



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

---

Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 119-139.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2008.053>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Claire Duchesne, 2008



## **Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario<sup>1</sup>**

**Claire DUCHESNE<sup>2</sup>** (Université d'Ottawa, Canada)

Les étudiants étrangers inscrits au programme de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa méconnaissent le système éducatif canadien. Pour certains d'entre eux, cette situation entraîne des difficultés d'adaptation ayant parfois pour conséquence une évaluation médiocre et même, l'échec du stage. Cette recherche visait la compréhension des conceptions de l'éducation de ces étudiants, notamment en ce qui a trait au rôle et aux savoirs de l'enseignant, de même qu'au rôle de l'élève dans ses apprentissages. La recherche a tenté de dégager des pistes de réflexion permettant de faciliter le cheminement en stage des étudiants étrangers et ainsi de favoriser leurs chances d'insertion professionnelle dans l'enseignement. Une approche qualitative a été privilégiée.

### **Introduction**

La Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa accueille, chaque année, environ 200 étudiants au programme francophone de formation à l'enseignement au cycle primaire-moyen. Les étudiants étrangers constituent près de 25% de cette clientèle; pourtant ils forment plus de la moitié du groupe des étudiants ayant échoué au moins un de leurs stages. Lors de leur admission au programme de formation à l'enseignement, la plupart d'entre eux n'avaient pas eu l'occasion de visiter une classe ou une école élémentaire canadiennes ni de se familiariser avec les politiques, le système scolaire ou les méthodes pédagogiques particuliers à cette culture.

Plusieurs de ces étudiants ont éprouvé des difficultés d'adaptation lors de leurs stages. S'ils s'attendaient à retrouver des méthodes pédagogiques et disciplinaires plus ou moins semblables à celles auxquelles ils

---

1. L'Ontario est la plus importante province du Canada avec une population de 12 000 000 d'habitants, soit plus du tiers de la population canadienne totale. Au regard de la langue maternelle, l'Ontario compte plus de 8 000 000 d'anglophones, près de 500 000 francophones et plus de 3 000 000 de personnes dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français, qui sont les deux langues officielles du Canada (Statistique Canada, 2006).

2. Contact : [claire.duchesne@uottawa.ca](mailto:claire.duchesne@uottawa.ca)



avaient été exposés dans leur enfance, quelle surprise ils ont eue en intégrant les classes francophones de l'Ontario. Ce n'est pas la planification des enseignements conformément aux prescriptions des programmes d'études de la province qui leur a posé le plus de difficulté, le choc est plutôt survenu sur le plan culturel puisqu'ils ont découvert des valeurs et des pratiques éducatives différentes de celles qu'ils anticipaient. Certains ont fait face à la gestion d'élèves qui questionnent, qui revendiquent ou qui négocient l'autorité de l'adulte. Quelques-uns ont pris conscience de la nécessité d'ajuster le choix de leur vocabulaire ou de modifier leur accent pour être compris par des enfants qui, dans de nombreux cas, ont une connaissance limitée de la langue puisqu'ils ne parlent le français qu'à l'école. La plupart d'entre eux, en outre, se sont montrés surpris de constater la présence, dans les classes régulières à l'élémentaire, de nombreux élèves présentant des besoins spécifiques quant à leur apprentissage ou à leur développement et de devoir élaborer pour eux des programmes d'enseignement différencié.

### **De la méconnaissance du système éducatif canadien**

Les quelques exemples d'expériences vécues lors des stages par les étudiants étrangers décrits précédemment posent à ces derniers des défis que la plupart d'entre eux réussissent à surmonter. Il importe cependant de souligner que les éléments problématiques auxquels ils font face constituent des faits connus implicitement par les étudiants à la formation à l'enseignement d'origine canadienne du fait qu'ils ont grandi à l'intérieur de ce système scolaire. Les étudiants étrangers, en raison de leur méconnaissance de ce système, intègrent leurs stages en situation de désavantage par rapport aux étudiants canadiens; ils doivent alors consacrer une importante partie de leur très courte formation pratique (deux stages de cinq semaines chacun) à cette mise à niveau. Pour certains de ces étudiants, ce décalage culturel, conjugué aux autres exigences requises par les stages, occasionne un stress difficile à surmonter se soldant parfois par une évaluation de stage médiocre ou même, par l'échec de celui-ci. Ajoutons, d'autre part, que la qualité du rendement de l'étudiant en stage compte non seulement pour réussir son programme universitaire, mais permet également d'établir un contact professionnel avec un milieu donné afin d'élargir ses perspectives d'emploi. Précisons que de nombreuses écoles embauchent leurs anciens stagiaires comme personnel de suppléance occasionnelle ou à long terme.

Une étude sur la transition à l'enseignement menée par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario en 2004 révèle que 15% des enseignants immigrants, même lorsqu'ils sont certifiés par l'Ordre, éprouvent de la difficulté à obtenir un contrat de travail comparativement aux autres diplômés de l'Ontario (5%) et aux Ontariens qui ont effectué leur formation à l'extérieur de la province (8%). Parmi ces nouveaux canadiens qui sont arrivés à trouver un emploi dans l'enseignement, seulement 38% avaient obtenu un poste permanent alors que chez les enseignants



débutants d'origine canadienne, ce pourcentage s'élevait à 45% (Mcintyre, 2004). Pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants immigrants formés à l'étranger, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités a injecté près de 1,9 millions dollars dans un projet de formation d'une durée de dix-huit mois, soit le double de la durée de la formation régulière en enseignement. Malheureusement, non seulement ce programme n'est pas offert en français (« Intégration des enseignants immigrants », 2004), mais la documentation sur ce sujet demeure, à ce jour, à peu près inexistante.

## De la différence des pratiques

Plusieurs études portent sur la situation vécue par des enseignants formés à l'étranger qui tentent de trouver un emploi d'enseignant en Australie (Cruickshank, 2004; Peeler & Jane, 2005), aux États-Unis (Ross, 2001) ou au Canada (Beynon, Ilieva & Dichupa, 2004; Mawhinney & Xu, 1998; Myles, Chang & Wang, 2006). Ces enseignants immigreront avec, dans leurs bagages, des qualifications et une expérience en enseignement acquises dans leur pays d'origine ou dans un autre pays. En immigrant, la plupart d'entre eux se voient contraints de suivre un programme de formation pour parfaire leurs connaissances du système scolaire, des programmes d'études, des courants pédagogiques et des orientations éducatives propres au pays d'adoption.

Le rôle joué par l'enseignant, les modèles pédagogiques qui sont à la base de son enseignement et les connaissances antérieures associées à son champ professionnel diffèrent d'une culture à l'autre, comme d'un contexte éducatif à l'autre. En outre, les enseignants immigrants n'intègrent pas la profession comme des novices; ils immigreront avec une identité professionnelle et des valeurs éducatives affirmées et doivent les ajuster aux attentes du système éducatif canadien (Myles, Chang & Wang, 2006). Vallerand et Martineau (2006), dans un article traitant de la difficulté des enseignants immigrants à s'intégrer au système scolaire québécois, résument clairement ce phénomène :

Cette situation peut poser problème car plusieurs de ces immigrants ne connaissent ni le fonctionnement du système scolaire québécois, ni la philosophie éducative qui prévaut au Québec, ni la culture québécoise. Bref, bien que plusieurs aient déjà enseigné dans leur pays d'origine, ils doivent passer par un processus d'adaptation afin de parvenir à devenir des enseignants efficaces dans le contexte québécois. (p. 1)

La population enseignante aux États-Unis, en Australie et au Canada est toujours essentiellement de descendance caucasienne et européenne (Bascia, 1996b; Causey, Thomas & Armento, 2000; Cruickshank, 2004; Ross, 2001). Pour sa part, le Canada compte plus de personnes de race blanche dans l'enseignement, soit 95%, que dans toute autre profession (Livingstone & Antonelli, 2007). Au Canada, et particulièrement dans les grands centres urbains, la population étudiante, comme la population



générale, est de plus en plus diversifiée du point de vue de la race, de l'ethnicité et de la langue<sup>3</sup>; par conséquent, il devient primordial de favoriser la diversité du corps professoral, d'augmenter le nombre d'étudiants en formation des maîtres issus des populations minoritaires et de recruter les enseignants formés à l'étranger (Bascia, 1996a).

### **D'un obstacle à l'autre**

Les trois principaux obstacles rencontrés par les immigrants chercheurs d'emploi au Canada sont 1) l'absence d'expérience professionnelle en contexte canadien, 2) les qualifications acquises à l'étranger, mais non reconnues au Canada et 3) la méconnaissance de l'une ou l'autre des deux langues officielles (Deters, 2006). L'expérience vécue par les enseignantes de l'étude de Phillion (2003) illustre ce phénomène. Ces femmes ont immigré avec l'espoir d'offrir une vie de meilleure qualité aux membres de leurs familles; elles ont cependant rencontré de nombreuses difficultés à leur insertion professionnelle, telles que devoir rapidement se familiariser avec la vie au Canada, faire valoir les qualifications professionnelles obtenues dans un autre pays ou faire face au chômage, à l'absence de revenu, à l'insécurité sociale et à la perte d'estime de soi qui en résulte.

Pour ces enseignantes, les obstacles à l'insertion professionnelle ont commencé avec le processus d'évaluation de leurs qualifications et de leurs expériences antérieures pour obtenir les certifications canadiennes; ils se sont poursuivis jusqu'à l'obtention d'un poste d'enseignante dans une école. Il arrive que les diplômes et documents officiels obtenus dans un autre pays aient besoin d'être traduits; dans le cas d'un état en guerre, ceux-ci peuvent être difficiles, voire impossibles, à récupérer. Dans certaines provinces canadiennes, les frais administratifs exigés par les agences gouvernementales peuvent représenter une somme onéreuse à payer pour une personne nouvellement immigrée. Les enseignantes de l'étude de Phillion (2003) ont par ailleurs dû s'inscrire à des cours universitaires afin de satisfaire aux exigences requises par le système d'éducation de l'Ontario, où elles vivaient. Ces cours sont dispendieux et certaines candidates ont dû trouver des emplois occasionnels afin d'acquitter leurs frais de scolarité; la conciliation de leur horaire de travail avec celui de leur formation leur a alors posé de nouvelles contraintes. Lorsqu'elles se sont inscrites à l'université pour mettre à jour leurs connaissances en éducation, elles ont alors été soumises à des approches pédagogiques d'orientation constructivistes qu'elles ont ressenti ne pas avoir eu le choix « d'acheter », pour ne pas compromettre leurs chances de trouver un emploi par la suite. Ces enseignantes immigrantes ont en

3. Les immigrants constituent, selon le relevé le plus récent de Statistique Canada (2007), 18,4 % de la population totale du pays. La proportion des personnes nées à l'étranger pour les cinq plus grandes villes canadiennes est de : Toronto (43 %), Vancouver (37,5%), Ottawa (21,1%), Calgary (20,9%) et Montréal (18,4%). (Statistique Canada, 2001).



outre rencontré un nouveau problème après avoir répondu à toutes ces exigences administratives : il est fréquent que l'on exige des enseignants nouvellement arrivés d'avoir cumulé de l'expérience d'enseignement au Canada afin de se rendre éligible à un poste d'enseignant ou même à une liste de suppléance. Ceux-ci se voient alors dans l'obligation d'effectuer plusieurs mois de travail dans les écoles à titre bénévole afin d'obtenir une expérience canadienne (Phillion, 2003).

## De l'obligation de s'adapter

Plusieurs enseignants immigrants proviennent de cultures au sein desquelles l'éducation est associée au port d'un uniforme, à un enseignement magistral exclusivement dirigé par le maître, à la mémorisation comme première stratégie d'apprentissage et à l'évaluation des savoirs au moyen de tests standardisés (Myles, Chang & Wang, 2006). Ces enseignants doivent modifier à la fois leur pratique et leurs croyances pédagogiques afin de répondre aux attentes du système éducatif canadien. Ils sont également surpris par la quantité de travail exigée d'eux en dehors des heures de classe, notamment en ce qui concerne la création et la planification des leçons de même que l'utilisation de méthodes d'évaluation axées sur les processus d'apprentissage. Quelques-uns des enseignants immigrants qui ont contribué à l'étude de Myles, Chang et Wang (2006) ont jugé l'enseignement au Canada trop centré sur l'élève et insuffisamment structuré, offrant une quantité excessive d'activités pédagogiques divertissantes à l'élève, particulièrement celles s'adressant aux apprentissages relatifs à la société et à la communauté. Dès lors, ils considèrent que les étudiants canadiens ne prennent pas leur éducation au sérieux. La question du comportement des élèves et, notamment, l'instauration d'un système de gestion de classe reflétant les valeurs de l'enseignant constituent, en outre, des problématiques nouvelles pour ces enseignants habitués à une discipline de classe autoritaire et uniformisée. Pour leur part, les enseignants immigrants rencontrés par Cruickshank (2004) ont relevé des différences importantes entre l'enseignement dans leur pays d'origine par rapport à l'enseignement en Australie où, comme au Canada, une approche constructiviste de l'apprentissage est favorisée. Ils ont noté que l'enseignement y était davantage centré sur les étudiants et qu'il requérait plus de travail sur les plans de la planification et de la préparation; que les classes étaient plus diversifiées en termes d'habiletés, de culture et de langage et que la gestion disciplinaire représentait un défi considérable.

Devenir enseignant suppose de changer ses croyances, ses attitudes et ses comportements; il s'agit d'un processus par lequel l'identité professionnelle se développe à mesure que se définit le rôle d'enseignant (Peeler & Jane, 2005). Les enseignants immigrants, pourtant reconnus et expérimentés dans leur pays d'origine, se voient dans l'obligation d'ajuster leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage à celles valorisées à l'intérieur du système éducatif du pays qui les accueille.



## De la différence des conceptions

Nos observations sur le terrain nous ont indiqué la possibilité d'un lien entre les conceptions antérieures des étudiants étrangers inscrits au programme de formation à l'enseignement et la difficulté d'adaptation au stage ressentie par certains d'entre eux. Nous croyons que l'écart entre les conceptions de ces étudiants et celles valorisées dans le milieu scolaire peut être à l'origine de ce problème. Par conséquent, au cours de la recherche dont cet article fait l'objet, nous avons tenté de répondre à la question suivante : quelles sont les conceptions de l'éducation des étudiants étrangers lorsqu'ils commencent leur programme de formation à l'enseignement<sup>4</sup> ?

L'étude avait essentiellement pour but de comprendre les conceptions des étudiants étrangers pour mieux les soutenir lors de leur intégration en stage et ainsi augmenter leurs chances de succès scolaire et d'insertion professionnelle. Les objectifs de cet article sont les suivants : 1) identifier et décrire les conceptions que se font les étudiants étrangers du rôle et des savoirs de l'enseignant à l'élémentaire de même que du rôle de l'élève en regard de la gestion de ses apprentissages et 2) dégager des pistes de réflexion et d'action afin de soutenir le cheminement de ces apprenants à l'intérieur du programme de formation à l'enseignement ainsi que dans leur processus d'insertion professionnelle. Par ailleurs, nous considérons qu'il est difficile d'établir les caractéristiques du groupe de personnes ici appelées « étudiants étrangers ». L'expression demeure imprécise et pourrait s'adresser à n'importe qui, puisqu'un étudiant québécois ou manitobain pourrait, lui aussi, être considéré comme étranger au système scolaire ontarien. Dans le but de préciser les caractéristiques de la clientèle visée par ce projet, l'expression « étudiants étrangers » s'adressera ici aux femmes et aux hommes inscrits au programme francophone de formation à l'enseignement, cycle primaire-moyen, de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, ayant déclaré un statut de résident permanent ou de réfugié lors de leur admission.

## Des conceptions de l'éducation

Dans le cadre de cette recherche, le terme *conception* s'appliquera à la façon dont les étudiants étrangers voient la réalité (Encyclopedia Universalis, 2008), ou à leur point de vue, à leur façon de voir ou de comprendre un objet (Le grand dictionnaire terminologique, 2008) soit, pour les besoins de cette étude, les rôles des enseignants et des élèves dans le contexte de l'éducation à l'élémentaire.

Bourgeois et Nizet (1997) soulignent l'importance de tenir compte des connaissances antérieures et des représentations de l'apprenant dans le domaine de la formation des adultes. Les auteurs, référant à une

---

4. Cette recherche a été subventionnée par le Conseil canadien sur l'apprentissage.



perspective constructiviste, affirment que l'apprenant adulte aborde une nouvelle situation d'apprentissage par l'activation de ses connaissances antérieures sur le sujet. La mise en relation de celles-ci avec les connaissances nouvelles qui lui sont présentées peut alors conduire à un conflit cognitif, à une réorganisation et à une transformation des structures de connaissances initiales.

Il en va de même pour l'adulte en formation professionnelle et, dans le cas de cette recherche, pour l'étudiant adulte qui s'engage dans le programme de formation à l'enseignement, comme le soulignent les propos de Bédard (2006) :

Au Québec, un élève compte déjà treize années 'd'observation' en classe de ce que font les enseignantes et les enseignants, et ce, avant même de commencer des études universitaires dans un programme de formation des maîtres. Au cours de ces années, il a développé des conceptions au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement qui se sont incrustées en lui. (p. 52)

Il semble donc difficile d'influencer les croyances ancrées depuis l'enfance des étudiants en formation à l'enseignement. Les expériences et les connaissances antérieures qui sont à l'origine des conceptions de ces étudiants agissent comme des filtres à travers lesquels ils interprètent les informations nouvelles de façon à ce qu'elles s'insèrent à l'intérieur des schèmes de pensée déjà existants (Causey, Thomas & Armento, 2000). Par conséquent, et en accord avec les auteurs cités précédemment, il nous semble permis de croire que les étudiants de la formation à l'enseignement risquent d'adopter des pratiques pédagogiques empruntées aux modèles qu'ils ont eux-mêmes observés et expérimentés à titre d'élèves, lors de leur propre scolarisation.

L'actuelle recherche s'appuie sur le postulat que les étudiants étrangers qui ont contribué à notre étude ont intégré le programme de formation à l'enseignement avec des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage de même que des rôles joués par l'enseignant et l'élève, ancrées en eux depuis leur enfance et propres aux pratiques pédagogiques et aux cultures de leurs pays d'origine. Les étudiants canadiens, quand ils s'inscrivent à ce même programme, apportent aussi avec eux leurs propres conceptions, à la différence que celles-ci correspondent davantage aux politiques et aux pratiques qu'ils observeront et expérimenteront lors de leur premier stage, ce qui n'est pas le cas des étudiants étrangers<sup>5</sup>. Par conséquent, lorsqu'ils font face aux politiques et aux pratiques de l'enseignement dans les écoles francophones de l'Ontario, les conceptions initiales des étudiants étrangers sont fortement ébranlées et le conflit

5. Au Canada français, le courant cognitiviste en éducation s'est répandu dans l'enseignement au début des années 1990, notamment grâce aux écrits de Jacques Tardif (1992). Soulignons que la plupart des étudiants canadiens inscrits au programme de formation à l'enseignement étaient encore élèves à l'école secondaire – ou à l'école élémentaire, dans le cas des plus jeunes – à cette époque. Les politiques d'inclusion des élèves présentant des difficultés d'apprentissage dans les classes régulières, pour leur part, sont en vigueur depuis les années 1980 en Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008a).





cognitif qui en découle exige, de leur part, l'ajustement de leurs conceptions de départ de même qu'une adaptation rapide et adéquate aux nouveaux paramètres proposés.

## Méthodologie de l'étude

Nous sommes d'avis qu'afin d'identifier et de décrire les conceptions des étudiants étrangers en regard du rôle de l'enseignant et de celui de l'élève, il faut d'abord tenter de comprendre l'expérience qu'ils ont vécue dans leur pays d'origine de même que les croyances et les valeurs qui en sont issues et qui colorent leurs perceptions actuelles. Au cours de cette recherche, nous désirions connaître le point de vue des participants à partir du récit de leurs expériences, de l'évocation de leurs perspectives personnelles et du langage, des mots ou des expressions qui leur sont propres (Creswell, 2007). L'approche qualitative nous a donc semblé la mieux indiquée pour donner à cette étude toute la profondeur requise.

## Recrutement de l'échantillon

Le recrutement des participants s'est effectué en septembre 2007, lors de l'activité d'accueil du programme de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa. Le projet a été présenté à l'ensemble de la nouvelle cohorte d'étudiants et ceux, parmi ces derniers, qui répondaient aux critères d'échantillonnage présentés antérieurement ont été invités à participer, sur une base volontaire, à des ateliers d'introduction à la pratique de l'enseignement dans les écoles françaises de l'Ontario<sup>6</sup> de même qu'à une recherche portant sur leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Un formulaire d'information et d'inscription a été distribué aux étudiants correspondant aux caractéristiques de l'échantillon visé et ayant manifesté leur intérêt. Les entrevues ont eu lieu lors de la troisième et de la quatrième semaine de septembre, soit moins de vingt-cinq jours après le début du semestre, dans le but de contrer, autant que possible, l'influence des premiers cours suivis à la Faculté d'éducation sur les conceptions initiales des étudiants.

## Profil des participants

Dix-sept étudiants étrangers, soit dix hommes et sept femmes dont les âges variaient de 27 à 56 ans ( $m = 41,5$ ) ont participé à l'étude. Six de ces étudiants sont arrivés au Canada seuls, deux venaient rejoindre un conjoint alors que les neuf autres candidats ont immigré avec leur famille. Au moment des entrevues, tous les participants vivaient au Canada depuis une période relativement courte, soit en moyenne 3,5 années. Le tableau 1 dresse la liste des pseudonymes des participants, de leur pays d'origine, des études universitaires qu'ils avaient complétées avant leur

6. La structure de ces ateliers sera décrite dans un article de Duchesne (à venir).



inscription au programme de formation à l'enseignement<sup>7</sup>, du temps écoulé depuis leur arrivée au Canada de même que des emplois occupés avant leur immigration.

Tableau 1 : Profil des participants

Pseudo-nyme	Pays d'origine	Etudes universitaires complétées/Pays	Au Canada depuis (années)	Occupation dans le pays d'origine
Alex	Algérie	2004 Certificat en gestion des opérations de la production (Canada) 1995 Ingéniorat en agronomie (Algérie)	6	Etudiant Employé dans le commerce de la téléphonie
Benoît	Maroc	2004 DESS en sûreté du fonctionnement des systèmes industriels (France) 2003 Maîtrise en sciences et techniques (France) 2001 DUT Maintenance industrielle (Maroc)	3	Etudiant
Diane	Liban	1999 Licence en psychologie (Liban)	3	Assistante-psychologue dans une école Enseignante de catéchisme à l'élémentaire
Edith	Algérie	1990 Magister en enseignement (Russie) 1988 Licence en enseignement (Algérie)	1.5	Interprète Enseignante de français dans une école privée
Francis	Algérie	1977 Ingéniorat en électromécanique (Russie) 1970 Licence en enseignement général (Algérie)	0.5	Directeur d'entreprise
Gabrielle	Congo-Kinshasa	1994 Graduat en sciences économiques (Congo-Kin)	5	Gestionnaire de magasin
Hugo	Congo-Brazzaville	1987 Doctorat en sociologie des organisations (France) 1983 DESS en formation des adultes (France) 1982 Maîtrise en Psychologie sociale (France) 1980 Licence en psychologie (Congo-Brazza)	5	Enseignant auprès d'adultes Administrateur Député suppléant
Ian	Haïti	1985 Licence en agronomie (Haïti)	1.5	Directeur d'un organisme d'état
Jérémie	Congo-Kinshasa	1984 Licence en sciences sociales (Congo-Kin)	6	Fonctionnaire
Kim	Albanie	1990 Diplôme en langue et littérature française (Albanie)	4	Employée à l'ambassade où son époux est affecté
Luc	Congo-Brazzaville	2006 Maîtrise en gestion des ressources humaines (Canada) 1987 DEA en langue et culture des sociétés anglophones (France) 1985 Maîtrise d'anglais (France) 1979 Licence en langues vivantes étrangères (Congo-Brazza)	7	Fonctionnaire

7. Les Facultés d'éducation des universités ontariennes exigent des postulants, comme condition d'admission, d'être préalablement détenteurs d'un diplôme d'études universitaires équivalent au baccalauréat canadien, peu importe le domaine. Par conséquent, tous les participants à cette recherche devaient posséder, au minimum, un tel titre.



Pseudo- nyme	Pays d'origine	Etudes universitaires complétées/Pays	À Canada depuis (années)	Occupation dans le pays d'origine
Maxime	France	2000 DESS en écologie (France) 1999 Maîtrise en écologie (France) 1998 Licence en biologie des organismes (France) 1997 DEUG Biologie (France)	3	Employé dans le domaine financier
Nathan	Burundi	2001 Ingéniorat en sciences agrono- miques (Burundi)	6	Enseignant de maths au secondaire
Ophélie	Maroc	1998 Licence linguistique française (Maroc)	3	Enseignante à l'élémen- taire
Pauline	Sénégal	2004 Licence en philosophie (Sénégal)	1	Etudiante Enseignante et suppléan- te à l'élémentaire
Renaud	Congo- Kinshasa	1981 Licence en sciences politiques et administratives (Congo-Kin)	3	Employé au chemin de fer chargé du secteur com- mercial
Sonia	Algérie	2001 Ingéniorat en informatique (Algérie)	1	Enseignante à l'élémen- taire et dans un centre professionnel

Parmi les étudiants qui ont participé à l'étude, six possédaient deux titres universitaires ou plus. Il est par ailleurs intéressant de noter que, bien que onze candidats aient affirmé avoir connu des expériences d'enseignement, seulement cinq d'entre eux, toutes des femmes, ont eu une véritable occasion d'œuvrer à l'école élémentaire.

## Collecte et analyse des données

L'ensemble du projet a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa. Un schéma d'entrevue semi-dirigée a été élaboré puis présenté aux participants lors d'entretiens individuels d'une durée d'environ 60 minutes. Les entrevues ont été conduites soit par la chercheuse principale, soit par son assistante.

Le schéma d'entrevue était constitué de quatre catégories de questions (Kvale, 1996). Les questions de *type descriptif* ont été utilisées dès le début de l'entretien; elles ont permis à l'intervieweuse de même qu'à l'interviewé de faire connaissance et de dresser sommairement le profil sociodémographique du répondant. Par la suite, les questions de *type analytique* ont offert la possibilité à l'étudiant de s'exprimer sur son expérience, sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci, etc. En troisième lieu, les questions de *type positionnement* ont fourni l'occasion au participant d'exprimer son opinion personnelle ou son point de vue critique sur son expérience. Finalement, les questions de *type théorique*, qui clôturaient l'entretien, ont permis à l'interviewé d'offrir des conseils à un étudiant étranger vivant une situation similaire.

Ces entretiens ont été enregistrés sur bande audio numérique puis retranscrits intégralement, constituant ainsi l'ensemble des données de recherche. L'analyse de ces données a été effectuée au moyen des



techniques associées à la théorisation ancrée telles que décrites par Strauss et Corbin (1990). Cette approche propose un ensemble de procédures systématiques afin de développer une théorie issue des données. Elle procède selon trois types de codages : ouvert, axial et sélectif; la logique inductive est ainsi privilégiée<sup>8</sup>. Le logiciel NVivo a été utilisé comme support technique au processus analytique.

## Résultats

Les étudiants étrangers qui ont participé à cette recherche ont répondu avec aisance aux questions qui traitaient de leurs conceptions du rôle de l'enseignant ainsi que des savoirs que celui-ci devrait idéalement posséder lors de son entrée en service. La plupart des témoignages recueillis renvoient aux caractéristiques attribuées à un enseignant efficace (être patient, se soucier de ses élèves, préparer adéquatement ses leçons, connaître la matière enseignée, etc.); d'autres commentaires sont typiques de cultures pédagogiques au sein desquelles l'enseignant exerce un rôle autoritaire, voire coercitif, auprès de ses élèves :

En deuxième année du primaire, je me souviens qu'on nous tapait beaucoup à l'école quand on échouait, quand on bavardait et qu'ils ne voulaient pas qu'on parle. Ils nous tapaient beaucoup et c'était très frustrant. En général, c'était ça dans les écoles. [...] Normalement, la discipline, c'était qu'on tapait les élèves. Chez nous, on dit que les enfants sont les enfants de l'Etat (Gabrielle).

Nous avons noté une différence marquée entre les réponses de ceux qui ont connu, dans leurs pays d'origine, une expérience de travail dans l'enseignement auprès des jeunes par rapport aux réponses des candidats n'ayant pas vécu une telle expérience. Les conceptions que ces derniers ont du rôle de l'enseignant reflètent les souvenirs qu'ils en ont gardés en tant qu'élèves, tel que Luc en témoigne lorsque nous lui avons demandé quelles étaient les autres tâches de l'enseignant, à part l'enseignement aux élèves dans la classe :

A l'extérieur de la classe, à ma connaissance, il n'y a pas d'autres tâches. Là encore, je vous parle avec la réserve d'usage parce que je n'ai pas été enseignant dans mon pays. Je ne suis pas enseignant comme tel. Je ne sors pas de ce milieu là, mais d'après ce que je sais, il n'y a pas d'autres tâches (Luc).

Comme nous le verrons au cours des deux prochaines sections, *Conceptions du rôle de l'enseignant* et *Conceptions des savoirs de l'enseignant*, les étudiants étrangers que nous avons rencontrés dressent le portrait d'un enseignant plutôt austère, qui maîtrise la matière dont il a la charge d'enseignement et qui est un membre respecté de sa communauté.

---

8. Cette méthode a été décrite de façon exhaustive dans un article antérieur (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005).



## Conceptions du rôle de l'enseignant

Cette section porte sur les conceptions des participants quant aux différentes dimensions relatives aux tâches, aux fonctions ou au rôle de l'enseignant auprès de ses collègues de travail, des élèves et de leurs parents de même qu'aux yeux des membres de la communauté ou de la société.

### – *Auprès des collègues de travail*

L'importance du soutien des collègues de travail, pour les enseignants, est connue (Hargreaves, 1994). Cependant, aucun des répondants n'y a fait allusion, même parmi ceux qui ont enseigné dans leur pays d'origine. Seules les réunions du personnel de l'école, sous la supervision de la direction d'établissement, ont été évoquées par quelques étudiants. Le travail de planification conjointe qui s'effectue entre enseignants, quant à lui, a été évoqué par une seule participante.

### – *Auprès des élèves*

La question du rôle joué par l'enseignant auprès de ses élèves a suscité de nombreux commentaires de la part des participants. La majorité des étudiants étrangers qui ont été rencontrés ont mentionné la transmission de connaissances comme première fonction de l'enseignant et plusieurs ont fait référence aux méthodes pédagogiques ou aux exigences particulières qu'ils ont eux-mêmes connues :

*Il donne des cours. Il transmet sa matière. Il nous évalue en posant des interrogations qu'on a apprises chez nous et puis il les corrige. Il fait nos bulletins. Il transmet sa matière de façon, je veux dire de la façon traditionnelle (Gabrielle).*

*Ils regardent les livres pour vérifier s'ils sont propres, pas déchirés. Il y a une éducation pour tout. Même la tenue vestimentaire. Il y a une tenue spéciale pour l'enfant et si tu envoies l'enfant avec une tenue [différente] il est renvoyé. S'il a des taches, il est renvoyé. C'est très strict. Et l'hygiène, c'est très important, ils regardent ça (Edith).*

On a vu, précédemment, que certains ont connu une gestion autoritaire de la classe, passant notamment par des sanctions physiques imposées par leurs anciens enseignants. Dans le même sens, d'autres évoquent un rapport hiérarchique maître-élève très marqué, en classe comme en dehors :

*Le professeur était comme un petit dictateur à l'intérieur de la salle de classe. Même à l'extérieur, si on le rencontrait, il avait une attitude très sérieuse. On ne souriait pas si on le rencontrait, mais on lui disait bonjour. C'était pour mettre en évidence le décalage, la distance entre le professeur et l'élève, pour garder son rôle (Kim).*

Plusieurs des répondants ont précisé que l'évaluation des apprentissages constituait l'une des principales tâches associées au rôle de l'enseignant auprès de ses élèves. Les méthodes mentionnées sont cependant peu



diversifiées et s'appliquent surtout à l'évaluation formelle des connaissances déclaratives mémorisées par les élèves, par le biais d'interrogations orales et écrites ou d'examens trimestriels.

### **3) Auprès des parents d'élèves**

Le rôle joué par l'enseignant auprès des parents de ses élèves a été peu souligné par les étudiants interviewés. Parmi les tâches de l'enseignant, certains ont toutefois mentionné la communication aux parents, soit pour informer ceux-ci sur le rendement ou sur le comportement de leur enfant, soit pour planifier une rencontre en vue de la remise du bulletin scolaire.

### **4) Aux yeux des membres de la communauté ou de la société**

Quelques répondants ont insisté sur l'importance du rôle de l'enseignant dans la communauté. Au sein de certaines cultures, l'enseignant agit comme personne-ressource auprès de tous et il est hautement respecté pour cette contribution; il est un modèle pour les membres de la société, comme en fait foi le témoignage suivant :

*La personne qui marque le plus un enfant, c'est son enseignant. C'est pour cela que l'on dit que l'enseignant est Dieu, le modèle. J'ai connu aussi bien au primaire qu'au secondaire des enseignants dont je n'oublierai jamais le nom. Je rêve toujours d'être comme eux, de leur ressembler et de faire la même chose qu'eux pour l'intérêt des enfants (Renaud).*

Les témoignages recueillis renvoient tantôt aux expériences passées, tantôt aux idéaux nouvellement forgés par les répondants. Rappelons que les conceptions du rôle de l'enseignant ont été élaborées, en premier lieu, par les observations faites et les expériences vécues par les participants lorsqu'ils étaient élèves (Bédard, 1996; Bourgois & Nizet, 1997). Il est possible que ces conceptions se soient par la suite enrichies des nouvelles observations et expériences vécues par les candidats, soit en tant que parents, comme intervenants auprès des jeunes ou simplement comme citoyens préoccupés par l'évolution de la jeunesse au sein de leur communauté.

## **Conceptions des savoirs de l'enseignant**

Les entrevues comportaient quelques questions sur les conceptions des participants à propos des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être des enseignants. Il a été difficile pour la majorité des répondants d'élaborer des réponses précises sur ces thèmes. Peut-être s'agissait-il d'une terminologie avec laquelle ils étaient peu familiers ou simplement de concepts auxquels ils n'avaient pas eu l'occasion de réfléchir avant de participer à cette recherche.



### **– Savoirs**

Ce thème rassemble les énoncés se rapportant aux connaissances théoriques générales que devrait posséder l'enseignant, dès ses premières années d'exercice (connaissance de sa matière, des programmes d'études, des caractéristiques de tel groupe d'élèves en fonction de l'âge ou du contexte psychosocial, etc.)

Les savoirs des enseignants, d'après les commentaires émis par les participants, concernent en premier lieu les connaissances liées aux différentes disciplines du programme d'études. Certains ont fait allusion aux connaissances acquises lors de la formation en enseignement et même à la contribution de leurs élèves dans la construction de ce savoir. Quelques répondants, comme le démontre Hugo, ont évoqué des formes d'actualisation qui contribuent au développement des connaissances générales de l'enseignant :

Puis aussi, c'est quelqu'un qui était informé autrement, qui lisait la presse lorsqu'il allait dans la ville à chaque vacance. Il avait lu des journaux là-bas, il ramenait les coupures de journaux. Il avait un poste radio. Il captait différentes stations. [...] C'était quelqu'un informé et donc, tout ça constituait son savoir (Hugo).

D'autres ont apporté l'exemple d'obstacles au développement des savoirs de l'enseignant et de leur lien avec la motivation de ce dernier :

Au primaire, c'était rare de voir des profs s'actualiser. Ils vont donner le cours de la même manière pendant dix ans. Ça dépendait aussi du fait qu'ils n'étaient pas bien rémunérés, pas trop motivés. Ils faisaient de leur mieux, mais ils n'avaient pas les moyens pour y arriver, surtout à l'école primaire (Gabrielle).

Ceux qui sont vraiment motivés, qui ont les moyens, mais il y en a très peu, peuvent essayer de se former eux-mêmes. Déjà d'avoir Internet, c'est tout un miracle (Kim).

Plusieurs candidats ont également mentionné le rôle considérable de l'expérience personnelle et professionnelle cumulée au fil des années de pratique, de même que celui des activités de perfectionnement offertes par les instances scolaires, dans la construction du savoir des enseignants.

### **– Savoir-faire**

Sous le vocable savoir-faire, on retrouve les énoncés se rapportant aux compétences que devrait posséder l'enseignant, dès ses premières années d'exercice, associées aux pratiques efficaces (gérer la discipline, utiliser des stratégies d'enseignement, organiser le travail, gérer le temps, etc.)

La plupart des étudiants rencontrés ont associé les savoir-faire de l'enseignant à ses actions pédagogiques ou aux stratégies utilisées pour soutenir l'apprentissage :



Le savoir-faire, c'est qu'il doit utiliser ses pratiques propres à lui, ses méthodes pédagogiques propres à lui, c'est-à-dire qu'il voit vraiment que ça marche pour ça, mais pas pour cette méthode. C'est en comparant plusieurs méthodes qu'il peut savoir qu'il y a une méthode qui marche vraiment parce qu'il l'a essayée depuis plusieurs années et que ça marche (Sonia).

Même si plusieurs semblaient avoir une conception précise de ce qu'est un savoir-faire, rares sont ceux qui ont été en mesure de l'illustrer concrètement. Pourtant, une grande quantité d'exemples de savoir-faire ont été cités par les répondants lorsque ceux-ci ont été invités à s'exprimer sur le rôle de l'enseignant, tels que planifier la leçon, vérifier les devoirs ou rappeler les règles de classe aux élèves.

### **– Savoir-être**

Le savoir-être réfère aux commentaires des participants se rapportant aux attitudes et aux comportements que devrait manifester l'enseignant, dès ses premières années d'exercice, associées aux relations interpersonnelles et au soutien affectif à l'élève (écouter, encourager, aider, manifester son affection, être attentif aux besoins, etc.).

Des trois concepts associés aux savoirs des enseignants évoqués lors des entrevues, le savoir-être constitue celui qui a été le plus difficile à décrire et à illustrer par les candidats. Certains l'ont confondu aux pratiques relatives à la transmission des connaissances, alors que d'autres l'ont associé aux domaines disciplinaires à l'intérieur desquels les élèves doivent développer des attitudes de savoir-vivre ou d'esprit civique.

Pauline est l'une des rares participantes qui a associé le savoir-être directement aux manifestations de nature affective à l'égard des élèves :

L'enseignante doit aimer les enfants, doit avoir de la patience, de la compassion, de l'affection, de la persévérance et ne doit pas se décourager devant les difficultés des élèves (Pauline).

Comme ce fut le cas pour les savoir-faire, les exemples de savoir-être de l'enseignant ont été difficiles à nommer par la majorité des étudiants ayant contribué aux entrevues. En cours d'entrevue, ils ont tout de même mentionné plusieurs attitudes ou comportements des enseignants associés au savoir-être, tels que se soucier de la réussite des élèves, être ouvert et souple, avoir une bonne relation avec les élèves, se questionner, etc.

## **Conceptions du rôle de l'élève**

La section « Rôle de l'élève » réfère aux énoncés se rapportant aux différentes dimensions relatives aux tâches, aux fonctions ou au rôle de l'élève associées à la prise en charge de ses apprentissages (utiliser différentes stratégies, poser des questions, faire des suggestions, utiliser des livres de références, etc.).





Malgré les nombreuses questions qui ont été posées aux participants sur ce thème, celui-ci n'a pas suscité une quantité aussi importante de commentaires que ceux colligés en regard des rôles de l'enseignant. Interrogés sur les qualités du « bon élève », les étudiants qui ont participé à cette étude ont cité des attributs caractéristiques d'un apprenant docile et responsable, peu actif dans ses apprentissages. L'élève qui écoute, fait ses devoirs, ne fait pas de problème, n'est pas turbulent, est attentif, assidu, poli, discipliné, appliqué, respectueux, travailleur, pose des questions, est habillé correctement et collabore avec les autres est perçu comme un « bon élève » par la majorité des répondants. Rares sont ceux qui, à l'exemple de Luc, ont évoqué le portrait d'un élève davantage actif dans ses apprentissages :

De mon point de vue c'est un élève curieux, qui pose des questions, qui veut vraiment évoluer. Parce qu'un bon élève c'est celui qui en veut, qui en demande. Parce que ce n'est pas tout de recevoir mais c'est également de manifester le désir de recevoir, d'évoluer vers quelque chose (Luc).

Les participants ont été invités à s'exprimer sur les attitudes et les comportements qu'ils ont adoptés lorsqu'ils étaient élèves à l'élémentaire ou qui étaient attendus d'eux par leurs enseignants ou par leurs parents. Certains évoquent le rôle traditionnel de l'élève obéissant et discipliné :

C'était juste de faire les devoirs bien sûr, apprendre par cœur les leçons, bien se conduire dans la salle de classe, avoir du respect pour le professeur. Dire mille fois par jour « excuse-moi » ou bien « merci ». (Kim)

D'autres ont mentionné les différents rôles que l'élève devrait jouer, idéalement, en regard de son apprentissage. Le témoignage de Sonia rappelle, comme il l'a été établi dans le cadre théorique de cet article, combien les expériences vécues antérieurement influencent les conceptions actuelles des étudiants en formation des maîtres :

[L'élève] doit être premièrement attentif, discipliné. Il doit suivre les instructions que le prof indique à chaque fois. Il doit aussi suivre, réviser ses cours aussi chaque fois; il doit être à jour. (Sonia)

Gabrielle décrit, quant à elle, le portrait d'un élève responsable et engagé dans son rôle d'apprenant :

Qui écoute aussi, mais qui est responsable, qui se sent conscient de sa formation, qui est conscient qu'il a une part de responsabilité dans sa formation, qui est ouvert, qui pose des questions lorsqu'il ne comprend pas, qui est patient, qui sait collaborer aussi avec les autres, qui s'actualise et qui apprend aussi non seulement par le prof, mais en étant en contact avec l'environnement, avec ses parents, avec les livres, l'information ou l'ordinateur. (Gabrielle)

Même si seuls certains candidats rencontrés ont eu l'occasion d'exercer dans le passé la profession enseignante, tous ont vécu l'expérience d'être élève ou étudiant pendant une partie importante de leur vie. Pourtant, ils se sont peu exprimés sur la dimension active du « métier » d'élève, mais davantage sur les rôles passifs liés à l'écoute, à l'obéissance et à l'exécution du travail demandé.



## Discussion et conclusion

Les étudiants étrangers qui ont collaboré à cette recherche ont décrit le rôle traditionnel de l'enseignant tel qu'il s'est inscrit dans leurs souvenirs d'anciens élèves, soit celui d'un maître expert de sa matière, autoritaire et imposant le respect aux élèves, à leurs parents comme à la communauté. Dans les contextes où, à tort ou à raison, l'enseignant était craint de ses élèves, il est naturel que les impressions laissées dans les mémoires des répondants renvoient davantage à l'image de prestige et de pouvoir de cette profession qu'aux éléments associés aux méthodes pédagogiques employées ou au soutien apporté à l'apprentissage.

S'inspirant des travaux de Fox (1983), une recherche menée par Loiola et Tardif (2001) sur les conceptions de l'enseignement des nouveaux professeurs d'université a permis la mise au jour d'un modèle s'appuyant sur six conceptions regroupées sous deux catégories principales, soit les *conceptions simples* et les *conceptions développées*. Les *conceptions simples* renvoient exclusivement à un enseignement centré sur l'enseignant et ses actions. Le rôle de celui-ci consiste à présenter ou à transmettre des savoirs sans prendre en compte les processus d'apprentissage de l'élève. Les *conceptions développées*, quant à elles, sont associées à un enseignement davantage centré sur l'élève, sur le développement de ses connaissances et sur sa compétence à en effectuer le transfert. Selon les auteurs, les professeurs définissent et interprètent en grande partie leurs objectifs d'enseignement en fonction de leurs propres conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce modèle met en évidence que l'enseignement va bien au-delà de la simple transmission de savoirs tel que le suggèrent les pratiques associées aux *conceptions simples*; l'enseignant, selon le modèle des *conceptions développées*, se préoccupe également de l'élève, de ses connaissances antérieures, de ses processus de compréhension et de traitement de l'information de même que de sa compétence à réutiliser celle-ci dans d'autres contextes.

Les témoignages recueillis auprès des étudiants étrangers qui ont participé à notre étude ont évoqué un enseignant centré d'abord et avant tout sur la transmission des connaissances, tel que le suggèrent les *conceptions simples* de l'enseignement décrites par Loiola et Tardif (2001). Ce portrait de l'enseignant rejoint également la catégorie *Transmission des connaissances* du modèle de Pratt et Collins (2007). Selon ces auteurs, l'enseignant centré sur la transmission des connaissances accompagne l'apprenant à travers des tâches d'apprentissage qu'il a déterminées. Il fixe des objectifs clairs, gère efficacement le temps de classe, clarifie les incompréhensions et corrige les erreurs, répond aux questions, procure une rétroaction, dirige les étudiants vers des ressources appropriées, fixe des niveaux de réussite élevés et développe des critères d'évaluation objectifs des apprentissages effectués. Cet enseignant est passionné par sa matière et communique son enthousiasme à ces étudiants.



Il nous semble important de souligner que ces deux modèles de conception de l'enseignement sont issus de recherches dans le domaine de l'éducation des adultes. Comme c'est le cas dans plusieurs pays, les méthodes actuellement privilégiées au Canada dans le cadre de l'enseignement aux enfants et aux adolescents s'inspirent de la théorie constructiviste de l'apprentissage (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Dussault, Richer & Mercier, 2005; Diallo, 2005; Proulx, 2006). Bien qu'il soit toujours possible de retrouver, à l'élémentaire, des enseignants privilégiant la transmission plutôt que la construction des connaissances, cette approche demeure davantage associée aux domaines de l'enseignement supérieur et de l'éducation des adultes, qui continuent de favoriser l'utilisation de méthodes inspirées des *conceptions simples* de l'enseignement (Pratt, 2008; Onger & Edward, 2008).

Par ailleurs, les conceptions élaborées par les étudiants étrangers à propos des savoirs de l'enseignant s'inscrivent à l'intérieur de ce même paradigme. L'enseignant est d'abord et avant tout un expert dans son domaine et détient un savoir savant qu'il transmet à des élèves « qui ne savent pas » : *L'enseignant a pour rôle de transmettre la connaissance dont il est « dépositaire »*. Il est le seul à savoir, à connaître (Hugo). Les participants à la recherche ont reçu à l'école élémentaire un enseignement privilégiant l'exposé magistral comme méthode pédagogique. Leur difficulté à décrire les savoir-faire et les savoir-être de l'enseignant pourrait être attribuée au fait de ne pas avoir eux-mêmes fait l'expérience d'un enseignement dispensé au moyen de stratégies pédagogiques innovatrices et diversifiées, ni connu une relation maître-élève où l'élève et son apprentissage sont au cœur des préoccupations pédagogiques de l'enseignant. Cependant, lorsque les répondants nomment les tâches effectuées par l'enseignant, nombreuses sont celles qui relèvent du savoir-faire ou du savoir-être de celui-ci. Les participants à cette recherche ont donc probablement, de façon plus ou moins consciente, amalgamé leurs conceptions antérieures des savoirs de l'enseignant à leurs conceptions actuelles d'adultes ayant cumulé diverses connaissances et expériences sur ce sujet.

En ce qui a trait au rôle de l'élève dans la construction de ses apprentissages, il n'est, somme toute, pas étonnant que la majorité des commentaires émis par les répondants renvoient à une perception passive de ce rôle. Ce portrait correspond aux *conceptions simples* de l'enseignement selon lesquelles l'élève est un récepteur des connaissances transmises par un enseignant expert.

À la lumière des éléments exposés dans cet article, nous croyons que le programme de formation à l'enseignement présentera de grands défis aux étudiants étrangers que nous avons rencontrés. En premier lieu, ils devront développer une vision du rôle actif de l'élève en s'initiant à l'approche constructiviste de l'apprentissage qu'ils seront invités à appliquer lors des stages de formation. Ils devront également se familiariser avec les politiques mises en place par le ministère de l'Éducation de



l'Ontario en ce qui concerne, par exemple, l'enseignement différencié pour les élèves en difficulté ou la politique d'aménagement linguistique pour l'éducation en langue française (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008a; 2008b). Ils devront, en outre, enrichir leurs conceptions du rôle et des savoirs de l'enseignant, conformément aux normes établies par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2008).

Cela signifie, pour eux, l'éventualité de faire face à une remise en question de leurs connaissances et de leurs croyances puis d'adopter de nouvelles conceptions mieux adaptées aux politiques et aux contextes pédagogiques qui prévalent en Ontario. Ce phénomène, appelé apprentissage transformationnel, est décrit par Mezirow (1998) tel un processus au cours duquel l'individu, à partir d'une interprétation personnelle initiale, construit une interprétation nouvelle ou modifiée du sens d'une expérience vécue qui lui servira de nouveau cadre de référence pour guider ses actions futures. Il s'agit d'un processus conscient au cours duquel l'individu confronte ses anciennes conceptions (points de vue, valeurs, principes, etc.) aux nouvelles conceptions suscitées par l'expérience d'apprentissage.

À notre avis, pour que les étudiants étrangers expérimentent une telle transformation de leurs conceptions lors de leur formation théorique, il leur faudra d'abord se montrer ouverts et réceptifs à une telle expérience. Non seulement il faut être motivé à vivre un processus de transformation, il faut, de surcroît, en comprendre le sens et être en mesure d'en effectuer les liens avec la composante pratique de la formation professionnelle, soit le stage en milieu scolaire. Nous croyons que la transformation des structures conceptuelles de ces étudiants ne peut s'effectuer sans le soutien d'accompagnateurs conscients d'un tel processus et soucieux d'offrir un encadrement, en contexte de formation théorique et pratique, répondant aux besoins spécifiques des étudiants étrangers. Les professeurs des Facultés d'éducation, les superviseurs de stage et les enseignants-associés qui reçoivent ces stagiaires dans leur classe ont, à notre avis, la responsabilité de s'informer, d'adapter leurs interventions et de soutenir les étudiants étrangers qui vivent un tel processus.



## Références

- Bascia, N. (1996a). Inside and Outside: Minority Immigrant Teachers in Canadian Schools. In D. Thiessen, N. Bascia et I. Goodson (Ed.), *Making a Difference about Difference* (pp. 157-178). Toronto: Garamond Press.
- Bascia, N. (1996b). Making Sense of the Life and Work of Racial Minority Immigrant Teachers. In D. Thiessen, N. Bascia et I. Goodson (Ed.), *Making a Difference about Difference* (pp. 1-14). Toronto: Garamond Press.
- Bédard, D. (2006). Les retombées de la recherche en sciences de l'éducation sur les pratiques pédagogiques. *Vie pédagogique*, 138, 50-53.
- Beynon, J., Ilieva, R. & Dichupa, M. (2004). Re-credentialling Experiences of Immigrant Teachers: Negotiating Institutional Structures, Professional Identities and Pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 429-444.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Causey, V. E., Thomas, C. D. & Armento, B. J. (2000). Cultural Diversity is Basically a Foreign Term to Me: The Challenge of Diversity for Preservice Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 16, 33-45.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.
- Cruikshank, K. (2004). Towards Diversity in Teacher Education: Teacher Preparation of Immigrant Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Dussault, M., Richer, J. & Mercier, J. (2005). Evolution des conceptions relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et aux technologies de l'information et de la communication chez des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, (28)4, 583-614.
- Deters, P. (2006). Immigrant Teachers in Canada: Learning the Language and Culture of a New Professional Community. Proceedings of the European Association of Languages for Specific Purposes / Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE). Zaragoza, Spain.
- Diallo, P. (2005). *Savoir-enseigner et approche constructiviste des apprentissages en formation initiale des maîtres : les paramètres du développement professionnel dans les productions étudiantes des futurs enseignants Franco-Ontariens*. [En ligne]. Disponible le 8 mars 2008 : <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf%20files/diallo.pdf>
- Duchesne, C. & Savoie-Zacj, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, (25)2, 69-95.
- Duchesne, C. (2008). *À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants étrangers inscrits à un programme de formation à l'enseignement*. Manuscrit en préparation.
- Encyclopedia Universalis France (2007). Consulté le 22 novembre 2007. Accès : [http://www.universalis.fr/test\\_lexique.php?mots=conception](http://www.universalis.fr/test_lexique.php?mots=conception)
- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151-63.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Toronto: OISE Press.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (mars 2004). Intégration des enseignants immigrants dans les écoles de l'Ontario. *Pour Parler Profession* (consulté le 16 mai 2007). Accès : [http://www.oct.ca/publications/pour\\_parler\\_profession/mars\\_2004/news.asp](http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/mars_2004/news.asp)
- Kvale, S. (1996). *Inter Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gouvernement du Québec (2002). Le grand dictionnaire terminologique. Consulté le 14 avril 2008. Accès : [http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r\\_motclef/index1024\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp)
- Livingstone, D. W. & Antonelli, F. (mars 2007). Comment notre profession se compare-t-elle aux autres? *Pour parler profession*, 25-29.
- Loiola, F. A. & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305-326.
- Mawhinney, H. & Xu, F. (1998). Reconstructing the Professional Identity of Foreign-Trained Teachers in Ontario Schools. *TESOL Quarterly*, 31(3), 632-639.
- Mcintyre, F. (décembre 2004). Les nouveaux enseignants volent de leurs propres ailes dès la troisième année. *Pour parler profession*, 29-34.



- Mezirow, J. (1998). Cognitive Processes: Contemporary Paradigms of Learning. In P. Sutherland (Ed.), *Adult Learning: A Reader* (pp. 2-13). London : Kogan Page.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008a). *Éducation de l'enfance en difficulté*. Consulté le 15 avril 2008. Accès : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/speced.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008b). *L'aménagement linguistique – Une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario*. Consulté le 15 avril 2008. Accès : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/guide/index.html>
- Myles, J., Chang, L. & Wang, H. (2006). Teaching in Elementary School: Perceptions of Foreign-Trained Teacher Candidates on their Teaching Practicum. *Teaching and Teacher Education* 22, 233-245.
- Ongeri, J. D. & Edward, T. W. *Teaching Economics: A Critical Review of the Literature*. Consulté le 7 février 2008. Accès : [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=932086#PaperDownload](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=932086#PaperDownload)
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2008). *Article 32 - Normes d'exercice et normes de déontologie*. Consulté le 15 avril 2008. Accès : [http://www.oceo.ca/about/bylaws/sect\\_32.aspx?lang=fr-CA](http://www.oceo.ca/about/bylaws/sect_32.aspx?lang=fr-CA)
- Peeler, E. & Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant Teachers Bridging Professional Practices. *Teaching Education*, 16(4), 325-336.
- Phillion, J. (2003). Obstacles to Accessing the Teaching Profession for Immigrant Women. *Multicultural Education*, 11(1), 41-45.
- Pratt, D. D. & Collins, J. B. *The Teacher Perspective Inventory (TPI)*. Consulté le 13 juin 2007. Accès : <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/prattdetcollinsj-final.PDF>
- Pratt, D. D. (2002). Good Teaching: One size fits all? In J. M. Ross-Gordon (Ed.), *An Up-date on Teaching Theory, New directions in Adult and Continuing education*. (pp-5-15). San Francisco: Jossey-Bass. Consulté le 15 avril 2008. Accès : <http://teachingperspectives.com/PDF/goodteaching.pdf>
- Proulx, J. (2006). *Qu'implique la théorie constructiviste de l'apprentissage pour l'enseignement?* [En ligne]. Consulté le 8 mars 2008. Accès : [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/141/vp141\\_TheorieConstructuviste.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/141/vp141_TheorieConstructuviste.pdf)
- Ross, F. (2001). Helping Immigrants Become Teachers. *Educational Leadership*, 58(8), 69-71.
- Statistique Canada. (2001). *Proportion des personnes nées à l'étranger, par région métropolitaine de recensement (Recensements de 1991 à 2001)*. Consulté le 29 janvier 2008. Accès : [http://www40.statcan.ca/102/cst01/demo47a\\_f.htm](http://www40.statcan.ca/102/cst01/demo47a_f.htm)
- Statistique Canada. (2006). *Population selon la langue maternelle, par province et territoire*. Consulté le 29 janvier 2008. Accès : [http://www40.statcan.ca/102/cst01/demo11b\\_f.htm](http://www40.statcan.ca/102/cst01/demo11b_f.htm)
- Statistique Canada . (2007) *Proportion des personnes nées à l'étranger, par province et territoire (Recensements de 1991 à 2001)*. [En ligne]. Consulté le 8 janvier 2008. Accès : [http://www40.statcan.ca/102/cst01/demo46a\\_f.htm](http://www40.statcan.ca/102/cst01/demo46a_f.htm)
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: SAGE.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.
- Vallerand, A-C. & Martineau, S. (2006) Les enseignants immigrants : difficultés rencontrées et pratiques d'insertion. *Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement*. Consulté le 20 février 2007. Accès : [http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id\\_article=93](http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=93)

