du ressort de l'enseignant d'éloigner toute chose pouvant distraire les élèves pendant le cours. Pour ce faire, ils identifient d'abord les élèves qui doivent s'asseoir ensemble pour maintenir la classe au calme pendant le cours. Une répondante identifie l'élève le plus distrait et le place dans un endroit stratégique (loin des fenêtres) pour qu'il ne puisse pas s'intéresser à ce qui se passe dehors (A852).

En outre, le fait que l'EFÉ entretient de bons liens avec les élèves peut garantir une bonne gestion de classe. En ce sens, un répondant témoigne que « quand vous avez un bon lien, les élèves, vous les avez avec vous. Et au niveau de la gestion de classe, vous avez moins d'efforts à faire » (A642). Par conséquent, un climat propice aux apprentissages favorise la fréquence des comportements positifs chez les élèves et la sécurité au sein des établissements (Lagacé-Leblanc et al., 2018).

### **5.3.1.4 Une gestion basée sur l'expérience de l'enseignant**

Une EFÉ soutient que la bonne gestion de classe dépend de l'expérience de l'enseignant. En effet, Tardif et al. (1991) soulignent que les enseignants généralement dans l'exercice de leur fonction acquièrent du savoir-faire et du savoir-être grâce aux expériences. Ces dernières développent en eux des habiletés avec une connaissance de plus en plus fine du milieu

scolaire. L'expérience permet donc aux enseignants d'actualiser les savoirs et les acquis dans le cadre de la pratique du métier enseignant. Dans cette perspective, la répondante estime qu'à travers l'expérience, l'enseignant gagne de plus en plus de l'autonomie et maîtrise la gestion de certaines situations. Elle explique en ce sens :

Et la bonne gestion de classe, c'est d'avoir une bonne expérience ici et aussi de vivre beaucoup de cas. C'est à dire si par exemple j'ai vécu un élève qui lance des effaces. Donc la première fois peut être, je ne sais pas comment je vais me comporter. Après la deuxième fois, la troisième fois c'est bon, je maîtrise, mais il faut avoir une bonne expérience (A1352).

Il est important de noter qu'au moins deux de ces quatre éléments (contenu, environnement, discipline et expérience) sont parfois interdépendants. C'est-à-dire qu'une définition n'exclut pas une autre car certains répondants ont pris en compte tous ces éléments pour donner leur définition d'une bonne gestion de classe. À titre illustratif, pour un répondant la bonne gestion de classe dépend de « la maîtrise de sa discipline » et « des règles de vie de la classe » (A1112).

### **5.3.2 Leurs responsabilités en tant qu'enseignant**

Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, l'enseignant au Québec assure divers rôles et responsabilités : la surveillance, la supervision, animer et assurer la gestion de classes. Selon Tardif et Lessard (1999, p. 12), la responsabilité des enseignants consiste à gérer les dimensions abstraites de l'enseignement que sont la pédagogie, la didactique, la technologie de l'enseignement, la connaissance, la cognition entre autres. Les enseignants se chargent aussi gérer le nombre d'élèves, les difficultés qu'ils rencontrent et leur diversité, le contenu des cours et s'approprier des ressources disponibles. De plus, selon l'article 33 de la loi 107, « l'enseignant a le droit de participer, de concert avec les parents, les autres membres du personnel et les élèves, à la détermination du projet éducatif de l'école » (Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public. C. E-8.1). Toutes ces tâches rendent complexe le travail de l'enseignant. En ce sens, nous affirmons à la lumière des données recueillies sur

le terrain une diversité des responsabilités assignées aux EFÉ au niveau secondaire. En effet, nous avons identifié plusieurs responsabilités voire tâches que l'enseignant a vis-à-vis des élèves : la gestion des apprentissages (la préparation des apprentissages, la différenciation, la récupération), gérer les conflits, planifier des sorties et assister aux réunions (au sein de la communauté professionnelle).

### **5.3.2.1 La préparation des apprentissages**

Il est important pour les EFÉ de préparer les cours afin d'organiser des moyens didactiques et activités impliquant tous les élèves. En effet, « la réalisation d'une leçon, ou d'une séquence d'enseignement, exige (...) une soigneuse préparation » (Van der Maren, 1976, p. 90). Cette préparation dépend de ce à quoi les élèves s'intéressent le plus. Les répondants tenant compte des différents besoins des élèves, procèdent par la méthode de diversification. Il s'agit ici de ne pas rendre le cours monotone. Elle diversifie donc ses supports de cours, ses approches pédagogiques pour maintenir la classe éveillée. Pour y parvenir, « il faut que l'enseignant soit inventif » (A242) c'est-à-dire réfléchir à la manière dont les élèves adhèrent à l'apprentissage. Après cette préparation, les élèves sont informés du plan de cours, des objectifs et des attentes de l'enseignant (A1052 ; A1352). La préparation des apprentissages est associée à la gestion des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage (la différenciation pédagogique et la récupération).

### **5.3.2.2 La gestion des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage**

Par ailleurs, les EFÉ ont des élèves ayant des besoins différents. Certains élèves apprennent trop vite tandis que pour d'autres il leur faut beaucoup plus de temps. Dans ce cas de figure, les élèves ne peuvent suivre le même rythme. Ce sont les plans d'intervention qui permettent aux EFÉ de mieux cerner les besoins des élèves. À la base de ces plans d'intervention, d'abord les EFÉ rassurent les élèves qu'ils sont là pour eux, pour les aider à apprendre. Ils font donc appel à la différenciation pédagogique et à la récupération.

#### **➤ La différenciation pédagogique**

Il s'agit d'un soutien pédagogique centralisé sur ces élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Le ministère de l'Éducation précise que :

La différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle s'actualise par l'entremise de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Elle consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme (ministère de l'Éducation, 2021, p. 7).

Ainsi, la différenciation est une méthode qui consiste à « adapter son enseignement » pour répondre aux besoins spécifiques des élèves tout en tenant compte de leurs profils et les permettant ainsi de rattraper leur retard (A542 ; A642 ; A442). Dans ce sillage, un répondant estime que « avec des élèves en difficulté, je suis obligé de faire ce qu'on appelle l'enseignement ciblé un petit peu. Donc je cible ces enfants-là et puis je vais à leur rythme et puis j'ai amoindri la tâche » (A342).

### ➤ **La récupération**

En dehors de la différenciation, les EFÉ ont tous mentionné la récupération comme une tâche qu'ils font régulièrement. La récupération permet aux enseignants d'agir en prévention auprès des élèves à risque au niveau d'apprentissages (Conseil supérieur de l'éducation, 2019). Il s'agit ici de rencontrer l'élève pour une durée de 15 minutes environ dans l'optique de mieux cadrer son besoin. Les EFÉ proposent cette récupération aux élèves s'il y a des lacunes et en informent les parents. Un répondant procède comme suit : « généralement à l'heure du 12 h, durant lesquelles on réexplique certaines notions à l'enfant. On le fait travailler sur certains points du cours qu'il n'a pas bien compris » (A1112). Une autre met à la disposition de ses élèves le local, l'heure et les dates de récupération. Ainsi elle permet aux élèves de se rattraper et d'avoir une meilleure compréhension du cours (A1352).

### **5.3.2.3 La planification des activités en dehors des classes**

La planification de sorties pédagogiques, mentionnée par deux EFÉ (A852 et A142), fait également partie de la gestion des apprentissages. En effet, les sorties pédagogiques favorisent l'apprentissage chez les élèves. Une EFÉ organise des activités selon les saisons pour changer de formule par exemple, travailler sur l'enseignement de la culture québécoise. Une telle démarche profite plus aux élèves immigrants car ça leur permet de comprendre la société québécoise (A852).

### **5.3.2.4 La gestion des conflits en classe et des comportements indisciplinés**

Précisons aussi que les EFÉ, comme tous les autres enseignants, sont souvent appelés à régler les conflits entre les élèves en classe. Ce sont des situations qui arrivent souvent car les élèves au niveau secondaire sont souvent âgés de 12-17 ans. À cette tranche d'âges, les élèves ne se comprennent pas et règlent leurs problèmes par les disputes, les bagarres en classes et en dehors de celles-ci. Face à ces situations, « les interventions de l'enseignant peuvent prendre diverses formes selon la gravité du comportement perturbateur et selon les objectifs poursuivis à un moment donné » (Romano, 1993, p.32). Les EFÉ rencontrés procèdent par différentes manières. Dès l'instant que les élèves adoptent des comportements qui s'écartent de la ligne, les EFÉ font preuve de tolérance et privilégient les échanges et le dialogue avec ces élèves qui ont commis des erreurs (A1112).

Par ailleurs, Clunies-Ross et al. (2008) cités dans Tremblay (2014) ont identifié deux grandes catégories concernant les techniques et les procédures de gestion des comportements des élèves : les pratiques proactives et les pratiques réactives.

#### **➤ Les pratiques réactives**

Les pratiques réactives apparaissent après des comportements dérangeants des élèves. Ces pratiques se traduisent souvent par des dialogues, des punitions, des réprimandes et cetera. Il faut essayer d'être plus proche des élèves ayant des comportements conflictuels, apprend à les connaître et s'il ne parvient pas à régler le problème, il implique donc les parents. Mais

généralement le dialogue marche avec ces élèves (A642). Une répondante abonde en ce sens et soutient que les élèves « ont quand même seize 17 ans (...) il faut leur parler. Il faut parfois lâcher du lest, aller vers eux et puis les trouver dans leur terrain pour essayer de comprendre leur situation, leur parler, communiquer avec eux » (A142). La méthode des avertissements est aussi appliquée et si ça ne marche pas l'élève est mis dans un local de retrait (A342). Une enseignante mise sur les jeux de rôles. Elle s'explique :

Je vais carrément faire des scénarios, etc. Et puis souvent, il y a des déclics, c'est à dire que l'un ou l'autre ou les deux se rendent compte à quel point ça peut être soit quelque chose de totalement anodin et qui a été monté en boucle, soit au contraire que oui, il y a eu un problème, vraiment un problème. (A542).

### ➤ **Les pratiques proactives**

Les pratiques proactives quant à elles renvoient aux conduites adoptées par l'enseignant pour freiner les comportements dérangeants ou les conflits en classe. Pour ces pratiques, les EFÉ définissent les balises pour leur dire qu'il va falloir qu'ils soient éveillés (A942). Les EFÉ établissent des règles afin de contrer ce genre de situation. Ces règles ne sont pas contraires aux codes de vie de l'établissement mais souvent en phase avec leurs personnalités. À travers ses règles de classe, l'élève s'amende et répare ce qu'il a commis comme faute (A342). En ce sens, les règles de conduites reflètent les punitions préalables en cas de mauvais comportements ou de perturbations.

Et il y a une règle dans ma classe dès le début de l'année, c'est que quand tu parles, tu ne parles pas donc les élèves, ils savent que quand je parle. Ils ne peuvent pas. Ils ne peuvent pas parler ni perturber les autres (A442).

En outre, pour corriger les mauvaises conduites des élèves en classe, les EFÉ commencent par les avertissements et les échanges en privé pour ne pas frustrer / stigmatiser ces élèves devant leurs camarades. Les sanctions font partie des derniers recours des EFÉ car elles peuvent « dégrader l'atmosphère de la classe » (A1112). Et si malgré les sanctions, l'intervention des techniciens spécialisés en éducation, il n'y a toujours pas de changements

du côté de ces élèves, les EFÉ en informent les parents de ces élèves qui sont aussi des acteurs du milieu (A1112).

L'étude de Perez-Roux (2007) a également permis d'identifier les principales compétences professionnelles chez un enseignant en général qui s'alignent avec nos résultats : construire des contenus adaptés à la diversité des élèves ; maîtriser les savoirs disciplinaires, être responsable, juste et animateur. Toutes ces attributions rendent complexes le travail des EFÉ. Néanmoins, à travers la détermination que les EFÉ rencontrés ont vis-à-vis du métier d'enseignant, ils arrivent toujours à faire face aux obstacles et ils développent en conséquence des stratégies assurer une bonne gestion de classe. Dans la partie suivante, nous mettrons en exergue les difficultés liées à la gestion des classes selon les EFÉ avant d'aborder les différentes stratégies.

### **5.3.3 Les difficultés liées à la gestion de classes**

D'entrée de jeu, les EFÉ ne sont souvent pas préparés à gérer les comportements des élèves. La gestion des classes est mentionnée comme un gros défi par 7 parmi les répondants. Ils doivent s'adapter à des classes multiethniques, effectuer un travail de différenciation ainsi qu'un ensemble de tâches connexes telles que évoquées dans cette partie. Ces difficultés sont accentuées par la complexité des tâches (A242 ; A942 ; A542 ; A1052) et la diversité culturelle des élèves (A242 ; A742 ; A1112 ; A942). Les difficultés soulevées par ces EFÉ correspondent au propos de Trudel et Decelles (2022, p. 5) qui soulignent que la gestion de classe est une tâche complexe car elle :

Représente un défi pour plusieurs enseignants, car elle est composée de plusieurs pratiques complexes qui doivent être actualisées souvent simultanément par l'enseignant. Tous n'ont pas la même approche. Ainsi, les enseignants se distinguent par leur profil personnel de gestion de classe, grandement influencé par leurs conceptions personnelles de l'enseignement et leurs représentations des besoins des élèves.

### 5.3.3.1 La complexité des tâches

Certains EFÉ estiment que ces tâches sont nombreuses car dans leur pays d'origine, ils s'occupaient exclusivement de l'enseignement. Du coup, toutes les autres tâches que le système éducatif québécois leur impose ne relevaient pas de leurs fonctions dans leur pays d'origine. Un répondant a mentionné que dans son pays d'origine, le nombre d'heure de travail est « 18h de cours après il peut aller où il veut » (A242) alors qu'au Québec l'enseignant doit comptabiliser en moyenne 30h sur 32 pour accomplir ses tâches (Fédération autonome de l'enseignement, 2024). En ce sens, les EFÉ effectuent des tâches supplémentaires. Or initialement, dans leur pays d'origine ils s'occupaient exclusivement de l'apprentissage alors que les élèves étaient les seuls responsables de leur réussite.

Les EFÉ trouvent donc que certaines tâches doivent être assurées par d'autres membres du personnel. Ils sont donc surpris de devoir accomplir toutes ces tâches en dehors de l'enseignement. Deux enseignantes (A142 ; A542) estiment que la surveillance<sup>8</sup> est une tâche qu'elles n'apprécient pas car c'est la tâche de trop. Pour illustrer ces propos, une EFÉ témoigne en ce sens : « c'est beaucoup je trouve. Je ne parle pas de l'enseignement, mais je parle de tout ce qu'il y a à faire. La première fois qu'on m'a dit vous avez une surveillance, je n'ai pas trop compris. Surveillance de quoi ? Comment ? » (A542).

Dans cette perspective, au Québec, les EFÉ sont appelés à acquérir beaucoup plus de compétences et être flexibles quant aux responsabilités qui leurs sont assignées. Une répondante avoue qu'« ici tu dois tout structurer, tout prévoir. Donc c'est un autre monde » (A1052). Ainsi,

Le plus grand enjeu, c'est de connaître l'environnement où tu vas travailler : La gestion de classe, la psychologie de l'enfant et. (...) comment gérer sa classe pour pouvoir passer à travers même une année scolaire sans conflit avec la réussite des élèves (A942).

---

<sup>8</sup> La surveillance est un mandat d'accompagner les élèves à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'école. Elle consiste à maintenir des conditions favorables en assurant ainsi la protection et la sécurité des élèves tout en respectant les normes de l'établissement (Gouvernement du Québec, 2024g).

### 5.3.3.2 La diversité culturelle des élèves

Il y a également la composition de la classe du point de vue culturel. Deux EFÉ ont mentionné que les classes ayant des élèves de différentes origines sont beaucoup plus exigeantes en matière de gestion pour les EFÉ. En effet, ces derniers sont plus habitués à gérer des élèves qui ont quasiment la même culture. Donc, même si l'EFÉ est excellent dans sa matière avec toutes les acquisitions nécessaires, il pourrait rencontrer des difficultés à cerner les besoins de sa clientèle (les élèves). Ce qui fait que, « un autre gros défi, c'est évidemment la gestion de classe avec les élèves » (A742). Par exemple, « au Sénégal, c'étaient vraiment des clientèles monoculturelles (...) c'étaient les mêmes, mais ici il y a une diversité culturelle : des élèves qui viennent de la Chine, des élèves qui viennent dans l'Inde, qui viennent de tous les pays » (A242).

Par ailleurs avec le système éducatif québécois, deux parmi nos 14 répondants considèrent que l'élève est comme un roi. « L'enfant roi est un enfant qui ne supporte pas la frustration et la contradiction. De ce fait, il impose ses volontés avec colère » (Iglesias, 2024, en ligne). Cette situation rend difficile la gestion des classes dans la mesure où selon ces EFÉ, il (l'élève) a tous les droits et l'enseignant au Québec doit avoir un certain comportement. À titre d'exemple, l'enseignant doit « surveiller son langage lorsqu'il s'adresse aux élèves, il ne doit pas lui dire des paroles déplacées et ne doit pas le sermonner » (A1112). À cet effet, les EFÉ doivent adopter une posture en phase avec ces attentes délaissant ainsi leurs attitudes autoritaires. Cette situation s'explique par le fait qu'au Québec, l'enfant est un roi et au centre de l'apprentissage, il ne doit pas être frustré (A942). Par conséquent, les EFÉ n'ont pas une forte autorité sur les élèves. Une répondante explique en ce sens :

Il y a beaucoup de lois qui protègent les jeunes au détriment des enseignants. Et parfois ça peut être un peu difficile (...) parce que on est obligé parfois de ne pas aller au bout de ce qu'on voudrait faire passer. On craint mal faire (A942).

## **5.4 LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES ÉLABORÉES PAR LES ENSEIGNANTS**

Selon Kounin (1970), il est important pour l'enseignant d'élaborer des stratégies pour favoriser la concentration des élèves et contrôler efficacement la classe. Dans cette perspective, en dehors des règles et codes de vie, les EFÉ ont mis en place des stratégies pour amener les élèves à s'appropriier les cours. L'idéal est de capter l'attention des élèves, les mettre à l'aise et par conséquent les stimuler à travailler. En ce sens, « il est nécessaire à l'enseignant d'obtenir l'adhésion minimale des élèves pour faire son travail au quotidien » (Piot, 2008, p. 99).

En parallèle, en milieu scolaire québécois, les élèves viennent de différents pays. La clientèle est assez diversifiée raison pour laquelle l'enseignant doit être souple et prêt à changer de stratégies pour répondre aux besoins des élèves. Une EFÉ affirme que « donc nous en tant qu'enseignant, on trouve des stratégies pour s'en sortir, pour le bien-être des enfants » (A852). À travers les résultats, nous distinguons deux stratégies : la communication et la négociation.

### **5.4.1 La stratégie de communication**

La stratégie de communication est adoptée par sept répondants. D'abord, la communication est un moyen utile permettant aux EFÉ de briser la glace et de varier leur contenu. En effet, elle permet aux EFÉ d'être en contact avec les élèves, de comprendre leur besoin et également de mieux cibler la manière dont l'enseignement sera fait. Les premières bases de la communication s'effectue à travers l'élaboration des règles et la lecture du code de vie pour assurer une bonne compréhension de tous. Ainsi notons que « la communication, à savoir le fil conducteur essentiel qui permettra à l'élève de participer à son apprentissage, devient, dans ces circonstances, l'atout primordial dont dispose l'enseignant » (Marineau, 2022, en ligne).

Dans un autre ordre d'idée, deux EFÉ y vont avec les citations motivantes. Elles commencent leur cours par des situations sur l'importance de poursuivre les études par exemple. Par-là, elles instaurent le débat entre elle et ses élèves en décortiquant ces citations mot à mot

(A1352; A1212). L'une estime que le décrochage scolaire est trop fréquent chez les élèves du secondaire qui souvent manquent de motivations voire ne sont pas conscients de l'importance des cours qu'ils suivent (A1212). Un EFÉ s'inscrit dans cette perspective en y rajoutant des thèmes d'actualités. Il souligne que :

J'ai l'habitude de faire ce que j'appelle le sujet du jour avant de commencer(...) Et je crois en dix quinze minutes, ça permet aux élèves de vraiment d'être dans le bain et d'enlever, d'enlever un petit peu tout ce qui est anxieux en rentrant en classe, parce que parfois ils peuvent arriver avec leurs problèmes, des choses comme ça, personnelles (A342).

Par ailleurs l'humour est un paramètre déterminant pour stimuler les élèves à aimer son cours et à participer. D'abord l'humour est défini comme « un moyen alternatif d'établir une relation (...) un acte de positionnement volontaire qui crée une complicité entre l'amuseur. e et son public » (Collet, 2014, p. 129). À cet effet, l'humour favorise le développement d'une complicité entre l'enseignant et ses élèves. Ainsi se crée une confiance réciproque et le bien-être en classe. Une répondante témoigne dans cette perspective que « je fais beaucoup de blagues, je fais beaucoup de mimiques, je bouge trop, je fais des grimaces. Parfois je traduis un mot par des gestes Tout ça, ça, ça éveille la curiosité des élèves » (A442). Un autre EFÉ souligne qu'à travers l'humour, ses élèves « sont bien dans leur peau quand ils entrent à la classe ». Ils (les élèves) le considèrent comme un « grand-père qui leur fait des contes » mais en même temps en profite pour les faire apprendre » (A242). Il est donc important d'avoir du fun, pour que « les élèves ne dorment pas, ils sont là, ils sont présents dans la classe, leur esprit est là avec leur corps, ils t'écoutent, ils te suivent. Ils sont beaucoup plus ouverts, ils sont beaucoup plus réceptifs » (A742).

#### **5.4.2 La stratégie de la négociation**

C'est souvent la dernière stratégie adoptée par certains EFÉ (A852, A142 ; A642 ; A542) après plusieurs tentatives. Puisqu'ils doivent veiller à ce que l'environnement soit propice à l'apprentissage, à travers la négociation, une EFÉ estime « Il faut parfois lâcher du lest, aller

vers eux et puis les trouver dans leur terrain pour essayer de comprendre leur situation » (A142). Deux EFÉ (A852 ; A542) militent pour la souplesse afin de cerner les besoins spécifiques des élèves. Ils donnent une attention particulière à la manière dont ils accueillent les élèves et les aident à accomplir les tâches pédagogiques.

Par ailleurs, il est aussi important pour l'EFÉ de créer de « bons liens avec les élèves » dans l'optique d'avoir moins d'efforts à fournir au niveau de la gestion de classe (A642). Selon Woods et Jeffrey (1996) cité dans Hargreaves (2001), les enseignants mettent en avant l'importance d'établir des liens affectifs avec les élèves. Pour ce faire, ils considèrent que les élèves ont aussi des émotions et par conséquent ils développent des relations basées sur la compréhension.

### **Conclusion partielle**

En somme, ce système est structuré de sorte qu'il revient aux enseignants « d'apporter des orientations pour qu'elles soient adoptées, pour que la classe puisse bien fonctionner » (A1212). En ce sens, les EFÉ doivent innover, tout en respectant les directives des établissements. Dans cette partie, nous nous sommes intéressés à la gestion des classes et aux stratégies élaborées par les EFÉ. Concernant la gestion des classes il a été question de s'intéresser à la définition d'une bonne gestion des classes selon les EFÉ, des leurs responsabilités et des difficultés rencontrées en lien avec la gestion des classes. Cette première partie met en exergue le fait que les EFÉ misent majoritairement sur la discipline des élèves (à travers leurs définitions et responsabilités) et les difficultés laissent apparaître la complexité des tâches pédagogiques. Parallèlement aux codes de vie, les EFÉ établissent aussi des règles qu'ils rédigent avec les élèves pour assurer l'harmonie et la bonne entente durant en classe. Quant aux stratégies, la communication et la négociation ont été relevées par les EFÉ dans la mesure où ils considèrent que les élèves au niveau secondaire sont des jeunes qui méritent le dialogue et d'être compris.

Ces accomplissements sont possibles grâce aux objectifs que les EFÉ rencontrés se sont fixés au tout début de leur carrière au Québec. Notons qu'il est important d'avoir des objectifs pour se motiver et miser sur les bonnes pistes pour réussir leurs socialisations professionnelles. En

effet, lorsque l'EFÉ s'initie un nouveau cadre professionnel dans un contexte différent de son curriculum, il se fixe des objectifs pour poursuivre le métier qu'il a choisi quels que soient les obstacles. Pour ce faire, tous les EFÉ rencontrés ont un objectif commun : intégrer le système éducatif québécois et devenir un enseignant permanent. Même s'ils doivent passer par des étapes de régularisation (équivalence de diplômes, tests de langue, stages), le rendu final est généralement satisfaisant. Exemples : « Donc mes objectifs étaient vraiment d'intégrer, d'être un enseignant à part entière » (A242) ; « C'était d'être capable de m'insérer professionnellement, d'enseigner comme les Québécois en fait (...) » (A142).

Malgré le fait que les EFÉ rencontrés ont notifié des difficultés au début de leur carrière bien qu'ils avaient acquis de l'expérience avant de s'installer au Québec, les EFÉ font toujours preuve de résilience et détermination. A242 affirme que « certains ont abandonné, d'autres comme moi je suis quelqu'un de têtu par nature. J'ai persévéré. On m'a donné des coups et j'en ai donné moi aussi » (A242).

## **5.5 DISCUSSION**

Il est dorénavant évident que le système éducatif québécois réserve des défis aux EFÉ. Afin de mieux appréhender cette problématique, trois angles de réflexions ont été ciblés pour cette recherche à savoir : l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques. Ces éléments nous ont permis de comprendre comment se déroule la socialisation professionnelle chez les EFÉ dans quelques établissements secondaires à Québec, Montréal et Lévis. En effet, le système éducatif québécois représente une nouveauté chez les EFÉ ayant acquis de l'expérience dans leurs pays d'origine plus particulièrement dans les pays africains.

Cette partie de discussion nous permet de répondre à nos questions de recherche, issues des recensions d'écrits sur le même sujet. Pour ce faire, nous structurerons cette partie en trois points : l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques.

### 5.5.1 L'acquisition de l'identité professionnelle

Rappelons que l'acquisition de l'identité professionnelle telle que développée au niveau de la problématique et du cadre théorique est un processus complexe. En effet, l'enjeu majeur est de créer une identité en phase avec le contexte scolaire québécois. Gohier et al. (2001) et Duchesne (2019) soutiennent que c'est un processus de représentation de soi en tant qu'enseignant et d'adaptation des normes du système éducatif québécois. Durant ce moment d'acquisition de l'identité professionnelle, les EFÉ sont sujets à divers chocs. Dans ce cas de figure, un répondant estime en ce sens que « lorsqu'on entre dans un système, on doit fonctionner comme le système fonctionne, donc on ne peut pas venir dans un système et se comporter un peu comme si on le connaissait déjà ou bien comme si c'était le système antérieur » (A1112).

Notre étude nous a permis en effet de mieux cerner cette complexité. D'abord il y a un début difficile qui consiste une phase de rupture chez les EFÉ. Pendant cette première période, ils découvrent les rouages du système éducatif québécois et tentent d'entrer dans le système éducatif. Les équivalences, les stages probatoires, les suppléances sont les étapes successives auxquelles les EFÉ doivent passer pour être considérés comme des enseignants au Québec. Maintenant dès qu'ils commencent à exercer soit à travers les stages ou la suppléance, les chocs commencent à s'accumuler sur divers plans : la culture éducative, l'organisation et les normes de ce système constituent des obstacles pour eux. On pourrait aussi estimer que c'est quelque chose à acquérir, qui prend un peu de temps et pourrait ralentir l'adaptation de certains EFÉ au système. Par-là, ils misent sur leurs objectifs et leurs motivations pour poursuivre leurs professions.

En revanche, de nos jours, en raison de la pénurie de main d'œuvre, les CSS mettent en place des programmes, des formations pour faciliter la socialisation professionnelle des enseignants en l'occurrence des EFÉ. Il paraît beaucoup plus simple de s'affirmer dans ce système, de devenir un enseignant à part entière quel que soit son origine. Les CSS ont beaucoup de programmes favorables au bien-être des EFÉ en milieu scolaire québécois. Un EFÉ note que :

Au niveau des centres de services de scolaires, il y a le programme insertion professionnelle des enseignants, les enseignants qui viennent de la formation initiale et les enseignants qui viennent de l'immigration. Donc maintenant, ils leur donnent des formations dès qu'ils viennent au niveau des écoles. On a mis un dispositif d'accueil aux écoles avec des accompagnateurs et les mentors pour pouvoir accueillir les nouveaux enseignants (A242).

Par ailleurs les normes imposées par le système éducatif québécois sont beaucoup appréciées par les EFÉ interrogés. En effet, elles sont vues comme des lignes directrices permettant aux EFÉ de réajuster leurs curriculums. Les normes constituent des cadres de références éthiques qui poussent les EFÉ à déconstruire voire se détacher des attitudes qu'ils ont héritées dans leurs pays d'origine.

Enfin, les EFÉ rencontrent bel et bien des défis au moment d'acquérir une identité professionnelle répondant aux attentes du système éducatif québécois. Certes le système éducatif a ses propres réalités, les EFÉ disposent de bagages professionnels. Ils sont d'abord formés à l'étranger et ont une expérience en enseignement avant de s'installer au Québec. À cela s'ajoute le programme formation professionnelle mis en place par les CSS. Toutes ces dispositions leurs permettent de persévérer, de s'adapter, de s'ajuster et d'acquérir de plus en plus d'expériences. Nous l'avons vu, l'acquisition de l'identité professionnelle reste un processus dynamique et est dépendante du contexte.

### **5.5.2 L'intégration à la communauté professionnelle**

Parlant de la communauté professionnelle, nous nous référons dans le cadre de cette étude aux directions, aux enseignants dans l'ensemble et aux parents d'élèves. En effet, la communauté professionnelle exerce une forte influence dans le processus de socialisation professionnelle des EFÉ.

Certains EFÉ interrogés ont rencontrés des difficultés au sein des établissements parce qu'ils manquaient de supports. En revanche, dès que cette communauté (collègues, directions, etc.) s'engage à les orienter, tout marche pour le mieux. L'implication de la communauté

professionnelle est hautement valorisée par les EFÉ interrogés. Comme le démontrent Duchesne et Gravelle (2018), Daele (2009), Jackson (2013) et Jacquier (2011) grâce à l'encadrement professionnel, les EFÉ prennent beaucoup plus de confiance. Par exemple, un répondant soutient « dès que tu arrives, même si c'est juste pour la suppléance, honnêtement, on te prend comme quelqu'un de la maison. Chacun est là, seulement chacun est là pour te proposer son aide » (A1112). Certaines problématiques telle que la gestion des classes ne représentent plus un fardeau pour eux. Les membres de la communauté professionnelle sont considérés comme « des alliés, des supports » (A542).

Du côté des parents d'élèves, les résultats révèlent qu'ils ont généralement de très bonnes relations avec les EFÉ. Leur collaboration favorise la réussite scolaire et sociale des élèves (Larivée et Garnier, 2014). Les parents sont donc impliqués dans les instances de décision des établissements, ont des relations fonctionnelles avec les enseignants d'une manière générale et contribuent aux fonctionnements des établissements. Les EFÉ sont des éducateurs, savent comment s'y prendre pour réussir l'éducation des élèves. Ils prodiguent des conseils en dehors des cours et prennent la relève des parents quant au bien être des élèves. Ces derniers sont les régulateurs de la relation parent-enseignant. En effet, si l'élève parle du bien de l'EFÉ, les parents ont tendance à l'apprécier et à lui faire confiance. Le cas échéant donne lieu aux plaintes et à la méfiance (A142; A242; A1052). Ces résultats sont confirmés par les écrits de Démazière et al. (2021) et Niyubahwe et al. (2018). Ainsi nous avons observé deux tendances concernant la relation parents d'élèves-EFÉ : un rapport coopératif et un rapport d'opposition.

Enfin, la solidarité au sein de la communauté professionnelle profite à tous les membres et « influence l'apprentissage des élèves » (Leclerc, 2012, p.9). En revanche, s'« il y a mésentente, ou s'il y a vraiment comme quelque chose qui ne va pas dans la communication, ça peut devenir extrêmement compliqué pour l'enseignant comme pour la direction » (A542). Dans ce sillage, une EFÉ soutient qu'il est important « ne pas se couper de ces personnes-là qui sont quand même de bons alliés, de bonnes aides. Parce que si tu veux faire machine seule, je pense que tu n'y arriveras pas » (A1212). Ainsi, les caractéristiques personnelles

telles que l'ouverture d'esprit, l'ouverture aux autres entre autres la patience et la détermination sont mentionnées par les EFÉ rencontrés comme étant des qualités nécessaires pour avoir de bonnes relations au sein de la communauté professionnelle. Les résultats de cette recherche confirment l'étude de Niyubahwe et al. (2018). Cette dernière postule que les relations que les EFÉ nouent en milieu scolaire sont fortement influencées par certaines caractéristiques contextuelles et les qualités personnelles acquises hors Québec.

### **5.5.3 L'acquisition des compétences pédagogiques**

L'acquisition des compétences pédagogiques se caractérise par la gestion de classes et les stratégies pédagogiques élaborées par les EFÉ. La gestion de classe comprend un ensemble de règles et de dispositifs mis en place afin de créer et maintenir un environnement favorable à l'enseignement (Doyle, 1986). Elle est le plus gros défi des EFÉ que nous avons rencontrés. Comme nous l'avons mentionné au niveau de la problématique, les EFÉ subissent des chocs en matière de gestion de classes (Morrissette et al., 2018). Notons que les enseignants au Québec ont diverses tâches à accomplir : passant la gestion des apprentissages, la gestion des conflits, la surveillance et les réunions de comités. Cette organisation vise à la réussite des élèves sans discrimination.

À partir des données recueillies sur le terrain, les EFÉ ont diverses responsabilités envers les élèves. Au Québec, même si le nombre d'élèves par classe n'est pas aussi important, au Québec « les enfants prennent beaucoup d'énergie et d'espace » (A942). Ces responsabilités sont souvent difficiles à accomplir à cause de la complexité des tâches et la diversité culturelle des élèves (origine et phénomène de l'enfant roi). De tels résultats confirment les éléments de la problématique qui attestent que la gestion de classe est complexe. En effet, les enseignants en général n'ont pas la même approche voire les conceptions de l'enseignement (Trudel et Decelles, 2022). À cela s'ajoutent la planification, les méthodes d'évaluation et la planification des leçons (Niyubahwe et al., 2013b).

Par ailleurs, les manières de faire sont évolutives certes les EFÉ connaissent leur profession mais les modalités d'une gestion de classe ne peuvent se prévoir à l'avance car ces modalités

dépendent des élèves eux-mêmes. C'est en début d'année que l'enseignant fait face à sa clientèle (les élèves) et définit ainsi comment s'y prendre. Nault et Fijalkow (1999) soutiennent que même les enseignants ayant des années d'expérience sont obligés de réadapter leurs pratiques en matière de gestion des classes chaque année. En ce sens, Une EFÉ précise que « chaque année, on a un autre dilemme à affronter, à connaître les élèves. Donc la gestion de classe dépend toujours des élèves eux-mêmes » (A442).

Du point de vue des stratégies pédagogiques, les EFÉ sont conscients que les élèves ont besoin d'être accompagnés en toute bienveillance. Les élèves au niveau secondaire n'ont pas encore la maturité d'adulte et par conséquent ils ne sont pas conscients de leurs erreurs (A1112). En ce sens les EFÉ adoptent des stratégies pour tisser de bonnes relations avec eux. Au-delà de ces stratégies, il est important de reconnaître l'effort et l'amélioration des élèves. À travers les résultats, nous avons identifié deux stratégies : la communication et la négociation. Ces stratégies rejoignent celles de Woods (1990) cité dans Démazière et al. (2021). Ces auteurs postulent que les stratégies pédagogiques permettent aux enseignants d'une manière générale de faire face aux défis. Suivant cette logique, ils soutiennent que les EFÉ optent pour une posture coopérative afin de faciliter les activités pédagogiques.

En somme, les résultats de cette recherche nous ont permis de répondre à nos questions de recherche. La littérature scientifique combinée aux données recueillies auprès de 14 EFÉ au niveau des établissements scolaires de Québec, Lévis et Montréal présentent le système éducatif québécois comme un environnement qui réserve des défis aux EFÉ. Néanmoins il existe des dispositifs d'encadrement pour faciliter leur socialisation professionnelle. D'abord les EFÉ font face à divers obstacles au moment d'acquérir une identité professionnelle répondant aux attentes des établissements scolaires au Québec. Par la suite, la communauté professionnelle telle que définie par les répondants est toujours présente pour accompagner les EFÉ au quotidien. Enfin, les EFÉ réajustent leurs pratiques pédagogiques pour assurer un apprentissage inclusif et la réussite des élèves.

Les résultats de notre recherche nous permettent de prendre connaissance d'autres facteurs de la socialisation professionnelle des EFÉ, différents de ce que nous avons ressortis à la lumière de la recension des écrits au niveau de la problématique et du modèle conceptuel d'analyse.

D'abord, en ce qui concerne l'acquisition de l'identité professionnelle, la représentation du métier d'enseignant et l'adaptation au système scolaire québécois ont été identifiées comme principaux indicateurs. À la suite de l'analyse de nos résultats, le soutien mis en place pour accompagner les EFÉ et la motivation à choisir le métier sont des éléments à prendre en compte. En effet, les résultats ont démontré qu'ils orientent et encouragent en quelque sorte les EFÉ durant leur processus de socialisation professionnelle. Ce faisant, le soutien mis en place pour accompagner les EFÉ aide au perfectionnement et à la maîtrise du système et la motivation quant à elle permet aux EFÉ de s'identifier et de comprendre le pourquoi ils ont choisi le métier d'enseignant parmi tant d'autres.

Ensuite, la revue littéraire nous a permis d'identifier les relations que les EFÉ entretiennent avec les parents d'élèves, la direction et les collègues comme facteurs liés à l'intégration à la communauté professionnelle. Nous constatons à travers les résultats que les EFÉ interagissent également avec d'autres membres du personnel en milieu scolaire que sont les techniciens spécialisés en éducation, les intervenants et les psychoéducateurs. Ces professionnels apportent leur soutien aux EFÉ surtout dans la gestion des élèves rencontrant des difficultés d'une manière générale. Nous notons également que les EFÉ collaborent avec les enseignants qui sont aussi d'origine immigrante voire des parents d'origine immigrante à cause des similarités (expérience, culture).

Enfin pour l'acquisition des compétences pédagogiques, grâce à la littérature nous avons pris connaissance du fait que les EFÉ rencontrent des difficultés concernant la gestion de classes en raison des tâches complexes et ils doivent également élaborer des stratégies afin de garantir un climat favorable à l'apprentissage. Les résultats sur cet angle valident la revue littéraire et

mettent plus l'accent sur la complexité des tâches. En effet, la complexité va au-delà de la lourdeur des tâches c'est-à-dire la diversité culturelle des élèves et le phénomène de l'enfant roi sont également des sous-indicateurs à prendre en considération.



## CONCLUSION GÉNÉRALE

À travers notre recherche, nous avons comme objectif de comprendre le processus de socialisation professionnelle des EFÉ au niveau de plusieurs établissements secondaires au Québec.

Dans cette perspective, nous avons ciblé exclusivement les défis auxquels ces EFÉ sont confrontés au courant de leurs processus de socialisation professionnelle. Le travail a été structuré avec cinq chapitres.

Dans un premier temps, nous avons brossé le portrait du système éducatif québécois. Le constat en est que le système éducatif québécois a énormément évolué dans le temps grâce aux lois et politiques qui le régissent. Ainsi, les enseignants, les parents d'élève, les directions et les élèves ont au préalable des normes à suivre et des rôles au sein des établissements scolaires voire les comités.

Par la suite nous avons jugé nécessaire de définir dans un premier temps le concept de socialisation professionnelle qui représente un processus au cours duquel les EFÉ doivent passer pour assurer leur immersion complète dans le système éducatif québécois. Beaucoup de définitions ont été présentées dans le modèle conceptuel d'analyse. Finalement, la définition de Démazière et al. (2018) a été choisie car elle est beaucoup explicite en matière de défis que les EFÉ rencontrent en milieu scolaire québécois. En effet, ces auteurs ont identifié des éléments incontournables à la socialisation professionnelle des EFÉ. Nous pouvons citer : le partage des significations, l'ajustement des pratiques professionnelles, l'intégration dans une communauté de travail, la socialisation par imposition et obligation, la socialisation par compréhension et adhésion. Ces différents éléments rejoignent les questions spécifiques qui orientent cette recherche.

Dans le troisième chapitre, nous avons élaboré une recension d'écrits sur la socialisation professionnelle des EFÉ identifiant ainsi trois défis auxquels ils sont confrontés à savoir les défis liés à : l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la

communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques. Sur cette base, nous avons formulé notre problème spécifique de recherche et, à partir de là, les indicateurs du concept de socialisation professionnelle qui structurent les lignes directrices de cette présente recherche. Par la suite, nous avons formulé nos questions de recherche : Comment les EFÉ vivent-ils et construisent-ils leur identité professionnelle au Québec? Comment les EFÉ parviennent à réussir leur intégration au sein de la communauté professionnelle ? Comment les EFÉ pratiquent le métier d'enseignant au Québec ? Les résultats nous ont permis de répondre à ces questions.

Dans le but de répondre à ces questions de recherche, nous avons interviewés 14 EFÉ au secondaire. Nous avons opté pour la méthode qualitative et l'analyse thématique. Nous avons choisi trois terrains de recherche afin que nos résultats ne reflètent pas une seule ville. La présentation des résultats regroupe les données des EFÉ issus des trois villes. La comparaison d'une ville à une autre n'est pas prise en compte dans le cadre de cette recherche.

Concernant le premier thème, l'acquisition de l'identité professionnelle, est un processus considéré comme complexe d'après la recension des écrits et les résultats découlant de cette recherche. Afin d'appréhender ce thème, nous avons porté une attention particulière sur la représentation du métier d'enseignant et l'adaptation en milieu scolaire. En premier lieu, les EFÉ rencontrés nous ont fait part de leur motivation à choisir le métier d'enseignant. Il est question de comprendre le processus de construction identitaire. La plupart des participants adhère à la motivation altruiste car ils veulent contribuer à l'éducation des enfants et au développement des sociétés. Par ailleurs, ils ont retracé leur début difficile. Ils ne pouvaient pas intégrer directement le système éducatif québécois. Ils doivent faire de la suppléance voire des tests de langue. Le manque d'informations a aussi été un obstacle.

Les relations avec les collègues sont basées sur le respect et la collaboration, et la direction de l'établissement joue un rôle d'accompagnement pour les enseignants. Les EFÉ se sentent satisfaits de leur relation au sein de la communauté scolaire et sont fier de leurs accomplissements, malgré les défis rencontrés. La communauté professionnelle consiste un support incontournable pour les EFÉ. Néanmoins, il y a la méfiance des directions, des

parents d'élèves et des collègues qui s'installe envers les EFÉ en raison des décalages culturels, des doutes à propos des compétences des EFÉ.

Les résultats de cette recherche ont montré que l'acquisition des compétences pédagogiques reste un défi chez les EFÉ. D'abord, ils doivent accomplir plusieurs tâches dont ils ne sont pas habitués. La socialisation professionnelle des EFÉ rencontrés au système éducatif québécois a été marquée par un choc, notamment en raison des différences dans les approches pédagogiques et les relations avec les élèves. Archambault et Chouinard (2022, p. 13) cités dans Gaudreau (2019) considèrent la gestion de classe comme « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement ». Les EFÉ rencontrés définissent généralement une bonne gestion de classe comme la maîtrise de la discipline qu'ils enseignent et les règles qu'ils doivent établir en collaboration avec les élèves en début d'année. Dans cette perspective, les EFÉ ont aussi mentionné l'importance de créer un environnement propice à l'apprentissage et sécurisant pour les élèves. Au Québec, la gestion de classe englobe la gestion du matériel, la gestion du temps et la maîtrise de l'environnement.

Les EFÉ ont également mentionné l'encadrement des élèves qu'ils effectuent en dehors des cours c'est-à-dire aider les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. En ce sens, comme tous les enseignants au Québec (ministère de l'Éducation, 2021 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2019), les EFÉ font souvent de la différenciation pédagogique et profitent des moments de récupération pour permettre à certains élèves d'avoir le niveau voire beaucoup plus de compréhension sur les aspects des cours. Par ailleurs, les EFÉ élaborent des stratégies afin de procurer aux élèves un environnement plaisant, d'attirer leur attention et de rendre les cours intéressants.

Selon les EFÉ rencontrés, les tests de langue et les demandes d'équivalence sont l'une des causes qui ralentissent leur socialisation professionnelle. Malgré tout, ces EFÉ nous informent qu'ils ont su s'adapter au système éducatif québécois; ils ont réajusté leurs pratiques pédagogiques avec une gestion de classes en phase avec le système éducatif

québécois et les membres de la communauté professionnelle ont contribué à leur socialisation professionnelle. En ce qui a trait aux demandes d'équivalence et aux tests, notre réflexion nous a orienté vers certains questionnements. En effet : pourquoi demander des tests de langue aux EFÉ qui ont étudiés et enseignés en français? Qu'en est-il du racisme systémique? Est-ce que les organisations communautaires assistent les EFÉ au cours de leur socialisation professionnelle? Autant de questions que notre recherche ne nous permet pas d'appréhender. De ce fait, nous pensons que d'autres recherches ultérieures nous informeront sur les questions liées aux tests qui s'imposent aux EFÉ, le racisme systémique et la relation entre les EFÉ et les organisations communautaires.



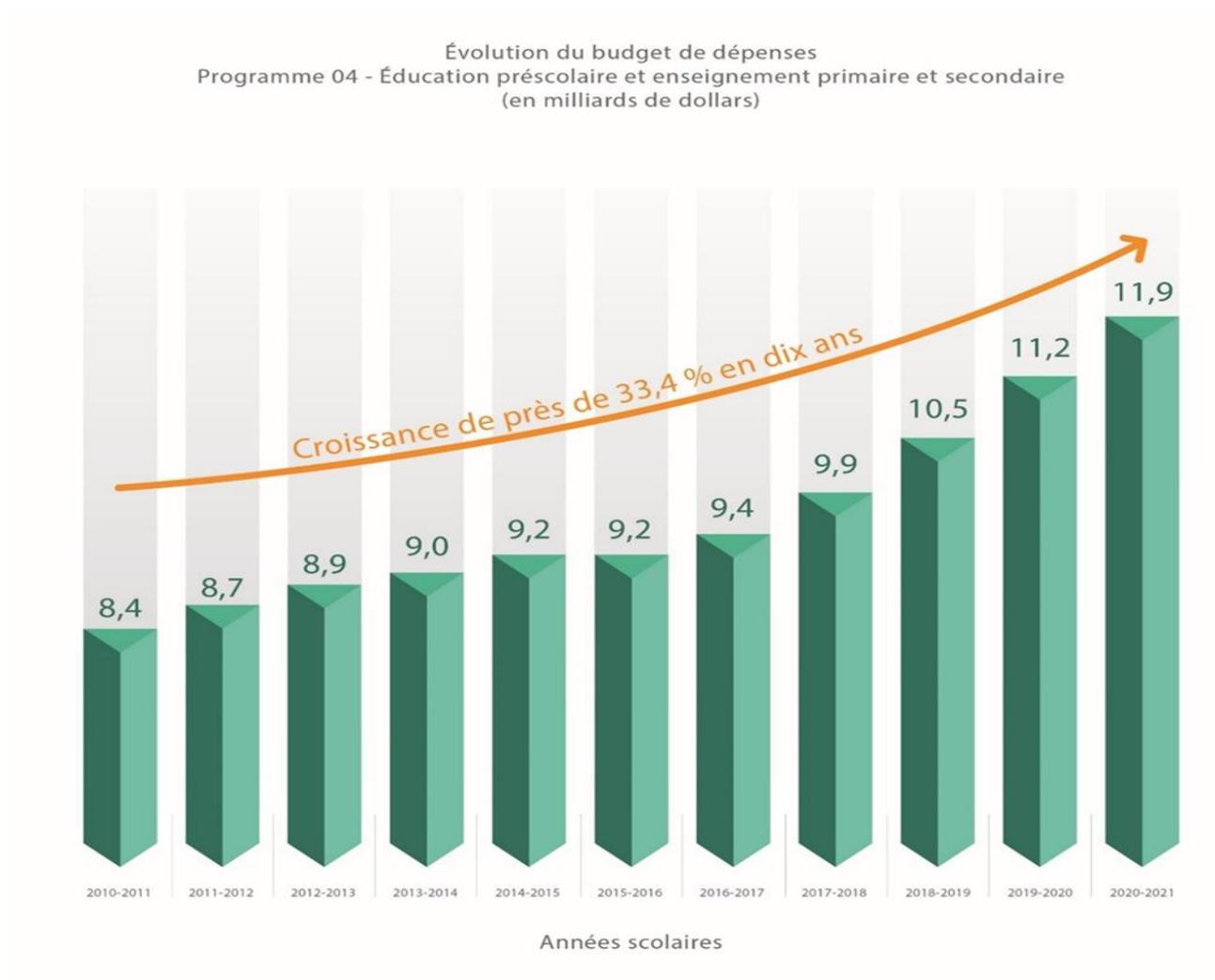
# **ANNEXES**

**Annexe 1: Principaux champs d'autorité des trois paliers administratifs du système scolaire public du Québec**

Champ d'autorité	Palier administratif
Financement	Ministère de l'Éducation, en partie commissions scolaires (taxe scolaire)
Élaboration des politiques d'éducation et des programmes d'études, approbation des manuels, régimes pédagogiques et matériel didactique	Ministère de l'Éducation en concertation avec les milieux scolaires
Élaboration des politiques de formation initiale et continue du personnel enseignant	Ministère de l'Éducation en concertation avec les partenaires
Titularisation des enseignants 1. Émission de l'autorisation d'enseigner 2. Suspension de l'autorisation d'enseigner 3. Révocation de l'autorisation d'enseigner 4. Tolérance d'engagement	Ministère de l'Éducation
Négociation des conventions collectives nationales du personnel scolaire	Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, commission scolaires, syndicats des enseignants
Embauche du personnel enseignant 1. Sélection 2. Recrutement 3. Affectation Évaluation du personnel enseignant Formation continue du personnel enseignant	Organismes scolaires
Formation initiale du personnel enseignant	Universités

Source : MEQ, 2003, p.15

## Annexe 2 : Évolution du budget de dépenses



Source : ministère de l'Éducation, 2021, p. 6

### Annexe 3 : Lettre de présentation aux autorités



Québec, le 24 juillet 2024

Madame/Monsieur,

Je me nomme Ndeye Yacine Seck, et je suis actuellement étudiante au programme de maîtrise en développement régional et territorial à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Mon projet de recherche porte sur la socialisation professionnelle des enseignants formés à l'étranger au niveau des établissements secondaires au Québec. À travers cette recherche, je vise principalement à analyser les défis liés à leur socialisation professionnelle en milieu scolaire québécois. Je m'intéresse plus spécifiquement à l'acquisition de l'identité professionnelle, à l'intégration à la communauté professionnelle et à l'acquisition des compétences pédagogiques. La méthode de collecte de données est l'entretien semi-directif.

Dans cette perspective, je sollicite votre assistance pour identifier des participants me permettant de constituer mon échantillon, à partir des critères d'inclusion suivants : les participants doivent avoir une expérience dans le domaine avant d'immigrer au Québec et être actuellement en exercice dans une école de Québec.

Votre contribution sera nécessaire pour le recrutement des participants, ce qui me permettra d'atteindre mon objectif. Cette contribution consistera plus précisément à transmettre cette présente lettre aux enseignants concernés par la recherche. Les résultats de cette étude permettront d'enrichir le champ de réflexion portant sur la socialisation des enseignants formés à l'étranger au Québec.

Je vous recontacterai dans les prochains jours pour de plus amples explications.  
Espérant que ma demande sera entendue, je vous prie de recevoir madame/monsieur  
mes salutations distinguées.

Contact de la responsable du projet :

Ndeye Yacine Seck

Par courriel : [Secn0008@uqar.ca](mailto:Secn0008@uqar.ca)

## Annexe 4 : Lettre de recrutement pour les participants



### PARTICIPANT(E)S RECHERCHÉ(E)S

**TITRE DU PROJET : Le processus de socialisation professionnelle des enseignants formés à l'étranger au niveau des établissements secondaires au Québec**

**RESPONSABLE(S) DU PROJET : Ndeye Yacine Seck, étudiante à la maîtrise en développement régional et territorial sous la direction de Monsieur Yann Fournis (UQAR)**

Je suis présentement à la recherche d'enseignants ou d'enseignantes formés (es) à l'étranger qui exercent le métier d'enseignants au Québec, intéressé (es) à participer à une étude scientifique portant sur *le processus de socialisation professionnelle des enseignants formés à l'étranger au niveau des établissements secondaires au Québec*. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- De comprendre comment les enseignants formés à l'étranger assurent leurs rôles lors de l'exercice de la profession enseignante au Québec ;
- Identifier la manière dont les EFÉ élaborent des stratégies pour réussir la socialisation professionnelle ;
- Décrire les relations que les EFÉ entretiennent au sein de la communauté professionnelle ;
- Décrire le processus d'acquisition de l'identité professionnelle chez les EFÉ.

Plus précisément, la participation à ce projet de recherche consiste en une entrevue d'environ 1h30. L'entrevue se déroulera selon les préférences des participants. Les thèmes qui seront abordés lors de l'entrevue sont : l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques. L'entretien

individuel sera enregistré avec l'accord des participants et se déroulera à un moment et en lieu qui conviennent à ces derniers (en présentiel, par téléphone, par visioconférence).

Les participants à cette recherche doivent relever des critères d'inclusion qui suivent :

- Les participants doivent avoir une expérience dans le domaine avant d'immigrer au Québec. Ce critère nous permettra de mieux appréhender l'acquisition de leurs identités professionnelles au Québec.
- Les participants doivent être en exercice dans une école au Québec. Ce dernier critère permettra d'appréhender l'intégration au sein de la communauté professionnelle des enseignants ainsi que le processus d'acquisition de l'identité professionnelle.

Les réponses fournies seront anonymes et confidentielles. Les données seront utilisées à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs de recherche.

Si vous êtes intéressé (e) à participer à cette étude ou si vous avez des questions, veuillez contacter la responsable du projet :

Par courriel : [secn0008@uqar.ca](mailto:secn0008@uqar.ca)

Je vous remercie de l'intérêt que vous portez à la recherche et j'espère vous compter parmi les participant(e)s!

## Annexe 5: Formulaire de consentement



### **FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (FIC) CONCERNANT LA PARTICIPATION FIC CONCERNANT LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANT.ES FORMÉ.ES L'ÉTRANGER**

#### **1 TITRE DU PROJET**

Le processus de socialisation professionnelle des enseignants formés à l'étranger au niveau des établissements secondaires au Québec.

#### **2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE**

##### **2.1 Responsable**

**Ndeye Yacine Seck, étudiante à la maîtrise en développement régional et territorial au département sociétés, territoires et développement**

##### **2.2 Direction de recherche**

**Directeur de recherche : Yann Fournis, professeur au département des sociétés, territoires et développement de l'UQAR**

#### **3 FINANCEMENT**

Ce projet ne bénéficie d'aucune source de financement.

#### **4 CONFLIT D'INTÉRÊT**

Ce projet de recherche ne présente aucun conflit d'intérêts apparent ou potentiel.

#### **5 PRÉAMBULE**

Madame, Monsieur,

Nous sollicitons votre participation à ce projet de recherche. Avant d'accepter de participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair lors de votre entretien avec un membre de l'équipe de recherche. Ce dernier prendra le temps de lire avec vous le présent document. Enfin, si vous désirez participer à ce projet, votre consentement sera recueilli par la signature de ce formulaire.

## **6 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE**

### **6.1 Description du projet de recherche**

Cette étude porte sur la socialisation professionnelle des enseignants formés à l'étranger au niveau des établissements secondaires au Québec. L'objectif général de cette recherche est d'identifier les enjeux rencontrés par les enseignants formés à l'étranger lors de l'exercice de la profession enseignante au Québec. Cet objectif nous permet d'avoir un aperçu global sur notre objet de recherche.

### **6.2 Déroulement**

La participation à cette recherche consiste à partager des expériences en milieu scolaire québécois à travers des entretiens semi directifs qui seront d'environ une heure et demie, au moment et lieu appropriés. Avec votre accord, l'entretien sera enregistré avec un magnétophone pour des fins de transcription. Les thèmes abordés dans le guide d'entretien seront : l'acquisition de l'identité professionnelle, l'intégration à la communauté professionnelle et l'acquisition des compétences pédagogiques. Ainsi, les questions seront ouvertes, précises et abordées sous différents angles.

## **7 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE**

En raison de la nature des questions liées à l'intégration en milieu scolaire québécois, votre participation peut occasionner des inconvénients (inconfort ou souvenirs douloureux). En cas de besoin, vous trouverez une liste des ressources disponibles à la section 11 du présent document. L'autre inconvénient est le temps à consacrer pour participer à ce projet. Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

## **8 CONFIDENTIALITÉ, CONSERVATION DES DONNÉES ET DIFFUSION**

## **8.1 Confidentialité**

L'entrevue sera enregistrée en format audio. L'enregistrement sera conservé et protégé par un mot de passe dans l'ordinateur du chercheur responsable. Les documents en format papier seront gardés dans un classeur verrouillé situé dans un bureau ou local verrouillé. Pendant le traitement, l'analyse des données et l'interprétation des résultats, les documents seront conservés dans un bureau verrouillé à Québec. L'enregistrement audio de l'entrevue et la transcription du verbatim seront uniquement accessibles au chercheur responsable et au directeur de recherche.

Aucune information relevant du participant ne sera transmise à des personnes ou des organismes extérieurs au projet de recherche. Afin d'assurer la confidentialité des informations que vous donnerez pendant l'entrevue, on va procéder par une codification des données et du matériel. Ainsi un code alphanumérique (exemple : A98) sera attribué à votre entrevue. Seul ce numéro apparaîtra dans les résultats publiés de cette recherche.

## **8.2 Conservation**

Le matériel de la recherche sera conservé pendant une période minimale de 7 ans et ensuite détruit. Le matériel en format numérique sera détruit à l'aide d'un logiciel spécialisé recommandé par le Centre de service des technologies de l'information de l'UQAR au moment de la destruction et le matériel en format papier sera détruit par le service de déchiquetage de l'UQAR ou un équivalent. Les transcriptions et les enregistrements seront conservés dans l'ordinateur du chercheur. Un fichier sécurisé avec un mot de passe sera créé à cette fin. Les formulaires de consentement signés ainsi que les clés de code seront conservés dans le OneDrive UQAR.

Si vous désirez consulter votre enregistrement et la transcription, vous pouvez me contacter par mail ou par téléphone.

## **8.3 Diffusion**

Les résultats de la recherche seront publiés par le biais du mémoire de maîtrise de l'étudiant-chercheur. La publication des résultats de la recherche ne permettra en aucun cas d'identifier les personnes participantes à l'étude. Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse courriel où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature à la fin de ce formulaire.

## **9 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT**

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous avez le droit de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. En cas de retrait, avant de procéder à la destruction de vos données, je vous demanderai si vous consentez à ce que les données recueillies jusqu'à la date du retrait soient conservées. Si vous ne consentez pas, toutes les données seront détruites selon les modalités en vigueur à l'UQAR au moment du retrait. Enfin, toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai selon les modalités qui suivent soit par courriel soit par téléphone.

## **10 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE**

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte dans le cadre de cette recherche.

## **11 PERSONNES-RESSOURCES**

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous rencontrez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes : Ndeye yacine seck, adresse courriel : [secnd0008@uqar.ca](mailto:secnd0008@uqar.ca) ou avec Yann fournis (directeur de recherche) à l'adresse courriel suivante : [Yann\\_fournis@uqar.ca](mailto:Yann_fournis@uqar.ca)

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski aux coordonnées suivantes :

Par courriel : [cer@uqar.ca](mailto:cer@uqar.ca)

Par téléphone - Secrétariat du décanat de la recherche : 418-723-1986 poste 1540 (ligne sans frais : 1-800-511-3382)

Par la poste : Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR, 300, allée des Ursulines, C.P. 3300, succ. A, Rimouski (Québec), G5L 3A1

Si vous avez des problèmes psychosociaux liés à votre participation, vous pouvez appeler Info-social au 811. Vous pouvez aussi contacter le Centre de crise de Québec disponible 24/7 au 418 688 4240.

## **12 REMERCIEMENT**

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

## **13 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT**

*Dans le cadre du projet intitulé le processus de socialisation professionnelle des enseignants formés à l'étranger au niveau des établissements secondaires au Québec, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je consens donc à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je suis conscient(e) de mon droit de me retirer du projet sans préjudice. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.*

- Je consens à ce que l'entretien soit enregistré [préciser audio et/ou vidéo] et retranscrit intégralement.

---

**Nom et signature du participant**

**Date**

---

**Signature et engagement du chercheur responsable du projet**

Je confirme avoir moi-même, ou un membre autorisé de l'équipe de recherche, expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

---

**Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche**

**D**  
ate

## **Annexe 6 : Guide d'entretien**

### **Identification du répondant**

1. Quelle est votre statut professionnel actuel ?
2. Quel était votre premier emploi dans l'enseignement au Québec ?

Relance :

Depuis quand l'occupez-vous ?

3. Quel est votre cycle d'enseignement ?

### **Thème 1 : l'acquisition de l'identité professionnelle**

#### **Sous-thème : Représentation du métier d'enseignant**

4. Que représente la profession enseignante pour vous?
5. Pourquoi avez-vous choisi ce métier?
6. Pourriez-vous me parler de votre début en tant qu'enseignant au Québec?
7. Quels objectifs aviez-vous fixé au début de votre carrière en tant qu'enseignant au Québec?
8. Aviez-vous de la facilité à atteindre ces objectifs? Si oui comment, si non pourquoi?
9. Quels sont vos exploits depuis que vous avez intégré le système éducatif québécois?

#### **Sous-thème : Adaptation en milieu scolaire québécois**

10. Comment pourriez-vous décrire votre adaptation en milieu scolaire québécois?
11. Avez-vous senti un décalage entre le modèle scolaire québécois et le modèle de votre pays d'origine?
12. Comment trouvez-vous les règles établies par le système éducatif québécois?
13. Avez-vous eu de la difficulté à vous conformer à ces règles?
14. Comment avez-vous acquis de l'autonomie au fil du temps?

### **Thème 2 : l'intégration à la communauté professionnelle**

15. Que représente la communauté professionnelle des enseignants pour vous?

#### **Sous-thème : Relation avec la direction et les collègues**

16. Comment décririez-vous les relations avec vos collègues enseignants?
17. Qu'est-ce que ces relations vous ont apporté?
18. La direction de l'établissement a-t-elle joué un rôle sur votre intégration au sein du milieu scolaire?

Relance :

19. Par exemple, avez-vous reçu des conseils de la part de la direction pour un bon déroulement de vos activités pédagogiques?
20. Que pouvez-vous nous dire de vos expériences en milieu scolaire ?

Relance :

Sont-elles positives ou négatives ?

Et pourquoi ?

#### **Sous-thème : Relation avec les parents d'élèves**

21. Quelles sont vos relations avec les parents d'élèves?

Relance :

22. De quels types (fonctionnelles, etc.) ?
23. Êtes-vous satisfait de ces relations au sein de la communauté scolaire?
24. Si oui pourquoi ? Si non pourquoi?

#### **Thème 3 : L'acquisition des compétences pédagogiques**

##### **Sous- thème : Gestion des classes**

25. Comment jugez-vous votre expérience professionnelle en enseignement au Québec?
26. Quelles sont vos responsabilités en tant qu'enseignant ?
27. Comment définissez-vous une bonne gestion de classe?
28. Comment agissez-vous face à des élèves en difficulté?
29. Que faites-vous pour résoudre les problèmes en classe?
30. Avez-vous des facilités ou des difficultés à accomplir ces tâches?
31. Avez-vous établi des règles et des procédures en dehors de celles de l'établissement?
32. Si on se tourne vers vos élèves, comment évaluez-vous votre relation avec eux ?

##### **Sous-thème : Stratégies pédagogiques élaborées par les enseignants**

33. Quelles stratégies avez-vous mis en place pour gérer vos activités pédagogiques ?
34. Quelles ont été les différentes étapes pédagogiques qui vous ont menées à votre situation actuelle ? Estimez-vous avoir été accompagné dans ces étapes (et lesquelles et comment ?)
35. Comment avez-vous découvert le monde scolaire québécois?
36. Êtes-vous fier de vos accomplissements jusque-là?
37. Avez-vous des anecdotes ou des événements marquants à partager?
38. Avant de terminer notre entrevue, y a-t-il un élément de votre expérience ou de votre parcours que nous n'avons pas abordé et que vous souhaitiez partager?



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A. et Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants: bilan des recherches récentes. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 25(1), 103-130. <https://doi.org/10.3917/rief.025.0103>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 185-93. <http://www.jstor.org/stable/41201770>
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4<sup>e</sup> éd., p.43 -57). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0043>.
- Anadón, M., Goyer, C. et Chevrier, J. (2007). Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés* (p. 11-35). Presses de l'Université du Québec.
- Barrère, A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 9-13. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0009>.
- Baumard, P., Donada, C., Ibert, J. et Xuereb, J. (2014). La collecte des données et la gestion de leurs sources. Dans R. Thiétart (dir.), *Méthodes de recherche en management* (4<sup>e</sup> éd., p. 261 - 296). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01.0261>.
- Beauchamp, C. et Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beckers, J. (2007). Compétences et Identité Professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>

- Bégin-Caouette, O., Trottier, C., Eastman, J., Jones, G., Noumi, C. et Li, S. (2018). Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 1–22. <https://doi.org/10.7202/1057126ar>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Blanc, A., Drucker-Godard, C. et Ehlinger, S. (2014). Exploitation des données textuelles. Dans R. Thiétart (dir.), *Méthodes de recherche en management* (4<sup>e</sup> éd., p.551-573). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01.0551>.
- Bissonnette, S., (2016), Gestion efficace des comportements en milieu scolaire [Présentation PowerPoint]. <https://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2018b.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=339a5ec40f56987efa4d7f134adb6e31>
- Boisvert, D. (2003). La recherche documentaire et l'accès à l'information. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd., p. 85-102). PUQ.
- Bordiec, S. (2018). La fabrique sociale des jeunes : socialisations et institutions. De Boeck Supérieur.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64(1), 40-44. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2335>
- Brière, M-A. (2020, 24 septembre). Brève histoire de l'enseignement au Québec. *Le Cantonnier*. <https://lecantonnier.com/breve-histoire-de-lenseignement-au-quebec/>
- Cardot, J. et Berger, D. (2013). Formateurs d'enseignants et éducation à la santé : de leurs conceptions à leur identité professionnelle. *Santé Publique*, 25(6), 737-746. <https://doi.org/10.3917/spub.136.0737> .
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du girsef*, 10. <https://shs.hal.science/halshs-00603566/document>
- Chassé, É. (2006). L'enseignement [au collégial]: un métier de relations. *Pédagogie collégiale* 20(1), 25-31. [https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21609/Chasse\\_20\\_1.pdf?sequence=1](https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21609/Chasse_20_1.pdf?sequence=1)

- Charles, F. (2012). Les différents types de socialisation à l'œuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire en Angleterre et en France. Dans P. Périer et P. Guibert (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire : parcours, expériences, épreuves* (p.17-39). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.67856>
- Charron, R. (1994). Directions d'établissements scolaires au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (4), 47-58. <https://journals.openedition.org/ries/4189#quotation>
- Chellabi, A. (2024). Représentation de soi et construction de l'identité professionnelle Cas des femmes marocaines dirigeantes au travail. *Rivages*, 10(1), 129-144. <https://doi.org/10.34874/IMIST.PRSM/rivages-v10.i1.48124>
- Chessex, M. E., et Fijani-Araghi, A. (2020) Le jeu du bon comportement comme outil de gestion de classe au service de la pédagogie spécialisée [Mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. <https://patrinum.ch/record/294240?v=pdf>
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p.53-87). Presses de l'Université du Québec.
- Chirot, P., Raffin, C. et Ghedir, S. (2023). Représentations du métier d'enseignant du secondaire avant et après expérience : de la transmission de savoirs à la prise en compte d'un relationnel de confiance. *Phronesis*, 12(2), 166–183. <https://doi.org/10.7202/1097143ar>
- Clunies-Ross, P., Little, E., et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693- 710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Collet, I. (2014). Rire et humour dans la classe : des stratégies genrées de résistance et de domination. Dans I. Collet et C. Dayer (dir.) *Former envers et contre le genre* (p. 127-150). De Boeck Supérieur.
- Combessie, J.-C (2007). L'entretien semi-directif. Dans *La méthode en sociologie* (p. 24-32). La Découverte. <https://shs.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-page-24?lang=fr>.
- Condomines, B. et Hennequin, E. (2013). Étudier des sujets sensibles : les apports d'une approche mixte. *Revue Interdisciplinaire Management, Homme et Entreprise*, 52(1), p. 12-27. <https://doi.org/10.3917/rimhe.005.0012>.

- Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Les périodes de détente ou les récréations au primaire : projet de règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0515-AR-recreations.pdf>
- Cotton, A.-M. (2017). Qu'apporte l'identité collective des associations professionnelles à la construction de l'identité professionnelle du responsable de la communication ? *Question(s) de management*, 16(1), 15-36. <https://doi.org/10.3917/qdm.171.0015>.
- Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle, et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 721-730). Presses Universitaires de France. [https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/cdp\\_daele.pdf](https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/cdp_daele.pdf)
- Dawoud, M. et Côté, R. (1986). La discipline dans les écoles secondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(2), 197–210. <https://doi.org/10.7202/900529ar>.
- Deschenaux, F. et Bourdon, S. (2005). Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0. *Les Cahiers pédagogiques de l'Association pour la Recherche Qualitative*. Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative. <https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Cahiers%20pedagogiques/nvivo-2-0.pdf>.
- Demazière, D., et Morrissette, J. (2020). Les enseignants migrants à l'épreuve d'une « autre » école. Dans B. Garnier, J.-L. Derouet, & R. Malet (dir.), *Sociétés inclusives et reconnaissances des diversités* (p. 219-233). Presses universitaires de Rennes. <http://dx.doi.org/10.4000/books.pur.151395>.
- Denis, J., Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2019). Introduction : les approches inductives dans la collecte et l'analyse des données. *Approches inductives*, 6(1), 1–9. <https://doi.org/10.7202/1060042ar>
- Diedhiou, S. B. M. (2018). Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants formés à l'étranger en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://umontreal.scholaris.ca/items/87406ef2-e5de-4b37-b6d5-0bf6a789bbad>
- Dion-Viens, D. (2022, 13 novembre). De plus en plus de profs immigrants : une école de Beauport accueille quatre nouveaux venus depuis la rentrée. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2022/11/13/de-plus-en-plus-de-profs-immigrants>.

- Dion-Viens, D. (2024, 25 avril). Pénurie d'enseignants : 4200 profs non légalement qualifiés de plus d'ici trois ans dans les écoles du Québec. *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2024/04/25/4200-enseignants-non-legalement-qualifies-de-plus-dici-trois-ans>.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (1<sup>re</sup> éd.). Presses Universitaires de Namur. <https://books.google.ca/books?id=IJizqQBpeXwC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- Dorais, L.-J. 2004. La construction de l'identité. Dans D. Deshaies et D. Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires* (p. 1-11). Les Presses de l'Université Laval. <https://www.erudit.org/en/books/culture-francaise-damerique/discours-constructions-identitaires/000660co.pdf>.
- Doucet, H. (2002). *L'éthique de la recherche : guide pour le chercheur en sciences de la santé*. Les Presses de l'Université de Montréal. <https://books.google.ca/books?id=jTQsdu9K2gMC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3(1), 392-431. Macmill. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315883.pdf>
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529. [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1992\\_num\\_33\\_4\\_5622?q=socialisation%20professionnelle](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622?q=socialisation%20professionnelle)
- Dubar, C. (2000). La crise des identités : l'interprétation d'une mutation. *Revue européenne des migrations internationales*, 16(3), 243-248. [www.persee.fr/doc/remi\\_0765-0752\\_2000\\_num\\_16\\_3\\_1755\\_t1\\_0243\\_0000\\_2](http://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_2000_num_16_3_1755_t1_0243_0000_2)
- Dubar, C. (2015). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01>
- Dubet, F. (2020). Le métier d'enseignant : une alchimie à reconstruire. *Administration et Éducation*, 4(168), 13-20. <https://doi.org/10.3917/admed.168.0013>
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Duchesne, C., Gravelle, F. et Gagnon, N. (2019). Des nouveaux·elles enseignant·e·s issus·e·s de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 187-214. <https://doi.org/10.7202/1064611ar>

- Duchesne, C. (2020). Trois représentations racialisées à propos des enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 176–198. <https://doi.org/10.7202/1075725ar>
- Fédération des centres de services scolaires du Québec. (2021). *Les centres de services scolaires : mission et rôle*. [https://www.fcssq.quebec/upload/files/Publications%20FCSQ/Role\\_FCSSQ\\_CSS-Avril-2021.pdf](https://www.fcssq.quebec/upload/files/Publications%20FCSQ/Role_FCSSQ_CSS-Avril-2021.pdf)
- Fédération autonome de l'enseignement (2024). *La tâche enseignante*. <https://www.lafae.qc.ca/comprendre-la-tache-enseignante>
- Fortier, M. (2022, 08 octobre). Quand le « système » fait obstacle aux profs immigrants. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/762503/education-des-obstacles-systemiques-pour-les-profs-immigrants>.
- Fray, A. et Picouneau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management et Avenir*, 38(8), 72-88. <https://doi.org/10.3917/mav.038.0072>
- Friend, M. et Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Longman.
- Gagné, A. (2015). *Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle : leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant* [Thèse, Université du Québec à Chicoutimi]. [https://constellation.uqac.ca/id/eprint/3237/1/GagnxE9\\_uqac\\_0862N\\_10112.pdf](https://constellation.uqac.ca/id/eprint/3237/1/GagnxE9_uqac_0862N_10112.pdf)
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue Canadienne de l'éducation*, 35(1), 82–101. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/891>
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://books.google.ca/books?id=ntCBCOBBSIYC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- Gaudreau, N. (2019). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://books.google.ca/books?id=LAHtEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>

- Gaudreau, N. (2024, 28 février). Où sont les enseignants noirs au Nouveau-Brunswick ? Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/info/long-format/2051388/enseignants-minorites-visibles-ecoles-francophones>
- Gillis, G., Froese-Germain, B., McGahey, B. et Riel, R. (2013). Profession enseignante. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/profession-enseignante>
- Girinshuti, C. (2017). Le choix du métier. Typologie des trajectoires menant vers l'enseignement dans le canton de Vaud en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (74), 79-88. <https://doi.org/10.4000/ries.5806>
- Gnagey, W. J. (1983). Changing the Attitudes of High School Inhibitors: A Schoolwide Intervention Strategy. *The Clearing House*, 56(6), 278–280. <http://www.jstor.org/stable/30180954>
- Gouvernement du Canada (2023). Services d'enseignement, Profil sectoriel (SCIAN 61) et perspectives 2022-2024 au Québec. <https://www.guichetemplois.gc.ca/analyse-tendances/rapports-marche-travail/quebec/enseignement>
- Gouvernement du Canada (2025a). *Impact économique de l'immigration*. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/campagnes/immigration-ca-compte/assurer-croissance-canada.html>
- Gouvernement du Canada (2025b). *Système d'immigration du Canada*. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/campagnes/immigration-ca-compte/systeme.html>
- Gouvernement du Québec (2023). *Découvrir la profession d'enseignant*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/travailler-gouvernement/metiers-education/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/decouvrir-profession#c137073>
- Gouvernement du Québec (2024a). *Conseils d'administration d'un centre de services scolaire*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire/conseil-administration>
- Gouvernement du Québec (2024b). *Gouvernance scolaire*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire/gouvernance-scolaire#c155962>
- Gouvernement du Québec (2024c). *Enseignants/enseignantes au primaire et préscolaire*. <https://www.quebec.ca/emploi/informer-metier-profession/choix-carriere/emplois-avenir/explorer-emplois-avenir/41221-enseignants-enseignantes-au-primaire-et-prescolaire>

- Gouvernement du Québec (2024d). *Programme d'accompagnement et de soutien à l'intégration (PASI)*. <https://www.quebec.ca/immigration/aide-organismes-integration-immigration/programme-accompagnement-soutien-integration>
- Gouvernement du Québec (2024e). *Capitale-Nationale (région 03)*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/portrait-quebec/geographie-territoire/regions-administratives/capitale-nationale>
- Gouvernement du Québec (2024f). *Caractéristiques territoriales et municipales*. <https://www.economie.gouv.qc.ca/pages-regionales/montreal/portrait-regional/occupation-du-territoire>
- Gouvernement du Québec (2024g). *Enseignants/enseignantes au secondaire*. <https://www.quebec.ca/emploi/informer-metier-profession/explorer-metiers-professions/41220-enseignants-enseignantes-au-secondaire>
- 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. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gougeon, M-P. (2021). *Perception des élèves du primaire quant à la gestion de classe en éducation physique et à la santé* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/15634/1/M17359-version%20octobre%202021.pdf>
- Goyette, N. (2018). La passion de l'enseignement et la préparation des futurs enseignants à la construction d'une identité professionnelle positive. Dans F. Dufour, L. Portelance, Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* ( p. 111-128). Les Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760549081-009>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4–19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Gravelle, F. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership. *Éducation et francophonie*, 46(1), 142–161. <https://doi.org/10.7202/1047140ar>
- Groupe de la banque mondiale (2024). *Enseignants*. <https://www.banquemondiale.org/fr/topic/teachers#:~:text=La%20responsabilit%C3%A9%20d'un%20enseignant,communiquer%20et%20travailler%20en%20C3%A9quipe>.

- Guillemette, F., Luckerhoff, J., Plouffe, M.-J. et Fall, O. T. (2021). La recherche qualitative : une analyse du vécu humain. Clarification conceptuelle à partir de nos recherches avec des personnes marginalisées. *Enjeux et société*, 8(1), 10–35. <https://doi.org/10.7202/1076534ar>
- Hanieche, S., et Kara, A. (2020). Les représentations du métier d'enseignant, indices révélateurs d'une identité professionnelle en construction. *Revue Socles*, 9(1), 313-332. <https://asjp.cerist.dz/en/article/139457>.
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 29(1), 175–199. <https://doi.org/10.7202/1079572ar>
- Hurlington, K. (2010). Renforcer la résilience des élèves : le rôle des enseignants comme facteurs de protection. ministère de l'Éducation de l'Ontario. <https://edusourceontario.com/res/faire-difference-monographie-n25>
- Iglesias, A. (2024, 06 novembre). *Enfant roi : comment y faire face ?* <https://www.passeportsante.net/famille/petite-enfance?doc=enfant-roi-y-faire-face>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>.
- Institut de la statistique du Québec. (2024). *Estimations de la population des municipalités de 25 000 habitants et plus, Québec, 1<sup>er</sup> juillet 2001 à 2024*. <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/tableau/estimations-de-la-population-des-municipalites-de-25-000-habitants-et-plus>
- Isambert-Jamati, V. (2019). Fonctionnement du système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, (206), 107–130. <https://www.jstor.org/stable/26953561>
- Jabouin, S., et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice - Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 8(2), 63-74. [https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Jabouin\\_Alterstice8%282%29](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Jabouin_Alterstice8%282%29)
- Jacquet, M. (2023). L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants d'origine immigrante et des minorités visibles en contexte francophone et immersif en Alberta. *Éducation et francophonie*, 51(2), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1109682ar>

- Jackson, J. (2013). Communauté. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/communaute>
- Jacquier, C. (2011). Qu'est-ce qu'une communauté ? En quoi cette notion peut-elle être utile aujourd'hui ? *Vie sociale*, 2(2), 33-48. <https://doi.org/10.3917/vsoc.112.0033>
- Joyal, R. (1994). *L'ABC de l'accord Canada-Québec*. Gouvernement du Canada <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/mandat/politiques-directives-operationnelles-ententes-accords/ententes/federaux-provinciaux/quebec/abc-accord-canada-quebec.html>
- Kohn, L. et Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 53(4), 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- Kounin J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart et Winston.
- Krief, N. et Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, 95(2), 211-237. <https://doi.org/10.3917/resg.095.0211>.
- Kyriacou, C. et Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>.
- L-express.ca. (2021, 16 octobre). *L'Ontario recrute des enseignants francophones à l'international*. <https://l-express.ca/enseignant-ontario-francais/>
- Labbé, J. (2023, 7 décembre). Éducation : le projet de loi 23 est adopté par l'Assemblée nationale. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2033143/adoption-pl23-efficacite-education-quebec>
- Lagacé-Leblanc, J., Beaudoin, M., Massé, L., Gaudreau, N., Verret, C. et Nadeau, M. F. (2018). Analyse des codes de vie utilisés dans des écoles québécoises primaires et secondaires. *La Foucade*, 19(1), 32-34. [https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_recherche\\_ng\\_petc/documents/CQJDC-2018-Code de vie VF.pdf](https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petc/documents/CQJDC-2018-Code de vie VF.pdf)
- Lamarre, A. M. (2003). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. [Thèse de doctorat : Université du Québec à Montréal]. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/685/1/18194167.pdf>

- Lantheaume, F. et Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lanth.2008.01>
- Lantheaume, F. et Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 17-38. <https://doi.org/10.3917/lse.453.0017>
- Larivée, S. J., et Garnier, P. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France–Québec. *Formation et profession*, 22(1), 27-40. [https://formation-profession.org/files/numeros/7/v22\\_n01\\_31.pdf](https://formation-profession.org/files/numeros/7/v22_n01_31.pdf)
- Larochelle-Audet, J. (2019). Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant : une enquête du point de vue d'enseignant·es de groupes racisés [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/c63319f2-a1af-41de-89d5-f9e02bf5ba8f/content>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O. et Legrand, J. (2023). Inégalités d'accès à l'enseignement au Québec : analyse critique de la voie réservée aux personnes qualifiées à l'extérieur du Canada. *Éducation et francophonie*, 51(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1109683ar>
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec. <https://pedagogie.ac-clermont.fr/caap-cpe/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/communaute-d-apprentissage-professionnelle.pdf>.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1–9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Legendre, F. (2012). Quelques spécificités des représentations du métier des enseignants du secondaire issus des immigrations. Dans P. Périer et P. Guibert (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire* (p. 41-56). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.67862>
- Lépine, A. (2014, 17 décembre). L'éducation et la société. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/lettres/427184/1-education-et-la-societe>
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35(1), 91-116.

- Lessard, C., Kamanzi, P. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et Sociétés*, 23(1), 9-77. <https://doi.org/10.3917/es.023.0059>.
- Loi sur l'instruction publique. C. I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3?etcible=>
- Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public. C. E-8.1. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/e-8.1>
- Loth, D. (2006). Les enjeux de la diversité culturelle : le cas du management des équipes interculturelles. *Revue internationale sur le travail et la société*, 4(2), 124-133. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/FWG/GSC/Publication/280/3/8542/1/100494/8/F472577532\\_2006Vol4Num2pp124\\_133Loth.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/FWG/GSC/Publication/280/3/8542/1/100494/8/F472577532_2006Vol4Num2pp124_133Loth.pdf)
- Mamprin, C. (2020). Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://umontreal.scholaris.ca/items/c5811482-c1db-4dd8-866f-3956b84ea59f>
- Marc, A. et Pruvost, G. (2011). Police : une socialisation professionnelle par étapes. *Déviance et Société*, 35(3), 267-280. <https://doi.org/10.3917/ds.353.0267>.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). Introduction. le Métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif, *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (p. 7-17). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0007>.
- Marineau, H. (2022). L'enseignement, le plus beau métier du monde. *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2022/09/18/lenseignement-le-plus-beau-metier-du-monde>
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>
- Martineau, S., et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock education journal*, 12(2), 54-63. <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.37>
- McAuliffe, M. et Oucho, L.A. (2024). *État de la migration dans le monde 2024*. Organisation internationale pour les migrations (OIM), Genève. <https://worldmigrationreport.iom.int/msite/wmr-2024-interactive/?lang=FR>

- Merceron, C. (2021). *Entrer dans un nouveau métier : la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants du secondaire [Mémoire de maîtrise, Université de Nantes]*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03426468v1/document>
- Michaud, D. et Beauregard, F. (2019). Impact de la culture sur l'évolution des perceptions des enseignants immigrants. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(2), 53-62. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/68627>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/44361>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Cadre théorique curriculum de la formation générale de base*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adult\\_e\\_action\\_comm/cadre\\_theorique.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adult_e_action_comm/cadre_theorique.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2018). *Pour une gestion décentralisée réussie de la commission scolaire vers l'établissement*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/reseau/Gestion-decentralisee-Fascicule0-Mise-en-contexte.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Gestion-decentralisee-Fascicule0-Mise-en-contexte.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Conditions et modalités pour obtenir un permis probatoire d'enseigner au Québec pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/DTPE-conditions-modalites.pdf#page=4.13>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour l'enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/chapitre001v2.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapitre001v2.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique- Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Differenciation-pedagogique.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <http://education.gouv.qc.ca/>

- Morrisette, J., Diedhiou, S. B. M. et Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité. <http://hdl.handle.net/1866/21568>
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A. et Diédhiou, S. B. M. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le jeito des despachantes. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 39(1), 1–29. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.39.1.03>
- Morrisette, J., Segueda, S. et Diedhiou, S. B. M. (2017). Composer avec les parents : Nouvelles dimensions du métier pour les enseignants formés à l'étranger. *Le réseau Edcan*. <https://www.edcan.ca/articles/composer-avec-les-parents/?lang=fr>
- Morrisette, J. et Segueda, S. (2017). Les interactions en milieu de travail : une clé pour comprendre l'ajustement des pratiques d'évaluation des apprentissages des enseignants formés à l'étranger. *Vivre le primaire*, 30(2), 32-33. [https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2019/11/Lesinteractionsenmilieudetravail\\_Morrisette\\_Segueda\\_AQEP.pdf](https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2019/11/Lesinteractionsenmilieudetravail_Morrisette_Segueda_AQEP.pdf)
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec : entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106. <https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/Morrisette-et-Demazi%C3%A8re-2018.pdf>
- Morrisette, J., Demazière, D., Diedhiou, S. B. M. et Segueda, S. (2018). *Les expériences d'intégration professionnelle d'enseignants migrants à Montréal*. <https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/Rapport-de-recherche-Morrisette-Demazi%C3%A8re-intergration-professionnelle-ens-migrants.pdf>
- Morrisette, J., Gagnon, C. et Malo, A. (2020). Des processus interactifs qui façonnent l'intégration d'enseignants formés à l'étranger dans l'école québécoise : entre identification et soumission. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 43(4), 1104–1130. <https://www.jstor.org/stable/27089213>
- Morrisette, J., Arcand, S., Diédhiou, S. B. M. et Segueda, S. (2020). Les enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : des interactions qui façonnent de nouvelles représentations opératoires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 417–438. <https://doi.org/10.7202/1077975ar>
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2021). Les déplacements identitaires d'enseignantes formées à l'étranger s'intégrant dans l'école montréalaise. *Éducation et socialisation* (60). <https://doi.org/10.4000/edso.14138>

- Mukamurera, J. (2005). S'insérer dans l'enseignement au Québec : portrait des défis et enjeux pour la profession. *Éducateur*, 11, 29-31.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 17-38). Éditions BEJEUNE. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/309938>
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : le cas du Québec. *Recherche et formation*, (74), 57-70. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2129>
- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyuruba et K. Walker (dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective*. (p. 181-203). Word & Deed Publishing.
- Myles, J., Cheng, L. et Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perception of foreign-trained teacher candidates of their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.001>
- N'Da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines: Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Editions L'Harmattan.
- Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans H. Héту, L. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ?* (p. 139-160). De Boeck université.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe: d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. <https://doi.org/10.7202/032009ar>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013a). Professional Integration of Immigrant Teachers in the School System: A literature review. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296. <https://doi.org/10.7202/1020972ar>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013b). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 56-87. <https://doi.org/10.7202/1029142ar>

- Niyubahwe, A. (2015). *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].  
[https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6972/Niyubahwe\\_Aline\\_Ph\\_D\\_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6972/Niyubahwe_Aline_Ph_D_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois ? *Alterstice*, 8(2), 25–36. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 42(2), 438–463. <https://www.jstor.org/stable/26823254>
- Niyubahwe, A., Sirois, G. et Mukamurera, J. (2022). Pénurie d'enseignants au Québec : comment faciliter l'insertion professionnelle et la rétention des enseignants formés à l'étranger ? *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 39–42. <https://doi.org/10.7202/1097624ar>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants politiques d'éducation et de formation : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*.  
[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/reports/2005/06/teachers-matter\\_g1gh5af3/9789264018051-fr.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/reports/2005/06/teachers-matter_g1gh5af3/9789264018051-fr.pdf)
- Ombe, D. (2020, 27 octobre). Pénurie d'enseignants francophones : revaloriser la profession et revoir les conditions de travail. *L-express.ca*. <https://l-express.ca/penurie-denseignants-francophones-revaloriser-la-profession-et-revoir-les-conditions-de-travail/>
- Olry-Louis, I. et Olry, P. (2016). Métier(s). Dans G. Valléry, M.E, Bobillier Chaumon, E. Brangier, et M. Dubois (dir.). *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés* (p. 295-298). Dunod.
- Paganelli, C. (2016). Réflexions sur la pertinence de la notion de contexte dans les études relatives aux activités informationnelles. *Études de communication*, (46), 165-188. <http://journals.openedition.org/edc/6545>

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045-page-231?lang=fr>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> éd., p. 269-357). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019?lang=fr>.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 16(1), 7-38. [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1994\\_num\\_16\\_1\\_1206](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_16_1_1206)
- Payant, C., Beaulieu, S. et Bejarano Ruiz, J. (2023, 18 avril). *Vivre l'insécurité linguistique : une réalité en contexte éducatif*. Les rencontres Educere, Faculté des sciences de l'Université du Québec à Montréal. <https://rire.ctreq.qc.ca/linsecurite-linguistique-en-contexte-educatif/>
- Peeler, E. et Jane, B. (2005). Mentoring: immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325–336. <https://doi.org/10.1080/10476210500345623>.
- Perez-Roux, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS: une identité professionnelle en construction. *Staps*, 73(3), 57-69. <https://doi.org/10.3917/sta.073.69>.
- Perez-Roux, T. (2007). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires en Institut Universitaire de Formation des Maîtres. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(4), 107-134. <https://doi.org/10.3917/lsdle.404.0107>
- Perrenoud, P. (1995). Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et formation*, 20(1), 107-124. [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1995\\_num\\_20\\_1\\_1302](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1995_num_20_1_1302)
- Peyronie, H. (2011). Les problématiques sociologiques de la formation des enseignants et de leur socialisation identitaire: quelles comparaisons internationales? *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 44(3), 53-76. <https://doi.org/10.3917/lsdle.443.0053>.
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, (147), 79 – 90 [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_147\\_1\\_3122](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_147_1_3122)

- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(2), 95–110. <https://doi.org/10.7202/019577ar>
- Plumelle, B. (2002). Le système éducatif québécois. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (29), 136-145. <https://doi.org/10.4000/ries.1931>
- Postic, M. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, (91), 25–36. <http://www.jstor.org/stable/41162999>
- Poulin, M. (2010). *Les représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants du primaire pratiquant dans une école alternative* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/3135/1/M11374.pdf>
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (2007). La collecte et l'analyse de l'information. Dans J.P. Pourtois et H. Doucet (dir.) *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (3<sup>e</sup> éd., p. 117-214). Éditions Mardaga. [https://books.google.ca/books?id=xkeNwxh7sXcC&pg=PP5&hl=fr&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ca/books?id=xkeNwxh7sXcC&pg=PP5&hl=fr&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false).
- Prophète, A. (2022). L'identité professionnelle des immigrants francophones en contexte francophone minoritaire : une reconstruction de soi. *Éducation et francophonie*, 50(3), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1091116ar>
- Qualifications Québec. (2024). *Le système scolaire du Québec*. <https://qualificationsquebec.com/systeme-scolaire-du-quebec/>
- Quijoux, M. (2015). La fabrique du travailleur: reproduction sociale, habitus et champ. Dans M. Quijoux (dir.), *Bourdieu et le travail* (p. 41-63). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.69671>
- Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. ESF.
- Rhein, C. (2002). Intégration sociale, intégration spatiale. *L'Espace géographique*, 31(3), 193-207. <https://doi.org/10.3917/eg.313.0193>
- Romano, G. (2015). La discipline en classe. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 30-33. [https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21297/romano\\_07\\_1.pdf](https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21297/romano_07_1.pdf)
- Rostaing, C. (2021). Carrière. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (2<sup>e</sup> éd., p.48). Presses Universitaires de France. <https://journals.openedition.org/sociologie/1197#tocfrom2n1>

- Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Collège de Rimouski, Service de recherche et perfectionnement.
- Royer, I. et Zarlowski, P. (2014). Échantillon (s). Dans R.-A. Thiétart (dir.), *Méthodes de recherche en management* (4<sup>e</sup> éd., p. 219-260). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01.0219>.
- Rufin, D. et Payet, J. P. (2017). « C'est quoi, pour vous, être enseignant? » Émergence et pluralité de l'incertitude dans les discours vernaculaires. Spirale. *Revue de recherches en éducation*, 60(2), 13-22. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0013>
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entretien semi-dirigé. Dans I. Bourgeois (dir.) *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (7<sup>e</sup> éd., p. 273-295). PUQ.
- Sawadogo, H. P. (2021). Saturation, triangulation et catégorisation des données collectées. Dans F. Piron et É. Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Éditions Science et Bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/lanalyse-des-donnees-et-la-triangulation-attribue/>
- Statistique Canada (2021). *Les statistiques : le pouvoir des données! 3 Collecte et traitement des données*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch15/5200003-fra.htm>
- Statistique Canada. (2021). *Profil du recensement, Recensement de la population 2021*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=FetGENDERlist=1,2,3etSTATISTIClist=1,4etHEADERlist=0etDGUIDlist=2021A00052466023etSearchText=montreal>
- Statistique Canada (2022). *Série « Perspective géographique », Recensement de la population de 2021*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?topic=9etlang=Fetdguid=2021A000011124>
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <https://doi.org/10.7202/001785ar>
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). Présentation : problématique générale. Dans M. Tardif et C. Lessard (dir.) *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels* (p. 9-43). Presses Université Laval. <https://books.google.ca/books?id=Rsl6c1igfX0C&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>

- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2004.01>
- Tardif M. et Levasseur L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective américaine*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.tardi.2010.01>
- Tremblay, É. (2023, 14 novembre). *Le projet de loi n° 23 : quelle place et quelles conséquences pour l'éducation des adultes ?* Institut de coopération pour l'éducation des adultes. <https://icea.qc.ca/fr/actualites/le-projet-de-loi-n%C2%B0-23%C2%A0%E2%80%AF-quelle-place-et-queelles-cons%C3%A9quences-pour-1%E2%80%99%C3%A9ducation-des>
- Tremblay, J. (2014). *Associations entre les pratiques de gestion du comportement, le sentiment d'auto-efficacité, la relation maître-élève et le stress à enseigner aux élèves présentant des troubles du comportement en classe ordinaire au secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/7410/1/030768913.pdf>
- Trudel, L. et Decelles, S. (2022). La gestion de classe : une tâche complexe à maîtriser. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 5–5. <https://doi.org/10.7202/1097614ar>
- Vailles, F. (2023, 30 novembre). Profs, vous ne m'aimerez pas. Ou du moins, vous n'aimerez pas les comparaisons entre le Québec et les autres provinces au sujet de l'éducation. *Lapresse*. <https://www.lapresse.ca/affaires/chroniques/2023-11-30/education/surprise-le-quebec-depense-plus-qu-ailleurs.php>
- Vallières, M. (2024). *Ville de Québec*. L'Encyclopédie Canadienne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/quebec-ville>
- Van der Maren, J.-M. (1976). Notes à propos de la préparation des leçons. *Revue des sciences de l'éducation*, 2(2), 89–106. <https://doi.org/10.7202/900019ar>
- Van Zanten, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie*, 29(1), 13–35. <https://doi.org/10.7202/1079565ar>
- Ville de Montréal. (2024). *Organisation municipale*. <https://montreal.ca/apropos>
- Ville de Québec. (2004). *Portrait du territoire-ville de Québec*. [https://www.ville.quebec.qc.ca/apropos/planification-orientations/amenagement\\_urbain/pum/docs/portrait\\_territoire\\_04.pdf](https://www.ville.quebec.qc.ca/apropos/planification-orientations/amenagement_urbain/pum/docs/portrait_territoire_04.pdf)

- Vibert, S. et Gaucher, C. (2020). La communauté comme notion polysémique : essai de typologie et illustration par le cas de la communauté sourde. *Sociologie et sociétés*, 52(2), 283–302. <https://doi.org/10.7202/1088758ar>
- WatreLOT, P. (2012). Enseigner est un métier qui s'apprend. Collectivement. *Après-demain*, 21(1), 18-20. <https://doi.org/10.3917/apdem.021.0018>.
- Wittorski, R. (2003). L'écriture sur la pratique comme outil de professionnalisation. *Débats Jeunes*, 12(1), 47-61. [https://www.persee.fr/doc/debaj\\_1275-2193\\_2003\\_sem\\_12\\_1\\_1127](https://www.persee.fr/doc/debaj_1275-2193_2003_sem_12_1_1127)
- Wolf, L. (2011). À propos de la genèse de l'accent des Québécois. *Rabaska*, 9, 199–208. <https://doi.org/10.7202/1005903ar>
- Yip, S. Y. (2023). Immigrant teachers' experience of professional vulnerability. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(3), 233-247. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2174075>





