

Impact de la culture sur l'évolution des perceptions des enseignants immigrants

Dorothee Michaud, Université de Sherbrooke, Canada
France Beauregard, Université de Sherbrooke, Canada

Résumé : Les enseignants immigrants représentent aujourd'hui 7,99% des enseignants canadiens. Cependant, très peu d'études s'intéressent à l'impact de leur culture sur leur rôle de « passeur culturel ». Cette recherche exploratoire se penche sur la question de l'évolution des perceptions des enseignants immigrants lors de leur pratique enseignante au Québec. Dans le cadre de cette recherche qualitative et interprétative, cinq enseignants immigrants de niveau secondaire, originaires du Cameroun, de la Tchécoslovaquie, de la Roumanie, de l'Algérie et de l'Uruguay, ont partagé leur expérience au sein du système d'éducation du Québec (SEQ). L'analyse de leurs récits de vie a été effectuée grâce à l'identification d'unités de sens, lesquelles ont été organisées afin de dégager les indicateurs qui décrivent le phénomène étudié. Les résultats montrent que les enseignants immigrants vivent un choc culturel professionnel causé par le décalage des perceptions de ce que sont un enseignant et un élève entre leur pays d'origine et le Québec. Les enseignants ayant efficacement surmonté ce décalage ont entrepris le développement d'une culture tertiaire permettant l'évolution de leurs perceptions. Finalement, pour favoriser l'adaptation des enseignants immigrants au SEQ, la sensibilisation au choc culturel professionnel, les stages d'observation et le jumelage avec des enseignants immigrants d'expérience sont à envisager.

Mots-clés : enseignants immigrants, culture première, culture seconde, perceptions

Abstract: Immigrant teachers now represent 7.99% of Canadian teachers. However, very few studies are interested in the impact of their culture on their role as "cultural brokers". This exploratory research examines the issue of changing perceptions of immigrant teachers during their teaching practice in Quebec. As part of this qualitative and interpretive research, five immigrant high school teachers from Cameroon, Czechoslovakia, Romania, Algeria and Uruguay shared their experience in the education system of Quebec (SEQ). The analysis of their life stories was carried out through the identification of units of meaning, which were organized in order to identify the indicators that describe the phenomenon studied. The results show that immigrant teachers experience a professional culture shock caused by the shift in perceptions of what a teacher and a student are between their home country and Quebec. Teachers who have effectively overcome this gap have begun to develop a tertiary culture that allows the evolution of their perceptions. Finally, to promote the adaptation of immigrant teachers to the SEQ, awareness of professional culture shock, observation internships and twinning with experienced immigrant teachers should be considered.

Keywords : immigrant teachers, first culture, second culture, perceptions

Introduction

Le visage de la population s'est modifié au cours des années et une certaine proportion d'élèves et d'enseignants est issue de l'immigration. Selon le recensement de 2016, au Canada 7,99% des enseignants sont issus de l'immigration. Ils sont 21,30% à l'université, 10,27% au niveau collégial et à la formation professionnelle, 6,04% au secondaire et 5,14% au préscolaire et au primaire (Statistique Canada, 2016a et 2016b). En accueillant dans le système scolaire des personnes porteuses d'une culture première différente de celle de la société d'accueil, une nouvelle dimension à l'interculturalisme à l'école voit le jour : si l'éducation interculturelle est « un facteur du vivre ensemble » (Moldoveanu, 2010, p. 27), il est important de réaliser que la culture a un impact sur la façon d'apprendre (Moldoveanu, 2010; Subedi, 2008) et surtout que la culture première détermine l'identité enseignante (Durand, Ria et Flavie, 2002; Elbaz-Luwisch, 2004; Peeler et Jane, 2005; Simard, 2002; Subedi, 2008).

En effet, l'enseignant, « professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 58), doit transmettre la culture de la société d'accueil aux élèves. Dans le cas des enseignants immigrants, il existe un décalage entre leur culture première et celles de leurs élèves, puisque les référents culturels qu'ils doivent transmettre diffèrent de ceux dont ils disposent. L'enseignant immigrant doit alors s'adapter à la culture dominante au sein de laquelle il œuvre. Il faut par conséquent s'interroger sur l'impact de cette différence de culture sur la création des liens entre les élèves et leur enseignant.

1. Problématique

La question de l'impact du décalage culturel est pertinente, car la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève est directement associée au rendement scolaire (Huan, Choon Lang Quek, SeeYoo, Ang et Chong, 2012; Thijs et Van der Leij, 2008). Une relation entre l'enseignant et l'élève harmonieuse se définit dans la littérature comme *a positive relationship* (Huan *et al.*, 2012), comme une *favorable relationship* (Thijs, 2008), il est également question des *positive aspects of teacher-student relationship* (Gehlbach, 2012). L'importance accordée à la qualité de cette relation est donc justifiée. Pour réussir à construire une relation harmonieuse,

l'enseignant immigrant¹ doit entamer un jeu de négociation visant à redéfinir la vision que les élèves ont de l'Autre tout en acceptant de s'adapter à eux, à leur façon de vivre, à leur contexte culturel. La difficulté est de réussir cette négociation en développant une identité professionnelle authentique (Kostogriz et Peller, 2007). C'est à cette condition qu'une relation entre l'enseignant immigrant et l'élève pourra fructifier et offrir à chacun l'occasion d'enrichir sa culture première au contact de celle de l'autre.

À l'heure actuelle, peu de recherches s'intéressent à la relation que les enseignants immigrants développent avec leurs élèves ou aux conditions dans lesquelles elle se développe. Il est cependant établi que les enseignants immigrants doivent désapprendre l'enseignement connu et expérimenté pour développer les méthodes d'enseignement qui sont exigées par le milieu scolaire dans lequel ils œuvrent après leur immigration (Abramova, 2012; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013; Peeler et Jane, 2005). Par ailleurs, Elbaz-Luwisch (2004) explique que l'adaptation est plus complexe pour les enseignants qui n'ont pas été scolarisés dans le système où ils enseignent, puisqu'ils doivent mener de front leur formation pédagogique et une réflexion sur la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et sur leur rôle de « passeur culturel » (Zakhartchouk, 1999). L'enseignant immigrant doit donc construire une nouvelle représentation de lui-même en tant que professionnel de l'éducation afin de construire une relation harmonieuse et efficiente avec ses élèves.

Cette recherche s'intéresse donc à l'impact de la culture première des enseignants immigrants de niveau secondaire sur leur pratique en posant les questions : quelles sont les perceptions de ce que sont un enseignant et un élève chez les enseignants immigrants à leur arrivée dans les écoles du Québec et comment ces perceptions évoluent-elles au cours de leurs pratiques enseignantes?

2. Cadre conceptuel

En s'intéressant aux perceptions des enseignants immigrants, on ne peut éviter la question de la culture. Culture première, culture dominante, culture seconde et culture d'origine, tous ces vocables méritent d'être précisés. Culture première et culture seconde sont, d'après Dumont (2012), deux sphères distinctes permettant à l'individu d'évoluer dans son milieu culturel. Ces sphères sont le reflet de deux espaces de vie propres à l'individu : l'espace personnel et l'espace professionnel.

En ce qui concerne la culture première, elle est associée à ce qui est familier (Dumont, 1968 ; Zakhartchouk, 1999) et permet d'interpréter les nouveaux objets culturels auxquels l'individu va être initié dans le système scolaire (Durand *et al.*, 2002 ; Simard, 2002a et 2002b). Pour cette recherche, nous nous appuyons sur la définition énoncée par Durand et ses collaborateurs (2002), car elle permet de comprendre la nature à la fois unique, individuelle et partagée de la culture première :

La culture de chaque acteur est donc de nature mémorielle et expérientielle et revêt un caractère intime, singulier, en étroite connexion avec sa biographie, tout en étant aussi fondamentalement ce qu'il y a de partagé ou de partageable dans le répertoire de cet acteur.
(p. 86)

La culture première définit donc l'individu dans son essence profonde aussi bien que dans son rapport aux autres (et à leur culture). C'est au gré des interactions quotidiennes que l'individu s'imprègne de cette culture qui fait de lui, s'il devient enseignant, un « héritier culturel » qui contribue, par la suite, à la transmission des objets de culture et à l'enracinement de la culture universelle. La culture première est donc à la fois fondamentalement enracinée dans la mémoire familiale et éternellement évolutive puisqu'elle résulte d'un construit expérientiel défini par les interactions avec les divers acteurs culturels de l'environnement individuel. En conséquence, la culture première ne se limite pas à la culture familiale puisqu'elle est façonnée par les interactions initiées avec les divers acteurs culturels faisant partie du quotidien d'un individu. En d'autres termes, la culture première initiale est familiale, mais avant même l'entrée à l'école, les expériences individuelles viennent enrichir cette culture première initiale et provoquent l'apparition de variations dans la culture première des membres du noyau familial.

Également perçue comme une grille d'interprétation du monde (Durand *et al.*, 2002; Simard, 2002; Zakhartchouk, 1999), la culture première doit cependant être différenciée de la culture dominante. Alors que cette dernière a une portée historique, globale et trans-civilisationnelle, la culture première a une portée

¹ Dans cette étude, un enseignant immigrant est défini comme un individu vivant au Québec depuis au moins deux ans, détenant une autorisation d'enseigner du gouvernement du Québec et ayant fait ses études (primaire, secondaire et postsecondaire) à l'étranger.

individuelle et humaine. En ce sens, la culture dominante rejoint la « culture publique commune » mentionnée dans le rapport sur les accommodements raisonnables (Bouchard et Taylor, 2008, p.105).

La culture seconde, quant à elle, est le fruit de la construction d'un espace de communication commun provoqué par la rencontre des cultures premières entre elles (niveau individuel), dans un premier temps (niveau individuel), puis par la rencontre des cultures premières et de la culture dominante (niveau civilisationnel). La culture seconde commence au moment où s'exprime le désir d'organiser le monde selon des codes compris et reconnus par tous (Dumont, 2012; Simard, 2002; Zakhartchouk, 1999). Cette dernière, transmise par l'école et la société, doit donc réinventer le rapport au passé, à l'histoire, afin que les acteurs puissent découvrir de nouvelles ramifications à leur culture première. Il s'agit finalement de transmettre, au sein de l'institution scolaire, les capacités de recul et d'analyse fondamentales au « dédoublement de la culture » (Dumont, 2012, p. 24). Cependant, au-delà du « vivre en société », la culture seconde vise une organisation des savoirs de façon à faire progresser la société par l'intermédiaire d'une évolution de la culture première. Le lieu principal de la culture seconde est donc l'école, et l'enseignant est son dépositaire.

La façon dont l'enseignant peut ensuite transmettre cette culture, afin d'endosser son rôle de « passeur culturel » (Zakhartchouk, 1999), est d'établir avec ses élèves une relation harmonieuse. Pour permettre son développement, un des éléments déterminant est la capacité des élèves et de l'enseignant à se reconnaître dans l'Autre (Gehlbach, 2012), ce qui constitue un défi de taille pour l'enseignant immigrant puisqu'il n'appartient pas à la culture dominante de l'élève. Par ailleurs, le rôle de l'enseignant et celui de l'élève sont déterminés culturellement, ce qui est à l'origine d'un décalage entre l'enseignant immigrant et ses élèves (Elbaz-Luwisch, 2004). Ainsi, la perception qu'a un enseignant du rôle de l'élève influence sa perception de ce qu'est un enseignant (Elbaz-Luwisch, 2004) et le développement de la relation entre l'enseignant et l'élève (Newberry, 2010). Le problème qui est alors soulevé vient du décalage entre les perceptions des deux acteurs puisque la perception de ce que doit être un enseignant est déterminée par l'expérience vécue comme élève dans le pays d'origine (Elbaz-Luwisch, 2004). Il est donc nécessaire pour tout enseignant immigrant de s'adapter à la façon de faire unique de la société dans laquelle il enseigne en se familiarisant avec le système en place (Elbaz-Luwisch, 2004; Peeler et Jane, 2005). Ainsi, il sera en mesure de développer une relation harmonieuse avec ses élèves.

S'intéressant à l'influence de la culture première sur les perceptions² des enseignants immigrants de niveau secondaire de ce que sont un enseignant et un élève, cette recherche a pour objectif (1) d'identifier les perceptions de ce qu'est un enseignant pour les enseignants immigrants, (2) d'identifier les perceptions de ce qu'est un élève pour les enseignants immigrants et (3) de montrer l'évolution de ces perceptions au cours de leur pratique.

3. Méthodologie

Il s'agit d'une recherche qualitative et interprétative (Savoie-Zajc, 2018) puisqu'elle permet d'entrer dans l'expérience de vie des acteurs, d'observer, d'analyser et de comprendre une situation vécue (Hendry, 2010), celle des enseignants immigrants. L'objectif est de comprendre la description de sens liée aux interactions observées (Savoie-Zajc, 2018) entre les enseignants immigrants et leurs élèves. Par la suite, ces événements sont intégrés à une démarche théorisante dont le but est la production de sens (Paillé et Mucchielli, 2016).

La méthode qualitative et interprétative (Hendry, 2010; Paillé et Mucchielli, 2016; Savoie-Zajc, 2018) favorise la participation des enseignants rencontrés. Autrement dit, ils ne constituent pas seulement une source d'informations, ils font partie de la construction du sens des phénomènes observés : c'est à partir de leurs perceptions d'un phénomène vécu (ce que sont un enseignant et un élève) que le sens de ce phénomène peut être appréhendé. Par sa souplesse, cette méthode permet de faire évoluer le processus de recherche en tenant compte de l'analyse inductive des données (Savoie-Zajc, 2018).

Collecte des données

La collecte de donnée a pris la forme d'entrevues semi-dirigées auprès de cinq enseignants immigrants de niveau secondaire issus du Cameroun, de Roumanie, d'Algérie, d'Uruguay et de Tchécoslovaquie. Les cinq enseignants ayant participé à cette recherche ont été recrutés à l'aide de la technique boule de neige. Afin d'être

² Le mot perception est ici utilisé dans le sens commun du terme.

admissible à la recherche, l'enseignant immigrant devait vivre au Québec depuis au moins 2 ans, détenir une autorisation d'enseigner du gouvernement du Québec et avoir fait ses études postsecondaires à l'étranger.

Outils de collecte de données

Deux outils ont été utilisés pour la collecte de données. Le premier était un questionnaire sociodémographique permettant d'obtenir des informations sur le pays d'origine, la date d'immigration, les études effectuées (dans le pays d'origine et au Canada) et le parcours migratoire des enseignants immigrants. Le deuxième consistait en une entrevue semi-dirigée d'une durée moyenne de 90 minutes. Celle-ci se divisait en trois thèmes : (1) la culture, (2) la perception des acteurs de l'enseignement (dans le pays d'origine et au Québec) et (3) les relations avec les élèves. Cette structure a permis de reconnaître les éléments de culture appartenant spécifiquement à la culture première des participants, d'identifier, à partir de leurs propos, leurs perceptions de ce que sont un enseignant et un élève et de comprendre l'évolution de ces perceptions lors de leurs pratiques au Québec.

Analyse des données

Les entrevues réalisées avec les participants donnent accès à la « narration du récit de vie » (De Gialdino, 2009, p. 14) qui s'articule autour de leur situation d'enseignant immigrant. Les récits sont ici définis comme « la compréhension d'une situation donnée à partir de la façon où cette situation est vécue par les participants » (De Gialdino, 2009, p. 14). À la suite des entrevues, une « préanalyse » (Wanlin, 2007, p. 249) a permis de structurer les unités de sens afin d'établir des sous-thèmes pour chacun des thèmes définis lors de la conception des questionnaires d'entrevue. Une deuxième lecture des verbatims a ensuite servi à dégager les unités de sens du récit des participants et à les organiser afin de mettre en évidence les indicateurs qui décrivent le phénomène étudié (Fereday et Muir-Cochrane, 2006). Un contrecodage a été effectué avec un taux d'accord de 76%. Des discussions ont ensuite permis d'arriver à un consensus permettant la présentation de résultats fiables et valides (Miles, Huberman et Saldana, 2014).

4. Résultats

Dans cette section, nous présenterons d'abord les participants de l'étude, puis nous exposerons leurs perceptions initiales de ce que sont un enseignant et un élève. Finalement, nous verrons comment ces perceptions ont évolué au contact de la société d'accueil.

Présentation des participants

Cinq enseignants immigrants ont participé à cette étude. Leur pays d'origine était situé en Afrique, en Europe de l'Est et en Amérique du Sud. Les données récoltées grâce au questionnaire sociodémographique sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 1. Présentation des participants

Nom (fictif) Pays d'origine	Emploi initial	Métiers exercés au Québec	Domaine d'enseignement	Expérience en enseignement (années)	
				<u>Pays d'origine</u>	<u>Québec</u>
Christian Cameroun	Enseignant	Enseignant	Anglais Espagnol	15	3
Roland Roumanie	Enseignant	Surveillant, Enseignant	Mathématique	12	10
Amel Algérie	Chirurgienne – dentiste	Télémarketing, Directrice bancaire, Enseignante	Sciences Mathématique	0	7

Uma Uruguay	Enseignante	Surveillante, Enseignante	Mathématique Espagnol	6	3	
Tomas Tchécoslovaquie	Enseignant	Entraîneur universitaire, Entrepreneur, Enseignant	Éducation physique	5 ½	24+	L'a naly

se des entrevues a ensuite permis d'identifier leurs perceptions initiales concernant les enseignants et les élèves et de comprendre comment ces perceptions ont évolué.

Perceptions de ce qu'est un enseignant dans le pays d'origine

Rappelons ici que, tel que mentionné plus tôt, la perception de ce qu'est un enseignant est déterminée par l'expérience scolaire vécue dans le pays d'origine (Elbaz-Luwish, 2004). En ce sens, tous les participants sont arrivés au Québec avec leur vécu d'élève et, pour quatre d'entre eux, avec leur vécu d'enseignant. Les idées préconçues concernant ce qu'est un enseignant étaient donc nombreuses.

Pour quatre participants, l'enseignant est d'abord maître de sa classe. Il est actif alors que l'élève, récepteur passif de l'enseignement, ne participe pas au déroulement du cours. Ainsi, pour Christian, qui a enseigné 15 ans au Cameroun dans des classes de 180 élèves, « l'enseignant va diriger tout, va avoir presque les élèves qui s'asseyent et qui écoutent ». Cette perception de l'enseignant est partagée par Roland qui considère qu'il avait une place importante dans la classe. Amel explique quant à elle que l'enseignant était « intouchable » alors que pour Tomas, c'était « le demi-dieu ». Selon Christian, Tomas, Roland et Amel, la position d'autorité détenue par l'enseignant se fait donc sans réelle élaboration de liens entre celui-ci et ses élèves. Dans la perception initiale de l'enseignant exposée par ces quatre enseignants immigrants, l'apprentissage est un reçu plutôt qu'un construit.

Cependant, pour Uma, une enseignante est un spécialiste qui doit exposer la matière et répondre à des contraintes d'inspection qui reposent sur ses capacités de mathématicienne. Son vécu d'enseignante dans son pays d'origine semble également peu axé sur les relations avec les élèves puisqu'elle dit que : « il y a un programme à suivre, [l'enseignant], il va rentrer, il va donner son cours, ils [les évaluateurs du gouvernement] vont partir, ils vont t'évaluer, point final ». Elle explique n'avoir jamais connu de classe silencieuse avant son arrivée au Québec : l'enseignant ne s'occupant pas de la discipline, les élèves étaient laissés à eux-mêmes. En ce sens, elle décrit l'enseignant uruguayen comme un spécialiste disciplinaire dont le rôle premier est la transmission des savoirs, sans égard aux difficultés des élèves.

Les propos des enseignants immigrants rencontrés suggèrent que, pour eux, la perception initiale de ce qu'est un enseignant est marquée par une relation enseignant-élève pauvre pour tous les participants, principalement caractérisée par un transfert de vase plein à vase vide. De plus, pour quatre d'entre eux, elle se développe selon une hiérarchie préétablie qui laisse peu de place à l'élève.

Finalement, l'ensemble des enseignants immigrants véhicule la perception que leur identité enseignante initiale semblait imposée par leur société d'origine et laissait peu de marge de manœuvre pour le développement d'une identité propre.

Perceptions initiales de ce qu'est un élève

La perception qu'a un enseignant de ce qu'est un élève a des impacts sur la perception de ce qu'est un enseignant (Elbaz-Luwish, 2004) et sur le développement de la relation entre l'enseignant et l'élève (Newberry, 2010).

Selon tous les participants de cette recherche, les perceptions initiales de ce que doit être un élève des enseignants immigrants diffèrent de ce qui attendu dans la société québécoise. Ainsi, Christian dit de ses élèves camerounais qu'ils « sont dociles, ils sont cadrés, ils savent que ceci c'est bon, ceci est pas bon ». Tomas, Amel et Roland partagent cette perception, l'enseignant d'origine roumaine expliquant d'ailleurs que les élèves de son pays d'origine « n'ont pas le temps de développer les habiletés sociales ». Amel ajoute que les cours « c'étaient seulement des exercices, [la] technique ».

Dans cette optique, plutôt que de construire ses savoirs pour développer ses compétences comme les élèves québécois, l'élève du pays d'origine observe et reproduit le comportement attendu. Sa présence à l'école ne se définit que dans le cadre de la séquence d'apprentissage prescrite. La seule relation entre l'enseignant et l'élève décrite par les enseignants immigrants est une relation verticale où l'enseignant est seul décideur. Même pour Uma dont la perception de ce qu'est un enseignant diffère, les élèves doivent suivre le cours et faire les exercices. Dans tous les cas, pour les cinq enseignants immigrants rencontrés, les élèves ne posent pas de question et suivent les cours.

Seule à ne pas avoir enseigné dans son pays d'origine, Amel n'a comme perception de ce qu'est un élève que celle développée lors de son parcours scolaire, alors que « l'Algérie [...] y'a pas un [élève] qui bougeait dans la classe, attention c'était "je suis le prof, je suis le boss" ». Reconnaissant son ignorance en ce qui concerne les méthodes d'enseignement, elle a calqué ses premières interventions sur ce qu'elle avait vécu en tant qu'élève : un modèle pédagogique où la transmission des savoirs dominait.

Ces expériences de ce qu'est l'élève donnent un aperçu de la place qui lui est accordé dans les divers systèmes éducatifs. Apprenant passif, l'élève est décrit comme celui qui obéit alors que l'enseignant est celui qui décide et fait apprendre.

Cette perception de la dynamique d'apprentissage ne correspond pas à celle préconisée dans le Programme de formation de l'école québécoise, il n'est donc pas surprenant que les cinq enseignants immigrants aient dû s'adapter pour s'appropriier la culture seconde québécoise et guider l'élève dans son acquisition des compétences.

Évolution des perceptions de ce que sont un enseignant et un élève

Les perceptions des enseignants immigrants ont dû s'adapter aux exigences du système d'éducation québécois. Les formations reçues, les stages particulièrement, mais également le contact avec les autres enseignants leur ont permis de s'adapter au nouveau rôle qui les attendait. Ce fut le cas pour Christian, qui, dans le cadre d'un certificat en pédagogie, a fait des stages dans différentes écoles. Pour Amel, qui n'avait pas de formation en enseignement, ce sont les cours suivis dans le cadre d'une maîtrise en éducation qui lui ont permis d'appréhender ce que sont un enseignant et un élève au Québec. La formation en vue de l'obtention du permis d'enseigner de même que le contact avec les élèves et l'équipe pédagogique ont influencé la vision qu'ont les participants de ce qu'est un enseignant. Leur identité enseignante s'est alors modifiée. Tomas résume clairement le processus vécu par les enseignants immigrants : « Les méthodes que j'ai employées là-bas étaient beaucoup plus strictes [...] et là je me suis adouci, je cherche à passer le message plus pédagogiquement ». Tout au long de sa carrière, Tomas a tenté de faire correspondre ce qu'il a vécu en tant qu'élève à ce que ses élèves ont développé comme compétence. C'est ainsi qu'il a bâti son identité enseignante et que la place que l'élève occupe dans le gymnase a évolué. Il mentionne qu'il est resté fidèle à certaines pratiques de son pays d'origine, par exemple lorsqu'ils sont en retard, les élèves reçoivent des séries de pompes comme sanction. Ses méthodes n'ont pas changé, ce qui ne l'a pas empêché d'être le seul enseignant de l'école à avoir reçu une distinction de la part des élèves.

Si les raisons pour lesquelles les perceptions des enseignants immigrants ont évolué diffèrent, le constat est le même pour tous : être enseignant au Québec signifie repenser l'enseignement. Tomas utilise beaucoup l'humour pour établir des liens avec ses élèves, et plusieurs enseignants immigrants en font mention, mais les évolutions les plus marquées sont celles de Christian et Amel. Pour eux, l'enseignant était maître de la classe, mais à la suite des formations reçues, cours et stages, ils affirment « l'importance de mettre l'élève au centre [des apprentissages] » (Amel) et souhaitent se positionner comme « un enseignant qui vient accompagner ses élèves [...] qui vient les guider à pouvoir développer leurs compétences » (Christian). Alors qu'elle en est à sa première année d'enseignement en mathématique, Uma a conscience des adaptations qu'elle doit faire et a déjà identifié la direction qu'elle doit prendre afin de s'arrimer aux recommandations du Programme de formation de l'école québécoise. Alors qu'elle se percevait « rigide et stricte », confrontée à la réalité québécoise, elle a dû reconnaître que ce n'était pas le cas et elle s'adapte, car « au niveau de la tolérance, c'est différent ». C'est en enseignant l'espagnol qu'Uma a découvert une facette du rôle de l'enseignant qui lui était inconnue, la création et la liberté de choix du matériel. Si le transfert n'a pas été fait encore en mathématique, elle admet souhaiter y parvenir.

En ce qui concerne Roland, il tente de catégoriser son expérience en enseignement en disant qu'« il y a un passé, il y a un présent. Il y a une autre façon de faire, il y a une nouvelle façon de faire. » Les mathématiques abstraites qu'il enseignait en Roumanie ont laissé place aux stratégies d'enseignement en mathématiques, et

Roland tente, à sa façon, de s'adapter à ses élèves en développant des stratégies d'enseignement « parce que les stratégies, ça vient des enfants, ça vient de leurs erreurs [...] ça s'appelle la maîtrise quand on arrive là, la maîtrise des connaissances ». Par ailleurs, Roland reconnaît que la principale cause d'évolution de ses perceptions de ce qu'est un enseignant, c'est son passage au secteur des services éducatifs pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et à l'enseignement auprès d'élèves souffrant de cécité. C'est en relevant ce défi qu'il a vraiment commencé à modifier sa perception de ce qu'il devait être pour ces élèves particuliers : « Je connaissais la notion par cœur – je connais tout par cœur – mais, "comment tu vas faire de ne plus utiliser le crayon, [ni] les explications visuelles ?" ». Malgré tout, il reconnaît que, lorsque l'occasion s'y prête, il n'hésite pas à pousser ses élèves vers l'abstraction en mathématiques que préconisait l'enseignement roumain.

5. Discussion

Les résultats montrent que les enseignants immigrants rencontrés vivent un choc culturel professionnel qui les conduit à réévaluer leurs perceptions des différents acteurs de l'apprentissage. L'identité professionnelle des enseignants immigrants participant à cette recherche a évolué, en raison du décalage des perceptions de ce qu'est un enseignant au Québec et de ce qu'il est dans leur pays d'origine (Abramova, 2012; Elbaz-Luwisch, 2004; Niyubawe, Mukamurera et Jutras, 2013; Peeler et Jane, 2005). Aujourd'hui, tous ces enseignants se considèrent comme des guides pour les élèves et affirment avoir abandonné la position de maître.

Le choc culturel lié aux perceptions de ce que sont un enseignant et un élève

Malgré tout, les approches de Tomas et Roland semblent conserver une part significative importante de leur identité professionnelle d'origine et des perceptions qui y sont liées. La principale explication à la difficulté qu'a Roland à construire une nouvelle identité enseignante vient de sa difficulté à intégrer le paradigme éducatif québécois, centré sur l'apprentissage (Niyubawe, Mukamurera et Jutras, 2013), dans la nouvelle identité enseignante qu'il s'est construite. Se définissant avant tout comme un spécialiste et un ingénieur, il n'a pas effectué la transition du système éducatif roumain au système éducatif québécois, où il ne se sent pas reconnu à sa juste valeur. Reconnaisant lui-même être déçu par son expérience, il a finalement trouvé sa place dans un environnement où il peut s'accomplir sans devoir négocier son identité enseignante de maître de classe.

L'évolution des perceptions à travers le développement de la relation enseignant – élève

Pour Tomas, le plus expérimenté des participants, son identité enseignante est intimement liée à son identité culturelle. L'identité enseignante de Tomas reflète une négociation qu'il a su mener à terme : sans abandonner les éléments de son identité enseignante originale qui lui semblaient essentiels (respect et développement de la culture), il a su les intégrer à une identité professionnelle marquée par des relations égalitaires avec l'élève. En ce qui concerne les deux autres enseignants immigrants qui ont reçu une formation pédagogique dans leur pays d'origine, ils ont débuté le processus de reconstruction de leur identité enseignante autour de leur rapport à l'élève. Pour Christian, c'est la proximité avec les élèves et la nécessité de se justifier, qui a été à l'origine de son évolution. Pour Uma, c'est le climat de classe qui a permis un rapprochement avec ses élèves. Pour tous deux, le constat est clair : c'est leur perception d'eux-mêmes, en tant qu'enseignant, qui a changé. Dans le cas d'Uma, un facteur à considérer pour expliquer ses difficultés à reconstruire son identité enseignante vient de ses perceptions de ce qu'est un élève et des comportements qu'il devrait adopter.

Le cas d'Amel est à considérer à part. En effet, puisqu'elle n'avait jamais enseigné en Algérie, elle a bâti son identité professionnelle en enseignement exclusivement au Québec. L'évolution s'est donc faite à partir de ce qu'elle a vécu comme élève. Le changement n'en est pas moins considérable : le passage de la vision de l'enseignant comme maître à celui de l'enseignant comme guide a été un apprentissage qui lui a permis d'évoluer non seulement comme enseignante, mais également comme individu.

Le développement d'une culture tertiaire : la clé de l'intégration

Ce changement de rôle a affecté tous les enseignants immigrants participant à cette recherche et conduit à un remodelage de leur culture. Pour s'adapter aux exigences du système d'éducation québécois (SEQ), ces enseignants ont dû développer une culture tertiaire, hybride de leur culture d'origine (première et seconde) et de la culture de la société d'accueil, à partir de laquelle ils bâtissent leur nouvelle identité enseignante. L'omniprésence d'éléments de la culture d'origine des enseignants immigrants au sein de cette culture tertiaire détermine leur degré d'assimilation dans le SEQ. Ainsi, Roland a abandonné l'enseignement au secteur jeune alors que Christian a modifié ses perceptions, devenant un guide pour ses élèves. Il ressort des résultats qu'Uma,

de son côté, enseignante dans le SEQ depuis peu, n'en est qu'au début de la construction de sa culture tertiaire et ses perceptions de ce que sont un enseignant et un élève sont en cours de modification.

Cette culture tertiaire, résultat du contact entre les cultures premières des participants et la culture dominante, est le fruit d'une profonde remise en question, mais semblerait également constituer un facilitateur à l'intégration des enseignants immigrants dans le SEQ.

Conclusion

En terminant, cette recherche exploratoire a permis de répondre à la question des perceptions de ce que sont un enseignant et un élève chez les enseignants immigrants de niveau secondaire au Québec et de l'évolution de ces perceptions au cours de leur pratique enseignante. Ainsi, l'importance de la construction d'une culture tertiaire a émergé des propos des enseignants immigrants rencontrés. Celle-ci, construite au contact de la société d'accueil, leur permet de développer une identité enseignante favorisant une relation enseignant immigrant – élève harmonieuse.

Compte tenu de l'aspect exploratoire de cette recherche, les résultats ne peuvent être généralisés et devraient être corroborés par des études de plus grande envergure auprès d'enseignants issus d'horizons variés et représentant les différents continents. Il serait par ailleurs intéressant d'étendre la question à la situation d'enseignants canadiens non québécois.

D'un point de vue pratique, cette recherche révèle que les enseignants immigrants font face à des difficultés de reconstruction de leur identité professionnelle. Afin de faciliter ce processus, différentes avenues sont à envisager : sensibilisation au choc culturel professionnel, stage exploratoire, et jumelage avec un enseignant immigrant d'expérience en sont des exemples.

REFERENCES

- Abramova, I. (2012). Perspective of the teachers from the Soviet Union in U.S. schools. Through the eyes of immigrant teachers who "tend to go against the grain". *Multicultural education*, 19(3), 34-38.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles. Repéré à : <http://www.accommodements-quebec.ca/documentation/rapports/rapport-final-abrege-fr.pdf>
- Buka, P. (2013). Promoting Academic Achievement through Positive Relationships. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3), 323-328.
- De Gialdino, I. V. (2009). Itinéraires « dans » et « depuis » les situations de pauvreté : une proposition d'analyse sociologico-linguistique de la narration. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 8-36. Repéré à : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/numero_complet_28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle? (French). *Canadian Journal of Education*, 40(1), 1-24.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme - La culture comme distance et mémoire* (2e éd.) Boucherville : Éditions Fides.
- Dumont, F. (2012). Culture. *Liberté*, 54(1), 24. Repéré à : <https://www.erudit.org/fr/revues/liberte/2012-v54-n1-liberte0360/67942ac/>
- Durand, M., Ria, L. et Flavier E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.

- Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-414.
- Fereday, J. et Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Gelhbach, H., Brinkworth, M. E. et Harris, A. D. (2012). Changes in teacher-student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 690-704.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation secondaire*. Ministère de l'éducation du Québec, Québec.
- Hendry, P. M. (2010). Narrative as inquiry. *The Journal of Education Research*, 103, 72 -80.
- Huan, V. S., Choon Lang Quek, G., See Yoo L., Ang, R. P. et Chong, W, H. (2012). How teacher-student relationship influenced student attitude towards teachers and school. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 151-159.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D. et Li, Z. (2010). Do school bullying and student-teacher relationship matter for academic achievement ? A multilevel analysis. *Canadian Journal of Psychology*, 25(1), 19-39.
- Kostogriz, A. et Peeler, E. (2007). Professional identity and pedagogical space: negotiating difference in teacher workplaces. *Teaching Education*, 18(2), 107-122.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e ed.). Montréal, Québec : Guérin
- Miles, M., Huberman, M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis .A Method Sourcebook*. 3^e ed. Thousand Oaks, CA : Sage Publications Inc.
- Moldoveanu, M. (2010). De la diversité ethnoculturelle au vivre ensemble : représentation de futurs enseignants de l'approche multiculturelle en éducation. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 27-43.
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1695-1703.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). 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. Repéré à : <http://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2013-v16-n2-ncre01756/1029142ar/>
- Pailhé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e ed.). Paris : Armand Colin éditeur.
- Peeler, E. et Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325-336.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation . Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (4^e éd.) (p. 123-148). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1) 63-82.

Statistique Canada (2016a). *Recensement de la population 2016, produit 98-400-X2016368 au catalogue de Statistique Canada*. Repéré à : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?TABID=2&LANG=F&A=R&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=01&GL=-1&GID=1334853&GK=1&GRP=1&O=D&PID=112138&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2017&THEME=120&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=&D1=3&D2=0&D3=0&D4=0&D5=0&D6=0>

Statistique Canada (2016b). *Recensement de la population 2016, produit 98-400-X2016295 au catalogue de Statistique Canada*. Repéré à : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?TABID=2&LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GK=0&GRP=1&PID=110696&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2017&THEME=124&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=>

Subedi, B. (2008). Fostering critical dialogue across cultural differences: A study of immigrant teachers' interventions in diverse schools. *Theory and Research in Social Education*, 36(4) 413-440.

Thijs, H. M. Y. et Van der Leij, A. (2008). Teacher-child relationship and pedagogical practices: considering the teacher's perspective. *School Psychology Review*, 37(2) 244-260.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives. Hors Série*(3), 243-271. Repéré à : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Condé-sur-Noireau : ESF.