

NOUVEAUX ARRIVANTS ET MILIEU UNIVERSITAIRE FRANCOPHONE  
MINORITAIRE : PERCEPTIONS ET EXPÉRIENCES DANS UNE FACULTÉ  
D'ÉDUCATION CANADIENNE

Par

Claudine Lupien

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université du Manitoba  
pour satisfaire partiellement aux exigences du grade de

DOCTORAT EN PHILOSOPHIE (Ph. D.)

University of Manitoba

Winnipeg

Copyright © 2020 par Claudine Lupien

## Résumé

Cette recherche, de nature qualitative, repose sur une série d'entretiens avec des finissantes et des finissants de la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (USB), Manitoba, Canada, qui ont été scolarisés à l'extérieur du Canada lors de leurs études préuniversitaires ou universitaires. Le paysage scolaire étant en pleine évolution, l'insertion professionnelle des futures enseignantes immigrantes et des futurs enseignants immigrants présente plusieurs défis. Cette recherche donne la parole aux enseignantes immigrantes et aux enseignants immigrants de façon à mieux comprendre le phénomène d'être étudiant initialement scolarisé à l'extérieur du Canada ayant étudié par la suite dans une faculté d'éducation canadienne.

Cette recherche s'est intéressée aux perceptions de ces enseignants alors qu'ils étaient étudiants à la Faculté d'éducation et comme stagiaires dans les écoles francophones et d'immersion française au Manitoba.

Une approche phénoménologique a servi à l'analyse des données d'entrevue afin de faire ressortir les facteurs de soutien et les facteurs d'adversité perçus par les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada lors de leur passage à la Faculté d'éducation de l'USB.

Cinq grands thèmes sont ressortis de ces entretiens : l'intégration à la Faculté d'éducation de l'USB, l'influence de la famille, des amis et des coopérants, la perception des expériences professionnelles, les discontinuités culturelles ainsi que les relations de pouvoir.

Cette étude se termine avec des recommandations par rapport à l'encadrement que reçoivent ces étudiants lors de leur séjour en faculté d'éducation.

## Abstract

This qualitative research study is based on a series of interviews with graduates of the Faculty of Education at Université de Saint-Boniface (USB), Manitoba, Canada, who were educated outside of Canada during their pre-university years. The educational landscape is changing, and the professional integration of future immigrant teachers presents several challenges. This research gives voice to immigrant teachers to allow for a better understanding of the phenomenon of having studied outside of Canada before attending a faculty of Education in a Canadian university.

The purpose of this study was to focus on the perceptions of these immigrant teachers about their perceptions as students in a faculty of Education and their perceptions as teacher candidates in the Francophone schools and French Immersion schools in Manitoba.

A phenomenological approach was used to analyze interview data. This analysis sheds light on perceived factors which either support or impede students during their studies at the Faculty of Education.

Five major themes emerged from the data: integration into the Faculty of Education at USB, the influence of family, friends and cooperating teachers, the perception of professional experiences, cultural discontinuities as well as power relationships.

The study concludes with recommendations for improving support given to students educated outside of Canada during their studies at the Faculty of Education.

## Remerciements

J'aimerais, dans un premier temps, remercier les participants, ceux-ci ont permis la réalisation de ce projet de recherche. Leur appui, leurs habiletés à verbaliser leurs expériences à la Faculté d'éducation m'ont permis une meilleure compréhension du phénomène à l'étude.

J'aimerais également remercier les membres de mon comité doctoral, ma directrice Nathalie Piquemal qui m'a soutenu tout au long de ce projet, en m'aidant dès le début à le conceptualiser et à le mener à terme. Les membres internes, Orest Cap et Yves Labrèche, qui ont été plus que généreux avec leur temps. Leurs expertises, suggestions et perspicacités ont permis plusieurs améliorations à mon travail de recherche. La membre externe Phyllis Dalley qui a su ajouter de nouvelles perspectives à mon travail.

Merci à mes collègues et amis qui m'ont appuyé tout au long de ce parcours. Un merci particulier à Corinne et Gail qui ont pris le temps de relire certaines parties. À Gilbert qui a fait une relecture de tous les chapitres.

À ma famille qui s'est toujours intéressée à mes études, qui a toujours su m'appuyer, m'encourager.

**Liste des tableaux**

Tableau 1.....	90
Tableau 2.....	92
Tableau 3.....	98
Tableau 4.....	193
Tableau 5 .....	202

**Liste des figures**

Figure 1 .....	23
Figure 2 .....	210

## Table des matières

<b>Contenu</b>	
Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Remerciements.....	iii
Liste des tableaux.....	iv
Liste des figures .....	iv
Table des matières.....	v
Chapitre 1 : Introduction.....	1
Problématique et questions de recherche .....	9
Contexte de l'étude.....	15
Pertinence de l'étude .....	17
Cadre théorique .....	18
Le modèle d'écologie humaine.....	18
L'approche des champs perceptuels.....	20
Le modèle de Le Boterf.....	22
Le concept de l'hospitalité .....	24
Définitions.....	28
Synthèse .....	29
Chapitre 2 : Recension des écrits.....	31
Introduction.....	31
Acculturation et adaptation .....	32
Processus d'adaptation et d'acculturation à la maîtrise en administration des affaires.....	34
Le langage technique .....	34
Le travail en équipe.....	35
Les pratiques en évaluation.....	36
Processus d'adaptation et d'acculturation en sciences infirmières.....	36
La langue d'usage et d'enseignement.....	37
Les modèles pédagogiques.....	38

La prise de test. ....	39
Les différences culturelles. ....	40
Processus d'adaptation et d'acculturation en éducation. ....	41
La conception de l'enseignement.....	43
Les connaissances ou méconnaissances culturelles.....	45
Les difficultés liées à la langue d'enseignement.....	46
L'importance du placement lors des stages. ....	48
Discontinuités culturelles par rapport aux approches pédagogiques. ....	50
Synthèse.....	51
Chapitre 3 : Méthodologie .....	54
Rôle du contexte social .....	55
La phénoménologie .....	56
Historique. ....	56
Définition.....	58
Positionnement du chercheur .....	59
Les relations de pouvoir .....	64
Chercheurs – participants .....	64
Institutions – étudiantes, étudiants.....	69
Critères de validité .....	71
L'authenticité.....	71
Crédibilité.....	77
Objectivité .....	78
Participants et outils de collecte de données .....	79
Participants. ....	79
Outils de collecte de données. ....	80
Protocole des entrevues. ....	81
Protocole pour l'analyse des données.....	82
Éthique .....	82
Limite de cette recherche .....	85
Chapitre 4 : Analyse des données .....	87
Cheminement méthodologique .....	88

Les documents de la Faculté d'éducation de l'USB .....	91
Le journal de bord de la chercheuse.....	94
Codage des données issues des entrevues.....	96
Organisation des données issues des entrevues.....	100
Les facteurs d'épanouissement.....	102
Les facteurs d'adversité.....	102
Thème 1 : L'intégration à la Faculté d'éducation.....	104
La perception de l'intégration sociale à la Faculté d'éducation : un choc culturel dès les premiers jours.....	105
La perception de la relation avec les pairs : collégialité et exclusion.....	110
La perception des relations avec le corps professoral à la Faculté d'éducation : une disponibilité remarquable.....	113
Thème 2 : L'influence de la famille, des amis et des coopérants.....	115
L'influence de la famille : le port d'attache.....	116
L'influence des amis : une complicité se développe. ....	118
L'influence des coopérants : des modèles professionnels. ....	122
Thème 3 : Perceptions des expériences professionnelles.....	125
Les perceptions du milieu universitaire : une nouvelle réalité. ....	126
Les perceptions du milieu scolaire manitobain lors des stages : tout un ajustement. ....	134
Thème 4 : Les perceptions des valeurs : discontinuité culturelle.....	142
Les perceptions de l'accueil : un simple bonjour fait toute une différence. ....	143
Les perceptions de la collégialité : individualisme ou collectivisme.....	144
Les perceptions du statut social de la profession d'enseignant : descendu de son piédestal. ....	145
Thème 5 : Les relations de pouvoirs.....	147
Microsystème.....	148
Mésosystème.....	149
Exosystème.....	149
Macrosystème.....	150
Synthèse .....	151
Chapitre 5 : Synthèse, interprétation et discussion.....	153
Question 1 .....	155



La conception de l'enseignement. ....	155
Les connaissances et méconnaissances culturelles.....	161
Difficulté avec la langue d'enseignement. ....	164
Question 2 .....	167
Assumer le rôle d'étudiant ou de l'étudiante dans une faculté d'éducation canadienne : discontinuités culturelles et le milieu universitaire. ....	168
Le contexte culturel et linguistique.....	169
Les relations avec les professeurs. ....	171
L'organisation des cours et travaux. ....	175
La langue d'enseignement et d'étude. ....	180
Assumer le rôle de stagiaire dans une école publique au Manitoba : discontinuités culturelles et le milieu professionnel.....	182
L'organisation scolaire.....	183
L'importance du placement. ....	185
Développement identitaire chez l'enseignant.....	188
La construction identitaire chez l'élève.....	190
Synthèse.....	191
Question 3 .....	192
L'analyse selon le modèle de Bronfenbrenner .....	192
L'analyse selon le modèle de Le Boterf.....	201
L'analyse des relations de pouvoir .....	205
Le modèle du sablier.....	207
Chapitre 6 : Conclusion et recommandations .....	216
Sommaire de la discussion .....	216
Recommandations pour les facultés d'éducation .....	219
Savoir agir +. ....	220
Compréhension de la conception de l'enseignement.....	220
Compréhension du contexte culturel et linguistique.....	222
Vouloir agir + .....	223
L'appartenance et le travail de groupe.....	223
Sensibilisation aux relations de pouvoir .....	225

Limites de l'étude .....	225
Réflexion finale de la chercheuse.....	227
Références.....	229
Annexe A .....	247
Lettre de recrutement .....	247
Annexe B .....	250
Formulaire de consentement .....	250
Annexe C .....	254
Questions pour les entrevues.....	254

## Chapitre 1 : Introduction

Les membres des communautés francophones en milieu minoritaire se préoccupent de la survie de leur communauté, de la vitalité de celle-ci. Dans le domaine scientifique, des chercheurs en font leur sujet principal de recherche. Gilbert et Langlois (2006) se sont penchés sur la question de la vitalité des communautés francophones minoritaires au Canada et selon eux, celle-ci est attribuable, en partie, à leur poids démographique. Gilbert, Langlois, Landry et Aunger (2005) précisent que l'importance démographique a un impact direct sur l'utilisation du français, comme langue de communication, au sein d'une communauté. Landry, Deveau et Allard (2006) font remarquer que, chez les francophones, le taux de continuité linguistique (ce taux fait le ratio entre ceux qui parlent, le plus souvent à la maison, le français et ceux qui ont comme langue maternelle le français) est à la baisse, il est passé de 0,73 en 1971 à 0,62 en 2001 (p. 38). Au début des années 2000, quelques études (Jedwab, 2002; Landry et al., 2006 et Quell 2002) ont mentionné l'importance de l'immigration pour maintenir la vitalité des communautés linguistiques minoritaires, c'est-à-dire les communautés anglophones au Québec et les communautés francophones dans les provinces canadiennes majoritairement anglophones. Pourtant, malgré ces efforts pour maintenir la vitalité linguistique plusieurs recherches démontrent qu'il est encore difficile pour les immigrants de s'intégrer à ces communautés (Barette, Gaudet et Lemay, 1996; Gérin-Lajoie, 1995; Hanvey et Lock, 2000; McAndrew, 2001 et Quell 2002).

Selon le plan stratégique de Citoyenneté et Immigration Canada (2006) et le plan d'action d' Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (2018) les objectifs à atteindre en matière d'immigration en milieu francophone minoritaire sont d'accroître le nombre d'immigrants

d'expression française et de faciliter leur intégration. Par souci pour la vitalité de sa communauté francophone, le Manitoba accueille de plus en plus d'immigrants francophones. Cet accroissement vise à contrer les effets de l'assimilation linguistique et du faible taux de naissance.

Le profil démographique de la communauté francophone du Manitoba a changé depuis les dernières années. Selon Denton (2004), le taux de natalité au Manitoba chute sans cesse et se retrouve sous le taux de remplacement de la population. De plus, la population du Manitoba est vieillissante (Denton, 2004). Pour remédier à la situation, le Manitoba comble ce déclin de la population par l'immigration, selon cet auteur l'objectif visé par le gouvernement manitobain serait d'accueillir environ 10 000 immigrants par année.

La population issue de l'immigration au Manitoba est considérable. Denton (2004) mentionne également que même si le Manitoba compte moins de 4% de la population canadienne, le Manitoba accueille environ 20% des réfugiés parrainés, dont la majorité n'est pas francophone, par des organismes privés. Ces chiffres remontent à plus d'une décennie, mais ceux-ci sont confirmés par le gouvernement du Manitoba (2012) dans son rapport statistique de 2012 qui confirme que «18% des réfugiés parrainés par des organismes du secteur privé (775 personnes) se sont établis au Manitoba» (p. 5). La population du Manitoba, depuis sa colonisation, s'est accrue grâce à différentes vagues d'immigration de différents coins du monde. Les Manitobains se plaisent à dire qu'il n'y a pas de «majorité» dans leur société, mais que des minorités et que la société manitobaine se serait épanouie grâce à une attitude d'acceptation et de compromis (Denton 2004).

Selon Piquemal, Bahi et Bolivar (2010), «Même si l'immigration francophone hors Québec reste un phénomène limité, il n'en demeure pas moins un facteur dynamisant de la santé

économique, culturelle et linguistique du paysage francophone minoritaire de l'Ouest canadien et particulièrement du Manitoba» (p. 42). Une proportion significative de l'augmentation de la population canadienne est due à l'arrivée des immigrants et des réfugiés (Carter, Vachon, Biles, Tolley et Zamprelli, 2006). Toujours selon Carter et al. (2006), non seulement le nombre d'immigrants et de réfugiés au Canada a augmenté dans les derniers quinze ans, mais on remarque également une plus grande diversité d'ethnicité, de religion et de langue chez ceux-ci. Cette nouvelle diversité ethnique, religieuse et langagière modifie le portrait sociodémographique des villes canadiennes, dont Winnipeg. Ces changements ont un impact majeur sur les services qu'offrent les systèmes de santé, d'éducation et de justice (Carter et al., 2006). Selon ces auteurs, le défi pour les villes est de trouver de quelles façons accommoder et intégrer cette diversité grandissante tout en éliminant les problèmes de racisme et de discrimination.

Pour ce qui a trait à la loi canadienne en matière d'immigration, le Canada semble vouloir corriger certaines lacunes de sa loi sur l'immigration, notamment certains aspects racistes. En réalité, les premières formes de la *Loi sur l'immigration*, celles précédant 1976, comportaient une dimension dite *raciste* au sens où certains groupes sociaux ne pouvaient immigrer au Canada (interdiction faite aux Chinois en 1923, par exemple). Comme le précisent Piquemal et al. (2010) l'immigration a été limitée par le gouvernement canadien à la guerre mondiale : «De ce point de vue, l'immigration européenne fut freinée au lendemain de la guerre mondiale [les auteurs ne précisent pas quelle guerre], avec l'intention, pour le Canada, de prévenir des sources éventuelles de troubles sociaux sur son sol» (p. 44).

Beaucoup plus tard, Citoyenneté et Immigration Canada (2006) a mis sur pied en 2006 un plan stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en

situation minoritaire et ceci est repris en 2018 dans le plan d'action d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. Selon Piquemal et al. (2010), «ce plan [plan stratégique de 2006] est perçu comme un catalyseur de la croissance et de la vitalité des minorités francophones à Winnipeg» (p. 44). Le plan stratégique (Citoyenneté et Immigration Canada, 2006, p. 3) propose quatre objectifs visant les communautés francophones en milieu minoritaire :

1. l'augmentation d'immigrants d'expression française;
2. l'amélioration de la capacité d'accueil des communautés francophones en situation minoritaire;
3. l'intégration économique, sociale et culturelle des immigrants d'expression française;
4. la régionalisation de l'immigration francophone à l'extérieur de Toronto et Vancouver.

Le plan stratégique (Citoyenneté et Immigration Canada, 2006) soulève le point que «le pourcentage de réfugiés est relativement plus élevé parmi les immigrants dans les communautés francophones en situation minoritaire, ce qui amène de grands défis» (p. 5). Piquemal et al. (2010) abondent dans le même sens : «Pour les populations francophones en milieux linguistiques minoritaires hors Québec, un renforcement de la dynamique des nouveaux arrivants se constate de plus en plus» (p. 41). La communauté francophone de Winnipeg accueille depuis quelques années plusieurs réfugiés de la République démocratique du Congo. À l'extérieur de Winnipeg, la communauté francophone du Manitoba reçoit, elle aussi, des réfugiés.

Les immigrants font face à plusieurs défis lors de leur période d'intégration. Ils ont de la difficulté à faire reconnaître leurs études, leurs diplômes et leurs expériences de façon à pouvoir accéder au marché du travail manitobain. Piquemal et al. (2010) suggèrent «que plus l'immigrant est perçu comme un étranger par l'hôte, plus il risque de succomber aux pièges des clichés sociaux avec tous les risques de discrimination que cela peut entraîner» (p. 42). L'accueil du

nouvel arrivant est donc très important puisque ces nouvelles relations peuvent favoriser ou défavoriser l'intégration de celui-ci.

[...]les dynamiques sociales, identitaires et relationnelles de l'interaction entre le nouvel arrivant et l'hôte sont susceptibles soit de renforcer soit de contrecarrer les inégalités systémiques, à savoir, sociales, économiques et relationnelles, qui défavorisent les uns par rapport aux autres. (Piquemal et al., 2010, p. 42)

Ces dynamiques jouent donc un rôle dans l'intégration des nouveaux arrivants.

La langue est souvent une barrière, dans la mesure où les immigrants arrivent avec une mince connaissance de l'anglais. Lafontant (2007) a recensé dans son étude que les répondants immigrants perçoivent la connaissance de l'anglais comme un atout à l'employabilité. Croyant à tort que l'on peut «vivre» en français au Manitoba, les immigrants se retrouvent désemparés, faute de trouver du travail dans leur domaine d'expertise en français. Cet auteur va plus loin et précise que l'apprentissage de l'anglais est en fait une nécessité pour l'intégration des immigrants. Certains immigrants francophones se tournent vers l'éducation, un domaine dans lequel il est plus facile de trouver du travail en français.

Et en approfondissant un peu plus, on se rend compte que seulement certains nouveaux arrivants se sentent marginalisés ou affaiblis par leur manque de connaissance de l'anglais. Comme le dénotent Piquemal et al. (2010), il semble y avoir une certaine discrimination face à certains nouveaux arrivants selon leur pays d'origine et leur couleur de peau.

Alors que nos participants [immigrants] européens pensent pouvoir trouver (et trouvent rapidement) du travail tout en étant unilingue francophone, nos participants [immigrants] de minorités visibles, des catégories économiques et humanitaires, affirment que la seule

connaissance du français est insuffisante à l'obtention d'un emploi. (Piquemal et al., 2010, p. 46)

En conséquence, certains réussissent à se trouver un emploi sans compétences langagières en anglais tandis que d'autres ont beaucoup de difficulté à s'intégrer sur le marché du travail.

Lafontant (2007) soutient que lors de son étude, plusieurs immigrants ont expliqué qu'ils se percevaient comme étant différents des Canadiens à cause de la couleur de leur peau. Ces perceptions et les difficultés qui s'ensuivent sont accrues lorsque la personne est réfugiée.

Des recherches montrent, en effet, que les minorités visibles, tout particulièrement les Noirs, se heurtent à des barrières qui rendent leur intégration socioprofessionnelle plus difficile que les immigrants d'Europe. Ces barrières institutionnelles s'expriment sous la forme de reconnaissance de diplômes de certains pays au détriment des diplômes d'autres pays, de discrimination sur les lieux de travail, et d'embauche préférentielle selon le pays d'origine ou le sexe. (Piquemal et al., 2010, p. 43)

Il y a donc toujours des défis socioprofessionnels liés à l'origine ethnique des immigrants et aux inégalités qui en découlent.

L'intégration économique et l'intégration sociale sont souvent interreliées. Sans un réseau de contacts, la recherche d'un emploi devient ardue. L'intégration sociale est souvent mise de côté lorsque les besoins économiques ne sont pas satisfaits.

Les difficultés à faire reconnaître ses diplômes, études, compétences ainsi que la méconnaissance de l'anglais s'ajoutent aux défis de la recherche d'un emploi. Un document de Citoyenneté et Immigration Canada (2006) explique que non seulement la connaissance de l'anglais pose des difficultés aux immigrants, mais que parfois le manque d'aisance en français



est également une source de difficulté. En effet, les immigrants d'expression française n'ont pas nécessairement le français comme langue maternelle.

S'il est un fait que l'intégration au Canada n'est pas équitable pour tous les immigrants, «il n'en reste pas moins que le véritable sentiment d'appartenance semble plus accessible aux immigrants qui sont visiblement majoritaires [...] qu'à ceux qui sont visiblement minoritaires [...]» (Piquemal et al., 2010, p. 46). Lafontant (2007) partage en partie cette opinion en disant que «le fait d'être un immigrant francophone, ajouté à celui d'être Noir, augmente le degré de minorisation sociale» (p.133). Certains nouveaux arrivants au Manitoba français pourraient donc être doublement minorisés.

En plus des défis cités plus haut, mentionnons une autre barrière identifiée dans le plan stratégique de Citoyenneté et Immigration Canada (2006), à savoir la rareté des modèles d'intégration réussie parmi le corps professionnel des institutions scolaires et postsecondaires. Il est essentiel que le corps professionnel d'une institution d'enseignement soit un microcosme de la société pour que chaque élève s'y retrouve, développe un sens d'appartenance et ressente que sa culture est valorisée (Irvine, 1989). C'est d'ailleurs un des domaines que Citoyenneté et Immigration Canada (2006) juge prioritaire. Selon Irvine (1989), il est important que tous les jeunes, immigrants ou non, se retrouvant à l'école, aient des modèles.

Le domaine de l'éducation est également une cible prioritaire puisqu'il faut offrir aux enfants d'immigrants des modèles d'insertion réussie de personnes provenant de leurs communautés. Dans les endroits où cela n'a pas lieu, il sera nécessaire d'augmenter rapidement le nombre d'immigrants qui enseignent ou travaillent dans les écoles de langue française. (Citoyenneté et Immigration Canada, 2006, p. 12)

Pour aider les immigrants et réfugiés à s'intégrer à la communauté francophone du Manitoba, il faut non seulement aider les parents à accéder au marché du travail, mais il faut également rejoindre les enfants de ces immigrants et réfugiés qui se retrouvent dans le système scolaire francophone. Comme décrit plus haut, le portrait de la population manitobaine a changé dans les dernières années. Pour assurer l'intégration de ces nouveaux Manitobains, entre autres, dans le système d'éducation, il serait avantageux que ceux-ci se reconnaissent parmi le corps professionnel des écoles. Les facultés d'éducation ont donc un rôle primordial à jouer, pour s'assurer de former de futurs enseignants provenant de ces communautés représentant la diaspora.

Pour répondre à cette cible prioritaire de Citoyenneté et Immigration Canada, soit d'offrir des modèles d'insertion réussie aux enfants d'immigrants, les facultés d'éducation sont appelées à revoir, de façon continuelle, leur programmation quant à la préparation des futurs enseignants et des futures enseignantes. Cette programmation doit refléter les dernières recherches dans le domaine ainsi que les besoins de la communauté éducative.

Les recherches tendent à démontrer qu'il est important que le corps professionnel des écoles représente bien la population d'une région, c'est-à-dire que chaque élève devrait reconnaître sa communauté dans son école et avoir des modèles. Ainsi, selon Bascia (1996), Kanouté et Lafortune (2011), il devient primordial de favoriser la diversité du corps professionnel, d'augmenter le nombre d'étudiants en formation des maîtres issus des populations minoritaires et de recruter des enseignants formés à l'étranger. Niyubahwe, Mulamurera et Jutras (2013a) partagent le même point de vue et affirment que «Consequently, these [immigrant] teachers can bring significant educational contributions to the steadily increasing number of

immigrant children in the Quebec School system» (p. 280). Avec une diversité accrue du corps professionnel, plus d'élèves auraient des modèles culturels à l'école.

Farmer, Chambon et Labrie (2003) ont précisé dans leur étude le manque de recherche sur l'intégration et les changements institutionnels sur, entre autres, le domaine des institutions postsecondaires. Quelques recherches ont été réalisées dans l'est du pays, surtout en Ontario et au Québec, au sujet de l'insertion des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada dans les programmes universitaires canadiens. Ainsi, Parks et Raymond (2004), Raymond et Des Brisay (2000) et Raymond et Parks (2004), se sont intéressées aux étudiants chinois inscrits au programme de maîtrise en administration des affaires (MBA) à l'Université d'Ottawa. Duchesne (2008, 2010a, 2010b) s'est intéressée à l'accompagnement lors de la formation pratique et de l'insertion professionnelle des étudiants étrangers en enseignement en Ontario français. Peu de recherches ont utilisé comme milieu, un contexte minoritaire de l'Ouest canadien. Par exemple, Mulatris et Skogen (2012) ont publié un article concernant l'insertion professionnelle des stagiaires des minorités visibles en Alberta.

### **Problématique et questions de recherche**

Cette recherche vise à étudier plus en profondeur les perceptions et les expériences des étudiants, scolarisés à l'extérieur du Canada, dans une faculté d'éducation canadienne. Cette thèse se propose donc de faire ressortir les facteurs d'épanouissement et les facteurs d'adversité vécus par les étudiantes et les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada lors de leur passage dans une faculté d'éducation canadienne, sur les plans personnel, social-culturel, pédagogique et institutionnel. Comme nous le verrons, au chapitre 5, les résultats et l'analyse permettent de mieux comprendre le phénomène d'être un étudiant scolarisé, à l'extérieur du Canada, dans une faculté d'éducation canadienne en contexte minoritaire. Ces résultats permettront également aux

facultés d'éducation de réajuster, si nécessaire, leur programmation de façon à mieux encadrer les étudiantes et les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada et à mieux sensibiliser leur corps professoral.

Bascia (1996), Niyubahwe et al. (2013a) soulignent l'importance de diversifier culturellement les corps enseignants des écoles pour mieux représenter les communautés estudiantines de ceux-ci. Par contre, les étudiantes et les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada font face à des défis particuliers lors de leur séjour en faculté d'éducation (Duchesne, 2008, 2010a, 2010b, Duchesne et Kane, 2010, Niyubahwe et al., 2013a et Schmidt, Young et Mandzuk, 2010). Bien que ceux-ci se tirent bien d'affaire lors du volet académique de la formation, des cours et des travaux, le volet pratique, à savoir les stages, semble causer son lot d'embûches. Duchesne (2008) explique cette situation en disant que «la plupart d'entre eux [les étudiants immigrants dans les facultés d'éducation] n'avaient pas eu l'occasion de visiter une classe ou une école élémentaire canadienne ni de se familiariser avec les politiques, le système scolaire ou les méthodes pédagogiques particulières à cette culture» (p. 119) avant leur entrée à la faculté d'éducation. N'ayant souvent aucune connaissance du système scolaire canadien, ils se retrouvent désavantagés par rapport aux étudiants ayant complété leur scolarité élémentaire et secondaire au Canada.

Si l'on compare le taux d'abandon en éducation à celui des autres professions, l'on remarque que celui-ci est plus élevé. King et Peart (1992) mentionnent que la profession d'enseignant connaît un des plus hauts taux d'abandon en Amérique du Nord. Martineau, Presseau et Portelance (2005) renchérissent sur cette idée en mentionnant les statistiques suivantes : «Déjà en 1992, une étude canadienne avait démontré que 15% des débutants quittent l'enseignement après seulement une année d'exercice; ce qui représente plus du double de ceux

qui prennent la même décision dans d'autres professions soit 6%» (p. 2). De plus, selon Sabar (2004, p. 146), près de 40% des nouveaux enseignants quittent la profession durant les cinq premières années de leur carrière. Toujours selon Sabar (2004), la conception, qu'ont les enseignants débutants, de l'école ou de la profession ne correspond pas toujours à la réalité, ceux-ci sont donc parfois déçus. Ceci pourrait expliquer le taux élevé d'enseignants qui quittent la profession si tôt dans leur carrière.

Ces difficultés sont également vécues par les étudiants immigrants, mais celles-ci semblent même plus importantes. Les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada rencontrent souvent des difficultés dès leur entrée dans les facultés d'éducation. Ainsi, «Les étudiants étrangers constituent près de 25% de la clientèle de la Faculté d'éducation, cycle primaire-moyen, de l'Université d'Ottawa; pourtant ils forment plus de la moitié du groupe des étudiants ayant échoué au moins un de leurs stages» (Duchesne, 2008, p. 119). Et ces difficultés semblent être surtout vécues lors des stages pratiques. «Si le volet théorique de cette formation leur pose peu de difficulté, il en va autrement des stages en milieu scolaire» (Duchesne, 2010a, p. 112). Ces difficultés se poursuivent une fois le brevet d'enseignement reçu, les enseignants immigrants ayant alors de la difficulté à se trouver un emploi. Selon McIntyre (2004), les étudiants immigrants francophones inscrits dans une faculté d'éducation ontarienne rencontrent des difficultés en stage et lors de la recherche d'un emploi. Comme nous le verrons plus loin, plusieurs facteurs pourraient expliquer ces difficultés, mais en général celles-ci sont associées à une disparité entre le système scolaire du pays d'origine des étudiants immigrants et le système scolaire de la province où ils se trouvent.

Selon Duchesne (2010a), les étudiants canadiens ont l'avantage de connaître un système scolaire canadien depuis leur enfance. La connaissance de ce système scolaire est déjà acquise

lorsqu'ils débutent leur formation en faculté d'éducation. Ceci dit, tout étudiant dans une faculté d'éducation doit, en quelque sorte, mettre ses souvenirs d'élèves sur les bancs d'école de côté. Avoir été élève dans un système scolaire ne nous donne pas l'expérience requise pour être enseignant dans un système scolaire. Martineau et al. (2005), élaborent à partir de cette idée : «Le débutant doit en effet se construire une représentation adéquate et fonctionnelle de son environnement de travail et ce, non plus à partir du point de vue d'un élève (qu'il a été), mais à partir d'un enseignant (qu'il est maintenant)» (p. 1). Selon Duchesne (2008), plusieurs étudiants immigrants n'ont pas l'occasion de se familiariser avec le système scolaire canadien avant de débiter leur formation dans une faculté d'éducation. N'ayant souvent aucune connaissance du système scolaire canadien, ils se retrouvent désavantagés par rapport aux étudiants ayant fait leur école élémentaire et secondaire au Canada.

Chaque étudiant, immigrant ou non, a son propre parcours, tous ayant un but commun, soit d'obtenir un brevet d'enseignement. Certains étudiants immigrants étaient par contre déjà des enseignants dans leur pays d'origine, mais le bureau des brevets de leur province d'adoption n'a pas reconnu leurs études, ils se retrouvent donc à nouveau aux études. D'autres sont formés dans un autre domaine que l'éducation, par exemple en génie, et ne réussissent pas à se trouver un emploi dans ce domaine à cause, entre autres, de leurs compétences langagières. C'est souvent le cas dans les communautés francophones à l'extérieur du Québec où il est difficile de complètement «vivre» en français. Ces immigrants ont des compétences et de l'expérience dans un domaine, mais n'ont pas, par exemple, les connaissances assez développées de la langue anglaise pour y travailler. Ils se tournent parfois vers l'éducation puisque c'est un domaine où il est possible de travailler en français lorsque nous nous retrouvons dans les communautés francophones minoritaires.

Les trois obstacles, les plus importants, recensés par Deters (2006) concernant l'insertion professionnelle des travailleurs qualifiés immigrants 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, p. 2)

Ces étudiants immigrants qui n'ont aucune expérience de travail en éducation, mais de l'expérience dans un autre domaine, et qui se lancent en éducation par manque de compétences langagières en anglais, sont souvent plus âgés et n'ont aucune expérience de travail avec les jeunes.

L'âge moyen des étudiants immigrants de la Faculté d'éducation [Université d'Ottawa] est relativement élevé, soit environ 40 ans. Les plus âgés de ces étudiants sont dans la cinquantaine et n'ont connu, avant leur admission au programme de formation à l'enseignement, aucune expérience antérieure de travail auprès des jeunes. (Duchesne, 2010a, p. 107)

Leur décision de se lancer en éducation n'est pas nécessairement un désir, mais plutôt un moyen de survivre économiquement.

Parmi les nombreux défis que rencontrent les étudiants immigrants en faculté d'éducation, ceux qui reviennent dans les recherches de Duchesne (2008, 2010a et 2010b) sont, regroupés en quatre grandes catégories, à savoir la conception de l'enseignement, les connaissances ou méconnaissances culturelles, les difficultés avec la langue d'enseignement et les stages pratiques.

Ces quatre catégories de défis inspirent cette thèse doctorale, bien que celle-ci ira plus loin dans les domaines de la perception des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada face à la

profession d'enseignant et à leur formation en faculté d'éducation au Canada. Comme les recherches de Duchesne (2008, 2010a et 2010b), cette recherche se situe en milieu minoritaire francophone, cependant, le contexte du Manitoba français est différent de celui de l'Est ontarien. Ce contexte est différent par sa situation géographique, l'Est ontarien étant limitrophe avec le Québec et de par son poids démographique, les francophones représentent 18,9 % de la population de la ville d'Ottawa (Conseil de planification sociale d'Ottawa, 2010) tandis que pour la ville de Winnipeg, les francophones ne représentent que 3,5% de sa population (Leclerc, 2016). En ce qui a trait à la conception de l'enseignement, cette thèse inclura la perception des pratiques pédagogiques et la perception de l'identité professionnelle. Sous la catégorie des connaissances culturelles, les aspects suivants seront étudiés : la discontinuité culturelle, la perception de la culture de l'école et la perception de la profession d'enseignant. Les aspects étudiés de la troisième catégorie, les difficultés avec la langue, seront les difficultés avec la langue anglaise et les difficultés de compréhension ou de communication causées par les différents accents. La quatrième catégorie comprend les stages pratiques et le développement identitaire professionnel. Enfin, une cinquième catégorie sera ajoutée et présentera le rôle et l'influence des relations de pouvoir.

Les questions suivantes ont été formulées de façon à pouvoir répondre aux buts de l'étude :

1. Comment les étudiants diplômés définissent-ils et décrivent-ils la culture du milieu universitaire ainsi que des écoles publiques par rapport à celle qu'ils ont pu connaître dans leur pays d'origine ? Cette question sera basée sur les thèmes suivants : la conception de l'enseignement, les connaissances ou méconnaissances culturelles, les difficultés avec la langue d'enseignement.



2. En tant qu'étudiant et stagiaire diplômé, comment décrivent-ils et perçoivent-ils leur rôle et leur positionnement face aux attentes dans les domaines linguistiques, culturels et pédagogiques du milieu universitaire et du milieu scolaire ?
3. Quels sont les facteurs (personnels et contextuels) qui facilitent ou, le cas échéant, entravent la capacité des étudiants diplômés à bien assumer (selon eux) leur rôle professionnel ?

### **Contexte de l'étude**

Cette étude a été menée auprès d'enseignantes et d'enseignants qui ont fait leur B. Éd. à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (USB). L'Université de Saint-Boniface est située à Winnipeg au Manitoba. Située dans un contexte linguistique majoritairement anglophone, l'USB a comme énoncé de mission :

Fondée en 1818, l'Université de Saint-Boniface est l'université francophone de l'Ouest canadien qui offre une formation universitaire et collégiale de qualité, personnalisée pour répondre aux besoins de ses étudiants et qui développe les leaders de la société.

(Université de Saint-Boniface, 2013-2016)

Depuis 1998, la Faculté d'éducation de l'USB a le mandat, reçu du gouvernement du Manitoba, de former en français les futurs enseignants et enseignantes des écoles d'immersion française et des écoles francophones.

La Faculté d'éducation de l'USB offre un programme de Baccalauréat en Éducation (B. Éd.) de deux ans, programme offert aux étudiants détenant déjà un premier baccalauréat. Le programme de deux ans diffère des autres programmes de B. Éd. offerts au Manitoba, car il permet aux étudiants et étudiantes en dernière année de B. Éd. de passer sept mois en stage dans une école francophone ou d'immersion française au Manitoba. Ainsi, les étudiants ne reviennent

à la Faculté qu'une fois par semaine pour des cours et séminaires. Ces sept mois de stages s'ajoutent aux quatre semaines de stages qu'ont expérimentés les étudiants lors de leur 1<sup>re</sup> année au programme. Le but du programme de Formation en milieu scolaire (FEMS) est de permettre aux étudiants de se familiariser avec la profession d'enseignant de façon graduelle, en faisant des liens entre la théorie et la pratique. Avec les stages de longue durée, sept mois, les étudiants et les étudiantes ont l'opportunité d'assumer plusieurs des responsabilités d'un enseignant.

Comme mentionné plus haut, les stagiaires sont placés soit dans des écoles francophones soit dans des écoles d'immersion française. Les écoles francophones répondent aux droits à l'éducation en français de la minorité francophone. La langue d'enseignement est le français et la plupart des élèves fréquentant ces écoles répondent à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Les écoles d'immersion française du Manitoba offrent l'éducation en français à des élèves dont la langue maternelle n'est habituellement pas le français. Celle-ci est, dans la plupart des cas, l'anglais. La Faculté d'éducation de l'USB a donc comme mission de former, en français, les futurs enseignants et futures enseignantes des écoles francophones et d'immersion française.

Les écoles francophones et d'immersion française partagent un petit bassin d'enseignants. Cette communauté éducative francophone est petite et plutôt isolée. Pour cette raison, la plupart des membres de la communauté éducative francophone se connaissent. Cette petitesse est un avantage lors du placement des stagiaires dans leur stage de 2<sup>e</sup> année. Puisque les professeurs de la Faculté d'éducation de l'USB connaissant bien la communauté éducative francophone, ils peuvent faire des placements personnalisés pour les stagiaires.

Selon l'enquête sur le niveau de satisfaction des étudiantes et étudiants finissants à la Faculté d'éducation (Faculté d'éducation, USB, 2013-2015). La majorité des étudiants qui

dépose une demande d'admission à la Faculté d'éducation est des femmes, entre les années 2013 et 2015 le pourcentage était de 72 %. Environ 44% des étudiantes et étudiants inscrits à la Faculté d'éducation de l'USB proviennent du système manitobain des écoles francophones et 37 % proviennent des écoles d'immersion française du Manitoba. Certains étudiants proviennent de l'extérieur du Manitoba, environ 4% viennent d'ailleurs au Canada et près de 10% viennent d'autres pays.

Le portrait de la population estudiantine à la Faculté d'éducation est en plein changement. Les demandes d'admission d'étudiants et d'étudiantes scolarisés à l'extérieur du Canada sont à la hausse. En 2013, les demandes d'admission d'étudiants et d'étudiantes scolarisés à l'extérieur du Canada représentaient 5 % des demandes reçues, en 2014 le pourcentage est passé à 10% et en 2015 le pourcentage était de 14%. La Faculté d'éducation compte habituellement une quarantaine d'étudiants et d'étudiantes dans chaque année de son programme (Faculté d'éducation, USB, 2013-2015).

### **Pertinence de l'étude**

Cette étude est pertinente, car la population francophone du Manitoba est de plus en plus diversifiée. L'école tente de refléter cette diversité. Pour ce faire, un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants d'origines culturelles diversifiées devront être admis et devront terminer avec succès leur formation à la Faculté d'éducation. Leur succès doit être validé autant lors du volet théorique de la formation, c'est-à-dire les cours et les travaux, que lors du volet pratique de la formation, soit les stages en milieu scolaire. À ce jour, la plupart des recherches portant sur ce sujet ont été réalisées dans l'est du pays, dans des milieux francophones minoritaires où le pourcentage de francophones est plus élevé qu'au Manitoba (Duchesne, 2008, 2010a, 2010b). Cette thèse doctorale a été réalisée en milieu francophone minoritaire dans

l'Ouest canadien, où la population francophone représente un très petit pourcentage de la population.

### **Cadre théorique**

**Le modèle d'écologie humaine.** Quelques modèles d'écologie humaine ont été créés par le passé. Comme le rapportent Sallis, Owen et Fisher (2008, p. 468), un des premiers modèles, celui de Lewin a vu le jour au début des années 1950, ce modèle s'intéressait à l'influence qu'avait l'environnement sur un individu. Par la suite, à la fin des années 1960, est venu le modèle de Barker, celui-ci conclut que le comportement des individus est plus influencé par les situations dans lesquelles l'individu se trouve que par les caractéristiques de l'individu. Après quoi le modèle de Bronfenbrenner fut publié à la fin des années 1970. Le cadre théorique pour cette étude est basé sur le modèle de Bronfenbrenner. Comme le rapporte Tudge, Mokrova, Hatfield et Karnik (2009), ce modèle s'est développé au courant de la carrière et vie de Urie Bronfenbrenner. En 1998, Bronfenbrenner et Morris ont précisé que le modèle d'écologie humaine s'intéresse aux interrelations entre le processus, la personne, le contexte ainsi que le temps. Le processus tient compte du développement de la personne. Celle-ci est un thème central du modèle de Bronfenbrenner, chaque individu ayant ses caractéristiques qui jouent un rôle non négligeable lors des interactions sociales. Le contexte représente les différents environnements qui entourent la personne et le temps, celui-ci faisant référence à l'importance que joue le temps dans le développement d'une personne. Ce modèle s'intéresse à la façon dont les gens perçoivent des situations ainsi que, de quelles façons ils perçoivent leur environnement. Selon Bronfenbrenner (1979), les habiletés et les réalisations d'un individu sont en lien direct avec le contexte et l'environnement qui entourent l'individu. Bronfenbrenner ne fait pas référence au contexte ou à l'environnement de façon objective, mais plutôt au contexte et à l'environnement

tel qu'il est perçu par l'individu. Bronfenbrenner (1979) a donc développé un modèle qui permet de décrire et d'analyser les différents contextes et leur interconnexion, ainsi que de quelles façons cette structure affecte le développement d'un individu. Bronfenbrenner définit l'écologie humaine comme étant :

The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded. (Bronfenbrenner, 1979, p. 21)

Le modèle de Bronfenbrenner est basé sur des systèmes qui entourent l'individu et qui structurent son environnement. Les interactions que vivra l'individu avec les différents systèmes influenceront son développement. Bronfenbrenner (1976) précise qu'en éducation l'apprentissage se fait en fonction d'un système de force à deux niveaux, le premier niveau étant l'apprenant et son environnement, le deuxième niveau étant les relations et interconnexions qui existent entre les divers environnements.

Le modèle que nous avons utilisé comprend quatre systèmes : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème ainsi que le macrosystème. Rosa et Tudge (2013), qui ont écrit au sujet du développement de la théorie de Bronfenbrenner, définissent chacun des systèmes de la façon suivante :

Le microsystème est le premier système, celui qui définit le contexte immédiat dans lequel l'individu a une participation active et directe. Le deuxième système, le mésosystème est en fait composé des relations qui existent entre les différents microsystèmes. Le troisième système est l'exosystème, c'est-à-dire le contexte qui influence la vie d'un individu bien que

celui-ci n'y soit pas directement impliqué. Et le dernier système utilisé dans cette cartographie est le macrosystème, ce système étant le plus éloigné de l'individu et comprenant l'ensemble des croyances et valeurs d'une communauté.

Dans le cadre de cette étude, le modèle utilisé sera défini par les systèmes suivants. Le microsystème, le premier système du modèle s'intéressera aux expériences, aux perceptions, des étudiantes et des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, face à leur intégration, ainsi qu'au sentiment d'appartenance lors des cours à la Faculté d'éducation et lors de leurs stages. Ce sens d'appartenance contribue au fait qu'on se sente bien parmi un groupe et qu'on se sente valorisé au sein du groupe. Le deuxième système, le mésosystème, s'intéressera aux liens, aux influences de la famille, des amis et des collègues lors de la formation théorique, des cours, de la formation pratique, des stages et de l'intégration à la communauté. L'exosystème, le troisième système, sera représenté par les expériences professionnelles des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Les expériences professionnelles sont décrites comme étant leurs expériences en tant qu'élèves ou étudiants dans leur pays d'origine et selon le cas en tant que travailleurs ou en tant qu'enseignants dans leur pays d'origine. Ce système s'intéresse à mieux comprendre ce que ces expériences viennent ajouter à la formation à la Faculté d'éducation et comment ces expériences sont en conflit avec la formation à la Faculté d'éducation. Et finalement le dernier système du modèle représentera de quelles façons les valeurs du pays d'origine des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada s'arriment avec les valeurs au Canada.

**L'approche des champs perceptuels.** Puisque les questions de recherche demandent aux participants de verbaliser leurs perceptions face à leur rôle et leur positionnement en tant que professionnel débutant, il serait intéressant d'encadrer la recherche non seulement par le modèle

de Bronfenbrenner, mais également par l'approche des champs perceptuels de Combs. Combs a créé à la fin des années 40, un cadre de référence pour structurer les recherches sur les personnes. Le cadre de Combs précise que les perceptions d'un individu influencent son comportement. Ce sont les événements tels que perçus et vécus par un individu qui priment et non les faits objectifs. Ce cadre complète bien le modèle écologique de Bronfenbrenner et insiste sur l'importance des perceptions des individus. En comprenant les divers champs perceptuels d'un individu, on peut mieux comprendre son vécu puisque le champ perceptuel influence et détermine son comportement. Selon Combs (1962, 1997) et Combs et Soper (1963), les champs perceptuels sont formés des perceptions qu'a un individu face à son environnement, ses relations sociales, ses croyances, son image de soi. Un individu peut être très conscient ou peu conscient de ses perceptions face à différentes situations.

La répétition de certaines expériences peut venir consolider une perception qu'a un individu face à une situation et celle-ci pourra influencer les agissements qu'aura la personne dans la société. Les agissements et les décisions des gens sont influencés par les perceptions de ceux-ci au moment où la décision est prise. Les décisions sont influencées par la perception qu'ont les gens d'eux-mêmes, mais également la perception qu'ils ont de la situation en question.

Combs (1962, 1997) et Combs et Soper (1963) contestent la position des behavioristes et prétendent que les individus ne réagissent pas à un stimulus, mais plutôt à leur perception d'un stimulus. Les relations efficaces sont donc caractérisées par la perception qu'a l'individu par rapport à lui-même, à la tâche à réaliser, et à l'autre.

Tout comportement est donc le produit des divers champs perceptuels de l'individu au moment où celui-ci prend une décision et agit. Le comportement d'un individu est donc directement relié à sa perception de lui-même et de la situation au moment de ses agissements.

Lorsqu'un individu a une perception positive de lui-même, il peut mieux gérer divers problèmes, car sa personne n'est pas remise en question. De plus, un individu avec une perception positive de lui-même est moins préoccupé par la conformité ou la non-conformité. Cet individu sera donc plus apte à prendre des risques.

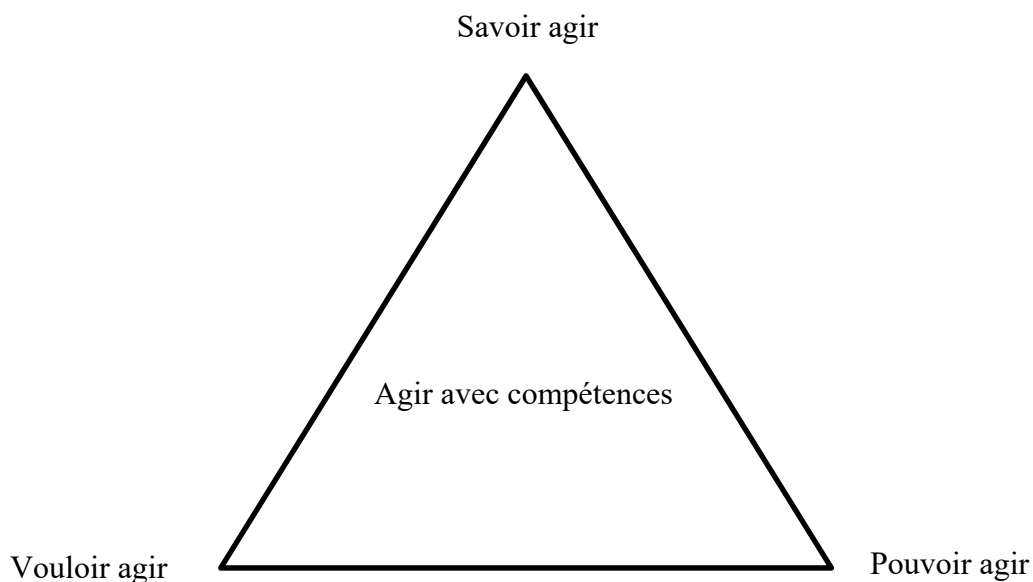
**Le modèle de Le Boterf.** Le modèle de Le Boterf sera utilisé lors de l'analyse des données au chapitre 4 ainsi qu'au chapitre 5 où se fera la synthèse et l'interprétation des données. Un tableau récapitulatif organisera les données recueillies selon ces trois concepts : savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir. Ce tableau permettra par la suite d'offrir une critique du modèle de Le Boterf pour ensuite proposer un nouveau modèle. Ce nouveau modèle, inspiré de celui de Le Boterf, est proposé pour expliquer quels facteurs favorables permettent à une étudiante ou un étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada d'agir avec compétence lors de ses études et stages. Les termes savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir sont empruntés de Le Boterf et maintenus dans le nouveau modèle proposé.



**Figure 1**

*Modèle de Le Boterf : Agir avec compétences*

---



Guy Le Boterf (2015) a publié plusieurs ouvrages concernant la gestion des compétences professionnelles. Le Boterf (2015) avance, à l'aide de son modèle, que l'on doit «réunir de façon cohérente un ensemble de conditions favorables pour maximiser la probabilité qu'un individu agisse et réussisse avec compétence une situation de travail» (p. 109). Les conditions favorables sont regroupées en trois facteurs à savoir, le savoir agir, le pouvoir agir et le vouloir agir. Le Boterf (2015) explique ces trois facteurs de la façon suivante. Le savoir agir est l'utilisation de ses connaissances théoriques (reçues lors de la formation initiale), de son savoir-faire (les démarches et méthodes qu'un professionnel doit maîtriser pour la mise en œuvre de ses responsabilités professionnelles). Le savoir agir est favorisé par une formation initiale de qualité,

un entraînement bien encadré, la possibilité d'être encadré (mentorat), ainsi que des occasions de partager et analyser ses pratiques avec ses collègues.

Le pouvoir agir est l'environnement de travail qui permet à un individu de prendre des responsabilités et des risques. Le pouvoir agir est favorisé lorsque les pouvoirs sont bien définis et que l'individu est à l'aise de prendre des initiatives. Les ressources nécessaires doivent également être mises à la disposition de l'individu pour que celui-ci puisse bien remplir ses responsabilités.

Le troisième facteur est le vouloir agir, celui-ci est défini par la motivation personnelle de l'individu. Le vouloir agir est favorisé par la qualité des relations professionnelles, la reconnaissance des efforts et du progrès. La rencontre de ces trois facteurs crée un climat propice, une situation optimale où l'individu pourra agir avec compétence pour effectuer la tâche voulue.

### **Le concept de l'hospitalité**

Le concept de l'hospitalité de Ruitenberg a pris toute sa pertinence lors de l'analyse des données et sera essentiel pour l'interprétation et la synthèse que nous proposons. Il est à noter qu'il n'avait pas encore été pris en compte lors de la cueillette des données.

Lors de l'analyse des données, le concept d'accueil est ressorti de façon implicite dans plusieurs témoignages. Il a donc paru nécessaire de conceptualiser ces témoignages autour de la notion d'hospitalité. Comme le mentionne Seffahi, Wieviorka et Derrida (1999), «L'expérience de la pure hospitalité, si elle existe, doit partir de rien. On ne doit rien présupposer de connu, de déterminable; aucun contrat n'est imposé pour que l'événement pur d'accueil de l'autre soit possible» (Seffahi, Wieviorka et Derrida, 1999, p. 112). De plus, selon Derrida (2000) l'hospitalité signifie les droits de l'autre, de l'étranger à ne pas être traité avec hostilité lorsqu'il

arrive sur le territoire de l'autre. Cette rencontre entre l'hôte et l'autre est unique : «Il me faut trouver un lieu de rencontre, et la responsabilité consiste à inventer ce lieu de rencontre comme un événement unique» (Seffahi et al., 1999, p. 114). L'hôte a donc la responsabilité de trouver ce lieu de rencontre, mais également d'informer l'autre des caractéristiques du milieu dans lequel il s'intègre. Ruitenbergh (2016) explique cette notion en disant : «the host has a responsibility to inform the guest about space the latter is about to enter» (Ruitenbergh, 2016, p. 534). Il s'agit de donner de l'espace à l'autre sans toutefois vouloir contrôler cet espace. Ruitenbergh (2011a) a exploité ce thème de l'hospitalité dans le contexte de l'éducation et résume bien le concept de la façon suivante : «hospitality is about operating in the tension between giving space to the Other and knowing that any space one offers imposes constraints» (p. 135). Il faut donc que l'hospitalité soit un espace où les différences se rencontrent et sont accommodées tout en maintenant la place, le rôle et l'identité de chacun (Molnar, 2012). Cette définition de l'hospitalité se précise avec le passage suivant :

The need to attend to the authentic relationship of human beings exists in responsibility [...] responsibility cannot be covered over or avoided by interposing social, legal, or political interfaces between one's self and others, but that one's responsibility emerges in welcoming of the difference of others – a welcoming, however imperfect in practical terms, that provokes and challenges one to undertake the necessary task of understanding others and ourselves and taking action. (Molnar, 2012, p. 45)

Lévinas (1987) précise en avançant : «What is at stake, [...] is the possibility of denying the very real presence of others who are 'what I myself am not'» (Lévinas, 1987, p. 83). Pour être en mesure de faire de la place à l'autre, il faut qu'il y ait réellement une place pour l'autre. Il faut également que l'autre comprenne bien la situation dans laquelle il « entre », l'hôte a la

responsabilité de l'informer des particularités de cette situation, mais également de le rassurer en lui montrant qu'avec le temps cette situation pourrait s'améliorer.

The educator [...] also has a responsibility to help the student imagine how that currently inhospitable world may become a more hospitable place. Not doing this would be akin to a host unlocking the door to a room full of poisonous spiders and saying to the guest, 'There you are, make yourself at home'. (Ruitenbergh, 2016, p. 534)

Rassurer l'autre n'est pas une simple tâche, car plusieurs variables sont inconnues de l'hôte et celui-ci ne peut garantir qu'avec le temps la situation s'améliorera, c'est pourquoi Ruitenbergh (2016) a précisé sa pensée de la façon suivante :

But my point is that the responsibilities of the host include ensuring that the space into which the newcomer is being received is the best it can be, and to alert the newcomer to possible discomforts and dangers in that space, while remaining aware that it is impossible to anticipate exactly what a particular guest will want and need. (Ruitenbergh, 2016, p. 535)

Ruitenbergh (2011b) explique qu'il existe une distinction en éducation entre l'inclusion en contexte scolaire et l'hospitalité. L'inclusion fait une place à l'autre à l'intérieur d'un cadre spécifique tandis que l'hospitalité va plus loin. L'hospitalité fait une place à l'autre en acceptant que cet accueil modifie possiblement le cadre où on lui fera une place.

It should be clear that the ethic of hospitality is quite distinct from [...] inclusion. That is, the idea that all students should be included in an educational context, whether in the specific sense of the inclusion of students with disabilities or the more general sense of the inclusion of students of diverse backgrounds. [...] Hospitality, by contrast, does not

seek to fit the guest into the space of the host, but accepts that the arrival of the guest may change the space into which he or she is received. (Ruitenbergh, 2011b, p. 32)

Toujours selon cette auteure, dans l'éthique de l'hospitalité, la question à savoir si l'hôte est à l'aise ou non avec les changements qu'apporte l'autre est sans importance. Dans un contexte éducatif, un curriculum adapté pour être «hospitalier» porte une attention particulière aux voix qui ont été écartées lors de son développement et les effets que cette absence pourrait occasionner (Ruitenbergh, 2011b). Selon Kostogriz (2009), l'autre devrait être vu comme un cadeau qui vient enrichir notre compréhension et qui invite à nous ouvrir vers celui-ci, quel qu'il soit : «This is a question of shifting away from learning how to live side-by-side with strangers and to learning how to live with them face-to-face» (p. 145). De là l'importance du concept de l'hospitalité.

De plus, dans le contexte d'une faculté d'études professionnelles, par exemple, une faculté d'éducation, le concept d'hospitalité se complexifie lors des stages. Le milieu scolaire qui accueille les stagiaires lors de leur stage devient à la fois l'hôte des élèves qui fréquentent l'école et celui des stagiaires. La difficulté qui en résulte est de pallier les besoins des uns et des autres, car ceux-ci peuvent être très différents. Selon Sinha (2018), les enseignants coopérants et les enseignantes coopérantes sont eux-mêmes des invités dans ce système scolaire, dans la mesure où ils n'ont pas nécessairement une influence sur toutes les décisions qui sont et seront prises par l'école. Ruitenbergh (2016) a d'ailleurs utilisé comme exemple de faculté professionnelle, une faculté de médecine en soulignant cette double responsabilité de l'hôte en contexte de formation professionnelle : «Medical educators, therefore, are responsible both for the safety and wellbeing of patients and for helping students across the threshold of medical practice» (p. 534). Toujours selon Ruitenbergh (2016), les enseignants coopérants et les enseignantes coopérantes qui

accueillent des stagiaires dans leur classe se retrouvent donc dans la même situation. Ils ou elles doivent faire une réelle place à chaque élève de la classe tout en faisant une réelle place au stagiaire qu'ils ou elles accueillent. Ce concept est particulièrement important dans cette recherche puisqu'il pourrait en partie expliquer l'intégration ou non du stagiaire dans la profession d'enseignement. Ce concept sera opérationnalisé dans le cadre théorique de Bronfenbrenner ainsi que dans le modèle qui sera proposé au chapitre 5.

### **Définitions**

*Brevet d'enseignement* : certification émise par une instance provinciale permettant aux diplômés des facultés d'éducation d'enseigner dans la province qui a émis la certification.

*Communautés francophones en milieu minoritaire* : les communautés francophones des provinces et territoires canadiens à l'exception de la province du Québec.

*Coopérant* : enseignant qui accueille dans sa salle de classe un stagiaire, cet enseignant est responsable d'encadrer et d'évaluer le stagiaire.

*Écoles francophones* : des écoles qui visent comme clientèle les élèves dont la langue maternelle est le français.

*Écoles d'immersion française* : des écoles qui visent comme clientèle les anglophones ou allophones qui désirent apprendre le français.

*Étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada* : un étudiant qui a fait l'équivalent de l'école élémentaire et secondaire canadienne à l'extérieur du Canada.

*Responsable de la Faculté* : professeur de la Faculté d'éducation de l'USB responsable du suivi des stagiaires, celui-ci se rend sur le lieu de stage pour observer et évaluer l'enseignement des stagiaires.

*Socioconstructivisme* : pensée pédagogique qui est centrée sur l'élève, l'élève construit ses savoirs en interagissant avec son milieu social.

*Stagiaire* : étudiant de la faculté d'éducation en période de stage dans le système scolaire

*Test NCLEX* : ce test du *National Council Licensure Examination* est un test national d'accréditation pour les infirmiers et infirmières.

*Volet académique de la formation* : volet qui comprend les cours et séminaires offerts lors de la formation en faculté d'éducation.

*Volet pratique de la formation* : volet qui comprend les stages en milieu scolaire exigés lors de la formation en faculté d'éducation.

## **Synthèse**

Ce premier chapitre explorait la mise en situation de cette thèse doctorale. Celle-ci se veut une étude phénoménologique du vécu d'étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada en faculté d'éducation canadienne. L'étude s'est déroulée au Manitoba francophone, où des

étudiants diplômés de la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface ont été interviewés. Cette thèse s'ajoute aux autres recherches sur ce sujet, en y ajoutant la perspective de l'Ouest canadien francophone.



## Chapitre 2 : Recension des écrits

Ce chapitre débute par une introduction concernant la vitalité des communautés francophones en contexte minoritaire. Par la suite, le concept d'acculturation est présenté, pour ensuite discuter de l'acculturation dans divers domaines d'études, à savoir l'administration des affaires, les sciences infirmières et finalement l'éducation. Il a été décidé d'explorer l'acculturation dans les facultés d'administration des affaires, car ces facultés accueillent de plus en plus d'étudiants internationaux. Le domaine des sciences infirmières était également pertinent, car, comme pour l'éducation, les stages sont une partie intégrante de la formation en sciences infirmières.

Pour alimenter cette section, l'outil de recherche de la bibliothèque Alfred-Monnin de l'Université de Saint-Boniface a été utilisé. Cet outil répertorie également les articles de plusieurs banques de données. L'outil Google scholar a également été utilisé.

### **Introduction**

Évoquée brièvement dans le premier chapitre, la vitalité des communautés francophones en milieu minoritaire peut être attribuée à leur poids démographique. À titre d'exemple, Gilbert et Langlois (2006) se sont penchés sur la question de la vitalité des communautés francophones en milieu minoritaire au Canada et selon eux, celle-ci est attribuable, en partie, à leur poids démographique. Gilbert et al. (2005) précisent que l'importance démographique a un impact direct sur l'utilisation du français, comme langue de communication, au sein d'une communauté. Landry, Deveau et Allard (2006) font remarquer que, chez les francophones, le taux de continuité linguistique (ce taux exprime le ratio entre ceux qui parlent, le plus souvent à la maison, le français et ceux qui ont comme langue maternelle le français) est à la baisse, ayant passé de 0,73 en 1971 à 0,62 en 2001 (p. 38). Au début des années 2000, quelques études

(Jedwab, 2002; Landry et al., 2006 et Quell 2002) ont souligné l'importance de l'immigration pour maintenir la vitalité des communautés linguistiques en milieu minoritaire, c'est-à-dire les communautés anglophones au Québec et les communautés francophones dans les provinces canadiennes majoritairement anglophones.

Pour contrer les effets de l'assimilation linguistique et du faible taux de naissance, les communautés francophones hors Québec doivent dépendre, entre autres, de l'immigration francophone pour maintenir leur poids démographique surtout que celui-ci est déjà un très faible pourcentage, soit 4,4 p. 100 de la population vivant à l'extérieur du Québec (environ 1 million de personnes) (Farmer, 2008, p. 121). Pourtant, malgré ce désir par les communautés de maintenir la vitalité linguistique, plusieurs recherches (Barette et al., 1996; Gérin-Lajoie, 1995; Hanvey, Lock, 2000; McAndrew, 2001 et Quell 2002) démontrent qu'il est encore difficile pour les immigrants de s'intégrer à ces communautés, notamment en raison du problème d'acculturation et des difficultés d'adaptation dont nous allons discuter.

### **Acculturation et adaptation**

L'acculturation est un processus où les personnes immigrantes s'ajustent à la discontinuité entre la culture de leur pays d'origine et celle de leur pays hôte. Kanouté (2002) résume bien le processus de la façon suivante :

Lorsqu'une personne immigré, elle arrive dans un pays où les valeurs, les normes, les modes de vie, la culture en général, se situent à une distance variable de la sienne. Dès lors s'instaure une discontinuité qui engendre des déséquilibres qui poussent l'immigrant à réagir et à se réajuster de diverses manières : on parle de processus d'acculturation.

Cette discontinuité ne s'arrête pas nécessairement à la première génération d'immigrants. (Kanouté, 2002, p. 176)

L'écart entre la culture du pays d'origine et celle du pays hôte n'est pas toujours considérable, mais l'immigrant vit tout de même un processus d'adaptation et d'acculturation important.

Lorsque l'on parle d'adaptation et d'acculturation, il faut donc considérer beaucoup plus que les simples différences culturelles, il faut, entre autres, considérer le contexte politique.

Kanouté (2002, p. 176) présente le modèle de Berry, Kim, Power, Young et Bujaki (1989) qui permet de catégoriser le processus d'acculturation. Ce modèle contient quatre modes : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. En général, le processus d'acculturation d'un immigrant se trouvera dans l'un de ces modes. Le premier mode, l'intégration est perçu comme la synthèse de la culture d'origine et de la culture d'accueil. Le deuxième mode, l'assimilation, est lorsque l'on renonce à sa culture d'origine et que l'on adopte la culture de la société d'accueil. L'avant-dernier mode est celui de la marginalisation, dans ce cas les immigrants laissent leur culture d'origine sans pour autant adopter la culture de la société d'accueil. Les immigrants dont le processus d'acculturation se retrouve dans le dernier mode, soit la séparation, se replient totalement sur leur culture d'origine et rejettent la culture de la société d'accueil.

Bourhis, Moise, Perreault et Senecal (1997) ont ajouté au modèle de Berry et al. (1989) la dimension de l'individualisme. «Les personnes qui adoptent un comportement individualiste se dissocient à la fois de leur origine ethnoculturelle et de la culture de la société d'accueil parce qu'elles préfèrent se définir en tant qu'individus» (Kanouté, 2002, p. 178). Cette dimension vient appuyer le mode de la séparation du modèle de Berry et al. (1989).

Selon Kanouté (2002), le stress encouru pendant le processus d'acculturation n'est pas nécessairement handicapant. Le niveau de stress dépendra également du mode d'acculturation vécu par l'immigrant. Le mode d'acculturation qui a le coût psychologique le moins élevé est

l'intégration, alors que les deux modes d'acculturation qui ont le niveau de stress le plus élevé sont la marginalisation et la séparation. Kanouté (2002) soutient que le mode d'acculturation préféré des immigrants est l'intégration suivie de l'assimilation ou la séparation, et tandis que le mode d'acculturation le moins souvent choisi est la marginalisation.

Les prochaines sections discutent des processus d'acculturation dans trois domaines d'études : l'administration des affaires, les sciences infirmières et en dernier lieu l'éducation.

**Processus d'adaptation et d'acculturation à la maîtrise en administration des affaires.** La maîtrise en administration des affaires (MBA) est un programme de cycle supérieur. Les étudiants inscrits à ce programme ont, auparavant, obtenu un premier baccalauréat dans un domaine de leur choix et la plupart ont déjà une certaine expérience de travail dans divers domaines.

*Le langage technique.* Raymond et Parks (2004) précisent que dans tout programme universitaire, les étudiants doivent se familiariser avec le langage technique propre à la discipline. Cette appropriation du langage technique se fait autant chez les étudiants qui étudient dans leur langue maternelle que chez ceux qui étudient dans une langue autre que leur langue maternelle. Reste que certains étudiants, vu leurs expériences éducationnelles, personnelles ou culturelles se retrouvent un peu plus favorisés vis-à-vis l'apprentissage de ce langage technique. «Discourses are acquired, not mastered by overt instruction but by enculturation (apprenticeship) into social practices through scaffolded and supported interaction with those who have already mastered the discourse» (Raymond et Parks, 2004, p. 189). Les étudiantes et étudiants nécessitent donc des supports additionnels pour maîtriser le langage technique.

Comme le mentionnent Andrade (2009), Parks et Raymond (2004) et Ranta et Meckelborg (2013), en plus des difficultés avec la langue d'enseignement, certains étudiants

internationaux se trouvent parfois mal à l'aise de participer lors des discussions en salle de classe, car ceux-ci ne sont pas familiers, ni habitués à ce style d'enseignement, un style d'enseignement où l'on demande la participation des étudiants. Il est donc souhaitable que les étudiants internationaux trouvent l'aisance de participer lors des cours non seulement pour leur apprentissage académique, mais également pour leur apprentissage langagier. Il est important, lors de situations professionnelles de pouvoir parler avec aisance lors d'interactions sociales non prévues. Ces moments de discussions en salle de classe sont donc des moments privilégiés pour apprendre la langue du milieu, dans ce cas-ci, l'anglais. Ces moments ne doivent pas être négligés et sont l'occasion parfaite pour les étudiants internationaux de pratiquer leur anglais.

Non seulement il est difficile pour les étudiants internationaux de s'habituer à cette pratique pédagogique, mais ceux-ci ont parfois également de la difficulté à suivre les différents intervenants lors des cours. Parks et Raymond (2004) ont relevé ces difficultés dans leur recherche : «Following such exchanges proved difficult for the Chinese students. Frank, for example, alluded to the difficulty posed by multiple interlocutors when he remarked very pointedly: 'sometimes I don't understand their response'» (p. 379). Les discussions en classe doivent être bien gérées pour assurer une bonne compréhension de tous.

***Le travail en équipe.*** Une deuxième situation signalée par Andrade (2009) et Parks et Raymond (2004), qui pourrait causer de la difficulté aux étudiants internationaux est le travail en équipe. Cette façon de travailler est très prisée par les programmes de maîtrise en administration des affaires et les étudiants internationaux ne sont pas toujours habitués à travailler de cette façon. Ceux-ci se sentaient parfois exclus de leur équipe. Il semble y avoir une incompréhension culturelle autant de la part des étudiants canadiens que de la part des étudiants internationaux. Les étudiants canadiens ont tendance à assumer le rôle de leader dans les travaux de groupes et

relèguent les étudiants internationaux à des tâches moins importantes. Parks et Raymond (2004) ont souligné cette incompréhension dans leurs écrits : «In regard to the native English-speaking students, consciously or not, they appeared to be positioning themselves as experts, masters, or at least more senior members of a community of practice and their bilingual group mates as novices, incompetents, or apprentices» (p. 377). Cette situation a également été remarquée en éducation, en contexte minoritaire francophone (Piquemal et al., 2009, p. 347).

***Les pratiques en évaluation.*** Une troisième situation problématique identifiée par Raymond et Parks (2004) est la difficulté pour les étudiants internationaux de répondre à des questions ouvertes lors des évaluations. Ceux-ci sont habitués à des pratiques pédagogiques beaucoup plus magistrales que socioconstructivistes, où la mémorisation est la clé du succès. Dans des modèles pédagogiques constructivistes, on fait appel à l'esprit critique de l'étudiant. Les professeurs s'attendent à ce que les étudiants assimilent l'information et puissent se l'approprier pour la transférer à différentes situations. Une des professeures a remarqué que les étudiants internationaux continuent de favoriser la mémorisation même lors de leurs études au Canada. «So many of the exam answers seemed similar, in her own words 'regurgitated' and [...] the information was so fragmented» (Raymond et Parks, 2004, p. 194). Changer les pratiques pédagogiques avec lesquelles nous avons été scolarisées demande un certain temps.

En résumé, trois situations ont été soulignées comme étant problématiques pour les étudiants internationaux au programme de maîtrise en administration des affaires : les difficultés liées à la langue d'enseignement, le travail d'équipe ainsi que les questions ouvertes lors d'évaluations.

**Processus d'adaptation et d'acculturation en sciences infirmières.** En sciences infirmières la situation est quelque peu semblable à celle en éducation pour ce qui concerne les

étudiants immigrants. Hansen et Beaver (2012) rapportent que les étudiants en sciences infirmières pour qui l'anglais est une langue additionnelle réussissent moins bien au *National Council Licensure Examination* (NCLEX-RN®). Les difficultés encourues par les étudiants immigrants dans les programmes de sciences infirmières sont regroupées en quatre grands thèmes, soit la langue d'usage, les modèles pédagogiques, la prise de tests et les différences culturelles. Comme relaté plus tôt certains de ces thèmes ressemblent à ceux qui seront soulevés dans le domaine de l'éducation.

***La langue d'usage et d'enseignement.*** Hansen et Beaver (2012) précisent qu'un individu a besoin de deux à trois ans pour atteindre un niveau de base en anglais pour soutenir des conversations de tous les jours, mais que pour acquérir un niveau formel et académique de l'anglais et connaître du succès dans des études postsecondaires, on doit compter cinq à sept années. Selon les recherches de Billings (2015), Fuller (2013), Gibbs et Culleiton (2016) et Hansen et Beaver (2012) puisque plusieurs étudiants immigrants dans les facultés de sciences infirmières ont atteint un niveau de base en anglais, ceux-ci et leurs professeurs ne reconnaissent pas toujours le besoin de suivre des cours additionnels en anglais. Du plus, toute la terminologie médicale est en soi une autre langue à maîtriser. Ces difficultés dans l'usage de la langue anglaise surviennent souvent lors des simulations cliniques et des stages. Ces milieux requièrent un haut niveau d'interaction sociale et verbale entre le patient et les autres professionnelles de la santé et le vocabulaire utilisé doit être précis et dans certains cas, il est très technique.

Malu et Figlear (1998) précisent que l'apprentissage d'une langue est beaucoup plus que l'apprentissage d'un vocabulaire et de la grammaire.

Students who appear to be fluent may suddenly forget all of their language when they find themselves in stressful situations or unfamiliar sociocultural settings. Therefore,

nurse educators need to be mindful of the affective as well as cognitive and sociocultural domains of learning. (Malu et Figlear, 1998, p. 44)

L'apprentissage d'une langue implique donc les domaines socioculturels, cognitifs et affectifs. Fuller (2013) et Hansen et Beaver (2012) suggèrent donc comme stratégies pour améliorer les compétences langagières des étudiants immigrants, une augmentation des occasions de pratiquer l'anglais autant à l'oral, qu'à l'écrit. Ceux-ci suggèrent l'enregistrement lors des simulations cliniques pour que les étudiants immigrants puissent revoir ou réécouter les scénarios présentés et, avec cette technique, développer leur capacité d'écoute en anglais. La sélection du professeur qui sera chargé de suivre les groupes en situation clinique où se trouvent des étudiants immigrants doit être faite de façon méticuleuse. Il est important que les étudiants immigrants soient suivis par un professeur qui pourra leur donner de l'appui et qui pourra s'attaquer aux questions culturelles de façon diplomatique.

*Les modèles pédagogiques.* Les étudiants immigrants ont souvent connu des pratiques pédagogiques très différentes dans leur pays natal. Comme le précisent Hansen et Beaver (2012), la plupart des étudiants immigrants ont vécu dans leur pays natal des pratiques pédagogiques plutôt magistrales, où le professeur transmet ses connaissances. Dans certains cas, poser des questions lors des cours était une pratique jugée irrespectueuse et la mémorisation était la principale technique pour l'apprentissage. Les facultés de sciences infirmières nord-américaines utilisent plutôt des modèles pédagogiques tirés de la philosophie socioconstructiviste (Hanson et Beaver, 2012). Ce modèle pédagogique propose une approche où l'étudiant est beaucoup plus actif et où la pensée critique est favorisée au détriment de la mémorisation. Pouvoir s'adapter à ce changement de modèle pédagogique est un facteur significatif pour le succès des étudiants immigrants.



Une des stratégies suggérées pour répondre à cette disparité entre différents modèles pédagogiques est le système de jumelage avec un pair mentor. Puisque poser des questions pendant les cours est vu comme irrespectueux par certaines cultures, Malu et Figlear (2001) recommandent aux professeurs d'inviter les étudiants immigrants à poser des questions, en les faisant peut-être pratiquer avec d'autres étudiants en petits groupes pour que ceux-ci développent une certaine confiance en vue de la prise de parole en plénière dans la salle de classe. Hansen et Beaver (2012) tiennent par contre à préciser que mettre en place un processus pour faciliter l'adaptation des étudiants immigrants ne signifie pas que l'institution a des attentes différentes pour ceux-ci.

It is essential to emphasize that cultural adaptation does not mean holding students to different requirements since safe nursing practices must be learned and demonstrated by all students. Faculty need to respect their students and strive to learn as much as possible about them, particularly their cultural and academic backgrounds. (Hansen et Beaver, 2012, p. 249)

Selon Billings (2015) et Hansen et Beaver (2012), un certain travail doit être fait par les facultés pour venir à mieux connaître leurs étudiants, tant sur le plan culturel que sur le plan académique, de façon à mieux répondre à leurs besoins.

***La prise de test.*** Hansen et Beaver (2012) précisent qu'il existe une corrélation directe entre les difficultés langagières en anglais et la performance au test NCLEX. Les difficultés langagières causent également des problèmes lors des évaluations dans les cours. De plus, le format des évaluations semble causer des ennuis aux étudiants immigrants. L'utilisation de questions à choix multiples n'est pas monnaie courante dans tous les systèmes scolaires et universitaires. Et c'est en fait le préambule à chacune de ces questions à choix multiples qui

semble le plus perturber les étudiants immigrants. Les préambules sont utilisés pour expliquer le contexte de la question, mais ceux-ci peuvent confondre les étudiants immigrants, car ceux-ci ont des difficultés avec la langue utilisée. «Wordy scenarios intended to provide context for the question can challenge the language skills of ESL students rather than accurately assess their nursing knowledge» (Hansen et Beaver, 2012, p. 246). Il faut donc réfléchir à l'effet que provoque certains types de questions.

*Les différences culturelles.* Hansen et Beaver (2012) ont recensé quelques valeurs culturelles qui pourraient affecter la réussite des étudiants immigrants. «Issues such as therapeutic communication, including eye contact and touch; meeting assignment deadlines or patient medication schedules; planning for patient care; and providing appropriate patient education are all affected by cultural values» (p. 247). Ces valeurs culturelles sont donc : la communication, l'espace personnel, la relation avec le temps, l'organisation sociale.

Laperrière (2010) cite un exemple où les habitudes et valeurs culturelles ont entaché le dossier académique d'une étudiante immigrante. Dans le cas cité ci-dessous, l'étudiante a suivi les pratiques qu'elle avait apprises dans son pays d'origine. Ces pratiques ne sont pas acceptées au Canada, mais à l'inverse les pratiques canadiennes ne seraient pas acceptées dans son pays d'origine. L'étudiante se retrouve devant un dilemme de valeurs culturelles.

Une étudiante explique qu'elle a frôlé l'échec lors de son stage clinique pour ne pas avoir jeté les 300CC de soluté d'une intraveineuse à la fin de sa journée. Le sens commun dans la capitale canadienne semble être d'accommoder l'équipe de remplacement avec un nouveau sac à soluté de 1 000CC. Lorsque l'étudiante discute de cette situation dans un cours sur les dimensions éthiques et légales en sciences infirmières, elle explique la concordance de son geste à la pratique infirmière de son pays d'origine. «Là-bas, tant les

ressources sont limitées, ce serait un acte non éthique que de jeter quelque quantité de médicament que ce soit». (Laperrière, 2010, p. 45)

Encore une fois, pour ce domaine, le côté pratique de la formation semble causer des difficultés aux étudiants immigrants. La communication de façon spontanée et en situation d'urgence exige qu'un individu soit très à l'aise avec la langue de travail. Les pratiques culturelles poussent parfois les étudiants immigrants à prendre des décisions non recommandées dans un contexte hospitalier canadien.

**Processus d'adaptation et d'acculturation en éducation.** Selon Bascia (1996), il devient primordial de favoriser la diversité du corps professoral, d'augmenter le nombre d'étudiants en formation initiale issus des populations minoritaires et de recruter les enseignants formés à l'étranger. Niyubahwe et al. (2013a) partagent le même avis en avançant que les enseignants immigrants contribuent à l'intégration scolaire des enfants immigrants dont le nombre est grandissant dans le système scolaire québécois.

Par contre l'enseignement n'est pas une profession facile, le taux d'abandon étant assez élevé si nous le comparons au taux d'abandon des autres professions. King et Peart (1992) ont indiqué que la profession d'enseignant connaît un des plus hauts taux d'abandon en Amérique du Nord. Martineau et al. (2005) et Sabar (2004) ont montré dans leurs recherches qu'un pourcentage considérable d'enseignants débutants quitte la profession en début de carrière. Schaefer, Long et Clandinin (2012) précisent que le taux d'abandon chez les enseignants en début de carrière peut être jusqu'à 50%.

Ces difficultés sont également vécues par les étudiants immigrants, mais celles-ci semblent même plus ardues. Comme le relate Duchesne (2008) ceux-ci rencontrent des difficultés dès leur entrée dans les facultés d'éducation. Et ces difficultés semblent être surtout

vécues lors des stages pratiques (Duchesne, 2010a). Ces difficultés se poursuivent une fois le brevet d'enseignement reçu, les enseignants immigrants éprouvant alors de la difficulté à se trouver un emploi (McIntyre, 2004). Comme nous le verrons plus loin dans cette section, plusieurs facteurs pourraient expliquer ces difficultés, mais en général celles-ci sont associées à une disparité entre le système scolaire du pays d'origine des étudiants immigrants et le système scolaire manitobain.

Les étudiants immigrants francophones sont désavantagés, lorsqu'ils arrivent en stage, par rapport aux étudiants scolarisés au Canada. Ce manque à combler peut, se traduire par un échec : «Dans certains cas, le rendement de l'étudiant en sera affecté au point d'être jugé insatisfaisant, ce qui conduit à l'échec du stage» (Duchesne, 2010a, p. 96).

Comme décrit dans la problématique, les étudiants en faculté d'éducation, qu'ils soient immigrants ou non, ont un but commun, celui d'obtenir leur brevet d'enseignement. Il arrive que des immigrants s'inscrivent à la faculté d'éducation, car c'est un domaine dans lequel ils peuvent travailler en français en milieu minoritaire.

Duchesne (2008) avance l'idée selon laquelle, à l'Université d'Ottawa, «la plupart d'entre eux [étudiants immigrants en éducation] n'avaient pas eu l'occasion de visiter une classe ou une école élémentaire canadienne ni de se familiariser avec les politiques, le système scolaire ou les méthodes pédagogiques particulières à cette culture» (p. 119). N'ayant souvent aucune connaissance du système scolaire canadien, avant le début de leurs études en faculté d'éducation, les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada se retrouvent désavantagés par rapport aux étudiants ayant fait leur école élémentaire et secondaire au Canada.

Les difficultés encourues par les étudiants immigrants dans les facultés d'éducation sont regroupées en quatre grandes catégories : la conception de l'enseignement, les connaissances ou

méconnaissances culturelles, les difficultés avec la langue d'enseignement et les stages pratiques. S'ajoutent à ces quatre catégories, les discontinuités culturelles par rapport aux approches pédagogiques. Ces cinq catégories seront discutées dans les prochaines sections.

***La conception de l'enseignement.*** Chaque enseignant et futur enseignant doit développer sa conception de l'enseignement et celle-ci doit bien s'aligner avec les attentes du système d'éducation du Canada. Comme le mentionnent Niyubahwe et al. (2013a), «Because teaching philosophies can vary from one country to another, immigrant teachers often face problems adapting to the teaching model that is applied in their host country» (p. 288). Les étudiants dans les facultés d'éducation ayant passé par le système scolaire canadien se retrouvent donc avantagés, dans la mesure où ils ont des connaissances et des expériences de vie que les étudiants immigrants dans les facultés d'éducation n'ont pas.

Les croyances que chaque personne entretient à propos de l'éducation sont ancrées depuis l'enfance, à partir de ses propres expériences d'élève. En outre, pour développer sa compétence à enseigner, il ne suffit pas de participer à des activités de formation sur l'enseignement comme celles suggérées dans les cours de la Faculté d'éducation. Une telle compétence se construit dans la pratique et en contexte professionnel réel.

(Duchesne, 2010a, p. 110)

Les étudiants ayant été scolarisés au Canada sont donc plus en mesure de tisser des liens entre la théorie, vue en cours à la faculté, et la pratique, des situations qu'ils ont vues ou vécues lors de leur scolarisation.

Selon Tardif (1993), les enseignants ancrent leur compréhension de l'enseignement avec leurs expériences personnelles en tant qu'élèves. Et tel que mentionné plus haut, les étudiants immigrants dans les facultés d'éducation n'ont pas ces expériences. Jones, Maguire et Watson

(1997, p. 140) font mention de ce même défi chez les étudiants immigrants dans les facultés d'éducation du Royaume-Uni.

Nigath thought that minority student teachers who had received their school education in a more traditional environment before coming to Britain could often be at a disadvantage because of the difficulty of developing an understanding of contemporary British teaching methods, particularly classroom management, on such a short, stressful course. Il est donc souhaitable que les facultés d'éducation offrent un soutien aux étudiants immigrants; on doit leur donner des possibilités où ils pourront se familiariser avec le système scolaire canadien, car la plupart n'ont pas eu l'occasion d'être sociabilisés dans les écoles canadiennes avant leur arrivée dans les facultés d'éducation. Cette absence de temps passé dans une école canadienne mène à des lacunes concernant l'intégration réussie lors des stages : «Il y a un manque de préparation de ces derniers en regard des pratiques éducatives canadiennes» (Duchesne, 2010a, p. 96). Par conséquent, ceux-ci vivent un certain choc lorsqu'ils arrivent en stages. Les philosophies, stratégies et méthodes d'enseignement sont souvent perçues comme étant différentes de celles qu'ils ont vécues dans leur pays.

La formation théorique et l'arrivée en stage remettent en question leurs conceptions initiales de l'enseignement et de l'apprentissage. La transformation de ces conceptions pourrait avoir un impact positif sur la réussite du stage ainsi que leur insertion professionnelle en enseignement (Duchesne, 2008).

Duchesne (2008) ajoute que si les étudiants immigrants et les étudiantes immigrantes s'attendaient à retrouver des méthodes pédagogiques et disciplinaires plus ou moins semblables à celles auxquelles ils avaient été exposés dans leur enfance, ceux-ci ont été très surpris en intégrant les classes francophones de l'Ontario. Les systèmes d'éducation dans les pays d'origine

de la plupart des étudiants immigrants ont généralement une conception plus magistrale de l'enseignement qu'au Canada, c'est-à-dire que l'enseignement est centré sur l'enseignant plutôt que l'élève. Selon Myles, Cheng et Wang (2006) et Jacquet et Masinda (2014), plusieurs immigrants qui s'installent au Canada, sont issus de cultures à l'intérieur desquelles l'enseignement est dispensé selon un mode magistral traditionnel, où l'on associe apprentissage avec mémorisation. Ces différentes conceptions de l'enseignement expliquent, en partie, pourquoi les étudiants immigrants ont de la difficulté avec le côté pratique de la formation. Les difficultés sont encore plus visibles lorsqu'ils se retrouvent en stage. Ils feront face à de grands défis, surtout s'ils n'ont pas eu la possibilité de se familiariser avec le système scolaire manitobain avant le début des stages.

*Les connaissances ou méconnaissances culturelles.* Nous avons discuté dans la dernière section des différences au point de vue de la conception de l'enseignement des étudiants immigrants dans les facultés d'éducation. Ceux-ci sont souvent habitués à un enseignement plutôt magistral où il y a peu de participation active de la part des élèves.

Selon Myles et al. (2006), les enseignants immigrants intègrent la profession avec une identité professionnelle et des valeurs éducatives en lien avec leur pays d'origine, cette identité et ces valeurs doivent donc s'ajuster aux attentes du système éducatif canadien. Et ces différences sont plus importantes pour eux, car ils n'ont pas vécu le système d'éducation canadien.

Il importe cependant de souligner que les éléments problématiques auxquels ils [les étudiants immigrants] 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. (Duchesne, 2008, p. 120)

Les étudiants immigrants dans les facultés d'éducation sont donc désavantagés par rapport à leurs pairs canadiens. Et pour certains étudiants immigrants, toutes ces différences font qu'il est difficile de réussir son baccalauréat en éducation. Dans ses recherches à l'Université d'Ottawa, Duchesne (2008) avance que : «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» (Duchesne, 2008, p. 120). Ce qui surprend également les étudiants immigrants ce sont toutes les autres tâches qui sont faites par les enseignants canadiens, car l'enseignement au Canada comprend plus que la transmission de connaissances lors d'un cours. Il s'agit de répondre aux besoins de chaque élève, de participer aux activités parascolaires...

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. (Duchesne, 2008, p. 120)

Non seulement les principes d'inclusion dans les classes ordinaires surprennent les étudiants, mais également la quantité de travail qui est exigée des enseignants. Rappelons qu'une partie de la tâche, qui comprend la participation aux activités parascolaires, se fait généralement en dehors des heures de classe.

***Les difficultés liées à la langue d'enseignement.*** Comme le précise Niyubahwe et al. (2013a), en plus des méconnaissances culturelles et leurs conceptions de l'enseignement plus magistral que celles préconisées par les facultés d'éducation au Canada, les étudiants immigrants s'inquiètent de leur connaissance de la langue d'enseignement dans les écoles. Cette



préoccupation s'applique autant au français s'ils enseignent dans les écoles d'immersion française ou francophone, qu'à l'anglais s'ils enseignent dans les écoles anglophones.

Golombek et Jordan (2005) et Mawhinney et Xu (1997) ont partagé ces inquiétudes par rapport à la langue en soulignant que pour les étudiants immigrants en Ontario voulant enseigner dans les écoles anglophones de la province : «One difficult area for most was being constantly questioned about their accents in English» (p. 636). Niyubahwe et al. (2013a), ont relevé la même inquiétude : «Teachers stressed how they were perceived to be very different from the others because of their accent» (p. 285). Et cette préoccupation s'accroît lors des stages. Les stages sont déjà une situation stressante pour la plupart des étudiants dans les facultés d'éducation. À ce stress, s'ajoute pour les étudiants immigrants, l'appréhension de la connaissance de la langue d'enseignement et de leur accent. En stages, les conversations sont souvent impromptues, car on doit expliquer des concepts aux élèves de différentes façons, on doit répondre aux questions des élèves, on doit faire de la gestion de classe et on doit parfois discuter avec les parents. Toutes ces situations demandent au stagiaire de bien maîtriser la langue d'enseignement. Myles et al. (2006) font état de cette situation pour les étudiants dans les facultés d'éducation en Ontario : «Worries about the obvious non-native English accent and concern about English language proficiency can add to an already charged situation» (p. 236).

Cette inquiétude des étudiants immigrants au sujet de leur accent est signalée par plusieurs auteurs. Mawhinney et Xu (1997) ont observé que d'être perçus comme étant différents et d'être souvent rappelés qu'ils ont un accent constituent deux préoccupations pour les étudiants immigrants dans les facultés d'éducation. Myles et al. (2006) sont du même avis et concluent : «No doubt, candidates became more pre-occupied with language issues during the practicum than during their academic coursework» (p. 240). Certains étudiants immigrants précisent un peu

plus leurs craintes relatives à leur accent et mentionnent que celui-ci semble plus déranger les enseignants que les élèves dans les écoles : «Students do not dislike my accent. It is the schoolteachers who do not like my accent» (Mawhinney et Xu, 1997, p. 636). Cette situation n'est pas à négliger et selon les propos de Mawhinney et Xu (1997), il reste un travail à faire pour s'assurer que tous, dans le milieu scolaire entre autres, respectent toutes les sonorités de la langue française.

*L'importance du placement lors des stages.* Une partie importante de la réussite d'un Baccalauréat en éducation est le volet pratique, c'est-à-dire les stages. Cette partie de la formation est souvent celle qui cause le plus de stress chez les étudiants qu'ils soient immigrants ou non : «The school placement is the most stressful part of the PGCE (Postgraduate Certificate in Education) for most trainees, regardless of ethnicity, and decisions about which trainees are to go to which schools are therefore of critical importance» (Carrington et Tomlin, 2000, p. 151). L'accueil du stagiaire et le choix du placement lors de ses stages, ont donc un effet sur le pouvoir agir et le vouloir agir du stagiaire. Celui-ci doit se sentir à l'aise dans son placement et ressentir que l'on croit en lui malgré toutes les difficultés qu'un stagiaire peut vivre. D'ailleurs selon Cherian (2007), «...one of the most significant aspects of student teaching was a caring associate» (p. 33). Cet auteur a d'ailleurs défini ce qu'était un bon coopérant ou une bonne coopérante, en les caractérisant comme étant des gens ouverts et sincères.

A caring associate is one who is open-hearted and open-minded. Open-hearted in the sense that they want you to be in their class, and open-minded to accepting the kind of person you are and the teacher you want to become. (p. 33)

L'importance de l'accueil a d'ailleurs été mentionnée au chapitre 1 lors de la présentation du concept de l'hospitalité.

Un bon coopérant ou une bonne coopérante reconnaît également la relation de pouvoir entre lui-même ou elle-même et le ou la stagiaire, car la réussite du stage dépend en partie de l'évaluation du coopérant ou de la coopérante. Cherian (2007) rapporte que :

...participants expressed that caring and emotionally supportive associates were conscious of the power differentials in their relationship with teacher candidates [...] while associate teachers who were not described as caring used their roles as evaluator to maintain power over teacher candidates. (p. 34)

Les étudiants immigrants craignent de ne pas être à la hauteur : «Il semble que les étudiants immigrants manifestent davantage d'insécurité, par rapport à leur placement en stage, que leurs homologues canadiens» (Duchesne, 2010a, p. 97). Ils craignent également de faire face à différentes formes de racisme. Les participants à l'étude de Carrington et Tomlin (2000), des étudiants issus de minorités visibles, ont dit craindre de faire face au racisme lors de leurs stages. Ce racisme pourrait être autant de la part des élèves que du corps professionnel de l'école. Ces étudiants ont ressenti une certaine vulnérabilité en raison de leur ethnicité et de leur inexpérience. Ils se sont sentis testés autant par les élèves, les parents que par leurs collègues enseignants. Toujours selon Carrington et Tomlin (2000), les appréhensions qu'ont les étudiants immigrants face à leur stage s'avèrent parfois réalité : «They spoke about their expectations prior to the placement and their subsequent experiences while in school. What was striking was the extent to which these apprehensions were worse than the actuality» (p. 149). Jones et al. (1997) abondent dans le même sens «In their school settings many 'minority' students reported instances where they experienced an unwillingness to be given as much attention as their white peers, in terms of time, support and practical advice, as well as occasionally simply being

‘blanked’» (p. 139). Et ceux qui échouent le volet pratique de la formation, le stage, ne comprennent souvent pas pourquoi ils ont échoué.

Certains ne comprennent pas ce qui leur est arrivé et rejettent la faute sur l’enseignant coopérant qui, disent-ils, ne les a pas bien encadrés ou sur la Faculté d’éducation qui les a insuffisamment informés. Même s’ils représentent près du tiers des étudiants inscrits au programme de formation à l’enseignement, les étudiants immigrants constituent la majorité du groupe de ceux qui requièrent un soutien plus important pendant le stage ou qui échouent à celui-ci. (Duchesne, 2010a, p. 97)

***Discontinuités culturelles par rapport aux approches pédagogiques.*** Quelques études démontrent que le socioconstructivisme est également préconisé dans d’autres pays comme en Mauritanie (N’Diaye, 2007), en France (Daguzon et Goigoux, 2007) et au Maghreb (Smida, Rouan, Sidaty et Abdelli, 2007) les étudiants et étudiantes scolarisés à l’extérieur du Canada ont la perception de ne pas avoir vécu cette approche lors de la scolarité. Billet (2007) et le ministère de l’Éducation nationale en France (2007) ont d’ailleurs fait une étude dans laquelle 788 établissements publics de France ont été sondés. Lors de cette étude, 1 270 professeurs de lettres-histoire et 2 578 élèves ont été questionnés de façon à obtenir des données sur les pratiques d’enseignement les plus populaires auprès de ces professeurs, les perceptions des élèves au sujet de ces pratiques et le vécu de ces derniers en salle de classe comme élèves. Il est ressorti de ces écrits que les professeurs espèrent non seulement transmettre de la matière à leurs élèves, mais également développer un esprit critique chez ceux-ci. Par contre la perception des élèves est autre, car, près des trois quarts de ceux-ci croient que leurs cours d’histoire est l’étude des dates importantes. Pourtant seulement 5% des professeurs (Billet, 2007, p. 108) ont signalé avoir comme objectif de cours la chronologie des événements. Bien que les professeurs aient indiqué

que le développement de l'esprit critique soit un de leur grand objectif, près des deux tiers mentionnent qu'il est difficile d'enseigner les concepts clés des programmes et près de 80 % expriment des difficultés à enseigner l'approche critique (Billet, 2007, p. 109). Il en va de même avec la réalisation d'activités par les élèves. Près des deux tiers jugent difficile de faire réaliser des activités par les élèves (Billet, 2007, p. 109). Toujours selon cette étude, près de neuf professeurs d'histoire-géographie sur 10 utilisent surtout l'analyse de document comme méthode d'enseignement. Les élèves ont confirmé cette pratique en mentionnant que les deux activités qu'ils faisaient le plus en classe étaient la lecture et l'écoute afin d'analyser des documents, selon eux il s'agissait de «lire le manuel» et d'écouter l'enseignant. Billet (2007) a conclu «qu'en effet, l'enseignant consacre davantage de temps à son propre discours qu'il n'en consacre aux échanges oraux avec les élèves ou entre les élèves» (p. 112). De plus, dans cette étude les enseignants ont reconnu ne pas faire usage de technologies de l'information (TIC) en salle de classe.

Bref, les recherches citées font référence entre autres aux approches pédagogiques auxquelles les étudiants immigrants se sont familiarisés lors de leur scolarité dans leur pays respectif. On peut donc conclure que les étudiants immigrants dans les facultés d'éducation font face à des défis supplémentaires par rapport aux défis auxquels font face les étudiants étés exposés aux approches du système scolaire manitobain.

### **Synthèse**

Cette recension explorait les processus d'adaptation et d'acculturation de trois programmes universitaires, soit la maîtrise en administration des affaires, le baccalauréat en sciences infirmières ainsi que le baccalauréat en éducation. Trois thèmes sont relatés pour le programme de maîtrise en administration des affaires. Les étudiants et étudiantes scolarisés à

l'extérieur du Canada doivent, comme les autres étudiants et étudiantes, s'approprier un langage technique propre à l'administration des affaires. Un manque d'aisance avec la langue d'enseignement et le langage technique se traduit parfois avec une diminution de la participation aux discussions de classe. Les deux autres thèmes sont les difficultés à se joindre ou à travailler de façon efficace lors des travaux en équipe ainsi que l'aisance à répondre aux questions plus ouvertes lors des évaluations.

Pour ce qui est du programme de baccalauréat en sciences infirmières, quatre thèmes ont été soulevés. Les étudiants et étudiantes scolarisés à l'extérieur du Canada doivent s'approprier la langue d'usage et d'enseignement pour bien suivre pendant les cours, mais également bien transiger avec les patients lors des stages pratiques. Les modèles pédagogiques utilisés lors de l'enseignement, les préambules aux questions à choix multiples lors des évaluations ainsi que les différences culturelles sont les trois autres thèmes recensés.

En ce qui concerne le baccalauréat en éducation, cinq thèmes ont été discutés. Il s'agit de la conception de l'enseignement où les étudiants et étudiantes scolarisés à l'extérieur du Canada ont des difficultés à établir des liens entre la théorie apprise pendant les cours en faculté d'éducation et leur vécu scolaire. Les discontinuités culturelles ainsi que la difficulté avec la langue d'enseignement sont des appréhensions de plus lors des stages. Les stages sont une composante essentielle à la formation, mais également la composante du baccalauréat qui cause le plus de stress chez les étudiants et étudiantes, lors de ces stages les stagiaires exploreront diverses approches pédagogiques qui seront possiblement différentes de celles qu'ils ont vécues lors de leur scolarité.

Le dernier chapitre nous permet de remarquer que des similarités ressortent entre les trois domaines d'études discutés. Une première similarité se trouve dans les pratiques pédagogiques

utilisées au Canada. Dans les trois domaines discutés, les approches socioconstructivistes sont préconisées et les professeurs font appel à l'esprit critique des étudiants. Une deuxième similarité repose sur l'importance des connaissances culturelles. Dans les trois domaines, et encore plus en sciences infirmières et en éducation avec la composante de stages, les étudiants internationaux sont désavantagés vu les discontinuités culturelles qu'ils vivent. Et la troisième similarité porte sur la langue d'enseignement où les difficultés avec la langue d'enseignement sont autant au niveau de comprendre les autres que de se faire comprendre.

### Chapitre 3 : Méthodologie

Pour ce travail de recherche, il a fallu développer une méthode qui conjugue à la fois avec le modèle d'écologie humaine de Bronfenbrenner et avec l'approche des champs perceptuels de Combs. Ce modèle et cette approche ont été discutés dans la section *Cadre théorique* du chapitre 1. Merleau-Ponty (1967) élabore au sujet de ces liens étroits, entre la perception et la phénoménologie. Il mentionne que la perception est la base sur laquelle est construite la vision de l'essence d'un phénomène : «La perception fournit comme un sol ou un socle sur lequel se construit la vision de l'essence» (p. 28). L'intérêt de vouloir comprendre les complexités des relations humaines s'arrime bien avec une approche qualitative, plus spécifiquement une approche phénoménologique. Cette approche valorise les expériences, telles que perçues par les participants. Les recherches qualitatives permettent au chercheur de se construire une compréhension d'un phénomène à partir du vécu des participants, le chercheur pose des questions peu spécifiques, générales avec l'intention d'apprendre des participants (Creswell, 2008).

Ce chapitre explore l'approche phénoménologique selon les thèmes suivants : le rôle du contexte social, le positionnement du chercheur, les relations de pouvoir, les critères de validité, l'objectivité, les outils de collecte de données et l'éthique dans le contexte de la présente étude.

En premier lieu, commençons par une description générale des approches qualitatives dans un contexte social où les participants sont des immigrants ou réfugiés. En éducation, les approches qualitatives sont des approches souples qui tentent de s'ajuster en tenant compte de la complexité des diverses situations observées. Ces approches tentent de rendre compte des préoccupations, vécues dans le quotidien, des participants. Ces approches prônent le rôle collaboratif et participatif du chercheur. Les recherches qualitatives en éducation préconisent les



retombées positives pour les participants (Zajc et Karsenti, 2000). Ces approches se prêtent bien à cette recherche doctorale, son objectif étant de comprendre le phénomène d'être étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada dans une faculté d'éducation canadienne. Cette recherche s'intéresse aux perceptions de l'étudiant face à son intégration et ses expériences lors de ses études en éducation en se basant sur leurs témoignages et les souvenirs qu'ils en ont une fois les études et stages complétés.

### **Rôle du contexte social**

Un des soucis lors de la planification et de l'élaboration du protocole de cette recherche était le rôle du contexte social. Comme les participants à cette recherche sont des immigrants, il fallait considérer ce facteur lors de l'élaboration de la méthodologie. Le chercheur doit poser un regard critique par rapport à la méthodologie qu'il désire utiliser, en particulier lorsque les participants à sa recherche sont des réfugiés ou des immigrants. Les difficultés, selon Pernice (1994), lors des recherches avec des réfugiés et des immigrants sont le faible taux de réponse, les soupçons de la communauté, la grande mobilité des groupes migrants, le contexte géographique et politique, par exemple si les participants proviennent d'un pays en guerre, la barrière linguistique ainsi que les différences de statut associées à une relation de pouvoir qui peuvent venir fausser la communication entre le chercheur et les participants. Dans le cadre de cette recherche, tous les participants avaient comme langue de travail le français et étaient au Canada depuis déjà un certain temps, ils avaient, en moyenne, passé quatre ans au Canada avant leur entrée à la Faculté d'éducation, voir les données du Tableau 1. Un autre défi, signalé par Pernice (1994) est la crainte des participants de signer le formulaire de consentement. Ceux-ci le voient comme un document légal et croient que leurs réponses lors de la recherche pourraient avoir des conséquences légales. Enfin, il existe le désir des participants de plaire et d'être polis. Ceux-ci

pourraient vouloir plaire au chercheur et répondre aux questions avec ce qu'ils croient être ce que le chercheur cherche comme réponse, ce risque est accru dans le cadre de relations de pouvoir. Les données recueillies seraient donc biaisées et peu utiles. Dans le cadre de cette étude, les participants ont déjà terminé leurs études et sont sans doute plus à l'aise de partager leurs perceptions et le taux de biais devrait ainsi être réduit.

## **La phénoménologie**

**Historique.** Débutons par un sommaire historique de l'approche phénoménologique. Il existe plusieurs écoles de pensée sur la phénoménologie ayant toutes certains points en commun (Dowling, 2007). Cet historique débute par l'école de pensée de Husserl, pour ensuite se rendre à celle de Heidegger, Merleau-Ponty et finalement celle de Gadamer.

La phénoménologie est en fait un mouvement philosophique en Allemagne qui date du début du XXe siècle. Ainsi, Dowling (2007) décrit la position de Husserl de la façon suivante, Husserl s'intéresse à l'intention et accorde une importance toute particulière aux perceptions, comme point de départ pour comprendre les actions : «For Husserl, the aim of phenomenology is the rigorous and unbiased study of things *as they appear* in order to arrive at an essential understanding of human consciousness and experience» (p. 132). Husserl voit les expériences vécues comme la source primaire des savoirs.

Heidegger a comme point en commun avec Husserl l'intérêt de comprendre les expériences humaines telles qu'elles sont vécues, mais diffère de Husserl au sujet de l'importance à donner à la description. Dowling (2007) exprime ce différend de la façon suivante : «Heidegger agrees with Husserl's declaration 'to the things themselves', but does not agree with Husserl's view of the importance of description rather than understanding» (p. 133). Heidegger met donc l'emphase sur la compréhension des expériences humaines.

La vision de la phénoménologie de Merleau-Ponty est basée sur les écrits de Husserl et de Heidegger. D'ailleurs Merleau-Ponty (1945) exprime sa vision de la phénoménologie en disant : «Tout ce que je sais du monde, même par science, je le sais à partir d'une vue mienne ou d'une expérience du monde sans laquelle les symboles de la science ne voudraient rien dire» (p. II). Dowling (2007) explique ce concept en disant : «In his [Merleau-Ponty] work, *Phenomenology of Perception*, the goal of phenomenology proposed is to rediscover first experience, which he terms as the 'primacy of perception'» (p. 134). Merleau-Ponty, s'intéressant à la perception, dans la mesure où il cherche à nous faire réfléchir sur nos expériences en utilisant un nouveau point de vue.

Gadamer a basé ses écrits sur les recherches de Heidegger, et s'intéresse ainsi au rôle que jouent les préconceptions d'un phénomène dans la compréhension de celui-ci. Ainsi Dowling (2007) explique la position de Gadamer de la façon suivante : «Therefore, in his [Gadamer] version of phenomenology, understanding is derived from personal involvement by the researcher in a reciprocal processes on interpretation that are inextricably related with one's being-in-the-world» (p. 134). Gadamer (Gadamer, 2006) précise la phénoménologie herméneutique en expliquant : «What hermeneutics accomplishes, then, is this bringing of something out of one world and into another» (p. 29). Cette approche phénoménologique est d'ailleurs reprise ici bas.

Deux approches ressortent du mouvement phénoménologique : la phénoménologie herméneutique et la phénoménologie empiriste ou transcendantale. Selon Creswell (2017), la phénoménologie herméneutique s'intéresse non seulement à la description des phénomènes, mais également à l'interprétation de ceux-ci. L'interprétation qu'utilise le chercheur pour déchiffrer la signification des expériences vécues. D'autre part, la phénoménologie empiriste ou

transcendantale met moins d'emphase sur l'interprétation du chercheur et plus d'emphase sur la description des participants au sujet des expériences vécues.

**Définition.** L'approche phénoménologique s'intéresse à l'étude de l'expérience de vie des participants. Elle tente de décrire et comprendre comment les gens vivent un certain phénomène, une certaine expérience. La phénoménologie est un type de recherche qualitative où l'accent est mis sur les expériences subjectives des individus. Selon Husserl (1970), «[...] we thus have an attitude above the universal conscious life through which the world is there for those naïvely absorbed in ongoing life [...]» (p. 150). Dans les recherches phénoménologiques, le chercheur tente donc de saisir les phénomènes de la vie de tous les jours (van Manen, 1990) et surtout de comprendre l'essentiel ainsi que la structure des phénomènes tels que perçus par ceux qui ont vécu ce phénomène. Comme l'explique Merriam et Associés (2002) : «The defining characteristic of phenomenological research is its focus on describing the 'essence' of a phenomenon from the perspectives of those who have experienced it» (p. 93). Selon Osborne (1990), l'approche phénoménologique tente de comprendre un phénomène plutôt que de tester une hypothèse. Dans le cadre de cette recherche, le phénomène étudié est le vécu de l'étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada en faculté d'éducation au Canada. Cette recherche s'intéresse aux perceptions des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada face à la partie théorique et la partie pratique du programme de baccalauréat en éducation.

Dans le cadre de la présente recherche, la chercheuse a choisi une approche herméneutique (van Manen, 1990), c'est-à-dire une approche où la chercheuse interprétera les éléments du phénomène d'être étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada de sorte à en extraire son essence. Comme le précise van Manen (1990) : «phenomenological descriptions aim at elucidating lived experience [...] the point is, of course, that the meaning of lived experience is

usually hidden or veiled» (p. 27). Les propos tenus par les participants lors des entrevues seront donc analysés pour mieux décrire le phénomène à l'étude.

### **Positionnement du chercheur**

Husserl (1970), considéré par plusieurs comme étant le précurseur de l'approche phénoménologique, jugeait primordial le retrait conscient et délibéré des valeurs du chercheur lors de ses recherches. «Thus it [the research] must begin without any underlying ground» (p. 181). Mais avec l'évolution de cette approche, plusieurs ont réfuté la position de Husserl, précisant qu'il est impossible pour un individu d'étudier un phénomène de façon complètement objective. Poupart et al. (1997) décrivent bien la reconnaissance de la subjectivité :

Bref, là où la recherche conventionnelle tente d'évacuer la subjectivité en la neutralisant, la recherche qualitative, jugeant cette évacuation impossible, insiste plutôt sur une prise de conscience et une documentation systématique de l'effet de cette subjectivité sur l'évolution de la recherche. (p. 369)

Selon Poupart et le Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (1997) on se doit de reconnaître le rôle central de l'intention et des valeurs, tant chez le chercheur que chez les participants lorsque des recherches qualitatives sont entreprises.

Selon Khawaja et Morck (2009), le positionnement du chercheur signifie l'intérêt que l'on porte aux relations entre le chercheur et les participants. «Researcher positioning means to focus on the relations between the researcher and the informants. It means looking at how social categories such as gender, ethnicity, and religion intersect and affect this relationship» (p. 29). Nous devons nous attarder à comprendre de quelles façons les catégories sociales telles que le genre, l'ethnicité et la religion affectent la relation entre le chercheur et les participants.

Comme mentionnée plus tôt, avec l'approche phénoménologique, une certaine évolution philosophique a eu lieu pour ce qui a trait au positionnement du chercheur. Au début, les chercheurs utilisant cette méthode croyaient fermement au retrait du chercheur et à la possibilité pour celui-ci de se retirer, d'être complètement objectif et non biaisé par rapport au phénomène étudié. Van der Maren (1996) décrit ce processus de retrait du chercheur comme étant de la réduction phénoménologique. Il précise que le chercheur doit faire la réduction phénoménologique, c'est-à-dire la mise de côté de ses préconceptions ou convictions. Le chercheur doit se dégager de ses propres perceptions afin d'en arriver à une description «décontextualisée» et «dépersonnalisée» des situations à l'étude. Earle (2010) mentionne également cette notion de réduction phénoménologique, il la définit comme étant la suppression de nos préconceptions par rapport à un objet ou phénomène de façon à découvrir l'essence d'un phénomène.

Earle (2010) précise par contre qu'avec l'évolution du mouvement phénoménologique certains chercheurs contestent la faisabilité de la réduction phénoménologique. Un chercheur peut-il vraiment effacer toutes préconceptions vis-à-vis un phénomène étudié ? Earle (2010) mentionne que Heidegger et Gadamer rejettent la notion de réduction phénoménologique parce que la compréhension ne serait possible qu'à travers nos préjugés : «Like Heidegger, Gadamer rejects the notion of phenomenological reduction and bracketing and he claims that all understanding arises only in and through our prejudices» (p. 288). Earle (2010) explique le point de vue de Gadamer qui avance que la langue ne peut pas être complètement sans préjugé parce qu'en raison de sa nature, la langue est influencée par le système de valeur et la culture qui lui sont attachés.

Van Der Maren (1996) remet également en question la capacité des chercheurs à mettre entièrement de côté leurs connaissances et leurs préjugés par rapport à certains phénomènes. Celui-ci conclut que cette variation d'opinion des différentes écoles de pensée par rapport à la phénoménologie démontre l'évolution et le dynamisme du mouvement phénoménologique.

Dowling (2007) développe de façon chronologique les changements apportés par les différents chercheurs à l'approche phénoménologique. Dowling explique que, quoique la vision de Heidegger soit très semblable à celle de Husserl, celui-ci croit qu'il est difficile pour le chercheur d'arriver à l'essence d'un phénomène, car selon Heidegger une expérience vécue est automatiquement une interprétation d'un phénomène : «He [Heidegger] differs from Husserl in his views of how the lived experience is explored, and he advocates the utilisation of hermeneutics as a research method founded on the ontological view that lived experience is an interpretive process» (Dowling, 2007, p. 133). Le participant interprète ce qu'il a vécu, et par la suite le chercheur interprète les propos qu'il a recueillis de ces participants.

Plusieurs chercheurs ont questionné s'il était vraiment possible pour un chercheur de retirer le contexte culturel d'un phénomène. Par exemple, le chercheur Caelli (2000) maintient qu'il est impossible pour un individu de penser de façon «aculturelle». «This development reflects what Caelli (2000) refers to as recent philosophical thinking which recognises that it is impossible for individuals to think 'aculturally'» (Dowling, 2007, p. 138). Casey (1995) mentionne lui aussi que la relation de pouvoir peut exister entre le chercheur et l'interviewé. Selon Casey (1995), il est impossible de dissocier l'aspect social ou culturel des propos échangés et recueillis lors des entrevues. «Autobiographical reflection is understood not just as an individual exercise but as a process that always takes place within a social context. Both individual and narrative are situated within a network of social relationships» (p. 220). L'auteur

dénote qu'il y a de plus en plus de recherches en éducation où l'approche narrative a été utilisée. Il spécifie l'importance de donner une voix à des individus ou à des groupes d'individus. La nouvelle approche de la recherche narrative pour cet auteur est la structure de la relation entre le chercheur et l'interviewé. Le chercheur doit également inclure une analyse de sa subjectivité dans la section de l'analyse. Pour assurer une certaine qualité à l'entrevue, le chercheur doit s'assurer de ne rien «assumer» au niveau de la compréhension : «To conduct an interpretive interview successfully, the interviewer should be careful not to assume understanding anything» (Casey, 1995, p. 233). Il est donc important de vérifier, pendant ou après l'entrevue, que le chercheur a bien compris les propos exprimés par les participants.

La présente étude met l'accent sur les perceptions et les remémorations de l'expérience des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada lors de leur passage en faculté d'éducation et pendant leurs stages en milieu scolaire. La présente étude est centrée sur les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, ce qui la distingue des autres études portant sur les perceptions des professeurs universitaires, des enseignants et des directions d'écoles qui travaillaient et accompagnaient des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada lors de leur formation universitaire en éducation (Duchesne, 2008, 2010a, 2010b).

L'auteure de la présente étude est professeure et vice-doyenne à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface. Ainsi, elle a un certain vécu et certaines perceptions par rapport au sujet de sa recherche. Sa subjectivité sera donc incluse et discutée dans la section du journal de bord au chapitre 4. Pour maintenir un certain niveau d'objectivité, les entrevues étaient semi-dirigées, selon le guide d'entrevues préparé et elles ont été enregistrées pour ensuite être transcrites. Ce type d'entrevues permet aux participants de raconter leurs perceptions de leur passage en faculté d'éducation et en stage dans le système scolaire.



Selon DiCicco-Bloom et Crabtree (2006), il est essentiel que le chercheur développe rapidement un bon rapport avec les participants s'il désire utiliser l'entrevue comme outil de collecte de données. Un rapport de confiance doit s'établir entre le chercheur et le participant. Le chercheur doit proposer un environnement sécuritaire et confortable pour que le participant se sente à l'aise de partager ses expériences et ses opinions. Osborne (1990) mentionne également l'importance d'une relation respectueuse entre le chercheur et les participants lors des recherches phénoménologiques. Le chercheur et les participants doivent également avoir un désir commun d'expliquer ou d'illuminer un certain phénomène.

Les entrevues se sont déroulées soit à l'Université de Saint-Boniface, un endroit familier aux étudiants, soit à l'école où travaillent les participants ou encore à leur domicile. Ce sont les participants qui ont choisi l'endroit de rencontre pour les entrevues. Seulement trois des dix participants ont choisi de faire l'entrevue à l'Université de Saint-Boniface, la plupart ayant choisi leur lieu de travail, c'est-à-dire leur école. Ce choix peut avoir été fait pour des questions de logistique, mais également ce choix pourrait vouloir contrecarrer les relations de pouvoir de la chercheuse. En se rendant sur les lieux de travail des participants, le rôle de vice-doyenne de la chercheuse est peut-être plus facilement oublié ce qui rend possiblement les participants plus à l'aise, car ceux-ci se trouvent dans un milieu où ils ont habituellement un certain pouvoir, leur salle de classe. Les participants choisis avaient déjà terminé leurs études en formation initiale ce qui a probablement également joué en faveur de l'aisance.

Selon Osborne (1990), le chercheur qui utilise une approche phénoménologique doit trouver les moyens d'articuler ses prédispositions et ses préjugés à travers une rigoureuse réflexion personnelle dont il doit rendre compte. De cette façon, ceux qui liront les documents découlant de la recherche pourront tenir compte de la perspective du chercheur lorsqu'ils

prendront connaissance des résultats. Il faut se rappeler que les connaissances qui ressortent de ce type de recherche ne sont pas objectives, mais plutôt des perspectives. Comme décrit plus haut, les entrevues ont été enregistrées et transcrites, la chercheuse a tenté d'intervenir le moins possible lors des entrevues pour que les participants puissent bien expliquer leurs perceptions de leurs études au niveau du baccalauréat en éducation. De plus, la section journal de bord de cette thèse fait état de la subjectivité de la chercheuse face à ce qui est ressorti des entrevues.

La prochaine section discute des relations de pouvoir qui existent entre les chercheurs et les participants à une recherche ainsi qu'entre les étudiants en faculté d'éducation et les institutions universitaires et scolaires.

### **Les relations de pouvoir**

**Chercheurs – participants.** Selon Hachem Samii (2009), plusieurs recherches en sciences sociales, quelle que soit la méthodologie utilisée, s'intéressent à mettre en évidence les difficultés vécues par les individus. Ce courant souligne la position socialement dominante des chercheurs et la responsabilité qui leur incombe. Hachem Samii (2009, p. 156) résume cette pensée en disant :

Lui [le chercheur] sait, lui dispose d'outils théoriques que les autres n'ont pas, les enjeux masqués, les forces agissantes de l'ombre. Et par sa position extérieure, il peut pointer ce qui ne marche pas, les enjeux masqués, les forces agissantes de l'ombre.

Selon Muhammad, Wallerstein, Sussman, Avila, Belone et Duran (2015), les chercheurs ont donc un certain pouvoir de par leur statut au sein d'une institution, mais également de par un certain savoir scientifique qu'ils possèdent. Les chercheurs peuvent également avoir un pouvoir et un privilège de par leur classe sociale, leur éducation, leur ethnicité et autres.

Hachem Samii (2009) suggère donc aux chercheurs d'annoncer aux participants que même s'ils ont une expertise dans leur domaine, ce sont bien les interviewés qui sont des «experts» en ce qui a trait à leur propre quotidien.

Malgré la recherche d'un équilibre dans la relation entre le chercheur et le participant, le chercheur maintient une place centrale, malgré qu'elle soit temporaire, pendant le déroulement de la recherche. Les risques encourus sont souvent plus élevés pour les participants que pour le chercheur.

D'après Laplante (2005) il est important que le chercheur prenne les mesures nécessaires pour que la participation à une recherche ne nuise pas aux participants. Ce concept sera également discuté dans la section sur l'éthique, mais rappelons simplement pour l'instant que les questions d'éthique ne sont pas entièrement réglées une fois l'approbation du comité d'éthique de la recherche reçue (Laplante 2005). Ce questionnement et cette réflexion au sujet de l'éthique doivent se poursuivre tout au long du projet de recherche.

Kirk (2007) fait une mise en garde quant au langage utilisé lors de l'obtention du consentement des participants. Le chercheur doit s'assurer d'utiliser un langage clair et précis et surtout compréhensible pour les participants. Ceux-ci doivent bien comprendre ce à quoi ils consentent.

Le chercheur devrait également prendre en considération l'endroit où il rencontrera les participants. Le choix de l'endroit et qui effectue ce choix, le chercheur ou le participant, constituent un aspect de la relation de pouvoir entre le chercheur et le participant. Elwood et Martin (2000) expliquent que l'entrevue n'est pas seulement l'occasion, pour le chercheur, de recueillir de l'information, mais c'est également une opportunité pour observer le participant. Le choix de l'endroit de l'entrevue peut donc être négocié avec le participant ou même fait par le

participant. Offrir au participant l'option de choisir l'endroit de l'entrevue peut mieux équilibrer, en partie, la relation de pouvoir. C'est pourquoi, comme nous l'avons mentionné, nous avons offert le choix à nos participants. Par contre, le chercheur doit s'assurer de bien expliquer le contenu de l'entrevue pour que le participant puisse faire un choix éclairé et choisir un endroit où il sera à l'aise de discuter et de converser.

Participants who are given a choice about where they will be interviewed may feel more empowered in their interaction with the researcher, and the researcher has an opportunity to examine participants' choices for clues about the social geographies of the places where research is being carried out. (Elwood et Martin, 2000, p. 656)

Cette offre, de choisir l'endroit des entrevues, permet aux participants de détenir un certain pouvoir sur le déroulement des entrevues.

Dans le cadre de la présente recherche, les participants potentiels ont été recrutés par l'envoi d'un courriel, ou un appel téléphonique. Un total de 26 personnes ont été contactées. Comme la chercheuse enseigne à la Faculté d'éducation depuis 2011, 7 de ces 26 personnes ont passé par la Faculté lorsque la chercheuse y était. La chercheuse a été nommée vice-doyenne de cette même faculté en 2014, donc parmi les 7 participants potentiels qui l'ont côtoyée comme professeure, 2 l'ont également côtoyée comme vice-doyenne. Par la suite une description complète du projet leur a été remise par écrit. Les participants potentiels ont pu donc décider, de façon éclairée, s'ils désiraient ou non participer à cette recherche. Compte tenu de la position de la chercheuse, certains participants et certaines participantes pourraient ne pas être à l'aise de partager leurs expériences vécues à la Faculté d'éducation. Cependant certains participants et participantes ont déjà obtenu leur maîtrise et occupent des postes d'autorité dans le système scolaire, la Faculté d'éducation ne détient donc aucun pouvoir sur leur avancement de carrière.

Les noms des participants ne sont pas mentionnés dans la thèse, dans la mesure où un code a été utilisé pour qu'uniquement la chercheuse puisse les identifier. Certaines informations, par exemple le nom de l'école où ils enseignent, ou toutes autres informations qui pourraient les identifier, ne sont pas publiées dans l'analyse et sont omises dans la transcription des entrevues.

Elwood et Martin (2000) précisent que la race, le statut social, l'ethnicité sont des facteurs qui affectent la relation entre un chercheur et les participants, le chercheur doit donc prendre en considération d'autres aspects de sa recherche, comme la langue, le sentiment d'appartenance à un groupe pour tenter d'amoindrir la relation de pouvoir entre le chercheur et les participants. Couture, Zaidi et Maticka-Tyndale (2012) mentionnent que : «How participants interact with the researcher is contingent on how the participants perceive the researcher or the role they assign to the researcher» (p. 87). Le fait d'avoir un sentiment d'appartenance à une des identités du chercheur pourrait avoir un effet positif sur l'aisance des participants lors des entrevues. Ce statut est défini par Couture et al. (2012) comme étant : «An insider is best defined as someone who shares similar characteristics, roles, and/or experiences with those being studied» (p. 89). McNess, Arthur et Crossley (2015) abondent dans le même sens en soulignant que : «Being an insider can make one feel comfortable and ensure a sense of belonging» (p. 301). Comme le mentionnent Couture et al. (2012), ce statut peut avoir un effet positif lors des entrevues : «Moreover, the participants may be more open with the researcher thus generating more data...because the participants feel the researcher is one of them and therefore able to understand them» (p. 90). Ce statut peut par contre fluctuer, car nous possédons tous plusieurs identités. McNess et al. (2015) résument cette fluctuation en la décrivant de la façon suivante : «Researchers are both inside and outside the learning environment, and inside and outside of the

phenomena under investigation» (p. 311). Les interactions entre le chercheur et les participants seront influencées par la perception qu'ont les participants du chercheur.

Dans le cadre de la présente recherche, la chercheuse a en commun avec les participants la même profession. La chercheuse est passée par la même faculté d'éducation qu'eux et n'a pas grandi, elle non plus, parmi la communauté francophone du Manitoba. Les participants et la chercheuse ont œuvré dans le même système scolaire. Certains participants ont donc possiblement été plus à l'aise de partager avec elle leurs expériences d'étudiants. Cela étant dit, la chercheuse n'a pas ce statut « d'étranger » dans le sens où elle n'a pas été initialement scolarisée dans un autre pays. Donc certaines identités de la chercheuse ne rejoignent pas celles des participants. Couture et al. (2012) résumant cette idée en concluant que :

Thus, it is the unique combinations of our identities and how those identities are perceived and brought to the forefront by the participants, which influence not only the collection of sensitive data, but also the quality of data received from each participant. (Couture et al., 2012, p. 102)

Ces combinaisons d'identités partagées ou non entre les participants et la chercheuse ont influencé les propos recueillis lors des entrevues.

La langue pourrait également être un facteur qui affecte de façon positive l'aisance des participants lors des entrevues. Dans le cadre de la présente recherche, les entrevues se sont déroulées en français. De plus, le français était la langue d'enseignement lors de leur passage en faculté d'éducation et est présentement la langue de travail des participants puisque la totalité des participants œuvre dans le système scolaire canadien, soit dans les écoles francophones ou les écoles d'immersion française. Hult (2014) explique cette situation en disant : «proponents argue that there may be merits to being an insider, including the potential to gain access to a wide

range of social settings and the ability to understand subtle social and linguistic cues» (p. 64). Le fait de relater leur vécu en faculté d'éducation dans la langue utilisée lors de cette période pourrait rendre les participants plus à l'aise ainsi que permettre à la chercheuse de mieux comprendre.

**Institutions – étudiantes, étudiants.** La salle de classe est un microcosme de la société. Comme dans la société, il y existe des relations de pouvoir selon des facteurs socio-économiques, de sexe, de race et d'orientation sexuelle, etc. Comme le disent Johnson-Bailey et Cervero (1998), «When adults, learners and teachers, enter classrooms they bring with them their positions in the hierarchies that order the world, including those based on race, gender, class, sexual orientation and disability» (p. 389). Par contre les relations professionnelles ajoutent un autre niveau aux relations de pouvoir. Selon Jutras et al. (2005), «La relation professionnelle est une relation à l'autre marquée d'une double inégalité : l'inégalité dans le savoir et l'inégalité dans le pouvoir» (p. 565). Les étudiantes et étudiants en éducation font donc face à ces inégalités autant en faculté d'éducation qu'en stage dans le système scolaire. Dans les deux cas, les étudiants et étudiantes ont un degré d'autonomie limité. En faculté d'éducation, ceux-ci doivent se conformer aux philosophies, aux pratiques et aux stratégies enseignées lors des cours. Par exemple, dans la présente recherche les participants ont souvent relaté devoir mettre en pratique une philosophie socioconstructiviste, une philosophie avec laquelle ils disaient ne pas être très familiers. Lors des stages, ils se conforment aux attentes de leur enseignant coopérant ou enseignante coopérante, aux attentes de l'école et de la division scolaire. Jutras et al. (2005) résumant cet aspect en précisant que «le pouvoir d'agir que possède le professionnel dépend essentiellement de son degré d'autonomie dans l'exercice du jugement professionnel» (p. 565). Les stagiaires n'ont pas nécessairement cette autonomie, ou la capacité de prendre l'autonomie

qu'on leur offre en début de stage. Et parfois la qualité de leur enseignement et leur intégration au milieu scolaire en souffrent.

L'intervention professionnelle exige une autonomie de décision dans l'intervention pour que celle-ci soit adaptée à la situation et que l'exercice du jugement professionnel soit possible. Sans cette autonomie, la pratique prend un caractère technique d'exécution.

(Jutras et al., 2005, p. 575)

Le niveau d'autonomie est également dicté par les institutions elles-mêmes. Le système scolaire a un pouvoir sur les enseignants et les enseignantes et ceux-ci et celles-ci ont ensuite un pouvoir sur leurs élèves et leurs stagiaires, le cas échéant. Il est de même pour les institutions universitaires, où celles-ci ont un pouvoir sur le corps professoral et par la suite celui-ci a un pouvoir sur les étudiants et étudiantes. «Thus institutions have power over faculty members and faculty members have power over students» (Tisdell, 1993, p. 210). Une relation de confiance doit donc s'établir entre le stagiaire et son coopérant ou coopérante ainsi qu'entre l'étudiante, l'étudiant et ses professeures et professeurs en faculté d'éducation.

Ces relations de pouvoir entre chercheurs – participants et entre institutions – étudiantes, étudiants se complexifient davantage lorsque nous ajoutons les facteurs de genre, race et âge. Selon Granello (2003), l'âge et le genre sont des facteurs qui influencent les relations de supervision. «[...]older men tend to have more power and influence in many types of communication, and it seems that this inherent power is brought into the supervisory dyad» (p. 200). Toujours selon Granello (2003), lorsque la personne supervisée est un homme et est plus âgée que le superviseur, celle-ci a une perception plus négative de l'expérience. Ces hommes plus âgés ont parfois plus de difficultés à accepter les commentaires et directives de leur superviseur. «Younger supervisor of both genders may find it difficult to give direction to and be



assertive with older male supervisees» (Granello, 2003, p. 201). Du même coup les superviseurs pourraient trouver plus difficile d'accompagner et de diriger des hommes plus âgés.

Comme signalé plus haut, la race pourrait également avoir des incidences sur les relations de pouvoir. Pour d'autres relations, le pouvoir d'être blanc sera également un facteur.

«Whiteness possesses and maintains real power, power that Whites may (often unconsciously) ignore, resist, or deny» (Haviland, 2008, p. 41). Malcapine et Marsh (2005) suggèrent de reconnaître l'importance de ce pouvoir et de briser le silence «[...] silence about whiteness masks white power through normalizing whiteness, thus sustaining the power and identity of the white person and preventing white people recognizing their power» (p. 446). Il est donc important de reconnaître les relations de pouvoir qui existent dans diverses relations.

### **Critères de validité**

La validité est au cœur de toute recherche. Cette section explore quels sont les critères de validité à considérer lors des recherches qualitatives et plus précisément celles qui utilisent l'approche phénoménologique.

**L'authenticité.** Selon Whittemore, Chase et Mandle (2001) l'authenticité et la crédibilité sont deux critères utilisés pour évaluer la validité d'une recherche. Il est parfois difficile de séparer l'authenticité de la crédibilité. La crédibilité sera décrite dans la prochaine section. Les prochaines lignes expliqueront la validité selon le critère d'authenticité. Celle-ci est définie par Whittemore et al. (2001) comme étant : «[...] closely linked to credibility in validity and involves the portrayal of research that reflects the meanings and experiences that are lived and perceived by the participants» (p. 530). Le chercheur doit donc utiliser les moyens et techniques nécessaires pour que ses résultats reflètent bien les expériences présentes et passées des participants. Selon Drapeau (2004), «la validité renvoie au degré selon lequel les résultats sont

interprétés correctement, par exemple l'exactitude d'un résultat, l'adéquation d'une catégorie avec le phénomène, l'authenticité d'une observation, etc.» (p. 81). Tout chercheur doit s'assurer de la validité de sa recherche.

Il doit se soucier de la validité interne de sa recherche, c'est-à-dire de la justesse de ses résultats de recherche. «La validité interne implique de vérifier si les observations sont effectivement représentatives de la réalité ou crédibles, c'est-à-dire d'évaluer si ce que le chercheur observe est vraiment ce qu'il croit observer» (Drapeau, 2004, p. 81) et dans le cas des témoignages, si ce qu'on lui rapporte correspond effectivement à la réalité étant donné qu'il y a à la fois des perceptions et des souvenirs dans les propos des participants.

Le chercheur doit également se soucier de la validité externe de sa recherche, et dans ce cas, il doit préciser les limites possibles à la généralisation de ses résultats. «La validité externe a trait au degré de généralisation des résultats d'une recherche à d'autres populations, lieux, et périodes de temps ayant les mêmes caractéristiques» (Poupart et al., 1997, p. 379). Un des critères de validité est la transférabilité, celle-ci étant définie par Zajc et Karsenti (2000) comme étant «les résultats de l'étude peuvent être adaptés, aidant ainsi l'utilisateur des résultats de la recherche à mieux comprendre son contexte» (p. 191). Dano, Hamon et Llosa (2004) s'interrogent sur la transférabilité des résultats : «Comment savoir si nos résultats sont applicables à d'autres contextes similaires ou à d'autres répondants ?» (p. 22). Le chercheur pourrait donc utiliser des descriptions riches du contexte de l'étude pour bien situer l'utilisateur de la recherche. Un autre moyen utilisé par le chercheur pourrait être le journal de bord. Celui-ci aiderait l'utilisateur des résultats à bien comprendre et à situer le contexte de la recherche. La chercheuse a d'ailleurs utilisé un journal de bord lors de la présente recherche, celui-ci sera discuté au chapitre 4.

Maxwell (1992), précise que les données d'une recherche ne peuvent pas en elles-mêmes être valides ou non valides. En effet, ce sont les inférences que le chercheur tire de ses données qui peuvent être valides ou non valides. «The first concern of most qualitative researchers is with the factual accuracy of their account – that is, that they are not making up or distorting the things they saw and heard» (Maxwell, 1992, p. 285). Le chercheur doit s'assurer de tracer un portrait juste de ce qu'il a vu ou entendu.

Dans les recherches qualitatives, le chercheur s'intéresse à comprendre la signification d'un phénomène à partir de ce qu'il voit ou entend lors de sa collecte de données. Cette signification est construite à partir, entre autres, des données recueillies. Maxwell (1992) précise que : «Accounts of participants' meanings are never a matter of direct access, but are always *constructed* by the researcher(s) on the basis of participants' accounts and other evidence» (p. 290). Il s'agit donc d'une interprétation du chercheur.

Un autre critère est la triangulation, un processus qui consiste à superposer plusieurs perspectives d'un même phénomène. Karsenti et Demers (2000) précise que «La triangulation, c'est l'utilisation de diverses méthodes pour vérifier les hypothèses formulées par le chercheur à partir de ses observations, dans le but de les valider» (p. 236). La triangulation est également une méthode de validation des données utilisée dans les études de cas. Stake (1994) précise que : «To reduce the likelihood of misinterpretation, we employ various procedures, including redundancy of data gathering and procedural challenges to explanations. For qualitative case work, these procedures generally are called triangulation» (p. 241). Dans le cadre de la présente recherche, la triangulation se fera à partir des trois outils suivants : les entrevues, le journal de bord de la chercheuse ainsi que la documentation de la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface. La documentation de la Faculté d'éducation de l'USB comprend entre autres, les

statistiques sur les finissants et finissantes de 2000 à 2016 et l'offre d'un cours de Stages et Séminaires III à l'intention des étudiants et étudiantes scolarisés à l'extérieur du Canada.

Tel que mentionné plus tôt, Morse, Barrett, Mayan, Olson et Spiers (2008) établissent des critères très semblables à Healy et Perry (2000). Leurs critères, pour assurer une recherche qualitative de qualité, sont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité. La confirmabilité est vulgarisée par Dano et al. (2004) alors qu'ils posent la question suivante : «Dans quelle mesure les résultats sont-ils bien déterminés par les informateurs et les conditions de l'étude, plutôt que par l'intérêt, la motivation et les préjugés du chercheur ?» (p. 22). Par contre, il est à noter que la confirmabilité est moins pertinente pour l'approche phénoménologique.

Pour Morse et al. (2008), il est important que le chercheur tienne compte de ces critères tout au long de la recherche plutôt que de les évaluer à la fin de la recherche.

There has been a tendency for qualitative researchers to focus on the tangible outcomes of the research rather than demonstrating how verification strategies were used to shape and direct the research during its development. While strategies of trustworthiness may be useful in attempting to *evaluate* rigor, they do not in themselves *ensure* rigor. (p. 17)

Les stratégies de vérification permettent au chercheur de continuer, d'arrêter ou de modifier sa recherche de façon à assurer un certain niveau de rigueur à celle-ci. Le chercheur doit demeurer créatif, sensible, flexible et habile lors de l'utilisation des stratégies de vérification pendant l'évolution de la recherche. La capacité de réaction du chercheur à ces stratégies de vérification est essentielle à la validité de la recherche. Morse et al. (2008) décrivent ces stratégies de vérification comme étant la cohérence méthodologique, l'échantillonnage approprié, l'itération entre la collecte et l'analyse des données, la pensée théorique et le développement d'une théorie.

La première stratégie, la cohérence méthodologique, permet de réfléchir à l'interdépendance entre la question de recherche et l'approche méthodologique utilisée. Il doit y avoir un lien logique entre la question de recherche, l'approche méthodologique choisie, les données recueillies ainsi que les processus d'analyse des données choisis. La deuxième stratégie est l'échantillonnage approprié. Le chercheur doit s'assurer de choisir des participants qui représentent ou connaissent bien le sujet étudié. La troisième stratégie, l'itération entre la collecte et l'analyse des données permet au chercheur d'atteindre le niveau de fiabilité et de validité recherché. L'avant-dernière stratégie est la pensée théorique, cette stratégie permet au chercheur de vérifier si des idées ressorties avec certaines données avaient été également ressorties dans des données recueillies au préalable. La dernière stratégie est le développement d'une théorie. Le chercheur doit pouvoir élargir sa pensée, d'une vision micro des données recueillies à une vision macro d'une compréhension du concept, d'une théorie. Des stratégies de vérification ont été utilisées au cours de la recherche. En effet au départ l'approche méthodologique choisie ainsi que les questions de recherche ont été validées par le comité interne lors de la soutenance de la proposition de recherche. Par la suite les questions de recherche ont été validées à nouveau par un groupe expert. La chercheuse a, suite à l'analyse, pu élargir sa pensée en proposant un nouveau modèle théorique pouvant représenter une meilleure compréhension du phénomène à l'étude.

Osborne (1990) énumère quatre moyens qu'un chercheur peut utiliser pour mesurer la validité de son étude phénoménologique. Premièrement, le chercheur explique sa perception et son orientation vis-à-vis du phénomène. En deuxième lieu, le chercheur vérifie son interprétation des commentaires du participant avec celui-ci pour vérifier que l'interprétation est juste. Ensuite, le chercheur doit s'assurer de présenter de façon cohérente sa recherche et d'utiliser des

arguments convaincants pour décrire le phénomène à l'étude. Et pour terminer, le chercheur doit s'assurer que d'autres personnes ayant vécu ce phénomène, mais n'ayant pas participé à la recherche se reconnaissent dans la structure ressortie, par le chercheur, du phénomène à l'étude. Dans le cadre de la présente recherche, les moyens énumérés par Osborne (1990) ont été opérationnalisés de la façon suivante : la perception de la chercheuse a été expliquée dans la section *positionnement du chercheur*, l'interprétation des commentaires des participants a été faite tout au long des entrevues, où la chercheuse a résumé dans ses propres mots les propos des participants pour vérifier que ceux-ci étaient bien compris et interprétés. Cette présente recherche propose des arguments ainsi qu'un modèle pour bien décrire le phénomène à l'étude. Une limite, est le quatrième moyen énuméré par Osborne (1990) celui-ci ne sera utilisé que plus tard, suite à la présentation de la présente recherche. D'autres personnes ayant vécu le phénomène à l'étude pourraient se reconnaître lors des communications et des publications qui découleront de la présente recherche. Mais comme nous le verrons ici bas avec Morse et al. (2008), ce quatrième moyen n'est pas essentiel avec une approche phénoménologique.

Reste que la validation des données, comme on l'a décrite plus haut, doit être perçue d'une façon très différente pour les recherches qualitatives que pour les recherches quantitatives. «In qualitative research, however, such prior elimination of threats is less possible, both because qualitative research is more inductive and because it focuses primarily on understanding particulars rather than generalizing to universals» (Maxwell, 1992, p. 296). Il n'est donc pas nécessaire de pouvoir généraliser le phénomène à l'étude de façon à ce que tous ceux ayant vécu le phénomène à l'étude puissent s'y reconnaître.

**Crédibilité.** Selon Zajc et Karsenti (2000), la crédibilité se définit par la reconnaissance des participants dans la description et le sens que le chercheur décrit de leur réalité. Dano et al. (2004) posent la question simplement : «Comment savoir si on peut faire confiance aux résultats ?» (p. 22). Les participants doivent se reconnaître en lisant le travail du chercheur. Whittemore et al. (2001) décrivent la crédibilité de la façon suivante : «Assuring credibility refers to the conscious effort to establish confidence in an accurate interpretation of the meaning of the data» (p. 530). Pour s'assurer que les participants se reconnaissent dans le travail final du chercheur, celui-ci a également utilisé des techniques de triangulation. Ces techniques ont été discutées dans la section sur l'*authenticité* et le seront également dans la section sur l'*objectivité*.

Par contre, Morse et al. (2008) contestent l'utilité de s'assurer que les participants se reconnaissent en lisant la recherche. Ils reconnaissent que cet outil de crédibilité est utile pour les études de cas et l'approche narrative, mais que celui-ci est peu utile pour les autres types de recherches.

The problem of member checks is that, with the exception of case study research and some narrative inquiry, study results have been synthesized, decontextualized, and abstracted from (and across) individual participants, so there is no reason for individuals to be able to recognize themselves or their particular experiences. (p. 16)

Dans le cadre de la présente recherche, c'est la vision de Morse et al. (2008) qui a prévalu, en synthétisant les données recueillies et en les réorganisant par thème, le résultat final est un aperçu plus global du phénomène. Cela étant dit comme les récits des participants étaient très semblables, leurs perceptions de leur passage en faculté d'éducation et en stage devraient se rapprocher de la description du phénomène à l'étude.

Sinacore et Lerner (2013), dans leur étude sur les immigrants de première génération et leur expérience dans les universités québécoises, ont choisi la triangulation pour valider leurs données. Ils ont également choisi comme procédure de garder des notes précises sur toutes les étapes de leur recherche et de quelles façons ils ont ressorti les grands thèmes à la suite de la transcription des entrevues. Dans la présente recherche, un système de codage manuel a été utilisé à la suite de chaque entrevue pour ensuite en ressortir les grands thèmes.

### **Objectivité**

Drapeau (2004) et Gendron (2010) précisent que la terminologie est parfois différente selon la méthode de recherche utilisée et qu'un parallèle peut être fait entre l'objectivité d'une recherche et la fiabilité d'une recherche. Dans cette dissertation les termes objectivité, non pas celle du chercheur, mais celle qui a trait à la manipulation des données, et fiabilité seront donc utilisées comme étant synonymes. Drapeau (2004) définit l'objectivité de la façon suivante : «l'objectivité exige l'opérationnalité, la manipulation du phénomène, de même que des conditions de recherche maximisant la prédiction et le contrôle» (p. 83). Tout chercheur doit se soucier de la fiabilité de sa recherche en s'assurant que les résultats trouvés ne sont pas liés à des circonstances accidentelles ou spéciales. Selon Zajc et Karsenti (2000), le taux de fiabilité d'une recherche est élevé lorsqu'il y a une cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude. Le chercheur pourrait utiliser, entre autres, le journal de bord ou la triangulation pour démontrer cette cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude. La triangulation du chercheur est possible lorsque le chercheur prend un certain recul par rapport à la démarche de sa recherche, par exemple, en parlant de sa démarche avec une personne non impliquée dans la recherche.

Osborne (1990) précise qu'avec l'approche phénoménologique le chercheur tente d'élucider la signification et la compréhension d'un phénomène selon le point de vue d'un



individu. «We must remember that there is no absolute interpretation of the data and that interpretations can produce contradictory as well as coherent meanings» (Osborne, 1990, p. 87). Le chercheur doit reconnaître le fait que les observations des individus sont basées sur des perceptions et des contextes.

Morse et al. (2008) précisent que, les outils de vérification devraient être utilisés tout au long de la recherche et non pas seulement à la fin, lorsque la recherche est terminée. En utilisant des outils de vérification tout au long de la recherche, le chercheur peut ajuster sa démarche pour assurer la fiabilité et la crédibilité de sa recherche.

We suggest that by focusing on strategies to establish trustworthiness at the end of the study, rather than focusing on processes of verification during the study, the investigator runs the risk of missing serious threats to the reliability and validity until it is too late to correct them. (p. 14)

Comme il y a eu un certain temps entre chaque entrevue, la chercheuse a eu le temps de transcrire les entrevues au fur et à mesure, de réfléchir sur les thèmes qui ressortaient et de voir s'il était nécessaire de revoir le guide d'entrevues. Toutes ces réflexions ont été facilitées par le fait que c'est la chercheuse qui a réalisé les entrevues et qui a fait les transcriptions ainsi que le codage de façon manuelle.

### **Participants et outils de collecte de données**

**Participants.** Dans le cadre de cette recherche, les participants sont d'anciens étudiants ou d'anciennes étudiantes de la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (USB). Les participants ont fait leur scolarité élémentaire et secondaire et possiblement leur première formation universitaire à l'extérieur du Canada et ont complété leur B. Éd. à l'USB. Les participants ont été recrutés à partir de la liste des finissants de la Faculté d'éducation depuis l'an

2000 (Faculté d'éducation, 2000-2016). La registraire de l'Université de Saint-Boniface a remis cette information à la chercheuse, suite à la demande faite par le doyen de la Faculté d'éducation. Une lettre de recrutement a été envoyée par courriel aux participants potentiels.

**Outils de collecte de données.** La collecte des données s'appuie sur les entrevues semi-dirigées. Les entrevues semi-dirigées sont caractérisées par un échange entre le chercheur et le participant où le chercheur a déjà établi un certain schéma d'entrevue et où une série de thèmes reliés à la recherche seront abordés. Les entrevues ont été organisées à l'avance et étaient semi-dirigées.

Avec l'approche phénoménologique, la collecte de données se fait généralement de façon simultanée avec l'analyse de données. Cette démarche parallèle pousse le chercheur à mettre en évidence ses biais.

Dix entrevues furent effectuées et une certaine proportion de l'analyse a été faite après chaque entrevue. Avec ce début d'analyse effectuée, au fur et à mesure, il a été plus facile de vérifier la justesse du guide d'entrevues et de mieux déterminer le moment où le point de saturation a été atteint, c'est-à-dire le point où les différentes entrevues semblent bien résumer le phénomène d'être étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada en faculté d'éducation et reflètent les mêmes thèmes.

Osborne (1990), précise que lors d'une recherche phénoménologique les participants sont habituellement informés au sujet de la nature de la recherche. Le chercheur choisit un nombre suffisant de participants de façon à ce que le phénomène puisse bien être représenté. La nature des recherches qualitatives rend parfois impossible l'utilisation d'un échantillon de grande taille.

Dans les études phénoménologiques, les données recueillies sont habituellement des descriptions d'expériences. Ces descriptions sont la plupart du temps à l'oral, mais pourraient

également être recueillies à l'écrit. Lors des entrevues, le chercheur doit s'assurer de ne pas trop mener la discussion. Osborne (1990) précise que : «The interview should not be an interrogation aimed at substantiating the hunches of the researcher» (p. 84). L'entrevue est donc, habituellement, privilégiée lors des études phénoménologiques.

Dans le cadre de cette recherche, des entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès des participants. Comme précisé plus tôt, les entrevues ont eu lieu à l'USB, à l'école où travaillent les participants, ainsi qu'à leur domicile. Ce sont les participants qui ont choisi l'endroit de la rencontre pour l'entrevue. Les entrevues ont été enregistrées, audio seulement, et le verbatim a été transcrit. De plus, un journal de bord a été maintenu par la chercheuse, ce journal de bord contient des observations par rapport aux entrevues, le niveau d'aisance du participant et les émotions qu'a fait ressortir le processus d'entrevues.

**Protocole des entrevues.** Le but des entrevues était de recueillir les propos des participants face à leurs perceptions du phénomène d'être un étudiant scolarisé initialement à l'extérieur du Canada et ayant par la suite étudié dans une faculté d'éducation canadienne. Les entrevues ont été réalisées pendant l'été et l'automne 2016 et celles-ci avaient une durée moyenne de 75 minutes. Ce protocole d'entrevues d'assez longue durée, a été utilisé par plusieurs chercheurs dont entre autres DiCicco-Bloom et Crabtree (2006), Myles et al. (2006) et Sinacore et Lerner (2013). Une fiche a été créée pour chacun des participants où y est indiqué le nom du participant, son pays d'origine, le code du participant pour garder l'anonymat lors de la rédaction de la thèse ainsi que les années pendant lesquelles le participant était étudiant à la Faculté d'éducation de l'USB. Il y avait parfois qu'un seul ou quelques étudiants ou étudiantes scolarisés à l'extérieur du Canada dans une cohorte; en mentionnant l'année où les participants sont passés par la Faculté d'éducation, il serait très facile de les identifier. Il a donc été choisi de

ne pas mentionner cette dernière information dans la présente recherche. Le protocole d'entrevues a été validé par un groupe expert, à savoir 3 professeures à la faculté d'éducation.

**Protocole pour l'analyse des données.** Le protocole suivant a été appliqué pour l'analyse des données. Ce protocole s'inspire de l'ouvrage de Cresswell (2017) ainsi que de l'article de Piquemal et Bolivar (2009) et est composé des étapes suivantes :

1. Le chercheur décortique les énoncés importants des participants, à la suite des entrevues, pour ressortir une liste d'énoncés. Chaque énoncé est considéré comme étant d'importance égale. La liste d'énoncés est établie de façon à éviter la répétition et le chevauchement;
2. Les énoncés sont ensuite regroupés en unités selon leur signification, et certaines citations tirées des entrevues sont utilisées pour bien illustrer chacune des unités;
3. Le chercheur synthétise ensuite les unités de signification pour en arriver à construire une description de «comment» le phénomène a été vécu;

Ces outils et protocoles ont permis de mener à bien la présente recherche et d'obtenir assez rapidement le point de saturation des données recueillies.

### **Éthique**

DiCicco-Bloom et Crabtree (2006) soulèvent quatre problèmes éthiques que tout chercheur doit considérer, à savoir :

1. réduire le risque de causer, involontairement, du mal au participant;
2. protéger l'information du participant recueillie lors de la collecte des données;
3. informer le participant de la nature de la recherche; et
4. réduire le risque d'exploitation.

Le chercheur désire obtenir le plus d'information possible du participant. Mais en interagissant avec le participant, le chercheur pourrait lui faire réaliser des aspects de sa vie auxquels il n'avait jamais réfléchi. Ceci pourrait faire voir au participant une perspective de son vécu qu'il n'avait jamais envisagée. DiCicco-Bloom et Crabtree (2006) soulèvent un danger potentiel :

One of the dangers of interviewing from the perspective of the interviewee is the act of listening itself. When the interviewer listens and reflects personal information back to the interviewee, the process may develop in unforeseen ways. This can result in unintended harm to the respondent. (p. 319)

Certains événements pourraient avoir une toute nouvelle interprétation.

Le deuxième problème éthique est de s'assurer de maintenir l'anonymat du participant. Celui-ci pourrait, lors de la collecte de données, révéler des détails qui pourraient lui nuire. Certains participants pourraient hésiter de parler de certains événements ou de certaines de leurs perceptions s'ils étaient identifiables dans la présente recherche. Surtout dans le cas de petite communauté où peu de détails permettent d'identifier des individus. Il faut donc que le chercheur s'assure d'avoir en place un système efficace pour assurer l'anonymat des participants.

DiCicco et Crabtree (2006) recommandent aux chercheurs de partager ouvertement la raison d'être de la recherche et de s'assurer que les participants sont ouverts à être interviewés plus d'une fois si nécessaire. Le dernier point stipulé par ces auteurs est de s'assurer de reconnaître la contribution des participants à la recherche.

Osborne (1990) rappelle que le rapport entre le chercheur et le participant dans les études phénoménologiques est crucial. «Ethical considerations also enter the situation, for when the researcher has collected her/his data the co-researcher may require continued attention in order to resolve any personal difficulties which may have become more conscious as a result of data

collection» (Osborne, 1990, p. 84). Une des considérations éthiques est que le chercheur devrait demeurer disponible auprès des participants au cas où ceux-ci se trouveraient ébranlés par ce que la collecte des données a éveillé en eux.

Dans le cadre de cette recherche, une demande d'éthique a été faite auprès du comité d'éthique de l'Université du Manitoba conformément aux exigences de cette université quant à l'anonymat et la sécurité des participants. Il est essentiel de tenir compte de cet anonymat vu la petite taille de la communauté francophone du Manitoba et de la petite taille de la communauté éducative francophone du Manitoba. De plus, les entrevues ont été réalisées avec le plus grand respect et avec prudence, car parler d'un vécu possiblement douloureux pourrait avoir des répercussions psychologiques chez les participants. C'est pour toutes ces raisons, soit la confidentialité et l'aisance, que les entrevues ont été faites de façon individuelle et que seulement l'enregistrement sonore a été utilisé.

Les questions choisies pour les entrevues étaient très ouvertes et agissaient comme un point de départ pour la discussion.

1. Pouvez-vous vous présenter brièvement ?
2. Pourquoi avez-vous choisi/vous êtes-vous installé au Manitoba ?
3. Pouvez-vous parler de vos premiers contacts avec le milieu éducatif du Manitoba ?
4. Pouvez-vous parler de la culture du milieu universitaire à l'USB ? En quoi est-elle différente de celle que vous avez connue dans votre pays d'origine ?
5. Pouvez-vous parler de la culture du milieu des écoles publiques au Manitoba ? En quoi est-elle différente de celle que vous avez connue en tant qu'élève dans votre pays d'origine ?

6. Pouvez-vous parler de vos expériences, en tant qu'étudiant à la Faculté d'éducation, autant positives que négatives ?
7. Pouvez-vous parler de vos expériences, en tant que stagiaire dans une école manitobaine, autant positives que négatives ?
8. Pouvez-vous me donner un exemple d'un moment à la Faculté lorsque vous avez vécu l'expérience d'inclusion ou d'exclusion ?
9. Pouvez-vous me donner un exemple d'un moment pendant vos stages lorsque vous avez fait l'expérience que la langue était peut-être une barrière ?
10. Pouvez-vous me donner un exemple d'un moment pendant vos stages lorsque vous avez fait l'expérience que les différences culturelles étaient peut-être une barrière ?
11. En repensant à votre parcours lors de vos études en éducation, quels facteurs ont facilité ou entravé votre réussite ?

### **Limite de cette recherche**

Cette recherche s'intéresse au phénomène d'être un étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada dans une faculté d'éducation canadienne. La faculté d'éducation choisie est celle de l'Université de Saint-Boniface. Cette recherche représente donc ce phénomène ciblé en milieu francophone manitobain qui pourrait s'avérer différent en milieu anglophone manitobain et se différencier également des autres milieux francophones minoritaires. Les limites sont :

1. Le nombre limité de la population étudiée, qui fait en sorte que l'échantillon n'est que de dix participants.
2. La généralisation à d'autres contextes linguistiques minoritaires.
3. La généralisation à d'autres contextes linguistiques majoritaires.

Pour résumer, cette recherche est basée sur l'approche phénoménologique. Pour tenter de réduire la relation de pouvoir qui pourrait exister entre le chercheur et le participant, les participants étaient des étudiants diplômés de la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface. Et pour certains participants, la Faculté d'éducation ne détenait plus de pouvoir sur leur parcours professionnel puisque certains d'entre eux possédaient déjà leur maîtrise. De plus, la chercheuse ayant œuvré dans le même domaine qu'eux, pouvait établir une relation professionnelle avec les participants et comme décrit plus tôt le contexte linguistique de la recherche, le fait que les entrevues se sont déroulées en français, la langue maternelle ou la langue de travail des participants pourrait aussi avoir un effet positif. Malgré cela, il reste que les relations de pouvoirs pourraient avoir influencé les propos tenus par les participants lors des entrevues. Ces relations de pouvoirs seront analysées et discutées aux chapitres 4 et 5. Pour assurer l'authenticité de cette recherche, la triangulation a été utilisée pour valider les données recueillies. La cueillette des données s'est faite à l'aide d'entrevues semi-dirigées et celles-ci ont été enregistrées et transcrites. Ces données furent ensuite analysées de façon à faire ressortir les facteurs d'épanouissement et les facteurs d'adversité vécus par les participants lors de leurs études à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface.



## Chapitre 4 : Analyse des données

Ce chapitre présente une brève description du corpus et les résultats de l'analyse des données recueillies lors de cette recherche. Un bref rappel des méthodes employées est également fait lorsque nécessaire. Les données proviennent de trois grandes sources, soit les documents de la Faculté d'éducation, le journal de bord de la chercheuse ainsi que les entrevues effectuées avec les participants. Il a paru important de faire état de ces données avant d'en faire leur analyse en profondeur. L'interprétation et la discussion concernant ces données sont faites au chapitre 5 et c'est également au chapitre 5 que les réponses aux questions de recherches sont élaborées.

Rappelons que les trois questions de recherche étaient les suivantes :

1. Comment les étudiants diplômés définissent-ils et décrivent-ils la culture du milieu universitaire ainsi que des écoles publiques par rapport à celle qu'ils ont pu connaître dans leur pays d'origine ? Les thèmes suivants seront abordés : la conception de l'enseignement, les connaissances ou méconnaissances culturelles, les difficultés avec la langue d'enseignement.
2. En tant qu'étudiant et stagiaire diplômé, comment décrivent-ils et perçoivent-ils leur rôle et leur positionnement face aux attentes dans les domaines linguistiques, culturels et pédagogiques du milieu universitaire et du milieu scolaire ?
3. Quels sont les facteurs (personnels et contextuels) qui facilitent ou, le cas échéant, entravent la capacité des étudiants diplômés à bien assumer (selon eux) leur rôle professionnel ?

Cette recherche s'intéresse aux perceptions des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, sur leurs expériences comme étudiant à la Faculté d'éducation et leurs expériences comme stagiaire dans les écoles francophones et d'immersion française au Manitoba. Même si les données proviennent de trois sources principales, la plus grande partie du corpus provient des entrevues. Le but des entrevues était de recueillir les propos des participants par rapport aux perceptions de leur vécu en tant qu'étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada ayant étudié par la suite dans une faculté d'éducation canadienne.

### **Cheminement méthodologique**

Selon les listes des finissants de 2000 à 2016 de la Faculté d'éducation (Faculté d'éducation, 2000-2016), 38 étudiants et étudiantes avaient été scolarisés à l'extérieur du Canada. De ces 38 étudiants, 30 avaient laissé à leur dossier une adresse courriel personnelle. Parmi les 30 étudiants joignables, 4 venaient tout juste de terminer leur B. Éd. en juin 2016. Vu le rôle de la chercheuse au sein de la Faculté d'éducation (à noter que la chercheuse a débuté ses fonctions à l'USB à l'automne 2011), il a été décidé de ne pas contacter ces étudiants et étudiantes dans le premier envoi de courriels et de ne les contacter que s'il y avait un manque de participants, ce qui ne fut pas le cas. Ceux-ci auraient pu se sentir mal à l'aise de participer à la recherche, car la chercheuse leur aurait possiblement enseigné des cours lors de leurs études au B. Éd. Il est à noter que parmi les 10 participants, la chercheuse avait enseigné un cours à deux d'entre eux lors de leur première année d'études au B. Éd, et avait supervisé les stages de 2<sup>e</sup> année d'un autre participant. Donc, 7 des 10 participants sont passés par la Faculté d'éducation de l'USB avant l'arrivée en poste de la chercheuse. Comme stipulé plus tôt, aucun participant n'a mentionné ou démontré être mal à l'aise avec leur participation à la recherche. Cela dit, cela

n'exclut pas le fait que les relations de pouvoir sont peut-être transparentes et masquées. Ce thème sera d'ailleurs repris plus loin au chapitre 4 et au chapitre 5.

À la fin juin 2016, un courriel fut envoyé à 26 étudiants finissants de la Faculté d'éducation des années 2000 à 2015 ayant été scolarisés à l'extérieur du Canada. Suite à cet envoi, 10 étudiantes et étudiants acceptèrent de participer à la recherche, soit six hommes et quatre femmes. Ceux-ci étaient immigrants de différents pays : la République démocratique du Congo (1), le Maroc (1), la Mauritanie (3), la France (2), le Djibouti (1), la Tunisie (1) et le Togo (1). Les participantes et participants avaient également terminé leur B. Éd. à divers moments entre l'année 2003 et l'année 2015. Cet échantillon de 10 participantes et participants représente donc 33% de la population visée par cette étude. Il est à noter que tous œuvraient toujours dans le monde de l'enseignement. Le lieu des entrevues fut déterminé par les participants : une entrevue a eu lieu au domicile de la participante ou du participant, cinq entrevues ont eu lieu à l'école respective où travaillent les participants, une entrevue a été faite par téléphone et les trois autres ont eu lieu à l'USB. Les entrevues se sont déroulées entre le 29 juin 2016 et le 20 octobre 2016 et elles ont eu, en général, une durée de 75 minutes. Ces entrevues ont été transcrites par la chercheuse. Le tableau 1 résume la démographie des participants. Par souci de confidentialité, il a été choisi de ne pas mentionner les années de passage à la Faculté d'éducation. Par contre, il a été choisi de mentionner le nombre d'années que le participant avait passé au Canada avant son arrivée à la Faculté d'éducation, car ceci pourrait avoir une incidence sur son sentiment d'intégration ainsi que sur son niveau de connaissance des us et coutumes canadiennes.

**Tableau 1***Données démographiques concernant les participants*

Participant	Pays d'origine	Sexe	Nombre d'années au Canada avant les études au B. Éd.
Participant 1	Djibouti	Homme	2 ans
Participant 2	Tunisie	Femme	3 ans
Participant 3	République démocratique du Congo	Femme	9 ans
Participant 4	France	Femme	2 ans
Participant 5	Mauritanie	Homme	3 ans
Participant 6	France	Homme	8 ans
Participant 7	Togo	Homme	2 ans
Participant 8	Mauritanie	Homme	6 ans
Participant 9	Maroc	Homme	1 an
Participant 10	Mauritanie	Femme	3 ans

Comme relaté au chapitre 3, le protocole d'entrevues fut validé avec un groupe expert formé de trois personnes. Ce groupe expert était composé de deux professeures et d'une professeure à la retraite de la Faculté d'éducation de l'USB. Cette validation a permis à la chercheuse de mieux estimer le temps requis pour compléter une entrevue et de revoir la formulation des questions. Aucun changement majeur n'a été apporté, mais trois questions ont été scindées en deux parties pour contribuer à la fluidité des échanges lors des entrevues. Il s'agit

des questions 4, 5 et 11 (annexe C), car ces questions étaient un peu trop longues, et les membres du groupe expert perdaient le fil de leurs idées en tentant de répondre aux deux parties de la question. De plus, elles ne se souvenaient plus de la 2<sup>e</sup> partie de la question une fois qu'elles avaient répondu à la première partie de la question. Les participantes à cette validation ont jugé que les questions étaient claires et ne portaient pas à confusion alors, aucune autre modification n'a été apportée au guide d'entrevues.

Enfin, pour compléter la cueillette de données relativement aux entrevues, un journal de bord fut maintenu par la chercheuse. Ce journal de bord contient des observations par rapport aux entrevues, le niveau d'aisance du participant et les émotions que fait ressortir le processus d'entrevues chez les participants.

### **Les documents de la Faculté d'éducation de l'USB**

Les documents de la Faculté d'éducation qui ont été recueillis sont les suivants : la liste des finissants de la Faculté d'éducation de 2000 à 2016 (Faculté d'éducation, 2000-2016), le rapport du comité d'encadrement des étudiants nouveaux arrivants (Faculté d'éducation, 2012a) ainsi que la lettre les invitant à s'inscrire au cours Stages et Séminaires III (Faculté d'éducation, 2012b).

Entre 2000 et 2016, 38 étudiants scolarisés à l'extérieur du Manitoba ont terminé leur B. Éd. à la Faculté d'éducation à l'USB. Ce qui représente en moyenne 6% des étudiants finissant leur B. Éd. à la Faculté d'éducation de l'USB. Les données sont résumées dans le tableau 2 ci-dessous :

**Tableau 2**

*Finissants scolarisés à l'extérieur du Canada à la Faculté d'éducation entre les années 2000 et 2016*

Année	Nombre total de finissants	Nombre de finissants scolarisés à l'extérieur du Canada	Pourcentage de finissants scolarisés à l'extérieur du Canada
2000	40	1	3%
2001	38	1	3%
2002	34	0	0%
2003	38	6	16%
2004	50	2	4%
2005	51	2	4%
2006	54	2	4%
2007	49	2	4%
2008	42	1	2%
2009	41	3	7%
2010	37	2	5%
2011	28	4	14%
2012	27	3	11%
2013	38	2	5%
2014	33	1	3%
2015	32	2	6%
2016	40	4	10%
Totaux	672	38	5,7%

Comme on le remarque à l'aide des données de ce tableau, le pourcentage d'étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada à la Faculté d'éducation dépasse rarement 10%. Depuis 2011, il y a une légère augmentation qui semble s'établir comme tendance.

Avec cette nouvelle tendance et par souci de répondre aux besoins de toutes et tous, la Faculté d'éducation a formé en 2011-2012 un comité d'encadrement des étudiants nouveaux arrivants (Faculté d'éducation, 2012a). Ce comité était formé de quatre professeurs de la Faculté d'éducation et d'un conseiller de l'Université de Saint-Boniface. Le mandat de ce comité était le suivant :

Notre mandat est de sensibiliser les étudiants ayant réalisé leur scolarisation à l'extérieur du Canada au système scolaire canadien; trouver des stratégies pour les appuyer; et, favoriser la réussite éducative de ces étudiants par un encadrement individualisé. (Faculté d'éducation, 2012a)

À la fin mars 2012, ce comité proposa deux recommandations à la Faculté d'éducation. La première recommandation portait sur la création d'un cours de 3 heures-crédits destiné aux étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Ce cours avait comme objectif de sensibiliser ces étudiants au système éducatif du Manitoba et aux diverses réalités de la salle de classe. La deuxième recommandation portait sur la possibilité qu'un étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada soit jumelé à un autre étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada qui aurait déjà terminé ses études à la Faculté d'éducation.

De l'automne 2012 à l'automne 2015, ce nouveau cours proposé par le comité d'encadrement des étudiants nouveaux arrivants a été offert. Les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, inscrits à la Faculté d'éducation reçoivent une lettre (Faculté d'éducation, 2012b) au printemps précédent leur entrée à la Faculté d'éducation les invitant à suivre un cours facultatif

*EDUB 3161 – Stages et Séminaires III*. Ce cours est offert à l’automne de la première année au B. Éd., et est en surplus aux autres cours de la formation au B. Éd.

Notons qu’il a été stipulé par un des participants lors des entrevues que ce cours fut très bénéfique pour lui, au point où il a mentionné que ce cours était un facteur d’épanouissement à sa réussite lors de sa formation au B. Éd. Un autre participant a par contre indiqué avoir choisi de ne pas suivre le cours vu l’horaire chargé à la Faculté d’éducation, et des difficultés à concilier études-famille.

### **Le journal de bord de la chercheuse**

Comme mentionné au chapitre 3, il est important avec une approche phénoménologique herméneutique de bien comprendre la position du chercheur. Selon Poupart et al. (1997), on se doit de reconnaître le rôle central de l’intention et des valeurs, tant chez le chercheur que chez les participants, lorsque des recherches qualitatives sont entreprises.

C’est pour cette raison, entre autres, qu’un journal de bord fut maintenu lors du déroulement des entrevues. Dans ce journal de bord ont été consignées les observations de la chercheuse lors des entrevues, des observations au sujet de l’aisance des participants et des émotions ressenties par les participants lors des entrevues.

Cette prochaine section décrit la position de la chercheuse et sera rédigée à la première personne. Ma position en tant que chercheuse doit être explorée. En tant qu’enseignante pendant 13 années dans le système scolaire manitobain, j’ai accueilli dans ma salle de classe des stagiaires pour leur stage de 1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> année. Ces stagiaires complétaient leur B. Éd. à la Faculté d’éducation de l’Université de Saint-Boniface. La majorité des stagiaires que j’ai accueillie avait été scolarisée à l’extérieur du Canada. Je me suis donc, déjà à cette époque, familiarisée avec certains de leurs défis. Par ailleurs, il y a quelques années, j’ai accepté un poste de professeure à



la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface. Je peux donc témoigner des succès et des défis des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Comme précisé plus tôt, j'ai enseigné un cours à deux des participants et j'ai supervisé les stages d'un autre participant. J'ai donc pris le temps de discuter avec les participants pour m'assurer qu'ils étaient bien à l'aise de participer à la recherche. D'ailleurs une invitation générale a été envoyée aux participants potentiels, et c'était à eux de me répondre s'ils désiraient participer à la recherche. Ces trois participants m'ont assuré qu'ils étaient très à l'aise de participer. Cela étant dit, mon rôle de vice-doyenne a possiblement influencé les propos partagés par les participants lors des entrevues, certains participants ont possiblement dilué leur propos considérant mon rôle à la Faculté. Malgré le fait qu'il a été tenté d'amoindrir les relations de pouvoir en, par exemple, donnant la liberté aux participants de répondre ou non à l'invitation lancée par courriel, en leur laissant la possibilité de choisir l'endroit des entrevues, en effectuant les entrevues en français, leur langue maternelle ou de travail, celles-ci ont probablement influencé certains propos tenus par les participants.

Ce qui a été relevé lors des entrevues est qu'aucune question ne semblait avoir évoqué de difficultés aux participants ni avoir fait ressortir des émotions négatives ou difficiles. Il est à noter que tous les participants se sont sentis à l'aise de participer à la recherche et sont demeurés à l'aise tout au long de leur entrevue. Un participant a même pris la peine d'avertir la chercheuse qu'il n'avait pas peur de dire ce qu'il pensait et qu'il allait être très honnête.

Un autre participant a cru bon préciser, lorsqu'il parlait en bien de la Faculté : que ce qu'il disait de bien de la Faculté, ce n'était pas à cause du rôle de la chercheuse en tant que professeure et vice-doyenne à la Faculté, mais bien parce que c'était ce qu'il pensait réellement, car il n'avait rien à gagner à dire des faussetés au sujet de la Faculté d'éducation.

La majorité des participants (9 participants) ont démontré, pendant leur entrevue, un grand désir de s'intégrer et de mieux comprendre le système scolaire manitobain. Et ce grand désir la chercheuse a pu le remarquer autant lorsqu'elle assumait le rôle d'enseignante-coopérante que pendant son travail à la Faculté d'éducation. Un des participants a par contre mentionné toujours regretter un incident où selon lui il a été mal compris. Le participant a quitté un travail de groupe pour aller saluer un compatriote et a été réprimandé par le professeur. Il a expliqué à la chercheuse que dans son pays, l'accueil est important et qu'il est habituel d'aller saluer ses compatriotes. Il ne réalisait pas que les coutumes au Canada étaient différentes, et il regrette des années plus tard avoir commis ce geste. Il aurait aimé pouvoir, à l'époque, expliquer cette discontinuité culturelle au professeur, car il ne voulait surtout pas manquer de respect à ses collègues et son professeur. Cette entrevue est touchante, car des années plus tard, ce participant regrette toujours cet incident, un incident qui peut sembler banal. De plus, comme coopérante ou professeure à la Faculté d'éducation, on ne réalise pas toujours l'impact de nos commentaires, ceux-ci peuvent nous sembler anodins, mais ils ont finalement de longues répercussions sur les individus. D'autre part, cet exemple nous porte à réfléchir aux relations de pouvoir qui existent entre les étudiants et étudiantes et leurs professeurs et professeures. Ce pouvoir fait peut-être en sorte que les étudiants et les étudiantes hésitent à partager leur opinion ou à expliquer leurs actions et leurs décisions.

### **Codage des données issues des entrevues**

Il est à noter que la saturation des données fut obtenue assez tôt, dès les premières entrevues les perceptions se ressemblaient et les mêmes thèmes ressortaient. Les entrevues suivantes ont pu confirmer ce que les premiers participants avançaient comme perceptions.

Les données furent organisées à partir des grands thèmes ressortis dans le cadre théorique. Le tableau 3 résume les grands thèmes ainsi que leurs sous-thèmes respectifs.

**Tableau 3***Organisation des thèmes et sous-thèmes*

Lien avec modèle de Bronfenbrenner	Grand thème	Sous-thème
Microsystème	Perceptions des participants face à leur intégration à la Faculté d'éducation	Intégration sociale à la
		Faculté d'éducation
		Perception de la relation avec les pairs
		Perception des relations avec le corps professoral
Mésosystème	Influences de la famille, amis et coopérants	Influence de la famille
		Influence des amis
		Influence des coopérants
Exosystème	Expériences professionnelles des participants	Perception du milieu universitaire
		Perception du milieu scolaire
Macrosystème	Arrimage entre les valeurs canadiennes et celles du pays d'origine	L'accueil
		La collégialité
		Le statut social de l'enseignant
Tous les systèmes	Relations de pouvoir	

Le cadre théorique de cette recherche repose sur une approche et deux modèles, le modèle d'écologie humaine, le modèle de Le Boterf ainsi que l'approche des champs perceptuels. Ces modèles et approche sont détaillés dans le chapitre 1 de cette thèse. Lors de l'explication du modèle d'écologie humaine, quatre grands thèmes sont ressortis des divers systèmes du modèle de Bronfenbrenner. Le premier grand thème est le microsystème qui dans le cadre de cette étude s'intéresse aux expériences et aux perceptions des étudiantes et des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, face à leur intégration au programme B. Éd., ainsi qu'au sentiment d'appartenance lors des cours à la Faculté d'éducation. Le deuxième grand thème est le mésosystème qui s'intéresse aux liens, aux influences de la famille, des amis et des coopérants lors de la formation théorique, les cours, de la formation pratique, les stages. Le troisième grand thème est l'exosystème, soit les expériences professionnelles des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Ces expériences professionnelles étaient décrites comme étant leurs expériences en tant qu'étudiants dans leur pays d'origine, en tant que travailleurs possiblement ou même en tant qu'enseignants dans leur pays d'origine. Le quatrième grand thème était le macrosystème, plus précisément de quelles façons les valeurs du pays d'origine des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada s'arriment avec les valeurs au Canada. Le cadre théorique repose sur une deuxième approche soit l'approche des champs perceptuels. Il s'agit des perceptions des individus et comment celles-ci influencent leur comportement. Ces perceptions ont été incluses aux quatre premiers thèmes. Un 5<sup>e</sup> thème, les relations de pouvoir, se retrouve dans tous les systèmes et sera également discuté.

De plus, un modèle théorique sera proposé au chapitre 5. Ce modèle est basé sur le modèle de Le Boterf présenté au chapitre 1 et concerne les trois conditions nécessaires pour agir avec compétences : le savoir agir, le vouloir agir et le pouvoir agir. Les trois conditions doivent

être au rendez-vous pour optimiser la possibilité qu'un individu agisse avec compétence. En analysant les données, il a été possible de relier les grands thèmes de cette recherche aux facteurs de Le Boterf.

Le codage des données fut fait en assignant une couleur à chaque grand thème, et par la suite, à la lecture des transcriptions d'entrevues les passages pertinents à chacun des grands thèmes furent surlignés de la couleur préétablie. Subséquemment, il fut possible de rassembler tous les passages surlignés de la même couleur pour ensuite en ressortir les sous-thèmes. Il est à noter que certains passages furent surlignés de plusieurs couleurs, car ils appartenaient parfois à plus d'un grand thème. De plus, une nouvelle lecture des transcriptions fut faite pour faire ressortir des passages où des relations de pouvoirs étaient sous-entendues.

### **Organisation des données issues des entrevues**

Les données ayant été organisées selon les grands thèmes, les cinq prochaines sections regrouperont les données relatives à chacun des cinq grands thèmes. Ces sections seront subdivisées en sous-sections selon les sous-thèmes qui ressortent des entrevues.

Le premier thème discuté sera l'intégration. Ce premier thème s'intéresse aux expériences et aux perceptions des étudiantes et des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, face à leur intégration, ainsi qu'au sentiment d'appartenance ressenti lors des cours à la Faculté d'éducation. Ce sens d'appartenance contribue au sentiment d'aisance à l'intérieur d'un groupe et au sentiment de valorisation. Les trois sous-thèmes qui sont ressortis à la lecture des transcriptions d'entrevues sont : la perception de l'intégration sociale à la Faculté d'éducation, la perception de la relation entre les pairs et la perception des relations avec le corps professoral.

Le deuxième grand thème est celui de l'influence de la famille, des amis et des coopérants. Ce thème s'intéresse au rôle que peuvent jouer la famille, les amis et les coopérants

lors de la formation théorique et pratique. Suite à la collecte de données, les sous-thèmes suivants sont ressortis : l'influence de la famille, l'influence des amis ainsi que l'influence des coopérants.

Le troisième grand thème englobe les expériences professionnelles des étudiantes et des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Ces expériences peuvent avoir été vécues en tant qu'étudiants dans leur pays d'origine ou en tant qu'enseignants dans leur pays d'origine. Ce thème nous permet de mieux comprendre comment ces expériences peuvent faciliter l'intégration lors de leur formation à la Faculté d'éducation ou comment ces expériences peuvent être en conflit avec la formation à la Faculté d'éducation. Les deux sous-thèmes suivants sont ressortis lors des entrevues : les perceptions du milieu universitaire et les perceptions du milieu scolaire manitobain lors des stages.

Le quatrième thème porte sur les valeurs en vue de répondre à la question suivante : De quelles façons les valeurs du pays d'origine des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada s'arriment-elles avec les valeurs canadiennes ? Les trois sous-thèmes suivants sont ressortis lors des entrevues : les perceptions de l'accueil, les perceptions de la collégialité et les perceptions du statut social de la profession d'enseignant.

Pour chacun des quatre premiers thèmes, nous débuterons par une description de l'essence du thème afin de dégager les principaux facteurs d'épanouissement et d'adversité.

Par la suite le thème cinq, les relations de pouvoirs, qui se retrouvent dans tous les systèmes du modèle de Bronfenbrenner seront discutées. Ces relations de pouvoirs souvent rendues invisibles se retrouvent dans le microsystème avec les relations avec les pairs et le corps professoral, dans le mésosystème avec les relations avec les coopérants. Et dans les deux derniers

systemes l'exosystème et le macrosystème avec le milieu scolaire et le statut social de l'enseignant.

### **Les facteurs d'épanouissement**

Lors de la collecte de données, les facteurs d'épanouissement suivants ont été recensés :

- la disponibilité du corps professoral;
- la relation d'entraide avec les pairs;
- l'appui émotionnel, économique et professionnel que reçoivent les participants de la part de leurs amis et de leur coopérant lors des stages;
- la connaissance du milieu scolaire manitobain avant le début des stages à la Faculté d'éducation, soit en ayant fait du bénévolat dans les écoles, en travaillant comme moniteur de langue ou en travaillant comme auxiliaire dans les écoles;
- la structure du programme de B. Éd. de l'USB, en particulier les stages en 2<sup>e</sup> année. Ces stages, d'une durée de 7 mois, permettent aux étudiants de prendre le temps de mieux s'intégrer au système scolaire manitobain et de mieux s'acclimater à la culture de l'école et aux diverses tâches qu'exige la profession d'enseignant; et
- la connaissance de la culture générale canadienne.

### **Les facteurs d'adversité**

Lors de la collecte de données, les facteurs d'adversité suivants ont été recensés :

- la difficulté à se joindre à un groupe autant pour les activités sociales que dans le cadre des travaux de groupe exigés dans les cours;
- les discontinuités culturelles lors des activités à la Faculté d'éducation ainsi que pour les relations, autant avec les pairs qu'avec le corps professoral;



- la situation familiale et les défis qu'elle comporte. Plusieurs participants avaient déjà fondé une famille avant d'étudier à la Faculté d'éducation, et concilier la famille et les études n'était pas chose facile. Plusieurs devaient travailler pendant leurs études pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille, ce qui réduisait le temps qu'ils pouvaient consacrer à leurs études, mais aussi le temps qu'ils pouvaient consacrer à leur vie sociale, voire leur intégration sociale à la Faculté d'éducation;
- la méconnaissance du système scolaire manitobain, autant au niveau du fonctionnement de l'école, du rôle des enseignantes et enseignants, que des stratégies à utiliser pour l'enseignement et l'évaluation et la gestion de classe;
- les lectures à faire dans le cadre des cours universitaires. Dans quelques cours les lectures à faire sont rédigées en anglais et certains participants ont mentionné avoir des difficultés à lire et comprendre l'anglais à un niveau académique; et
- la méconnaissance du statut de la profession d'enseignant au Canada.

Les deux listes ci-dessus résument les principaux facteurs d'épanouissement et d'adversité qui sont discutés dans les prochaines sections. Près de la moitié des facteurs d'épanouissement influence le savoir agir, selon le modèle de Le Boterf, des étudiantes et étudiants, il s'agit de la connaissance du milieu scolaire, de la structure du programme à la Faculté d'éducation et de la connaissance de la culture canadienne. La disponibilité du corps professoral et l'appui reçu par les amis et les coopérants lors des stages favoriseront le vouloir agir et la relation d'entraide viendra soutenir le pouvoir agir. À la lecture des facteurs d'adversité, on peut remarquer que plusieurs parmi ceux-ci sont en lien avec le savoir agir du modèle de Le Boterf. Les étudiants et étudiantes scolarisés à l'extérieur du Canada ont des méconnaissances culturelles, une méconnaissance du système scolaire manitobain, parfois une

méconnaissance de l'anglais ainsi qu'une méconnaissance du statut de la profession d'enseignant au Canada. Pour remédier à ses méconnaissances, il a été jugé pertinent de proposer un nouveau modèle théorique qui tiendra compte de ses méconnaissances. Les prochaines sections explorent les thèmes et sous-thèmes qui sont ressortis lors des entrevues.

**Thème 1 : L'intégration à la Faculté d'éducation.** Ce premier grand thème discute des expériences et des perceptions des étudiantes et des étudiants, scolarisés à l'extérieur du Canada, face à leur intégration, ainsi qu'au sentiment d'appartenance ressenti lors des cours à la Faculté d'éducation. Les participantes et participants ont fait allusion à leurs perceptions concernant l'intégration sociale à la Faculté d'éducation ainsi qu'à leurs perceptions de deux types de relation, la perception de la relation avec les pairs et la perception des relations avec le corps professoral à la Faculté d'éducation.

L'essence de ce thème est que les étudiantes et les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada parlent de leur intégration à la Faculté d'éducation de façon très positive bien qu'ils mentionnent quelques aspects négatifs quant à leur intégration. Peut-être minimisent-ils ces aspects négatifs ou peut-être s'y attendaient-ils ? Et c'est pourquoi leurs impressions de leur intégration demeurent très positives. Un aspect qui ressort plus que les autres dans les transcriptions des données recueillies lors des entrevues est le défi suivant : l'intégration à un groupe lorsque des travaux de groupes sont exigés à l'intérieur des cours. Les facteurs d'épanouissement pour ce thème sont : la disponibilité du corps professoral et la relation d'entraide avec les pairs. Ces deux facteurs semblent avoir un effet sur le pouvoir agir et le vouloir agir, car la qualité des relations professionnelles et la reconnaissance des efforts et du progrès affectent de façon positive le vouloir agir. L'entraide entre les pairs crée un

environnement où les étudiants sont plus à l'aise de prendre des risques et des responsabilités ce qui affecte le pouvoir agir.

Deux facteurs d'adversités ont été identifiés. La difficulté à se joindre à un groupe autant pour les activités sociales que dans le cadre des travaux de groupe exigés dans les cours en était un. Un deuxième facteur réside dans les discontinuités culturelles lors des activités à la Faculté d'éducation ainsi que dans les relations autant avec les pairs qu'avec le corps professoral. La difficulté à se joindre à un groupe aurait ainsi un impact sur la qualité des relations professionnelles et donc sur le vouloir agir des étudiants tandis que les discontinuités culturelles créent une lacune au niveau du savoir agir.

***La perception de l'intégration sociale à la Faculté d'éducation : un choc culturel dès les premiers jours.*** Ce premier sous-thème discute de l'accueil en général à l'USB ainsi que du camp organisé par la Faculté d'éducation en début de formation.

Près de la moitié des participants (5 participants) a jugé pertinent de mentionner le bel accueil qu'ils ont vécu à l'USB. Le participant 1 mentionne : «Quand je suis venu à Saint-Boniface j'ai été accueilli à bras ouverts par l'Université de Saint-Boniface.» Le participant 10 abonde dans le même sens : «La plupart de mes expériences étaient positives je dirais...vu ma diversité, une femme voilée ou musulmane... j'ai trouvé ça vraiment bien, tout le monde était très accueillant» (Participant 10). Le participant 7 a précisé que la structure en place à l'USB permettait ou facilitait l'intégration : «Disons qu'il y a la structure ici à l'Université de Saint-Boniface qui t'accueille, qui va t'orienter dans tes choix... donc de ce côté, j'ai vraiment apprécié que tout soit si simple pour moi.» L'autre moitié n'a pas signalé spécifiquement l'accueil. Les entrevues étaient semi-dirigées et le fait qu'aucune question ne portait précisément sur l'accueil peut expliquer pourquoi certains participants n'en ont pas parlé.

Malgré cet excellent accueil signalé par près de la moitié des participants, près du tiers des participants (3 participants) ont choisi de parler d'un événement d'une journée, soit le camp de la Faculté d'éducation. Pour qu'un événement d'une si courte durée ait un impact au point où des années après leur passage à la Faculté d'éducation les participants choisissent de le mentionner, cela signifie que celui-ci joue donc un rôle significatif dans l'intégration à la Faculté d'éducation. Voici une courte description de ce camp en question : en début de programme, en fait la première fin de semaine après le début des cours, la Faculté d'éducation organise un camp. Les étudiantes et les étudiants, canadiens et nouveaux-arrivants, sont invités à former des groupes qui seront par la suite responsables de planifier et d'animer une activité lors du camp. Pour des raisons de sécurité, les étudiantes et les étudiants ne peuvent quitter le camp en soirée et doivent y passer la nuit en faisant du camping. Les étudiantes et les étudiants doivent donc également décider avec leur groupe comment ils s'organiseront pour l'équipement, car le camp débute le vendredi en après-midi, mais les étudiants passent la nuit à camper pour quitter en matinée le samedi. Cette expérience est relatée, car trois participants ont parlé de ce camp lors des entrevues comme une expérience plus ou moins positive. Le participant 2 explique avoir compris l'intention du camp, mais avoir trouvé l'expérience difficile pour les étudiants étrangers :

Le camping qu'on fait au début de l'année..., l'intention de créer des liens pour la Faculté d'éducation est très compréhensible et c'est une très bonne intention, mais ce n'est pas évident pour les gens qui ne se connaissent pas, ce n'est pas évident pour les personnes qui ne connaissent personne... alors justement tu as ces cliques ou ces groupes qui se créent, tu essaies de te trouver une place, mais ce n'est pas évident.

Le participant 7 va plus loin et mentionne sa difficulté à se joindre à un groupe : «[...] alors quand vient le temps de former des groupes c'était déjà fait et, là, je me retrouvais seul, il a fallu que le responsable m'impose à un groupe, bien ok, ils n'ont pas rechigné, ils ont composé avec moi.» Pour d'autres c'est la notion de camping qui a ajouté un aspect négatif, comme le mentionne le participant 4 :

Le camp d'intégration... mais je veux dire on ne s'est pas inclus nous non plus, ce n'est pas qu'on nous a exclus, on ne se connaissait pas, tu as toujours la peur de ce que tu ne connais pas donc c'est juste de la méconnaissance et pas de l'exclusion puis moi je ne suis pas du tout camping là... moi, Saint-Malo... il y a des moustiques partout... il fait 10°.

Le camping en nature ne fait pas partie du vécu de tous, l'équipement de camping n'étant pas nécessairement à la portée de tous. Ceci pousse les étudiantes et les étudiants à collaborer et à s'entraider, mais c'est peut-être un début un peu trop brusque pour certains étudiantes et étudiants.

Tous les participants ont indiqué avoir ressenti plus d'inclusion que d'exclusion lors de leur passage à la Faculté d'éducation, et plusieurs participants ont mentionné le rôle qu'ils avaient à jouer dans ce processus d'intégration. Ceux-ci comprenaient bien que s'ils se percevaient comme exclus du groupe, ils risquaient de le devenir. Le participant 9 résume cette idée, et présente le cas d'une étudiante dont il a été témoin :

J'étais toujours inclus, je pense que c'est plus le tempérament personnel; si on veut se sentir exclue, on va s'exclure... je me suis senti toujours inclus parce que sur le conseil étudiant, on avait notre représentant, on faisait des soirées, on dinait ensemble, on sortait prendre un café à l'extérieur, on organisait des soirées ensemble. Je me suis introduit

dedans et j'étais présent dans chaque activité. J'ai senti l'exclusion d'autres personnes parce que ces personnes-là ne voulaient pas s'inclure dans le groupe... venant d'autres pays, j'imagine qu'ils voulaient garder cette mentalité où...et donc c'était si je peux citer un groupe où il y avait une autre personne qui venait d'ailleurs et les élèves sont venus me voir et m'ont dit est-ce que tu peux parler avec elle parce qu'elle veut monopoliser la parole, elle veut tout faire et elle n'est pas très diplomate avec le reste [...] on lui a dit écoute il ne faut pas que tu monopolises la parole, il faut que chacun fasse sa part et [...] la femme portait le voile et à un certain point, elle se sentait exclue à cause de ça. Sachant que les étudiants qui sont venus me voir... c'était loin de ça [la raison pour laquelle ils avaient de la difficulté à travailler en groupe avec l'étudiante], ils ont dit non ça n'a rien avoir avec ça, ce n'est pas ça [...].

Suite au commentaire du participant 9, la question reste à savoir quelle part joue la personnalité des individus dans la perception de l'autre. Le rôle de la personnalité a été mentionné à quelques reprises, comme étant un facteur d'inclusion et d'exclusion.

D'autres participants (3 participants) ont indiqué que leur personnalité a fait en sorte qu'ils n'ont pas permis aux autres de les exclure ou non, car ils se sont inclus dès le début. Le participant 2 l'explique de la façon suivante :

J'ai pris ma place par la force, disons j'étais forte de caractère alors on voyait tout de suite que ce n'était pas un moyen de m'exclure, c'était plutôt un choix que j'ai fait d'être dans des événements et pas dans d'autres.

Certains ont utilisé leur passage à la Faculté d'éducation pour faire connaître leur culture, et ont perçu ce passage comme l'occasion d'apprendre mutuellement l'un de l'autre :

Moi, je prenais l'occasion justement pour parler de ma réalité ou pour parler... pour apporter cet aspect-là si ce n'était pas apporté dans les discussions... moi, je venais avec l'attitude et la volonté vraiment d'apprendre le système ici.

Plusieurs (5 participants) ont mentionné reconnaître qu'il y avait des différences culturelles, mais que l'important était dans la gestion de ces différences. Le participant 1 partage sur cette idée de différences culturelles :

Il y avait plus d'inclusion que d'exclusion et s'il y a exclusion, c'était juste une... ce n'est pas que les personnes sont mauvaises, c'est juste une sorte de mésentente culturelle, de mécompréhension, je dirais. Ma façon de penser peut des fois différer de leur façon de penser, mais ce n'est pas au fond... les gens ne sont pas mauvais.

Le participant 2 va plus loin et mentionne l'importance d'être ouvert au changement pour bien s'acclimater à une nouvelle culture :

Si tu n'es pas ouvert au changement qui se passe autour de toi, tu ne peux pas réussir, tu ne peux pas vivre tout seul dans une bulle. Moi, j'ai réussi à m'adapter puis ensuite donner de moi-même, de mon empreinte, de ma culture. Tu dois aussi prendre en considération les valeurs et les choses vraiment qui sont indispensables pour le pays ou la ville dans laquelle tu vis, où tu travailles. Tu ne peux pas, par exemple, juste être un enseignant qui méprise la culture... qui méprise la culture par exemple franco-manitobaine. Si tu es un enseignant au Manitoba, tu es obligé d'être, d'être, de paraître, en bonne harmonie avec ta culture, ta famille, ta communauté. Pour être un bon enseignant, je pense que c'est un des métiers où tu dois être vraiment à la recherche de l'équilibre dans tout cela pour justement réussir.

Plusieurs participants (4 participants) ont relaté que la perception d'être exclu devient parfois réalité, et que l'attitude face aux autres, ainsi que la personnalité, jouent un grand rôle dans l'intégration à un groupe quelconque.

***La perception de la relation avec les pairs : collégialité et exclusion.*** Le sous-thème de la relation avec les pairs fait état de la facilité, ou non, comme étudiant étranger de s'intégrer aux étudiantes et étudiants de la Faculté d'éducation. Près de la moitié des participants (4 participants) ont trouvé cette intégration difficile, ceux-ci reconnaissant toutefois par contre que l'intégration demande également un effort de leur part. Le participant 2 exprime cette idée en disant :

Parce que je viens d'un autre pays, je n'ai pas forcément les mêmes références, les mêmes repères... il faut que tu fasses beaucoup d'efforts, il faut que tu fasses beaucoup de compromis pour faire, pas seulement pour faire des amis, mais pour sympathiser avec des personnes, pour que tu sois à l'aise.

D'autres (2 participants) reconnaissent que leur personnalité a fait en sorte de ralentir quelque peu leur intégration, ainsi le participant 4 explique :

Ça été pas mal difficile de s'intégrer à la Faculté d'éducation, moi, j'étais gênée alors du coup, je n'allais pas vers les autres...c'est vraiment deux personnes plus âgées en fait, plus de 35 ans... donc c'est elles qui sont venues vers nous, qui nous ont parlé, sinon les filles qui avaient notre âge ou les gars qui avaient notre âge ne venaient pas vraiment vers nous.

La nature de la communauté franco-manitobaine a également été mentionnée par quelques participants (3 participants), à savoir le fait que celle-ci soit petite et que plusieurs membres ont déjà, par le passé, tissé des liens. Cette idée est bien expliquée par les propos du participant 4 :



Au Manitoba, tout le monde se connaît... donc du coup nous étions vraiment pendant un moment un petit peu mis de côté, mais pas volontairement, c'était qu'eux ne venaient pas vers nous et nous, nous n'allions pas vers eux... mais à la fin de la première année nous étions bien intégrés, j'ai encore beaucoup de bons amis... par rapport à moi, qui je suis, ma gêne et ma timidité, j'ai trouvé que finalement on s'était vite intégré.

Et ce propos est également appuyé par le participant 6 :

Je pense que ça peut être difficile pour un étranger de s'insérer quand même au milieu, à la communauté franco-manitobaine... je pense qu'on a un vécu différent bien évidemment, je pense que beaucoup d'entre eux... on revient à la notion de petite communauté... sont allés à l'école ensemble.

Certains (3 participants) étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ont recensé que le fait d'être plus âgé que la plupart des étudiantes et des étudiants à la Faculté d'éducation peut également nuire à leur bonne intégration au groupe, le participant 7 mentionne :

[...] bien sûr j'étais un peu plus proche de certains étudiants que d'autres, mais ce que j'ai relevé aussi c'est que les autres étudiants parfois ne font pas également d'efforts d'être ouvert et pour moi, moi, je le comprends, je trouve que ce n'était pas un problème personnel parce qu'il y a aussi la différence d'âge.

Ces difficultés à s'intégrer aux pairs sont encore plus flagrantes lorsqu'on parle de travail de groupe. Il a été jugé important de discuter du travail de groupe, car la moitié des participants (5 participants) interviewés ont mentionné qu'il était souvent difficile pour eux de se joindre à un groupe lors de travaux de groupe dans le cadre de leurs cours à la Faculté d'éducation. Le participant 1 mentionne la compétitivité de certains étudiants et que ceux-ci ne veulent pas prendre le risque d'obtenir une moins bonne note en travaillant avec des étudiants qui

connaissent moins bien le système scolaire manitobain. Une certaine exclusion se produit donc lors de ces situations. Celui-ci mentionne :

C'était vraiment accueillant, les camarades de classe étaient très ouverts, certains étaient, si je peux être honnête, très compétitifs et ils ne voulaient pas prendre les chances de ne pas avoir des points s'il y avait un travail de groupe, ils ne voulaient pas travailler avec vous parce que vous n'êtes pas habitué au milieu... ils ne veulent pas prendre le risque d'avoir de mauvaises notes. Parce que tu es venu de l'extérieur, et tu n'es pas habitué, tu hésites sur certaines choses.

D'autres (3 participants) reviennent sur le fait que plusieurs étudiantes et étudiants à la Faculté d'éducation se connaissent déjà, sont peut-être allés à l'école élémentaire et secondaire ensemble et qu'il est donc plus difficile de se joindre à ces étudiantes et étudiants. Le participant 2 mentionne que :

Les étudiants sont plutôt en forme de cliques, de groupes, alors c'est toi qui devrais t'y faire... «On se connaît déjà, c'est toi qui devrais t'y faire, pis si tu n'es pas à l'aise, tu as qu'à juste voir un autre groupe...» c'est plus ou moins ça.

Le participant 7 mentionnait qu'il appréciait lorsque les professeurs formaient les groupes à l'avance, car ceci favorisait son intégration et réduisait le stress de devoir se joindre à un groupe :

C'était difficile pour les travaux de groupe et heureusement que des professeurs, et ça je l'ai apprécié, faisaient une sorte d'application qui créait des groupes... au début du premier semestre, je me retrouvais seul et je suis allé jusqu'à demander à une professeure que j'aimerais faire le travail seul et par la suite... moi je réagissais un peu plus tôt, quand

je sens qu'il va y avoir un travail de groupe qui va venir, j'essaie de me mettre tout de suite dans un groupe.

Trois participants, dont le participant 8, ont par contre stipulé n'avoir connu aucun problème à se joindre à un groupe pour les travaux de groupe : «Ce n'était pas difficile de se joindre à des groupes, je me suis senti comme un poisson dans l'eau.»

Bien que plusieurs participants (5 participants) aient signalé l'accueil chaleureux de leurs pairs, leur intégration demeure difficile, surtout lorsque les participants ont discuté du travail en groupe. C'est une approche avec laquelle ils ont peu d'affinité, et il est difficile pour la plupart de se joindre à un groupe.

***La perception des relations avec le corps professoral à la Faculté d'éducation : une disponibilité remarquable.*** Ce sous-thème discute des relations entre le corps professoral de la Faculté d'éducation de l'USB et les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. La moitié des participants ont mentionné à plus d'une reprise les relations respectueuses et positives qu'ils ont entretenues avec leurs professeures et professeurs. Par exemple, le participant 1 explique : «Le corps professoral était parfait vraiment, je n'ai jamais eu de plaintes par rapport au corps professoral. C'était vraiment une bonne expérience, que du positif par rapport à ça.» La moitié ont remarqué une différence dans le type de relations qu'ils avaient vécues avec leurs professeurs dans leur pays respectif. Le participant 2 précise : «J'ai eu la chance de trouver de très bons professeurs; le contact était très, très facile; les professeurs sont plus abordables que, par exemple, si je les compare à mon pays d'origine.» Il va plus loin en disant :

J'étais impressionné par le niveau de respect, de politesse que le professeur pouvait donner à l'étudiant parce que d'où est-ce que je venais, c'était plutôt attendu de toi le

respect, mais à l'USB c'était un respect que tu attends aussi de ton professeur, parce que c'était un respect mutuel.

Le participant 4 abonde dans le même sens en disant : «Vraiment un bon sentiment, pas de la familiarité, mais un bon esprit, en fait une bonne fraternité.» Le participant 3 a tout de même souligné la difficulté à créer des liens avec les professeurs. Il explique en disant :

Il n'y avait pas de contact personnel vraiment avec le professeur, évidemment les autres étudiants en avaient parce qu'eux connaissaient bien leur milieu et connaissaient bien le système éducatif au Canada... moi qui venais d'un autre milieu où est-ce qu'il y avait très peu de contact avec le professeur, je maintenais n'est-ce pas cette façon de faire... Je ne sais pas si je devrais appeler ça de l'exclusion, mais c'est juste le pas d'aller vers l'autre... c'est quand même quelqu'un qui ne vient pas du Canada, qui vient d'arriver ou quoi que ce soit et qui ne comprend pas le système scolaire, alors c'est de faire un peu un pas pour s'assurer : est-ce que ça va ? Ne va pas ? Est-ce que tu as des questions ? Ça, je n'ai pas senti... vraiment d'aller vers l'autre, surtout qu'on était des petites classes.

Malgré la disponibilité des professeurs, leur accueil et leur empathie, certains étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada doivent s'habituer à une nouvelle réalité, en particulier ce nouveau type de relation professeur-étudiant qui est caractérisé par un assouplissement de la hiérarchie verticale. Certains étudiants ont tendance à demeurer plutôt distants en début de programme avec leur professeur, car c'est le genre de relation qu'ils avaient avec leurs professeurs dans leur pays d'origine.

Ce premier grand thème s'intéressait aux perceptions et aux expériences des étudiantes et des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada face à leur intégration, ainsi qu'au sentiment d'appartenance lors des cours à la Faculté d'éducation. Les expériences et perceptions des

participants sont en général positives malgré le fait que l'appartenance à de petits groupes est mentionnée à plusieurs reprises. Plusieurs participants semblent avoir éprouvé des difficultés lors de la formation de groupes pour les travaux ainsi que pour la participation au camp de la Faculté d'éducation. Ceux-ci reconnaissent par contre que des efforts de leur part doivent également être faits pour se joindre à un groupe. Les relations avec le corps professoral sont dépeintes de manière positive, et les participants apprécient la collégialité, la disponibilité ainsi que le respect mutuel qui existent à la Faculté d'éducation.

**Thème 2 : L'influence de la famille, des amis et des coopérants.** Ce deuxième grand thème discute des liens et des influences de la famille, des amis et des coopérants lors de la formation théorique, des cours et de la formation pratique, des stages. Suite à la collecte de données, les trois sous-thèmes suivants sont ressortis : l'influence de la famille, l'influence des amis ainsi que l'influence des coopérants.

L'essence de ce thème réside dans le fait que le regroupement familial est souvent la raison du déménagement, soit de l'immigration des participants. Les amis et les coopérants jouent un rôle important dans le développement du sentiment d'appartenance tant au niveau personnel que professionnel. Les facteurs de soutien sont les appuis que reçoivent les participants au niveau émotionnel, au niveau économique et au niveau professionnel, de la part de leurs amis et de leur coopérant lors des stages. Ces facteurs peuvent être catégorisés comme affectant le vouloir agir des étudiants, car avec l'appui des amis et des coopérants, les stagiaires maintiennent leur motivation et des relations professionnelles de qualité. Un facteur d'adversité évoqué à plusieurs reprises est la situation familiale, dans la mesure où plusieurs participants avaient déjà fondé une famille lorsqu'ils étaient étudiants à la Faculté d'éducation; or, concilier les responsabilités familiales et les études n'était pas chose facile. La moitié des participants

devaient travailler pendant leurs études, cette situation faisait en sorte qu'ils avaient moins de temps pour socialiser avec leurs collègues ce qui pourrait avoir un effet négatif sur leur intégration sociale à la Faculté d'éducation. Ce facteur d'adversité a donc une incidence sur le pouvoir agir des étudiants, ceux-ci ne se retrouvent pas nécessairement dans un environnement où il leur est possible de s'investir complètement et prendre des risques et des responsabilités.

*L'influence de la famille : le port d'attache.* Ce premier sous-thème discute de l'influence de la famille lors de la formation théorique et pratique. Dans un premier temps, plusieurs des participants sont venus au Manitoba pour rejoindre de la famille. C'est le cas des participants, 2, 3, 7 et 10 qui sont venus rejoindre soit leur mari ou soit leur famille au Manitoba, tel que mentionné par le participant 3 : «ce n'était pas vraiment un choix pour moi [d'immigrer au Manitoba], je suis venue rejoindre mon mari qui, lui, était déjà ici.» Le participant 7 abonde dans le même sens :

Ma sœur et son mari étaient déjà au Manitoba, ils ont découvert le programme d'immigration participant des provinces, le volet travailleur qualifié, et, là, ils m'ont envoyé l'information. «Puisque tu as un projet d'immigration, ceci pourrait t'intéresser», alors j'ai dit ok, je vais essayer.

Le choix de venir étudier à l'USB est souvent une question de bouche à oreille, dans la mesure où les participants ont entendu parler de l'USB et de la Faculté d'éducation par des membres de leur famille ou des amis. Ainsi, nous discuterons de l'influence des amis dans le prochain sous-thème. Par exemple, le participant 10 a choisi de suivre une formation en éducation suite à l'expérience positive qu'avait vécue son mari : «D'abord mon mari a fait l'éducation avant moi puis ça m'a un peu ouvert l'esprit et je savais à quoi m'attendre et puis j'ai fait une année comme monitrice de langue dans des écoles.» Pour d'autres, leur famille avait une

impression plus négative de la Faculté, et les décourageait de s'y inscrire. C'est ce que mentionne le participant 7 :

[...] quand je suis arrivé au Manitoba, il y avait même ma propre sœur, quand j'ai dit je vais à la Faculté d'éducation, elle m'a dit «Non, non, non, les gens là ne vont pas t'accepter là-bas» et j'ai appris plein de choses au niveau de la communauté, des gens qui se sont essayés à la Faculté d'éducation puis après ça a été une expérience malheureuse pour eux, à tort ou à raison. Moi, je n'étais pas là à ce moment alors je ne pouvais pas me mettre dans ce débat-là, mais tandis que les gens ont essayé, ils ont une nouvelle expérience et peut-être ça m'a aussi mis en alerte, alors je me suis dit pour que je réussisse il faut que je sois à 200%.

D'autres participants (3 participants) ont également parlé de l'influence de la famille comme étant un autre domaine à jongler en plus des études. La Faculté a offert au participant 2 l'occasion de faire un stage supplémentaire avant le début des stages habituels, de façon à ce qu'il se familiarise avec le système scolaire manitobain. Il a refusé l'offre, non pas par manque d'intérêt, mais parce que sa situation familiale ne le lui permettait pas :

[...] alors j'ai refusé parce que ma situation familiale ne me permettait pas de faire plus que j'avais déjà dans mon assiette, j'avais déjà des études, une famille et une fille à s'en occuper, alors c'était pratiquement impossible d'avoir d'autres stages, alors c'est ça, j'ai dit non, je ne vais pas le faire et je pense que je suis correcte avec les stages qui sont officiellement assignés.

La moitié des participants a fait allusion au fait de devoir travailler pendant leurs études pour subvenir aux besoins de leur famille, par exemple le participant 9 :

Nous n'étions pas payés pendant nos stages et puis on ne pouvait pas travailler parce que c'était très, très, chargé, alors il fallait que je travaille les fins de semaine parce que j'avais toute une famille à charge. Mes enfants étaient encore à la garderie ou à l'école élémentaire, ma femme apprenait l'anglais... c'était difficile.

Pour d'autres (2 participants), cette conciliation famille-travail se traduisait par des études à temps partiel, comme le précise le participant 3 :

Je faisais des cours à temps partiel évidemment alors, j'ai fait mes cours progressivement à temps partiel et je continuais à travailler comme auxiliaire. Alors, j'ai vraiment eu le temps de travailler à différents niveaux et d'ailleurs jusqu'à la 9<sup>e</sup> année et c'est comme ça que j'ai eu le goût d'aller en éducation.

La conciliation famille-étude n'est pas chose simple, dans la mesure où prendre deux années pour compléter les cours de 1<sup>re</sup> année est une option que certains étudiants devront choisir de faire.

***L'influence des amis : une complicité se développe.*** Comme relaté dans le sous-thème *l'influence de la famille*, les amis influencent le choix d'institution pour les études universitaires, mais ils influencent aussi positivement le bien-être des participants pendant leurs études universitaires.

Le participant 5 explique l'influence des amis pour son choix d'institution postsecondaire :

[...] j'étais en contact plus ou moins avec le milieu ici, j'avais plusieurs amis qui enseignaient ici, qui étaient chargés de cours à l'USB et d'autres amis ou d'autres compatriotes qui étudiaient ici à l'USB. Donc j'ai découvert le milieu universitaire comme ça et en 2005, je suis venu comme étudiant.



La majorité des participants (7 participants) ont signalé les liens qu'ils ont tissés avec leurs pairs lors de leur passage à la Faculté d'éducation. Pour plusieurs, ces liens existent toujours, même quelques années après l'obtention de leur diplôme. Le participant 2 fait référence à ces liens d'amitié créés et qui perdurent, bien qu'il ait quitté le Manitoba :

J'ai eu la chance de trouver quelques personnes avec lesquelles j'ai vite tissé des liens, des liens qui durent jusqu'à maintenant malgré la distance géographique. Alors je me considère chanceuse d'avoir trouvé les bonnes personnes au bon moment, mais j'ai vu par exemple un autre ami, un autre collègue, un autre pair, disons qui n'a pas eu ma chance et qui en souffrait un peu.

Pour plusieurs (6 participants), ces liens d'amitié sont une source de motivation et d'encouragement. Ceci est partagé par les participants 2 et 8 :

Il y avait une complicité avec quelques pairs alors on s'encourageait mutuellement, on travaillait bien les projets, on se donnait vraiment à fond. C'était un environnement qui te donnait la chance de t'exprimer alors quand tu t'exprimes, tu penses que tu es, que tu es accepté de comment tu es, comment je vais dire, tu es accepté dans l'ensemble de comment tu es, dans l'ensemble de ce que tu penses, dans l'ensemble de ta personnalité, alors ça aide beaucoup à ta réussite. (Participant 2)

Je me sentais inclus, on faisait des travaux de groupe, j'étais toujours parmi... on n'était pas beaucoup d'étudiants issus de l'immigration, mais quand même il y avait quelques étudiants, même si la majorité était francophone du Manitoba... on faisait des travaux ensemble, en groupe, des saynètes par exemple... Je me sentais comme un poisson dans l'eau. (Participant 8)

Pour d'autres (3 participants), la création de liens avec leurs pairs s'est vue plus ardue, car certains se sont sentis plus isolés et possiblement exclus : «[...] alors on se retrouvait souvent seul en train de se dire, mais ok je fais quoi et puis après tu poses des questions aux autres collègues, qui des fois comprenaient ou ne comprenaient pas, mais c'était vraiment survie individuelle» (Participant 3).

Et pour d'autres (2 participants), les liens d'amitié sont souvent créés avec d'autres étudiants de l'extérieur du Manitoba. C'est ce que décrit le participant 4 :

Vu que j'étais avec mon amie [originaire du même pays], on était vraiment toutes les deux, puis il y avait une autre fille qui était française, mais qui vivait au Manitoba depuis longtemps qui avait repris ses études en même temps que nous pour faire son bac en éducation, donc on était souvent toutes les trois et on s'est retrouvés avec deux autres personnes, aussi des nouveaux arrivants, et ça a été pas mal difficile de s'intégrer à la Faculté d'éducation.

Pour le participant 4, ces liens d'amitié ont pu en quelque sorte combler le vide familial.

Le participant 4 fait état de cette situation :

Il y avait des familles [franco-manitobaines], qui nous ont vraiment bien accueillis dans leur famille... donc on est très proche et le fait de faire partie de leur famille, ça nous a aidés à passer les moments plus difficiles où tu te sens un peu plus seul et que tu aimerais être avec les tiens et aussi à plus s'intégrer dans le milieu.

Pour le participant 6, ces liens d'amitié furent une bouée de sauvetage du point de vue économique :

J'ai rencontré des gens qui m'ont accueilli, des Franco-manitobains et d'ailleurs si j'ai pu rester au Canada c'est grâce à trois d'entre eux, qui m'ont vraiment aidé financièrement.

Mais... oui effectivement ce n'est pas évident, je pense que... si on met ensemble le choc culturel, s'installer dans un nouveau pays, le choc du système scolaire, le choc universitaire parce qu'effectivement c'est différent du système français... ça fait beaucoup de choses à gérer... ce n'est pas si évident que ça.

Quelques-uns (2 participants) ont mentionné que la taille de l'USB défavorisait l'aspect social et culturel de l'expérience universitaire, car peu d'activités en soirée ou en fin de semaine étaient organisées. Or, ces activités sont une façon de promouvoir les rencontres entre les pairs. C'est ce qu'explique le participant 5 :

Et ici en partie parce que l'USB est assez petite comme université par rapport à l'Université du Manitoba par exemple, donc il n'y avait pas cet aspect-là, la vie universitaire ici c'était surtout pendant la journée du lundi au vendredi de 9h à 17h disons.

Le participant 9 renchérit en disant : «autres que les activités académiques... il n'y avait pas des choses plus sociales ou culturelles propres à la Faculté.» Pour d'autres, la nécessité de travailler alourdissait leur charge de travail et occupait tout leur temps libre : «J'étais au cours et ensuite au travail, je pourrais dire aussi que ceci pourrait être une des causes du manque de socialisation que j'ai eu à vivre au niveau de la Faculté d'éducation d'abord puis au niveau de l'USB»

(Participant 7).

En général, malgré certaines situations d'exclusion relatées par les participants, ceux-ci parlaient des relations positives avec leurs pairs; ils se sont sentis la plupart du temps inclus lors des activités académiques, mais aussi lors de certaines activités sociales initiées par des étudiants, par exemple des *socials* pour célébrer des mariages. Ceux-ci ont possiblement minimisé les situations d'exclusion ou s'y attendaient, ils avaient donc tout de même une

impression positive de leurs relations avec leurs pairs. D'autres reconnaissaient également le rôle qu'ils avaient joué dans leur intégration, le fait que leur personnalité avait fait en sorte qu'ils n'avaient pas trop cherché à s'inclure dans le groupe, qu'ils étaient à l'aise avec leur petit groupe d'amis.

*L'influence des coopérants : des modèles professionnels.* Ce dernier sous-thème s'intéresse à l'influence des coopérants, le terme coopérant faisant référence aux enseignants-coopérants qui ont accueilli les stagiaires durant la formation pratique des participants, c'est-à-dire les stages. La plupart (6 participants) ont mentionné une influence professionnelle, où les coopérants aidaient à développer des stratégies d'enseignements et une certaine confiance devant une salle de classe. Cette influence professionnelle est bien résumée par le participant 5 :

Je prenais le temps avec mes coopérants, ils me donnaient des rétroactions, des commentaires et aussi on avait des visites régulières de la Faculté, d'un prof de la Faculté, alors vraiment je me sentais bien encadré et aussi il y avait assez de liberté, assez de marge que je pouvais moi-même faire les choses, essayer les choses comme je veux et essayer et après adapter.

Pour un autre participant, cette influence était également personnelle, dans le sens où la coopérante a pu faciliter l'intégration du participant au Canada. Le participant 1 a stipulé : «par exemple, en hiver il fallait bien se couvrir et moi je ne savais pas cela... ma coopérante me disait que je devais penser à ma propre santé et bien m'habiller.»

Comme expliqué au chapitre 2 dans la recension des écrits, les futurs enseignantes et enseignants commencent à se forger une identité professionnelle lors de leur formation initiale. Cette identité professionnelle se construit, en partie, à l'aide des remises en question qui surviennent souvent à la suite de rétroactions reçues de la part des coopérants et coopérantes.

En début de stage, les stagiaires débutent leur construction identitaire professionnelle en imitant leur coopérant ou leurs professeurs universitaires, le temps de découvrir un style qui leur est propre.

J'imitais presque des professeurs tellement que j'étais très impressionné par leur travail, j'imitais dans le sens que j'ai pris les choses que je pensais étaient vraiment très intéressantes à faire, j'imitais parfois le sens de l'humour que moi je trouvais vraiment intelligent. Les profs que j'ai eus étaient vraiment des exemples à suivre pour moi au niveau de l'organisation et au niveau des relations humaines. (Participant 2)

Le participant 3 mentionne de façon indirecte la construction identitaire professionnelle en mentionnant l'importance de l'observation lors des stages : «pendant un stage, tu observes l'enseignant, tu observes la culture d'une école, tu observes aussi les interactions entre les gens, alors ça permettait de bien me préparer et puis de savoir à quoi m'attendre.» Ce participant mentionne également l'importance des remises en question, des discussions portant sur les stratégies et les agissements d'un enseignant :

[les stages] c'était un temps qui permettait aux deux, disons à l'enseignant et à l'étudiant d'échanger, de voir comment les choses vont et puis de discuter et de débattre des suggestions. L'enseignant suggérait des choses et toi tu pouvais suggérer des choses que tu voulais essayer, j'ai trouvé ça très enrichissant. (Participant 3)

Les stages sont également l'occasion pour les étudiants et étudiantes scolarisés à l'extérieur du Canada de se familiariser avec le système manitobain et se forger une identité professionnelle canadienne.

C'était vraiment l'occasion [les stages] pour moi d'apprendre comment enseigner au Manitoba et comment préparer des cours, planifier, regarder les résultats d'apprentissage,

les ressources, prendre tout ça et passer du temps et venir avec une planification et finalement un cours. (Participant 5)

Pendant les stages, les stagiaires doivent remettre des réflexions professionnelles à leur superviseur de stage. Ces réflexions professionnelles permettent également aux stagiaires de se questionner par rapport à leur identité professionnelle comme le précise le participant 4 :

Les réflexions, c'est surtout ça enfin, je réfléchissais à propos de moi, je réfléchissais à propos de ce à quoi je m'attendais, à ce que je vivais, en fait c'était par rapport à l'académique, par rapport à mes attentes surtout. À ma façon d'évaluer peut-être aussi.

Les stagiaires expérimentent également lors de leur stage avec leur rôle en tant que passeurs culturels. Le participant 2 mentionne, relativement au fait français dans son école de stage, il est à noter que le Festival du Voyageur se déroulait pendant les stages, «[...] tout le monde qui travaillait dans cette école, tu pouvais voir qu'il voulait encourager le parler français, il voulait encourager le Festival du Voyageur... c'était très évident que la francophonie était là.» Un des participants a également mentionné que sa culture apporte quelque chose à la culture francophone du Manitoba.

Quand j'ai décidé de travailler en tant qu'enseignante après ma formation universitaire, je me suis dit que mes élèves sont chanceux de m'avoir parce que je suis bourré d'expériences, je suis bourré de culture, je suis bourré de choses que les élèves vont tellement en profiter. (Participant 2)

En résumé, la discussion de ce grand thème met en relief des influences que vivent les étudiantes et les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada lors de leur formation théorique ou pratique. Ces influences peuvent être au départ ce qui a motivé les participants à venir s'installer au Manitoba et à choisir le monde de l'éducation. Une fois à la Faculté d'éducation, l'influence

des amis contribue à la motivation des participants, ainsi qu'à leur sens d'appartenance. Le jumelage stagiaire-coopérant joue également un rôle par rapport au développement de leurs compétences professionnelles et de leur identité professionnelle. La rétroaction constructive des coopérants permet aux stagiaires de développer leur confiance devant la classe ainsi que leurs stratégies d'enseignement. Par contre, une rétroaction non constructive pourrait avoir l'effet inverse et nuire à la confiance des stagiaires. Les malentendus culturels pourraient nuire à une bonne communication entre le stagiaire et son coopérant.

**Thème 3 : Perceptions des expériences professionnelles.** Ce troisième grand thème porte sur des expériences professionnelles des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, à savoir comment leurs expériences, en tant qu'étudiants dans leur pays d'origine ou en tant que travailleurs, viennent ajouter à la formation à la Faculté d'éducation ou comment elles sont en conflit avec la formation. Les deux sous-thèmes suivants sont ressortis lors des entrevues : les perceptions du milieu universitaire et les perceptions du milieu scolaire.

L'essence de ce thème est résumée par les discontinuités culturelles autant en milieu universitaire qu'en milieu scolaire. Les participants ont signalé les relations professeurs-étudiants et les relations enseignants-élèves comme étant très différentes de ce à quoi ils ont été habitués dans leur pays d'origine. Ils ont également mentionné que les stratégies d'enseignement et d'évaluation sont beaucoup moins traditionnelles au Manitoba. Un facteur d'épanouissement serait d'avoir une certaine connaissance du milieu scolaire manitobain avant le début des stages à la Faculté d'éducation soit en faisant du bénévolat dans les écoles, soit en travaillant comme moniteur de langue ou en travaillant comme auxiliaire dans les écoles. Comme stipulé par plusieurs participants, la structure du programme de B. Éd. de l'USB est également un facteur d'épanouissement. Les stages en 2<sup>e</sup> année, étant d'une durée de 7 mois, permettent aux étudiants

de prendre le temps de mieux s'intégrer au système scolaire manitobain, de mieux s'acclimater à la culture de l'école et aux diverses tâches qu'exige la profession d'enseignant. De plus, dans le cas de conflits de personnalité entre le stagiaire et le coopérant ou si le responsable de la faculté juge que le placement ne convient pas, certains placements sont modifiés en cours de stage. Les facteurs d'adversité sont une méconnaissance du système scolaire manitobain, autant au niveau du fonctionnement de l'école, du rôle des enseignantes et enseignants, des stratégies à utiliser pour l'enseignement, que de l'évaluation et la gestion de classe. Un autre facteur d'adversité est les lectures à faire dans le cadre des cours universitaires. Dans quelques cours, les lectures à faire sont rédigées en anglais et certains participants ont indiqué avoir des difficultés à comprendre l'anglais à un niveau académique. Tous les facteurs mentionnés dans le thème 3 ont un effet sur le savoir agir des étudiants. De plus, plusieurs connaissances du milieu leur manquent, ce qui affecte leur fonctionnement en stage.

*Les perceptions du milieu universitaire : une nouvelle réalité.* Tous les participants ont discuté, lors des entrevues, du milieu universitaire qu'ils ont connu dans leur pays respectif, selon eux, ce milieu universitaire était très différent de ce qu'ils ont expérimenté à la Faculté d'éducation. Ces différences sont essentiellement au niveau des relations entre les professeurs et les étudiantes et étudiants. Plusieurs ont souligné le côté amical des professeurs à la Faculté d'éducation, dans la mesure où ils perçoivent que ceux-ci développent des relations à la fois amicales et professionnelles avec les étudiantes et les étudiants de leurs cours. Le participant 2 résume bien cette idée :

C'est très différent, à l'USB c'était une relation très... comment dire... très facile à entretenir, les professeurs sont très compréhensifs, ils sont amicaux, mais pas dans le sens que c'est un ami, mais c'est très amical. Tu es à l'aise avec eux, tu parles sans avoir des



contraintes, tu n'as pas peur de dire ce que tu penses. Même si tu es différent par rapport aux autres, ils t'acceptent comme tu es. Ils veulent, comment dire, exploiter ta différence dans le bon sens. D'où est-ce que je viens, j'ai vécu de très bonnes expériences aussi, mais la différence c'est que les professeurs sont sur un certain piédestal, ils ne sont pas aussi abordables, on a toujours la relation assez verticale ou hiérarchique : tu es l'étudiant et je suis le professeur, alors il y a quand même... lorsque tu parles à un professeur il y a comme un certain frein, tu n'es pas très à l'aise de dire ce que tu penses parce que tu as peur des conséquences par rapport à ton travail, par rapport à ta note.

La disponibilité des professeurs de l'USB a également été remarquée par plusieurs (5 participants) :

À la rentrée, la professeure était là et à chaque cours on dit «ok si vous avez des questions, demandez». On vous incite à venir éclaircir des points obscurs, donc pour moi, je pense que c'est déjà un atout. Alors que de l'autre côté [dans son pays d'origine] parfois même, tu veux poser des questions au professeur et il dit qu'il n'a pas le temps, à la fin de la classe même lorsqu'il est en train de sortir, si tu veux l'aborder même pour une question... bon ok on peut comprendre qu'il n'ait pas le temps, mais il ne te donne pas non plus un rendez-vous... alors voilà il n'a pas le temps, débrouille-toi. (Participant 7)

Notons que pour certains étudiants, il n'est pas naturel pour eux d'approcher les professeurs pour leur poser des questions, car ils sont habitués au climat universitaire plus hiérarchique de leur pays d'origine.

Deux participants ont mentionné le concept de temps, c'est-à-dire que ce concept leur semble être différent au Canada que dans leur pays. Les travaux pour les cours sont à remettre à

une date prédéterminée, il faut donc que les étudiants puissent bien gérer leur temps pour pouvoir remettre tous les travaux des différents cours au moment voulu. Le participant 1 résume sa pensée en disant :

Oui, je n'avais pas ce concept de temps qui file ou de délai ou de temps... le devoir est dû à ce temps-là. Il y avait une sorte de pression que je ne comprenais pas, mais c'était important pour moi, l'éducation était importante, mais le temps n'avait pas la même valeur pour moi que mes camarades de classe et je comprends cela. J'arrive à comprendre petit à petit maintenant avec le temps oui. (Participant 1)

Pour un autre étudiant, ce concept de temps se ressentait aussi dans la structure des cours. À la Faculté d'éducation, des travaux sont exigés dans chacun des cours, plutôt que de n'avoir qu'un examen à la fin du cours. Le participant 7 explique sa surprise lors de la lecture des plans de cours et sa difficulté à s'habituer à la gestion du temps pour remettre les travaux aux dates prévues :

Cependant ici ça m'a quand même secoué un peu au départ parce qu'étant habitué à ce qui se passait à Lomé [capitale du Togo], tu viens en septembre, tu te la coules douce jusqu'à juin et puis tu fais ton examen. Il n'y a pas de devoirs, il n'y a pas de contrôles. Alors ici tu arrives, la première semaine avec les syllabus, la description de cours, tel travail est dû à tel temps et tu te dis ah c'est quoi ça ? Donc ça demande beaucoup d'énergie et d'engagement et c'est là aussi que tout dépend de l'organisation puisque moi j'étais déjà âgé, actif, j'arrive ici, je n'ai pas vraiment de soutien derrière.

Une autre différence est le genre de travaux exigés. La Faculté d'éducation de l'USB mise plus sur la compréhension que la mémorisation. Cette insistance sur la compréhension en a surpris plus qu'un. Voici de quelle façon le participant 1 résume cette différence :

L'Université dans mon pays euh... Ici, c'était est-ce que tu as les choses correctement, est-ce que tu sais ce que tu lis, est-ce que tu sais ce que tu fais, mais au pays, c'était le plus que tu peux mémoriser, le plus que tu peux savoir.

Pour ce qui est des travaux, d'autres ont également indiqué la structure de ceux-ci. Selon quelques participants (2 participants), la Faculté d'éducation cherche à comprendre la position de l'étudiante ou de l'étudiant vis-à-vis un sujet et non pas la «régurgitation» de théories :

Le premier défi, en termes de travaux, je me rappelle le premier travail, moi venant d'un système où quand on écrit, la rhétorique est très importante. Alors je me rappelle dans un travail où on demandait trois pages je faisais 5-6 pages et les commentaires qui revenaient le plus de tous les profs c'était : par exemple, par exemple, par exemple... parce que moi je restais dans l'abstrait parfois même c'était plus important d'utiliser des tournures de phrases recherchées que d'aller au fond du sujet et de parler, parce que franchement quand on vient du système français, de façon générale, plus on rentre dans les détails, plus on donne des exemples, plus ça devient terre-à-terre et on pense que, que notre travail perd de la valeur, de la qualité. (Participant 5)

Pour d'autres (3 participants), les travaux d'équipe furent une surprise, une nouvelle façon de travailler. Le participant 5 explique sa réaction face aux premiers travaux de groupe :

[...] et aussi les travaux de groupe... ce n'était pas quelque chose... vraiment quand j'étais à l'école en Mauritanie de M à 12 je ne peux pas vraiment penser à des occasions où j'ai dû faire des travaux de groupe, c'est vraiment rare si c'est même arrivé. Et alors qu'ici, les cours, il y avait très souvent des travaux de groupe. Alors moi, je n'ai pas de problème à travailler avec des gens, je pense que je suis une personne qui a une facilité de contact et d'interaction avec les gens, mais quand on a un travail de groupe... ok quelles

sont les attentes de chaque membre du groupe... à quel point... pour les autres membres du groupe, pour les gens qui ont fait l'école ici, pour eux, c'était naturel, ils ne se posaient pas ce genre de questions, alors que moi je me posais ce genre de questions et parfois je devais carrément explicitement dire : «Ok que voulez-vous que je fasse ? Qu'est-ce que je dois faire ?»

Non seulement certains étudiants ne sont pas familiers avec le travail de groupe, mais ils ne savent pas non plus quel rôle chacun assume dans l'équipe, comment on devrait collaborer pour réaliser le travail et, comme mentionné plus tôt, il n'est pas toujours facile pour les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada de se joindre à un groupe.

Les attentes face à l'utilisation des technologies de l'information (TIC) ont également surpris quelques participants, car certains n'avaient pas développé ces habiletés dans leur pays d'origine ou n'avaient tout simplement pas accès à la technologie. Le participant 7 explique l'accès à la technologie dans son pays d'origine :

Puis même les outils de travail, parfois je l'ai dit, mais c'est ici que je suis venu à apprendre comment faire une présentation PowerPoint, j'ai fait toutes mes études jusqu'à l'université et je n'ai jamais fait de PowerPoint tout ce que je connaissais c'est Word et même de façon rudimentaire parce que c'est moi-même qui l'ai appris parce qu'il n'y a pas des choses comme ça... parce que là-bas [dans son pays d'origine] même si tu veux faire ton travail, tu écris et puis tu amènes ça dans des centres de traitement de texte et puis eux vont se charger de te produire le texte et toi tu vas remettre le travail à ton professeur. (Participant 7)

Pour d'autres ce côté, moins traditionnel de faire des travaux, par exemple les travaux de groupe, les présentations et les saynètes, leur a permis de ressortir un côté artistique qu'ils n'avaient pas eu la chance d'exploiter auparavant :

Moi, je n'avais jamais vécu le système canadien donc quand je voyais les jeunes faire des saynètes, présenter des projets, moi c'était plus le côté académique, 100% académique, mais j'ai tout de suite apprécié ça. Tu n'es pas dans le même pays, oublies la mémorisation, essaies d'être plus créatif et j'ai essayé de parler avec les camarades de classe à l'époque et je me suis tout de suite impliqué dans des activités où on présentait avec beaucoup de farces, comme on disait des *jokes*... c'était carrément ma nature qui était cachée parce que j'étais dans un système qui était beaucoup plus répressif qu'ici.

(Participant 9)

Bien qu'aucun participant n'était d'avis que la langue ou l'accent fût une barrière lors de leur passage à la Faculté d'éducation ou en stage, tous ont tout de même commenté avoir vécu certaines difficultés avec la langue et l'accent. Le participant 2 explique sa conception du rôle de l'accent :

C'est une des perceptions que tu peux avoir... la culture différente peut être un acquis, mais ça peut aussi être une contrainte, au début une barrière comme tu dis, même l'accent pourrait... comme l'accent pourrait aussi euh... peut être une contrainte par rapport à toi, par rapport à comment tu vas t'exprimer avec tes collègues, avec tes pairs, mais c'est ta perception de cet accent-là qui va justement... je ne sais pas contrôler ou commander ce que tu décides... ta conception, disons, ce que tu décides de faire plus tard en tant qu'enseignante.

Le participant 10 a vu cette adaptation à une nouvelle langue, un nouvel accent comme une richesse, une richesse qu'il a partagée avec son enseignant coopérant :

Oui, il y a des différences et on en rit [nom du coopérant] et moi. Quand je fais..., je fais très attention à mon langage, je fais très attention à ce que je dis pour que les élèves le comprennent. Je fais ce travail pour moi, mais ce n'était pas une barrière, c'était plutôt une richesse pour moi.

Une des difficultés relatées est l'utilisation de textes en anglais lors des cours à la Faculté d'éducation. Près du tiers des participants (2 participants) a mentionné cet inconvénient, à savoir que les lectures en anglais, lors des cours à la Faculté d'éducation, ajoutent un fardeau pour les étudiants qui ne maîtrisent pas bien la langue anglaise. Par contre, il doit être noté, que ces participants avaient terminé leurs études à la Faculté d'éducation au début des années 2000, ce qui laisse possiblement croire que les professeurs utilisent maintenant de moins en moins de littérature anglaise, ou que les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ont maintenant une meilleure connaissance de l'anglais qu'il y a 15 ans. Le participant 3 fait bien état de cette situation :

Je trouve qu'à la Faculté d'éducation on a été exposé à beaucoup plus de matériel en anglais qu'en français. Moi personnellement, c'est difficile pour moi parce que je n'avais pas du tout vécu en anglais, ou lire, ou comprendre, alors moi un paragraphe qui prend une minute, deux minutes en français, en anglais ça me prenait une heure parce que je devais comprendre chaque mot. Alors on a été exposé à beaucoup plus de matériel en anglais qu'en français et ça se peut, tu peux manquer l'essentiel de ta formation si tu dois mettre beaucoup d'effort à comprendre une autre langue. Les ressources en français c'était la chose que j'aurais aimé avoir dans tous les cours, je sais que dans certains cours

il y en avait, mais dans autres cours je pense qu'on se basait sur du matériel en anglais. Je ne sais pas si c'est parce que le ministère de l'Éducation avait plus de ressources en anglais ou quoi que ce soit, mais un facteur qui aurait pu aider à réussir c'est d'avoir plus de ressources en français.

Deux participants (3 et 4) ont souligné les différences lexicales, ou les anglicismes qu'ils ont rencontrés, qui au départ les empêchaient parfois de bien saisir les conversations. Par exemple, utiliser le terme «dernier nom» au lieu de «nom de famille» et l'utilisation de «cartable» au lieu de «classeur».

Pendant les stages, le participant 3 a mentionné avoir apprécié l'accommodement qu'il a reçu de la part de la Faculté d'éducation et de l'école de ses stages. Ne pouvant pas enseigner l'anglais à ses élèves au primaire, il faisait un échange avec un autre enseignant et allait enseigner le français à cette autre classe pendant qu'on enseignait l'anglais à sa classe.

Toujours sur la question de la langue et l'accent, l'avis des participants était mitigé quant à savoir si les adultes avaient plus de difficulté à les comprendre ou si c'était les élèves. Cette même division d'opinion existe lorsque les participants ont élaboré au sujet des difficultés avec la langue et l'accent, est-ce que celles-ci étaient plus présentes dans les écoles du programme d'immersion française ou dans les écoles du programme français langue première ? Près du tiers des participants ont par contre indiqué que si la langue ou l'accent n'était pas une difficulté lors de leur stage dans des écoles urbaines, ce l'est devenu lors de leur premier contrat d'enseignement à l'extérieur de la ville.

Ma première année quand j'ai enseigné à [nom d'un village francophone au Manitoba], c'était un petit village et là leur français est différent et ils disaient qu'ils ne comprenaient pas mon accent, alors là il fallait réguler un peu le ton et le débit parce que mon

prédécesseur, il avait le même problème et il m'a dit : «fais attention tu vas être comme un peu exclu à cause de ça». (participant 9)

En conclusion tous demeuraient conscients de leur accent et faisaient attention à ce qu'ils disaient et à comment ils le disaient pour s'assurer que les élèves comprennent.

Les perceptions du milieu universitaire se résument donc aux relations professionnelles qui semblent différentes de ce que les participants avaient expérimenté par le passé, par exemple, selon eux les professeurs sont plus disponibles au Canada que dans leur pays respectif. De plus, la nature des travaux exigés est une différence qui a été soulevée, certains de ces travaux doivent être réalisés de façon collaborative, une approche qui était parfois nouvelle pour les participants.

*Les perceptions du milieu scolaire manitobain lors des stages : tout un ajustement.* Une composante du programme de la Faculté d'éducation est les stages. Les participants ont donc mentionné leurs expériences en stages lors des entrevues. Certains participants, dont le participant 1, ont précisé que la méconnaissance du système scolaire pouvait ralentir leur intégration lors de leur stage : «Vraiment le négatif, c'était juste de comprendre comment fonctionne l'école.» Tous les participants ont vécu une expérience positive en stage comme en fait état le participant 1 : «En général les gens sont positifs, accueillants et heureux, mais ce n'est pas facile pour une personne immigrante de s'intégrer puis de trouver une place dans ce genre de milieu.»

Plusieurs (7 participants) ont signalé une incompréhension du système scolaire manitobain en début d'études à la Faculté d'éducation. Malgré les explications reçues par les professeurs de la Faculté, plusieurs ont indiqué la nécessité de se rendre dans une école pour bien saisir tous les détails concernant le système scolaire public.



En salle de classe, on parlait des fois de choses comme : immersion, DSFM, bla-bla-bla.

Je ne savais pas vraiment ce que c'était même si on m'avait expliqué, tant que tu n'es pas confronté ou vécu l'expérience, tu ne peux pas vraiment comprendre donc c'était mieux la deuxième année. (participant 4)

Les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada n'ayant pas vécu le système scolaire manitobain affirment ne pas avoir de référents auxquels ils peuvent penser pour réaliser les activités pédagogiques, les concepts pédagogiques mentionnés dans les programmes d'études. Un participant mentionne une difficulté de mettre en pratique les programmes d'études ne sachant pas trop comment faire «vivre» ces différentes situations d'apprentissages.

Au début je ne savais même pas c'est quoi les programmes d'études donc je lisais les suggestions tout ça, mais pour moi c'était que de la pure littérature. Comment est-ce que je mets en application ce qui est dit là-bas ? (Participant 7)

Certains sont surpris de l'égalité qui existe entre les postes d'enseignant à l'élémentaire et au secondaire, la hiérarchie qui existe dans leur pays n'étant plus au Canada.

Mais il y a une spécialité dès le départ pour les enseignants de l'élémentaire, ce qu'on appelle les écoles primaires, et puis le secondaire. Puis ce n'est pas du tout la même philosophie, la même nomenclature, ce n'est pas la même valeur. Un enseignant à l'élémentaire, il est un peu atténué par rapport à un enseignant du secondaire parce qu'il enseigne les petits, qu'il n'est pas spécialiste même le salaire est différent, le nombre d'heures de travail c'est différent, c'est une très, très, grande différence. (Participant 9)

La conception de l'enseignement a été nommée par la majorité des participants comme étant une différence remarquable entre le système scolaire manitobain et le système scolaire de

leur pays d'origine. Selon les participants, le système scolaire manitobain est moins «traditionnel», et met beaucoup moins l'emphase sur la mémorisation :

C'est très axé [dans son pays d'origine] sur la connaissance ou les connaissances, vraiment connaissance au sens même... surtout mémoriser, il fallait mémoriser les faits, souvent la seule source, les seules ressources qu'on avait, bien sûr, c'était les notes de cours. Pour les enseignants, si tu pouvais mémoriser et si tu pouvais régurgiter ce que l'enseignant avait enseigné, c'était assez. On ne demandait pas plus. (Participant 5)

Cela étant dit certains programmes d'études au Manitoba préconisent tout de même une approche cognitiviste, par exemple les programmes d'études de sciences. Mais reste que la perception des participants était que le système manitobain était bien différent de celui de leur pays respectif que ceci corresponde à la réalité ou non.

Le rôle de l'enseignant à l'intérieur du système scolaire est également différent. Certains participants ont noté la quantité de ressources disponibles aux enseignants, par exemple les programmes d'études, les ressources pédagogiques, les manuels scolaires, les sites web, etc., comparativement à leur pays d'origine où les enseignants dépendent souvent que d'un seul outil, le manuel prescrit par le gouvernement.

Plusieurs participants (8 participants) ont mentionné la diversité d'approches qui sont utilisées au Manitoba, de façon à répondre aux divers besoins des élèves. Cette diversité d'approches est souvent contradictoire avec l'approche transmissive de leur pays d'origine :

[...] je me suis rendu compte de ça à la Faculté quand on parlait de différentes approches alors je venais dans les écoles, conscient que je dois enseigner différemment, que je dois faire les choses différemment, que moi j'ai été enseigné, que moi j'ai connu comme élève. (Participant 5)

Cet éloignement de la transmission des savoirs exige par contre une bonne gestion de classe, et pour certains ce concept de gestion de classe était très nouveau.

Je voyais qu'il y avait une différence parce que là-bas [dans son pays d'origine] c'est la transmission des savoirs, l'enseignant est roi et les élèves sont ces sujets. Ce qui m'a surpris en premier, c'est la gestion de classe parce que n'oublions pas que j'ai été enseignant au Togo. (Participant 7)

Tous les participants ont relaté le fait que le système scolaire manitobain est centré sur l'élève plutôt que sur l'enseignant.

Au niveau de l'enseignement, ça m'a ouvert plus sur les élèves, parce qu'au pays, tu t'attardes plus sur le cours et tu t'assures que les élèves ont compris, mais ici tu dois t'asseoir, prendre le temps de comprendre l'enfant, de voir ses besoins, de lui offrir des stratégies. Tu penses plus à l'enfant que le programme ici, c'est ça ma compréhension. (Participant 1)

Le participant 5 appuie ce que le participant 1 dit en mentionnant lors de son entrevue que :

Le modèle ici... je me rappelle pour la première fois j'ai entendu à la Faculté : l'élève au centre de l'école, au centre de l'enseignement, au centre de tout ce qu'on fait comme enseignant. Alors c'est très différent en Mauritanie, c'est vraiment le prof qui est au centre, qui est tout. (Participant 5)

Autant au niveau universitaire qu'au niveau scolaire, les participants ont souligné que la relation entre les enseignants et les élèves est très différente que celle qu'ils ont connue dans leur pays d'origine.

J'ai fait mon stage de deux semaines et puis c'était vraiment différent de mon vécu, hum... j'ai vu des petits groupes d'élèves dans les salles de classe et il y avait la récré, il

y avait euh... une sorte de euh... ils étaient plus proches de l'élève, l'enseignant était plus proche que par rapport au pays où il y avait une cinquantaine d'élèves et un enseignant. Donc les possibilités de relations étaient, de relations plus proches, n'étaient pas toujours possibles donc j'ai constaté cela. Et puis quand ils jouaient euh... le programme n'était pas focalisé euh... l'enseignant n'était pas focalisé sur le programme, c'était sur l'élève.

(Participant 1)

Le participant 2 renchérit :

Je reviens toujours à la relation enseignants-élèves, la relation est très différente ici. L'enseignant est très amical, il veille toujours aux intérêts de l'élève. Ce n'est pas vraiment le cas dans les écoles de mon pays, à la française, d'où est-ce que je viens, la relation est très verticale l'enseignant ne fera pas vraiment de différenciation. Ici on voit que la culture de différenciation est quasi omniprésente, tu vois que si tu ne fais pas de différenciation c'est vraiment un grand problème. Dans mon pays d'origine c'est le professeur, c'est l'enseignant qui est le roi... c'est lui qui décide qu'est-ce qu'on va faire, c'est lui qui décide qu'est-ce qu'on va étudier et de la façon qu'on va l'étudier, alors ça c'est vraiment un bon point pour le Manitoba. (Participant 2)

Un participant a également mentionné la présence du châtiment corporel dans son pays d'origine, élément qui ne fait plus partie du système scolaire manitobain et canadien. En 2004, la Cour suprême du Canada a limité l'utilisation de la force par les enseignants en ajoutant la directive suivante :

Les enseignants ne peuvent dans aucune circonstance recourir à la force pour infliger un châtiment corporel. Ils peuvent être autorisés à employer une force raisonnable à l'égard

d'un enfant dans des circonstances appropriées, par exemple pour expulser un enfant de la salle de classe» (Gouvernement du Canada, 2019).

D'ailleurs la *Manitoba Teachers' Society* (MTS), stipule dans son guide à l'intention des enseignantes et enseignants débutants : «La MTS est d'avis que les membres du personnel enseignant doivent éviter les punitions corporelles» (Manitoba Teachers' Society, 2016, p. 15).

Ce participant relatait un exemple de son pays d'origine :

Par exemple en Mauritanie, quand moi j'étais élève, on allait à l'école et les enseignants ça c'était dans les années 80, les enseignants avaient le droit de punir corporellement, ils avaient... moi, je me rappelle les enseignants nous frappaient parfois juste parce qu'on n'a pas mémorisé les tables de multiplication ou comment on conjugue tel ou tel verbe et parfois c'était parce qu'on n'écoutait pas ou pour d'autres raisons... alors vraiment les enseignants avaient une grande autorité et les parents n'avaient pas le droit, ou en tous les cas ne le faisaient pas, ils ne protestaient pas. Si les enseignants faisaient quelque chose et puis même si on revenait à la maison et qu'on disait que l'enseignant nous frappait ou que... nous punissait de telle ou telle façons, les parents trouvaient ça normal. Alors ça déjà et... quand on pense à ça... quand j'ai commencé à enseigner ici on ne pouvait même pas toucher à un élève ou hausser le ton sur un élève alors c'est très différent.

(Participant 5)

Cette relation enseignants-élèves dans le système scolaire manitobain, influence les rapports entre les enseignants et leurs élèves. Comme l'explique le participant 5, les enseignants au Manitoba sont, en quelque sorte, redevables à leurs élèves et leurs parents.

[...] un élève pose une question et il dit qu'il n'a pas compris, l'enseignant dit tant pis, quelque chose comme ça [dans son pays d'origine]. Donc ils [les enseignants] ne se

voyaient pas comme obligés ou redevables envers les parents ou envers le système alors ils viennent avec l'approche que je viens, je fais et puis après si les élèves comprennent tant mieux, sinon tant pis et ça ne change rien pour mon évaluation, ça ne change rien au rythme avec lequel je fais mes cours. Alors qu'ici, j'ai vu avant de commencer moi-même comme enseignant que ce n'est pas comme ça... si les élèves ne comprennent pas ça veut dire beaucoup de choses, ça veut dire qu'il faut changer, qu'on ne peut pas avancer tant qu'ils n'ont pas compris.

Les tâches des enseignants au Manitoba, qui incluent les activités culturelles et parascolaires ont surpris plus d'un participant. Dans leur pays, la tâche des enseignants se limite souvent à l'enseignement. Les participants 6 et 8 résumant cette différence :

Cette dynamique en salle de classe, le rapport élève-enseignant, le rythme scolaire, les attentes, les devoirs... comment ça fonctionne... pas de devoir à la maison. Vraiment des grosses, grosses différences, le rôle de l'enseignant aussi au sein de l'école... ses activités extra scolaires... il n'y a pas ça chez nous. Vraiment une grosse charge de travail.

(Participant 6)

Ensuite on fait ici beaucoup... surtout au Manitoba, on met l'accent sur la question d'identité qui peut-être ne se pose pas chez nous et aussi... par exemple, les relations, les sorties scolaires, les activités culturelles à l'école, on ne trouve pas ça chez nous, des fois ça dérange les cours, mais ça vaut la peine je pense. (Participant 8)

Plus des deux tiers des participants (7 participants) ont souligné les stages en général comme étant un moment difficile de leur parcours à la Faculté d'éducation. Les stages sont le moment où les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada font face au choc culturel en ce qui a trait au système scolaire manitobain. Malgré les difficultés, ce fut une occasion de bien saisir les

caractéristiques du système scolaire manitobain. Le coopérant ou la coopérante, durant les stages, jouait un rôle important dans l'intégration des étudiantes et des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada.

Au début c'était un peu plus difficile parce que c'était justement... ce n'était pas le choc, mais c'était la rencontre officielle entre les deux cultures, ma culture et la culture des écoles à Winnipeg, mais c'était réussi parce que j'ai bien aimé. C'était un choc très positif. L'enseignant avec qui j'étais, enfin mon coopérant, était un coopérant assez facile à gérer, je ne sais pas comment exprimer, mais c'était un coopérant qui te laissait le choix qui te laissait la liberté, qui te dirigeait plus ou moins. (Participant 2)

Pour d'autres, cette période de stage venait donner un sens à la théorie apprise en classe à la Faculté d'éducation. Cette formation pratique venait appuyer la formation théorique. Ainsi, le participant 7 note :

Alors la première chose que j'ai remarquée c'est au niveau de la gestion de classe et à la Faculté déjà on parlait de ça tout le temps et dans tous les cours, on nous dit gestion de classe, gestion de classe. Alors, j'ai commencé à stresser un peu et à me dire c'est quoi cette affaire de gestion de classe, donc là j'ai pu vivre l'expérience. (Participant 7)

Le participant 10 résume bien l'impression générale qu'ont eue les participants du système scolaire manitobain :

Je trouve plus le côté humain ici, parce que je trouve que l'enseignement ce n'est pas juste des connaissances, des apprentissages que moi j'ai subis. Je n'avais pas de difficulté alors c'était correct pour moi, on nous challengeait toujours et puis c'était go, go, go, on avait des tonnes de petites choses à faire à la maison, on était tout le temps en train d'apprendre... si on veut réussir et être à un certain niveau. Ici il y a... on donne le temps

aux choses... les enfants ont plus le temps de vivre leur année, leurs expériences pratiques et on fait beaucoup de différenciation... on s'attarde plus sur la relation parents-enseignants, enseignants-élèves, c'est plus ce côté humain, ce côté de voir les choses... c'est plus préparer des humains plus tard, que de préparer des médecins et des avocats, des professionnels. C'est vraiment ce côté-là. (Participant 10)

Ce qui ressort des perceptions des participants par rapport au système scolaire manitobain est la collégialité, le rapport entre les enseignants et les élèves qui est plus amical, les ressources et les efforts qui sont mis en place pour que chaque élève réussisse. Bien que l'expérience en stage fût positive pour les participants, c'est sans aucun doute le moment où les participants furent le plus confrontés à des discontinuités culturelles entre le système scolaire de leur pays d'origine et le système scolaire manitobain.

**Thème 4 : Les perceptions des valeurs : discontinuité culturelle.** L'analyse de ce grand thème vise à comprendre dans quelle mesure les valeurs du pays d'origine des étudiantes et des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada s'arriment ou non avec les valeurs au Canada. Les sous-thèmes suivants sont ressortis lors des entrevues : les perceptions de l'accueil, les perceptions de la collégialité et les perceptions du statut social de la profession d'enseignant.

L'essence de ce thème est que certaines dissonances existent entre les valeurs dites canadiennes et les valeurs du pays d'origine des participants. Malgré le fait que les participants proviennent de plusieurs pays, plusieurs ont remarqué le rythme de vie particulier au Canada, soit sa rapidité, surtout lorsque vient le temps de se saluer. Par contre, la plupart des participants ont trouvé le système scolaire manitobain moins compétitif que le leur. Pour ce qui est du statut de la profession d'enseignant, près de la moitié des participants ont noté une différence remarquable, à savoir que dans leur pays d'origine, les enseignants détiennent un statut



privilegié. Ce statut privilégié n'étant pas autant reconnu au Canada, les enseignants n'ont pas automatiquement le respect de leurs élèves ni des parents. Ceci influence également certains aspects de l'enseignement au Canada, dont la gestion de classe. Les facteurs d'épanouissement sont une connaissance de la culture générale canadienne, une compréhension des signes plus discrets de l'accueil, de comprendre les nuances de la collégialité en milieu universitaire et en milieu de travail. Le facteur d'adversité est une méconnaissance du statut de la profession d'enseignant au Canada. Ces deux types de facteurs ont une incidence sur le savoir agir des étudiants, ses connaissances et ses méconnaissances ont un impact direct sur la réussite des stages et à l'intégration au système scolaire.

*Les perceptions de l'accueil : un simple bonjour fait toute une différence.* Près d'un tiers des participants (3 participants) ont discuté de l'importance de l'accueil et de l'importance de prendre le temps de se dire bonjour lorsqu'on se croise dans la rue, au travail, etc. Le participant 3 explique sa déception du manque d'accueil, de la froideur des Manitobains.

Je trouvais que quand tu arrives dans une classe, par exemple, je trouvais que les adultes ne se saluent pas alors des fois tu viens le matin... je viens d'une culture où est-ce que l'accueil c'est beaucoup plus important, alors le matin c'est bonjour, bonjour ça va puis c'est fini, je peux continuer ma journée. Alors je trouvais ça froid, pas très accueillant, mais on s'ajuste assez vite.

Comme mentionné plus tôt, un autre a pris le temps de saluer une compatriote dans le couloir pendant un cours et a été surpris qu'on le lui reproche :

Il y avait une personne de ma communauté [nom du pays d'origine] qui a passé, une dame que je n'ai pas beaucoup la chance de voir qui est la femme d'un compatriote. Je n'ai pas la chance de la voir assez souvent et il est arrivé qu'elle soit passée par là dans le

couloir et puis on faisait des travaux et je ne sais pas si c'était différent de la culture ou non, mais j'ai pris 2 ou 3 minutes pour me lever aller lui parler, lui dire bonjour, comment vont les enfants et tout ça... peut être que ce n'était pas approprié à ce moment-là, je me sens mal et j'aimerais mieux comprendre ça et madame [nom de la professeure] s'est offusquée de ça, et puis je ne comprenais pas et on m'a expliqué que ce n'était pas... quand tu es dans un travail de groupe, tu ne peux pas juste abandonner, mais j'étais nouveau c'était ma deuxième année au Canada et je n'arrivais pas à comprendre, mais à part cela la culture à l'Université de Saint-Boniface est vraiment accueillante, à la Faculté spécialement vraiment, c'est inclusif. (Participant 1)

La plupart des 10 participants (9 participants) disent s'être habitués à ces coutumes, et comprennent que ce n'est pas qu'on les ignore, mais que c'est la façon de faire ici. Certains ont même relaté avertir les nouveaux arrivants de cette façon de faire, à savoir que l'accueil sera plus ou moins chaleureux ici.

***Les perceptions de la collégialité : individualisme ou collectivisme.*** Près de la moitié des participants (4 participants) ont souligné le côté sélectif du système d'éducation de leur pays d'origine et de la compétitivité entre les élèves. Cette compétitivité, ils ne l'ont pas remarquée au Manitoba.

Aussi une autre grande différence là-bas c'est vraiment, c'est très compétitif. Dès l'école primaire, chaque année depuis la première année à la fin de l'année, au mois de juin, quand on reçoit un bulletin, l'information la plus importante sur le bulletin c'est notre rang : premier, deuxième, troisième. (Participant 5)

Le participant 9 va plus loin en expliquant que faire ce qui est exigé n'est pas assez dans son pays d'origine, vu la compétitivité on doit faire plus pour se démarquer.

C'est une société qui est très, très compétitive alors si on ne fait pas plus que ce qui est demandé on reste un peu à la queue leu leu et on risque de ne pas graduer. (Participant 9)

Un participant a par contre mentionné que des amitiés se créent beaucoup plus facilement dans son pays d'origine, que les valeurs sont moins individualistes.

Les pairs sont plus amicaux dans mon pays d'origine, on s'ouvre plus facilement, on est très... par exemple si on voit que quelqu'un n'a pas de dîner, on va lui offrir de partager notre dîner. Ici, c'est chacun pour soi un peu, on est des amis tout de suite alors qu'ici il faut que tu fasses un peu plus d'efforts pour être l'ami de quelqu'un. (Participant 2)

***Les perceptions du statut social de la profession d'enseignant : descendu de son piédestal.*** La moitié des participants ont fait référence au statut privilégié que détiennent les enseignants et les enseignantes dans leur pays d'origine. Ce fut une surprise pour eux de réaliser que les enseignants au Manitoba n'avaient pas ce même statut.

Dans un village, par exemple, l'enseignant est encore quelqu'un de très, très respecté.

Alors que j'ai l'impression qu'ici dans la société canadienne, l'enseignant n'est pas... n'a pas ce statut... donc ça, c'est la première chose. (Participant 6)

Voici deux autres citations qui résument également cette situation :

Au Togo ou même en Afrique, l'enseignant... il a droit à tous les égards, à tous les respects, c'est lui qui en quelque sorte a tous les droits et l'élève peut-être je ne voudrais pas exagérer, mais a tort. (Participant 7)

L'enseignant c'est le maître, c'est lui qui a l'autorité. (Participant 8)

Le statut de la profession d'enseignant dans leur pays d'origine fait en sorte que les participants qui étaient enseignants dans leur pays d'origine ne sont pas nécessairement habitués à devoir faire de la gestion de classe. Ce sous-thème déjà discuté dans les sections précédentes revient

donc également dans ce sous-thème. Alors pour ces participants, la notion de gestion de classe était une notion complètement nouvelle. Comme le mentionne l'un d'entre eux :

La gestion de classe... parce que n'oublions pas que j'ai été enseignant au Togo donc là si les élèves sont en train de faire du bruit lorsqu'ils te voient en train de venir, ne serait-ce qu'un seul qui te voit venir, alors là il donne le signal et la classe est silencieuse, est devenue comme morte et toi tu rentres, tu déposes tes affaires, si tu veux, tu peux faire un petit retour sur la leçon que tu as faite avant ou si tu ne veux pas tu peux continuer.

(Participant 7)

Les enseignants n'ayant pas ce statut privilégié au Canada ne s'attendent pas à ce que la classe se calme ou se taise par le simple fait que l'enseignant entre en classe. L'enseignant doit travailler ses stratégies de gestion de classe et établir des liens avec ses élèves pour gagner leur respect.

Le rôle des parents à l'intérieur du système scolaire a également surpris quelques-uns. «Les parents n'ont pas vraiment, ils sont presque... leur rôle est quasi absent dans notre système» (Participant 8). Les parents, dans leur pays d'origine, ne questionnaient pas les pratiques pédagogiques des enseignants, même si ceux-ci utilisaient des châtiments corporels pour gérer leurs élèves comme ce l'était remémoré le participant 5.

Deux participants ont également mentionné avoir été surpris par le niveau de langue des enseignants dans le système scolaire public, car ils s'attendaient à un niveau plus soutenu. Dans leur pays d'origine, les enseignants ont un statut privilégié, comme il vient d'être discuté, qui se voit en partie par le niveau de langue qu'ils utilisent.

L'enseignant parlait plutôt un français... qui était tellement loin de nous et à toi de faire l'effort de t'élever et pour notre classe et surtout pour notre professeur de français, ce n'était pas la peine... les mots qu'ils employaient... on avait un carnet à chaque fois il

faut écrire ces mots-là et tu n'as même pas le droit de lui demander d'expliquer, tu le notes et c'est à toi d'aller chercher un dictionnaire pour comprendre le mot.

(Participant 7)

La discussion de ce grand thème fait ressortir de quelles façons les valeurs du pays d'origine, des étudiantes et des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada s'arriment ou non avec celles que l'on retrouve au Canada. Plusieurs différences ont été soulevées lors des entrevues. Ces différences de valeurs compliquent l'intégration des étudiants étrangers aux diverses communautés canadiennes. Trois sous-thèmes ont été étudiés. Le premier porte sur les perceptions de l'accueil où il est difficile pour certains de s'habituer à un nouveau rythme de vie. Les participants ont remarqué qu'au Canada, on ne met pas autant d'importance sur l'action de se saluer et de prendre des nouvelles de nos amis, de nos collègues. Les deux autres sous-thèmes sont les perceptions de la collégialité et les perceptions du statut social de la profession d'enseignant. Le statut qu'occupe l'enseignant dans diverses cultures est différent du statut des enseignants au Canada, et ceci affecte la gestion de classe ainsi que la relation avec les élèves et avec les parents.

**Thème 5 : Les relations de pouvoirs.** Comme discuté plus tôt les relations de pouvoir sont parfois rendues invisibles, celles-ci peuvent avoir influencé ou dilué les propos des participants compte tenu de la position de vice-doyenne de la chercheuse. Dans le contexte de la présente recherche, il n'y a pas de citations des participants qui discutent directement des relations de pouvoir et comme précisé plus tôt celles-ci se retrouvent dans tous les systèmes du modèle de Bronfenbrenner. Mais en analysant les traces indirectes de ces relations dans les entrevues nous pourrions voir de quelles façons les relations de pouvoir à plusieurs niveaux ont

influencé le parcours des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada lors de leur B. Éd.

*Microsystème.* Dans le microsystème les relations de pouvoirs sont perceptibles dans les relations avec les pairs ainsi que dans les relations avec le corps professoral. Ainsi les étudiantes et les étudiants canadiens affirment parfois leur autorité en refusant de travailler avec d'autres étudiants. Comme le précise le participant 1 «S'il y avait un travail de groupe, ils ne voulaient pas travailler avec vous parce ce que vous n'êtes pas habitué au milieu.»

Le participant 2 a également noté la réticence de certains à accepter de nouvelles personnes dans leur groupe d'amis, ce qui représente une autre façon d'établir son pouvoir et de se démarquer ou d'exclure. «Ici c'est chacun pour soi... il faut que tu fasses un peu plus d'effort pour être l'ami de quelqu'un [...] il faut que tu fasses beaucoup de compromis pour te faire des amis.»

Les relations avec le corps professoral sont un autre aspect des relations de pouvoir retrouvées dans le microsystème. La moitié des participants (5 participants) ont mentionné apprécier le fait qu'il est possible de rencontrer leurs professeurs pour des explications supplémentaires. Quoique cet aspect soit vu comme positif par les étudiantes et les étudiants, nous nous devons de reconnaître que celui-ci démontre le pouvoir qu'ont les professeurs perçus comme étant détenteurs du savoir étant donné qu'en plus, une de leurs tâches principales est l'évaluation des étudiantes et des étudiants, ce qui les place dans une situation de vulnérabilité. Le participant 3 a résumé ceci en disant :

Il faut que tu ailles voir ton prof si tu n'as pas compris ce qu'il a enseigné ou la matière qui a été exposée ou si tu cherches des ressources supplémentaires va le voir et puis il va t'expliquer où tu peux trouver.

Le participant 7 ajoute sur cet aspect et signale :

[...] je sens qu'on s'intéresse à moi parce ce que je suis là et qu'on veut tout faire afin que je réussisse [...] à chaque cours on dit ok si vous avez des questions demandez, on vous incite à venir éclaircir des points obscurs [...].

Il en est de même lors des stages où encore une fois le professeur responsable des stages doit évaluer le stagiaire. Le participant 3 exprime avoir apprécié les échanges avec son professeur responsable lors des visites : «c'est un temps qui permettait aux deux, disons le prof et l'étudiant d'échanger de voir comment les choses vont et puis de discuter et de débattre des suggestions. Le prof suggérait des choses et toi tu pouvais suggérer des choses.»

**Mésosystème.** Dans le deuxième système du modèle de Bronfenbrenner, le mésosystème, se trouvent les relations avec les coopérants. Encore une fois comme les coopérants jouent un rôle primordial dans l'accueil du stagiaire et l'évaluation de celui-ci, il existe des inégalités dans les relations de pouvoir. Le coopérant permet au stagiaire de trouver son indépendance et d'avoir la confiance nécessaire pour essayer des stratégies d'enseignement «j'ai demandé à l'enseignante si je pouvais commencer à enseigner et prendre charge de la classe et elle m'a dit oui»

(Participant 5). Le participant 2 mentionne de façon implicite de quelle façon le coopérant peut permettre ou non au stagiaire de gagner la confiance des élèves «je prenais d'elle toutes les choses que j'avais besoin pour justement commencer à avoir la confiance des élèves»

(Participant 2). Dans d'autres cas, le coopérant pourrait ne pas permettre au stagiaire une grande latitude dans les leçons qu'il prépare, ou les activités qu'il anime auprès des élèves. En limitant les initiatives du stagiaire, le coopérant impose un certain pouvoir sur le déroulement du stage.

**Exosystème.** Dans le troisième système du modèle de Bronfenbrenner, l'exosystème, on dénote des relations de pouvoir à l'intérieur du système scolaire. Dans le milieu scolaire, lorsque

le personnel est plutôt homogène d'un point de vue ethnique, il est difficile pour une personne immigrante de s'intégrer. «Ce n'est vraiment pas facile pour une personne immigrante de s'intégrer puis de trouver une place dans ce genre de milieu» (Participant 1). Le personnel expérimenté influence donc l'intégration du nouveau personnel y inclut les stagiaires.

Deux participants ont également souligné le pouvoir que détiennent les parents et la communauté, aspect qui selon eux n'existe pas dans leur pays respectif. Comme le précise le participant 8 «[...] ça n'existe pas chez nous alors qu'ici les parents, la communauté, c'est vraiment, ils sont vraiment impliqués.» C'est donc ce qui serait perçu comme de l'ingérence parentale dans le milieu scolaire d'origine qui semble interpeller les stagiaires ou les nouveaux enseignants en milieu scolaire canadien. Dans le cadre des stages, le stagiaire peut se retrouver en situation difficile si les parents partagent des inquiétudes concernant l'enseignement du stagiaire avec la direction. Dans les cas plus sérieux, ceci peut avoir comme résultat le retrait du stagiaire de son stage.

**Macrosystème.** Dans le dernier système du modèle de Bronfenbrenner, le macrosystème, on retrouve le statut social de l'enseignant. Pour cet aspect, les enseignants au Canada, selon deux participants, semblent avoir moins de pouvoir que dans leur pays respectif. Comme le précise le participant 6 «je dirais que la place de l'enseignant peut être plus importante dans les pays européens... j'ai l'impression qu'ici dans la société canadienne l'enseignant n'a pas ce statut». Pour un participant, ce pouvoir réduit explique pourquoi il y a lieu de faire plus de gestion de classe au Canada «je voyais ce défi de gestion de classe comme une sorte d'impolitesse de la part des élèves» (Participant 7).

Ces données seront reprises lors des explications du modèle de LeBoterf en mettant l'accent sur les effets qu'ont les relations de pouvoir sur le savoir agir, le pouvoir agir et le



vouloir agir. Les relations de pouvoir se retrouvent à tous les systèmes du modèle de Bronfenbrenner. Et celles-ci influencent les relations qu'a un ou une stagiaire avec les divers intervenants lors de ses études en faculté d'éducation. Les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ne semblent pas percevoir ces relations de pouvoir comme un phénomène d'exclusion. Cela étant dit lorsque ceux-ci discutent des relations qu'ils ont eu avec leurs pairs à la Faculté d'éducation, l'on peut percevoir un certain manque de confiance en ce qui a trait à leurs compétences et habiletés. Les étudiants scolarisés au Canada hésitent à travailler avec eux lors des travaux de groupe. Cette hésitation ou manque de confiance n'ont pas été notés, lors des entretiens, en lien avec la relation qu'ils avaient avec leurs coopérantes et coopérants.

### **Synthèse**

Ce chapitre examinait les perceptions des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, leurs perceptions comme étudiant à la Faculté d'éducation et leurs perceptions comme stagiaire dans les écoles francophones et d'immersion française au Manitoba. L'analyse des propos recueillis a mis l'accent sur leurs perceptions du phénomène d'être un étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada dans une faculté d'éducation canadienne. Les données furent organisées à partir des grands thèmes ressortis dans le cadre théorique qui repose sur le modèle d'écologie humaine et l'approche des champs perceptuels. De plus, le modèle de Le Boterf nous permet de mieux comprendre de quelles façons ces grands thèmes et sous-thèmes influencent le savoir agir, le vouloir agir et le pouvoir agir des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada et d'identifier les lacunes pour le savoir, vouloir et pouvoir agir.

L'analyse du premier grand thème, l'intégration a fait ressortir divers sous-thèmes. L'accueil reçu à l'USB, la disponibilité du corps professoral à la Faculté d'éducation et la collégialité entre les pairs sont ressortis comme des facteurs favorables à l'intégration des

étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Il a par contre été noté qu'une attention particulière devrait être accordée aux travaux de groupe, au camp de la Faculté d'éducation, à la langue et à l'accent ainsi qu'à la connaissance du système scolaire manitobain pour que les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada puissent encore mieux s'intégrer à la Faculté d'éducation.

Le deuxième grand thème est l'influence de la famille, des amis et des coopérants. Cette influence à trois niveaux est ressortie comme étant un enjeu essentiel à une intégration réussie. Les liens créés en faculté d'éducation perdurent même après l'obtention des diplômes. Certaines amitiés remplacent en quelque sorte la famille de l'étudiante, de l'étudiant ou du stagiaire si celle-ci ne se trouve pas au Canada.

Le troisième thème s'intéressait aux expériences professionnelles des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, soient en tant qu'élève, qu'étudiant ou même qu'enseignant dans leur pays d'origine. Ce thème a révélé plusieurs disparités entre les pays d'origine respectifs et le Canada. Ces disparités sont dans les domaines du milieu universitaire lui-même, du système scolaire, de la conception de l'enseignement, des relations enseignants-élèves et des activités culturelles et parascolaires.

Le quatrième thème discutait de quelles façons les valeurs du pays d'origine des étudiantes et des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada s'arriment avec les valeurs dites canadiennes. Des écarts entre les unes et les autres ont été soulevés en ce qui a trait au concept de temps, à l'importance de l'accueil, aux relations avec les collègues et les élèves et au statut de l'école et de l'enseignant.

## **Chapitre 5 : Synthèse, interprétation et discussion**

Le modèle d'écologie humaine de Bronfenbrenner, l'approche des champs perceptuels de Combs ainsi que le modèle de Le Boterf ont été utilisés pour analyser les données. Comme relatés dans le chapitre 4, certains thèmes apparaissaient dans plus d'un système du modèle d'écologie humaine utilisé. Selon les résultats présentés dans le chapitre 4, trois grandes idées sont ressorties, soit :

1. assumer le rôle de l'étudiant ou de l'étudiante dans une faculté d'éducation canadienne;
2. assumer le rôle de stagiaire dans une école publique au Manitoba; et
3. expérimenter et vivre la discontinuité culturelle en matière de conception de l'enseignement et de l'apprentissage.

Dans le cadre de ce chapitre, ces trois grandes idées sont exploitées à nouveau en tenant compte des perceptions qui sont ressorties lors des entrevues avec les participants et en relation avec la recension des écrits ainsi que les concepts théoriques. Ces perceptions sont tributaires des relations vécues par les participants autant à la Faculté d'éducation que dans leur école de stage, et seront nuancées par les situations réelles qu'ont vécues les participants. Les perceptions des participants sont parfois expliquées par le contexte économique, social ou culturel dans lequel ils se trouvent. Suite à l'analyse des données, une critique du modèle de Le Boterf sera fournie et, à la lumière de cette critique, un nouveau modèle théorique sera proposé.

À l'aide de ces grandes idées, ce chapitre répondra aux questions de recherche.

Rappelons que les questions de recherche sont les suivantes :

1. Comment les étudiants diplômés définissent-ils et décrivent-ils la culture du milieu universitaire ainsi que des écoles publiques par rapport à celle qu'ils ont pu connaître dans leur pays d'origine ? Les thèmes suivants seront abordés : la conception de

l'enseignement, les connaissances ou méconnaissances culturelles, les difficultés avec la langue d'enseignement.

2. En tant qu'étudiant et stagiaire diplômé, comment décrivent-ils et perçoivent-ils leur rôle et leur positionnement face aux attentes dans les domaines linguistiques, culturels et pédagogiques du milieu universitaire et du milieu scolaire ?

3. Quels sont les facteurs (personnels et contextuels) qui facilitent ou, le cas échéant, entravent la capacité des étudiants diplômés à bien assumer (selon eux) leur rôle professionnel ?

Les prochaines sections abordent la discussion concernant chacune des questions de recherche.

La réponse à la question 1 discute des thèmes suivants : la conception de l'enseignement, les connaissances et méconnaissances culturelles, et les difficultés avec la langue d'enseignement.

La réponse à la deuxième question aborde quatre grands thèmes. Le premier est nommé : assumer le rôle de l'étudiant ou de l'étudiante dans une faculté d'éducation canadienne : discontinuités culturelles en milieu universitaire. Les sous-thèmes sont : le contexte culturel et linguistique, les relations avec les professeurs, l'organisation des cours et travaux et la langue d'enseignement et d'étude. Le deuxième thème est intitulé : assumer le rôle de stagiaire dans une école publique au Manitoba : discontinuités culturelles en milieu professionnel. Les sous-thèmes sont : l'organisation scolaire et l'importance du placement. Le troisième grand thème concerne le développement identitaire chez l'enseignant et le quatrième grand thème, la construction identitaire chez l'élève.

Pour répondre à la troisième question, une analyse des facteurs d'épanouissement et d'adversité sera faite selon les divers systèmes du modèle de Bronfenbrenner. Le modèle de

Bronfenbrenner nous permet de bien analyser les facteurs et mieux comprendre à quel système chacun d'entre eux se rapporte. Pour sa part, le modèle de Le Boterf nous permet de mieux comprendre comment ces facteurs influencent la façon dont les stagiaires assument leur rôle professionnel, influencent leur savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir dans la profession d'enseignant.

### **Question 1**

**Comment les étudiants diplômés définissent-ils et décrivent-ils la culture du milieu universitaire ainsi que des écoles publiques par rapport à celle qu'ils ont pu connaître dans leur pays d'origine ? Les thèmes suivants seront abordés : la conception de l'enseignement, les connaissances ou méconnaissances culturelles, les difficultés avec la langue d'enseignement.**

Tel que cela a été détaillé dans le chapitre 4, les participants sont surpris, voire étonnés lors de leur initiation autant au milieu universitaire qu'au milieu scolaire, car ces deux systèmes d'éducation sont très différents, selon eux, de ce à quoi ils ont été habitués dans leur pays d'origine. Trois grands thèmes sont discutés pour répondre à cette question : la conception de l'enseignement, les connaissances et méconnaissances culturelles ainsi que les difficultés avec la langue d'enseignement.

**La conception de l'enseignement.** Il est à noter que l'intention de cette synthèse n'est pas de prendre position concernant les meilleures pratiques pédagogiques, de porter un jugement sur le système d'éducation canadien ou celui d'autres pays. L'intention de cette synthèse est plutôt de faire ressortir les différences entre les systèmes d'éducation du pays d'origine des participants, tel qu'ils les ont perçus, et le système d'éducation canadien, tel qu'ils le perçoivent.

Les différences et discontinuités semblent accentuer les difficultés dans les cours à la Faculté d'éducation et en stage dans une école.

La majorité des participants ont signalé une différence remarquable entre le système d'éducation de leur pays et celui du Canada quant à la conception de l'enseignement. Tous les participants, quel que soit leur pays d'origine, ont décrit le système d'éducation de ces autres pays de façon très semblable. Cette similarité entre leur système d'éducation s'explique du fait que les étudiantes et les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada qui ont participé à cette recherche proviennent de pays francophones ou de pays colonisés par la France. Ils ont donc vécu dans leur pays respectif des expériences scolaires très semblables. Ils décrivent leur système scolaire comme étant très axé sur les connaissances et la mémorisation, comme l'avaient déjà noté Raymond et Parks (2004).

La perception des participants, concernant le système scolaire qu'ils avaient côtoyé, est semblable à celle recensée par Billet (2007). Les participants ont mentionné que les attentes de leur système scolaire se résumaient à régurgiter ce que l'enseignant avait présenté en classe. Les participants à la présente étude, comme les étudiants sondés par les recherches du ministère de l'Éducation nationale en France (2007), partageaient la perception que les programmes d'études en France semblent chargés, plusieurs concepts sont enseignés dans une année scolaire, et que les enseignants choisissent d'enseigner avec essentiellement la lecture d'un manuel et le discours de l'enseignant. La plupart des participants a donc été surpris de la diversité d'approches, telles que les projets, le travail d'équipe et les saynètes utilisés au Manitoba pour répondre aux différents besoins des élèves.

La mise en pratique des programmes d'études semble s'avérer difficile. Les participants n'ayant que peu de repères pédagogiques canadiens concernant l'enseignement, il était difficile

pour eux d'imaginer à quoi pourrait ressembler une leçon. Comme signalé plus tôt, la Faculté d'éducation a offert un cours pour familiariser les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada avec le système d'éducation canadien. Mais il s'agissait d'un cours supplémentaire à suivre à l'extérieur du programme de B. Éd. Cette option était donc taxante autant sur le plan pécuniaire que sur l'emploi du temps. D'ailleurs certains participants ont mentionné ne pas avoir pu s'inscrire à ce cours, non pas par manque d'intérêt ou de vouloir, mais par manque de temps ou de ressources financières.

Il faut comprendre que certains programmes d'études manitobains, par exemple ceux de mathématiques, ne suggèrent pas d'activités ou d'approches pédagogiques, mais font plutôt la liste des concepts à enseigner. Comme le mentionnent Niyubahwe, Mulamurera et Jutras (2013b), les enseignants immigrants ont de la difficulté à s'adapter aux pratiques du pays hôte puisque les conceptions de l'enseignement varient d'un pays à l'autre. Parfois les premières expériences en stage et en classe à la faculté d'éducation ont ébranlé les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Les façons de faire au Canada autant au niveau scolaire qu'universitaire, furent un choc pour eux. Il est rare que les cours en milieu scolaire suivent du début à la fin un manuel scolaire, ce qui semble être le cas dans leur pays d'origine. Ce manque de ressources imposées demande donc aux enseignantes et enseignants d'avoir une certaine créativité afin de créer des situations d'apprentissages pour les élèves. D'ailleurs le ministère de l'Éducation du Manitoba ne prescrit pas de manuel scolaire dans ses programmes d'études, mais suggère plutôt aux enseignants le recours à plusieurs ressources. De plus, les écoles n'exigent pas l'achat ni l'utilisation de manuels scolaires et celles-ci ont rarement assez de manuels pour en offrir un exemplaire à chaque élève. Les enseignantes manitobaines et les enseignants manitobains se retrouvent donc à créer des situations d'apprentissages basées sur les résultats d'apprentissage

qui varient selon les matières. Il est sans aucun doute plus difficile pour les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada de créer des situations d'apprentissages n'ayant pas de repères académiques ni d'expérience en tant qu'élève dans le système scolaire manitobain ou canadien.

Le fait que le système scolaire manitobain soit centré sur l'élève plutôt que sur l'enseignant a été soulevé plusieurs fois dans les témoignages analysés. Le Manitoba a un système scolaire qui préconise la construction des savoirs plutôt que la transmission des savoirs, comme l'ont révélé les recherches de Hansen et Beaver (2012). Billet (2007) et le Ministère de l'Éducation nationale (2007) précisent que les professeurs du système français dépendent surtout de l'utilisation d'un manuel et de leur discours en salle de classe, peu de place est laissée aux discussions entre élèves et entre enseignants et élèves. Les documents du ministère de l'Éducation au Manitoba préconisent que «les programmes d'études de la province s'appuient sur les bases mêmes du socioconstructivisme et des recherches basées sur le fonctionnement du cerveau» (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004, p. vii). Cet éloignement de la transmission des savoirs exige donc que l'enseignant développe des stratégies en gestion de classe. Puisqu'un système plus centré sur l'élève exige une plus grande participation de la part des élèves, l'enseignant doit se donner les moyens de gérer cette participation. Niyubahwe, Mulamurera et Jutras (2013b) ont d'ailleurs souligné les défis concernant la gestion de classe. Ceux-ci mentionnent le fait que les enseignants en Amérique du Nord n'ont pas le statut hiérarchique attribué aux enseignants d'autres pays où leur profession a une certaine importance, ce qui engendre un certain respect automatique. N'ayant pas ce même statut hiérarchique, les enseignants du Manitoba doivent établir des relations avec leurs élèves pour, par la suite, rapidement établir des stratégies de gestion de classe.



Une explication possible concernant les difficultés qu'ont les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada avec la gestion de classe est justement cette relation avec leurs élèves. Comme sera partagé dans la prochaine section, les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada sont surpris par la place qui est donnée à l'élève dans la salle de classe. Comme leur réalité en salle de classe était différente, les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ne réussissent pas toujours, lors de leurs premières expériences dans une école canadienne, à rapidement créer des liens avec leurs élèves, à leur donner une place dans leur enseignement et à les faire participer aux discussions. N'ayant pas les mêmes repères en matière de gestion de classe, les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada n'interviennent pas assez rapidement lors de cas liés à la gestion de classe dans leurs premières expériences d'enseignement en milieu scolaire, ne sachant pas toujours quels comportements sont acceptés au Canada. Les élèves ont donc tendance à profiter de cette absence d'intervention et sont plus dissipés. La gestion de classe devient donc de plus en plus difficile avec le temps.

La relation enseignant-élève a été signalée à plusieurs reprises par la plupart des participants. Ceux-ci trouvent la relation très différente de celle qu'ils ont connue. Selon les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, les enseignants au Manitoba sont beaucoup plus «proches» de leurs élèves. Ils ont trouvé les enseignants beaucoup plus amicaux, ceux-ci veillant aux intérêts de leurs élèves. En revanche, ils trouvaient la relation enseignant-élève, dans leur pays, très verticale. Certains trouvaient que dans leur pays d'origine, l'enseignant n'est pas redevable envers les parents ou le système, et que celui-ci enseigne ses leçons sans trop se préoccuper du niveau de compréhension des élèves. Comme le mentionne Tardif (1993), la conception de l'enseignement prend sa source dans l'expérience que chaque individu a vécue comme élève. Il est donc difficile, comme l'ont mentionné plusieurs participants, de changer sa

façon de voir l'enseignement, non pas par manque de vouloir, mais par manque de repères pédagogiques. De plus, comme relatée dans le cadre théorique, selon les recherches de Combs (1962, 1997) et Combs et Soper (1963), la répétition de certaines expériences peut venir consolider une perception qu'a un individu face à une situation. Les expériences scolaires sont répétées pendant environ 12 années. Si on applique la théorie de Combs (1962, 1997) et Combs et Soper (1963), ces 12 années d'expérience viennent consolider la perception d'un individu face au système scolaire qu'il a connu, et par le fait même, consolide sa conception de l'enseignement. Les recherches de Combs (1962, 1997), Combs et Soper (1963) appuient les commentaires des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada qui affirment qu'il est difficile pour eux de changer leur façon de voir l'enseignement en général ainsi que leurs perceptions du système scolaire. Puisqu'ils ont passé une douzaine d'années sur les bancs d'école d'un autre système, leurs perceptions se sont possiblement confirmées année après année. Par contre, il ne faut pas oublier que les perceptions des étudiants par rapport à leur système d'éducation respectif sont des perceptions en tant qu'élève oeuvrant dans ce système et non pas en tant qu'enseignant, à l'exception d'un participant qui avait également été enseignant dans son pays d'origine. Ainsi, leurs perceptions du système d'éducation de leur pays d'origine ne représentent pas nécessairement la réalité, telle que perçue par leurs enseignants de l'époque. Comme le mentionne Duchesne (2010a), les croyances à propos de l'éducation sont ancrées depuis l'enfance, les compétences à enseigner ne se développent pas seulement lors de la formation universitaire en faculté d'éducation, mais également dans la pratique en contexte professionnel réel.

Il est à noter que pour cette section sur la conception de l'enseignement, les défis rencontrés se retrouvent surtout dans l'exosystème du modèle de Bronfenbrenner. Les

expériences personnelles et professionnelles antérieures des participants ont fait en sorte que ceux-ci ne se soient pas accoutumés à la conception de l'enseignement au Canada.

Les perceptions des participants ont surtout été influencées par le contexte culturel et social du système scolaire manitobain et celui de leur pays d'origine.

**Les connaissances et méconnaissances culturelles.** Comme le mentionnent Billings (2015) et Hansen et Beaver (2012), plusieurs différences culturelles peuvent affecter la réussite des étudiants immigrants. Ceux-ci soulignent quatre différences, soit la communication, l'espace personnel, la relation avec le temps et l'organisation sociale à l'école, c'est-à-dire le rôle de chacun.

Trois de ces différences ont été reprises par les participants, à savoir la communication, la relation avec le temps et l'organisation sociale. Les participants ont mentionné avoir besoin de communication claire, directe et explicite des attentes autant de la part des professeurs à la Faculté d'éducation que de leur coopérante et coopérant lors de leur stage. Les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, ayant peu de repères en milieu académique canadien, nécessitent des explications claires et explicites des attentes à l'égard des travaux demandés dans le cadre des cours à la Faculté d'éducation. Les besoins sont semblables lors des stages. Le manque de repères pédagogiques canadiens fait en sorte que les étudiants scolarisés ailleurs nécessitent de la rétroaction explicite de la part de leur coopérante et coopérant pour être en mesure d'apporter des changements à leurs pratiques pédagogiques. Les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada doivent non seulement comprendre les directives, mais doivent également s'assurer de se faire comprendre (Myles et al., 2006), autant à l'écrit dans les travaux qu'ils remettent dans le cadre de leurs cours à la Faculté d'éducation, que lors des échanges avec leurs collègues à la Faculté d'éducation et dans leur école de stage. Mais, lors des stages, ils doivent

également s'assurer de se faire comprendre par leurs élèves qui ne sont peut-être pas toujours très familiers ou exposés à divers accents français (Mawhinney et Xu, 1997).

Les participants ont signalé la relation avec le temps comme différence culturelle entre le Canada et leur pays d'origine respectif, et ce, autant lors de leur formation théorique à la Faculté d'éducation que lors de leur formation pratique pendant les stages. Plusieurs participants ont souligné qu'au Canada, en général, on ne prend pas le temps de se saluer ou de vérifier l'état d'âme des autres; tout semble aller très vite. Ce commentaire vient surtout des participants de pays africains, car certains participants de la France ont trouvé le Canada beaucoup plus «amical» et ont été surpris que leurs professeurs prennent le temps de les saluer et de prendre de leurs nouvelles. Lors de leurs études à la Faculté d'éducation, certains participants ont mentionné avoir eu de la difficulté à remettre leurs travaux à temps. Un participant a souligné que le temps qui file était une sorte de pression qu'il ne comprenait pas. Malgré l'importance qu'occupait l'éducation, le temps n'avait pas la même importance pour lui.

Lors des stages, les participants ont été surpris du rythme scolaire, la vitesse à laquelle l'enseignante ou l'enseignant enseigne les concepts à étudier pendant le cours et l'année. Dans ces circonstances, le rythme paraît plus lent que ce à quoi ils ont été habitués dans leur pays d'origine. C'est sur le plan académique que le rythme scolaire paraît plus lent. Les participants ont l'impression que les programmes d'études au Canada sont moins chargés, c'est-à-dire qu'il y a moins de concepts à enseigner dans chaque cours et dans chaque année scolaire et que les attentes et les devoirs sont moindres. Selon les participants, le système scolaire manitobain fait plus de place au développement social, culturel et sportif de l'enfant. Comme le mentionne Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (*n.d.*), la découverte de la culture francophone et la participation à cette culture vient favoriser la construction identitaire des élèves. Cette place

qu'occupent les aspects sociaux, culturels et sportifs au sein du système scolaire manitobain fait en sorte que notre système peut paraître, aux yeux de l'autre, comme étant moins compétitif, moins axé sur l'académique et possiblement moins prestigieux.

L'organisation sociale de l'école est représentée par le rôle de l'enseignant au sein de l'école. Les participants sont surpris de toutes les tâches que doivent assumer les enseignants. Comme souligné plus haut, les participants sont étonnés de la place des activités parascolaires et des activités non académiques qui sont offertes pendant la journée scolaire. Ils sont également frappés de voir que l'organisation de ces activités s'ajoute à la charge de travail des enseignants.

Comme le mentionne Duchesne (2008), ce décalage culturel, combiné avec les exigences de la Faculté d'éducation, est parfois un stress difficile à surmonter. Un participant a d'ailleurs mentionné que les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada doivent s'acclimater à plusieurs aspects différents de la vie canadienne en général ainsi que du monde de l'enseignement canadien en peu de temps. Celui-ci aurait aimé que les intervenants, autant à la Faculté d'éducation que dans le système scolaire, tiennent compte de tous ces ajustements qui doivent être vécus et absorbés par les étudiants étrangers.

Les participants attribuent souvent certaines de leurs difficultés à la méconnaissance culturelle. Plusieurs ont signalé avoir vécu plus d'inclusion que d'exclusion lors de leur parcours au B. Éd. : ils se sont rarement sentis mis de côté ou pas acceptés par les autres étudiants. En fait, les moments d'exclusion étaient plutôt des moments de mésentente culturelle, des moments où ils ont mal compris les consignes ou bien des moments où ils ont mal été compris. Plusieurs participants ont mentionné l'importance d'être ouverts au changement et qu'ils se devaient, pour réussir leur intégration professionnelle et sociale, de prendre en considération les valeurs de leur pays d'accueil. Cette ouverture semble être une des clés du succès pour les étudiants scolarisés à

l'extérieur du Canada. Dans le cadre de cette recherche, les participants étaient d'anciens étudiants de la Faculté d'éducation qui ont réussi leurs études et qui enseignent présentement dans le système scolaire. Ce qui caractérisait tous les participants était leur désir de s'intégrer, leur désir d'être ouvert à un système scolaire différent de ce qu'ils avaient connu comme système scolaire et de se familiariser, le plus rapidement possible, avec le système scolaire manitobain.

Les défis concernant les connaissances culturelles se retrouvent majoritairement dans le macrosystème du modèle de Bronfenbrenner. Les valeurs dites canadiennes et les valeurs de leur pays d'origine ne s'arriment pas nécessairement, et quelques-uns ont remarqué un certain décalage entre ces valeurs.

**Difficulté avec la langue d'enseignement.** Niyubahwe et al. (2013a) ont montré que les étudiants immigrants s'inquiétaient de leur connaissance de la langue d'enseignement. Cette inquiétude serait un obstacle et un stress de plus à surmonter (Myles et al., 2006) lors de leur parcours universitaire. Dans le cadre de cette étude, les participants n'ont pas ressenti cette inquiétude ou cette barrière. En fait, aucun participant n'était d'avis que la langue ou l'accent fût une barrière lors de leur passage à la Faculté d'éducation ou en stage. Il est bien de rappeler que les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada qui ont participé à cette recherche proviennent de pays francophones. Tous, même s'ils n'avaient pas le français comme langue maternelle, avaient étudié en français dans leur pays d'origine. De plus, la Faculté d'éducation évalue les compétences langagières de tous les candidats qui déposent une demande d'admission. Cette évaluation se fait à l'aide d'une entrevue et d'un texte écrit, et seulement ceux avec des compétences langagières adéquates sont admis à la Faculté d'éducation.

Malgré cela, tous les participants ont commenté avoir vécu certaines difficultés avec la langue. Par exemple, les différences lexicales ou les anglicismes empêchaient parfois les

participants de bien saisir le sens des conversations avec leurs pairs. Comme le mentionne Roy (2012), plusieurs variantes du français existent, surtout en contexte francophone minoritaire où les habitants proviennent de différentes régions francophones où certains ont appris le français dans les écoles d'immersion française. Cependant, ils ont mentionné s'être rapidement habitués à ces différences. Ces difficultés avec la langue parlée pourraient avoir une incidence sur la capacité des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada à se joindre académiquement et socialement aux autres étudiants de la Faculté d'éducation et par la suite en milieu scolaire.

Mawhinney et Xu (1997) ont rapporté dans leurs recherches que l'accent semblait déranger plus les collègues, que les élèves. Leurs recherches ont démontré que les collègues mentionnaient des difficultés à comprendre l'accent des nouveaux enseignants, tandis que les élèves ne semblaient pas être déstabilisés par cet accent. Cette difficulté particulière n'est pas ressortie, dans cette recherche. Selon Roy (2012), un facteur explicatif pourrait être que les participants provenaient de pays où le français était la langue du système scolaire. Ceux-ci maîtrisaient donc le français, possiblement autant qu'un locuteur natif, avant leur arrivée au Manitoba.

Il ne faudrait tout de même pas croire que l'accent ne représente pas un enjeu pour les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. L'avis des participants était mitigé à ce sujet, dans la mesure où certains croyaient que les adultes avaient plus de difficultés avec leur accent tandis que d'autres croyaient que les élèves éprouvaient plus de difficultés. Comme signalé au chapitre 4, l'opinion des participants était également mitigée quant à savoir si les élèves des écoles offrant le programme d'immersion française avaient plus de difficulté à comprendre leur accent et leur parler ou si c'était ceux des écoles offrant le programme français

qui avaient plus de difficulté. Il est tout de même intéressant de signaler que les participants qui avaient fait leur stage dans une école d'immersion française croyaient que la langue aurait été moins un obstacle s'ils avaient fait leur stage dans une école francophone et que ceux qui avaient fait leur stage dans une école francophone croyaient l'inverse, soit que l'accent aurait été moins un obstacle dans une école d'immersion française. Ces propos semblent indiquer que l'accent jouait peut-être un plus grand rôle que ce que les étudiants percevaient puisque ceux-ci étaient d'avis que s'ils avaient fait leur stage dans une école offrant l'autre programme (français ou immersion française), les élèves auraient eu plus de facilité à les comprendre. Les participants ont donc relégué les difficultés linguistiques comme étant des difficultés reliées au programme scolaire (français ou immersion française) plutôt que de reconnaître que l'accent et le parler étaient possiblement un obstacle. Les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada étaient donc d'avis que, quel que soit le programme scolaire (immersion française ou français) où ils avaient fait leur stage, l'autre programme scolaire aurait été plus ouvert à leur parler, leur accent. Une explication de cette perception se trouve peut-être dans les résultats des recherches de Combs (1962, 1997) et Combs et Soper (1963). En effet, ceux-ci expliquent que lorsque l'individu a une perception positive de lui-même, il peut mieux gérer divers problèmes, car sa personne n'est pas remise en question et ainsi est plus apte à prendre des risques. En reléguant les difficultés linguistiques au programme (immersion française ou français) où les stages sont réalisés, les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada n'ont pas remis en question leurs compétences langagières et étaient possiblement plus aptes à gérer les autres problèmes ou les différences plus marquantes, par exemple les variations en matière de conception de l'enseignement.

Contrairement à ce qu'avancent Mawhinney et Xu (1997) et Niyubahwe, Mulamurera et Jutras (2013b), les participants n'ont pas mentionné cette préoccupation d'être perçus



différemment à cause de leur accent. Mais ils ont peut-être minimisé le rôle de la langue et de l'accent dans leur expérience en croyant qu'elle aurait été différente dans l'autre programme scolaire (immersion française ou français). Ils étaient tout de même conscients de leur accent et plusieurs ont signalé qu'ils ont porté attention à leur élocution pour s'assurer d'être compris.

Près du tiers des participants ont par contre stipulé que si la langue ou l'accent n'était pas une difficulté lors de leur stage dans des écoles urbaines, ce l'est devenu lors de leur premier contrat d'enseignement à l'extérieur de la ville. Une question que l'on pourrait se poser : est-ce que les gens à l'extérieur des centres urbains sont moins exposés à différents accents et donc surpris et plus incommodés par les accents ?

Pour résumer, les participants ont défini et décrit le milieu scolaire et universitaire comme étant très différent de ce à quoi ils avaient été habitués dans leur pays d'origine. La conception de l'enseignement est certainement l'aspect qui surprend le plus les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada et qui demande un certain temps à maîtriser comme étudiant et à apprivoiser comme stagiaire. Les difficultés avec la langue d'enseignement et l'accent ne sont pas ressorties comme étant une difficulté majeure.

## **Question 2**

**En tant qu'étudiant et stagiaire diplômé, comment décrivent-ils et perçoivent-ils leur rôle et leur positionnement face aux attentes dans les domaines linguistiques, culturels et pédagogiques du milieu universitaire et du milieu scolaire ?**

Cette synthèse répond à cette question en quatre volets, le premier volet discute du fait d'assumer le rôle d'étudiant dans une faculté d'éducation, le deuxième volet discute du fait d'assumer le rôle de stagiaire dans le système scolaire public manitobain. Et pour terminer, les

troisième et quatrième volets examinent le développement de l'identité professionnelle chez la ou le stagiaire ainsi que la construction identitaire chez l'élève.

**Assumer le rôle d'étudiant ou de l'étudiante dans une faculté d'éducation canadienne : discontinuités culturelles et le milieu universitaire.** Tous les étudiantes et étudiants qui s'inscrivent dans une faculté d'éducation apportent un bagage scolaire et universitaire. Dans le cas de l'Université de Saint-Boniface (USB), le programme de baccalauréat en éducation exige un premier baccalauréat aux fins d'admission. Ceci dit, comme décrit dans le chapitre 4, les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada arrivent à la Faculté d'éducation avec un bagage scolaire et universitaire très différent des étudiantes et étudiants scolarisés au Canada.

Bien que les participants aient apprécié l'accueil à la Faculté d'éducation, près de la moitié d'entre eux y ont trouvé leur intégration difficile. Le participant 2 a cerné cette difficulté en expliquant qu'en venant d'un autre pays «tu n'as pas forcément les mêmes références, les mêmes repères». Ce sont ces références et ces repères dont nous allons discuter, ceux-ci ont été mentionnés par plusieurs participants comme étant des repères très différents de ce qu'ils avaient connu lors de leurs études universitaires dans leur pays d'origine.

L'analyse de cette question porte sur trois sous-thèmes : les relations avec les professeurs, l'organisation des cours et travaux ainsi que la langue d'enseignement et d'études. Ces trois sous-thèmes sont développés en faisant ressortir le contraste entre les perceptions recensées lors des entrevues et les éléments ressortis lors de la recension des écrits du chapitre 2. Avant de passer à la discussion des trois sous-thèmes, il est important de situer l'étude dans son contexte culturel et linguistique.

*Le contexte culturel et linguistique.* Étant le seul établissement universitaire francophone du Manitoba, l'USB accueille des étudiants provenant des écoles francophones et des écoles d'immersion française au Manitoba et au Canada ainsi que des étudiants francophones internationaux. Les participants ont qualifié l'USB de petite université où la programmation est surtout académique et où l'on offre peu d'occasions de fraterniser avec les pairs, car, selon eux, il y a peu de « vie étudiante » hors des cours. Les participants ont souligné que peu d'activités se déroulaient en soirée et en fin de semaine. Est-ce réellement le cas ? Les participants sont-ils mal informés ou se sentent-ils moins interpellés par les activités culturelles, sportives ou autres organisées par l'USB ? Cette perception d'un manque d'activités culturelles ou autres à l'USB ajoute donc à la difficulté de s'intégrer à la Faculté d'éducation, puisque les activités sociales à l'extérieur des cours sont souvent une porte d'entrée qui permet de s'intégrer à un groupe. L'intégration des étudiants à l'USB repose donc en grande partie sur la programmation académique et celle-ci ne favorise pas nécessairement l'insertion sociale. Cet aspect, le nombre limité ou la perception d'un nombre limité d'activités en soirée ou en fin de semaine, n'a pas été discuté dans la recension des écrits, car les recherches faites sur le thème des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada dans une université canadienne ont été réalisées dans des universités de plus grande taille en milieu linguistique moins minoritaire où il y a plus d'occasions de s'intégrer, et de participer à des activités de nature sociale à l'université même.

Bien qu'ils aient pu s'intégrer à un groupe d'amis et former des amitiés qui perdurent, les participants ont mentionné que l'intégration en début de programme à la Faculté d'éducation fut difficile. Comme relaté ci-dessus, les étudiantes et étudiants à la Faculté d'éducation proviennent en majorité des écoles francophones et des écoles d'immersion française du Manitoba et plusieurs d'entre eux ont choisi de poursuivre leurs études universitaires en français. Puisque

l'USB est le seul établissement postsecondaire francophone, ces étudiants ont souvent étudié ensemble lors de leur premier baccalauréat. Il s'ensuit que plusieurs étudiantes et étudiants à la Faculté d'éducation se connaissaient déjà au moment de leur arrivée au B. Éd. Les participants ont donc perçu leur inclusion à des groupes d'amis déjà établis plus difficile que s'ils étaient arrivés dans une faculté d'éducation où la plupart des étudiants ne se connaissaient pas au préalable. Les relations de pouvoir entre les étudiantes et les étudiants ont possiblement influencé l'intégration de tous. Dans une faculté où peu d'étudiants se connaissent à l'avance, tous se sentent plus ou moins au même point de départ en ce qui a trait au développement de relations d'amitié. Par contre, dans une faculté où des groupes d'amis existent au préalable, lorsqu'on parle de l'aspect social, les étudiants ne se trouvent pas tous sur un même pied d'égalité et certains doivent faire des efforts importants pour s'insérer dans les groupes d'amis déjà formés.

Les participants ont, par contre, reconnu qu'ils devaient jouer un rôle actif pour s'intégrer et que parfois leur personnalité les freinait. Certains étaient plutôt réservés et n'allaient pas facilement vers l'autre. Ils ont également noté que s'ils ne faisaient pas d'effort pour s'intégrer, ils allaient probablement devenir très isolés du groupe. Avec le recul, en repensant à leurs années à la Faculté d'éducation, plusieurs ont avoué avoir été surpris de la facilité, selon eux, avec laquelle ils s'étaient intégrés à leur cohorte même si au départ ils avaient des doutes quant à cette possibilité. Malgré le haut niveau de satisfaction des participants concernant leur intégration à la Faculté d'éducation, il est intéressant de noter que les participants n'ont pas tous nécessairement réussi à s'intégrer. Lors des entrevues, les participants discutaient de leurs groupes d'amis, et ceux-ci étaient principalement constitués de gens de l'extérieur du Manitoba et du pays. Avec un regard de chercheur, on peut donc se questionner quant à leur intégration réelle. Croient-ils vraiment s'être bien intégrés ou ont-ils voulu plaire à la chercheuse lors des entrevues ? Les

participants ne semblent pas avoir réussi à s'intégrer aux groupes d'amis préexistants, mais semblent plutôt avoir réussi à se créer un nouveau cercle d'amis regroupant les autres étudiants ne réussissant pas à s'intégrer. Cette situation crée un certain sentiment d'appartenance pour les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, mais peut-on réellement parler d'intégration réussie ? Ou d'hospitalité ? Les étudiants de l'extérieur du Canada semblent donc réussir à s'intégrer non pas en fréquentant les étudiants du Manitoba, mais en s'associant à d'autres étudiants qui se retrouvent dans la même situation qu'eux. Ces derniers proviennent d'autres provinces ou d'autres pays et ne réussissent pas nécessairement à se joindre facilement à un groupe d'amis déjà établi dont la connaissance remonte aux années antérieures, lors des études élémentaires, secondaires ou universitaires. Langlois (2009), fait d'ailleurs état de la prévalence du communautarisme chez les communautés francophones hors Québec. Le communautarisme a parfois été une façon de protéger les acquis des communautés francophones minoritaires. Une façon de protéger l'identité francophone. Serait-ce le cas dans la communauté francophone du Manitoba ?

Vu le contexte culturel et linguistique dans lequel se trouve l'USB, l'intégration à la Faculté d'éducation passe principalement par des facteurs académiques. Ces facteurs académiques sont regroupés en trois sous-thèmes, soit les relations avec les professeurs, l'organisation des cours et des travaux et la langue d'enseignement et d'étude. Il est à noter que les trois sous-thèmes qui suivront portent uniquement sur l'intégration à la Faculté d'éducation sur le plan académique et non sur le plan social ou culturel.

***Les relations avec les professeurs.*** Pour débiter la discussion de ce premier sous-thème, il incombe de situer géographiquement et linguistiquement l'USB. Comme relaté dans la dernière section, le contexte culturel et linguistique, celle-ci se trouve dans les prairies

canadiennes en milieu francophone minoritaire. Les étudiantes et étudiants qui fréquentent la Faculté d'éducation de l'USB proviennent de différents milieux, mais ont en commun une certaine compréhension du français. Pour certains, il s'agit de leur langue maternelle, pour d'autres, il s'agit plutôt d'une langue seconde ou additionnelle. Comme l'USB est la seule université au Manitoba où la langue d'enseignement est le français, certains étudiantes et étudiants à la Faculté d'éducation ont choisi de faire leur premier baccalauréat également à l'USB. D'autres ont même fréquenté les mêmes écoles lors de leurs études élémentaires ou secondaires. Il s'ensuit que certains étudiants se connaissent déjà à leur arrivée à la Faculté d'éducation, ce qui peut rendre l'intégration des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada plus difficile. Cette intégration se fait dans la Faculté, un milieu qui comprend non seulement les étudiants scolarisés au Canada, des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, mais également leurs professeurs. La plupart des participants ont mentionné avoir remarqué une différence dans le type de relations que les étudiants scolarisés au Canada entretenaient avec leur professeur universitaire. À l'USB, et possiblement ailleurs au Canada, ces relations sont plus cordiales et moins hiérarchisées. Quoiqu'ils apprécient ce contact, qu'ils décrivaient comme étant plus humain, ce nouveau type de relation professeur-étudiant demandait un certain temps d'adaptation.

Les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada sont habitués, selon eux, autant au niveau scolaire qu'universitaire, à un système plus traditionnel, du type transmissif où le professeur vient en classe, expose sa matière et quitte. Au Canada, l'approche universitaire, en faculté d'éducation, est généralement de type socioconstructiviste (Hanson et Beaver, 2012), selon laquelle l'étudiant joue un rôle plus actif lors des cours, et dans ce contexte, on l'invite à partager ses opinions en s'appuyant sur les théories ou concepts appris et à poser des questions. Les

étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada se sont rendus jusqu'aux études postsecondaires en apprenant à naviguer un système scolaire ou un modèle scolaire qui, selon eux, préconise la transmission des savoirs. Selon les données recueillies lors des entrevues, cette transmission des savoirs se faisait par les enseignants qui sont les figures d'autorité en matière de connaissance, et qui transmettent toutes les informations et les connaissances à être mémorisées. Le modèle scolaire canadien s'attend à ce que l'élève soit beaucoup plus actif dans son apprentissage, que celui-ci pose des questions et donne son opinion, en s'appuyant sur les concepts ou théories enseignés, lors des discussions de classe. La totalité des participants à cette recherche ont parlé de la rigidité de leur système scolaire respectif, du fait que poser des questions est perçu comme une faiblesse et de ne pas avoir bien compris l'enseignant est un manque de respect envers celui-ci. S'adapter à une nouvelle conception de l'enseignement, par exemple le socioconstructivisme, est exigeant pour les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Ce défi survient lors de leurs cours à la Faculté d'éducation ainsi que lors de leurs stages en milieu scolaire manitobain.

Les professeurs universitaires dans les facultés d'éducation canadiennes, entre autres, s'attendent à une participation active de la part des étudiants (Malu et Figlear, 2001). Ils s'attendent à ce que les étudiants posent des questions durant les cours et expriment leur opinion sur divers sujets plutôt que de simplement prendre des notes et mémoriser les notions enseignées (Myles et al., 2006 et Parks et Raymond, 2004). Les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ont de la difficulté à assumer le rôle d'étudiant qui participe activement. Ils n'osent pas toujours participer aux discussions en classe et hésitent à poser des questions. Même si les professeurs les invitent à poser des questions ou à prendre rendez-vous à leur bureau pour mieux comprendre les exigences du cours ou d'un travail, certains participants de cette étude ont exprimé qu'ils n'osaient pas le faire. Ceci pourrait être perçu par les professeurs des facultés canadiennes

comme un manque d'initiative de la part de l'étudiant et un manque de participation active en classe. Sont-ils donc injustement pénalisés ? Dans leur pays, poser des questions est non seulement impoli, mais également signe de faiblesse chez l'étudiant. En transposant le concept d'hospitalité, présenté au chapitre 1, à un niveau structurel, les universités canadiennes doivent se questionner à savoir si elles sont prêtes à accueillir des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada dans leurs programmes, sont-elles conscientes et prêtes à ce que leur façon de faire soit perturbée et par conséquent changée ou est-ce que l'attente est que l'Autre s'adapte à elles ? Faudrait-il expliciter quelles sont les attentes, quant à la participation des étudiants par exemple, pendant les cours et la formation en général. Il ne faut pas oublier que certains étudiants ou certaines étudiantes scolarisés au Canada participent peu en classe étant donné leur personnalité. Il ne faudrait donc pas avoir des attentes élevées, quant à la participation en classe, auprès des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ou encore faudrait-il la favoriser. D'autres participants de la présente recherche ont mentionné ne pas avoir bien saisi à quel point le professeur était ouvert à répondre aux questions et à réexpliquer les notions ou les critères d'évaluation d'un travail. Conséquemment, certains participants ont moins bien réussi certains travaux, n'ayant pas bien compris les directives et n'ayant pas osé poser des questions. Les travaux constituent d'ailleurs le prochain sous-thème qui sera discuté, car ils représentent un aspect où les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada vivent une discontinuité culturelle importante.

En somme, les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada doivent donc non seulement trouver leur place au sein de leur cohorte, mais également s'habituer assez rapidement aux méthodes d'enseignement pour participer pleinement à leurs apprentissages sachant que plusieurs programmes de B. Éd. sont d'une durée de deux ans.



*L'organisation des cours et travaux.* Les cours à la Faculté d'éducation, comme la plupart des facultés d'autres universités (Hansen et Beaver, 2012), valorisent l'approche socioconstructiviste où l'étudiant joue un rôle actif dans son apprentissage en salle de classe. Les participants ont souligné être surpris de cette attente de participation de la part des étudiants. Quelques participants ont avoué avoir participé en classe pour la seule et unique raison qu'une note était attribuée à cet aspect du cours. Participer en classe n'était pas quelque chose de naturel pour eux. Ils étaient plutôt habitués à un système universitaire où on assiste au cours, on prend des notes et on remet ses travaux. D'ailleurs Kanouté (2002) avait ressorti dans ses recherches ces mêmes difficultés :

Prendre conscience que la socialisation aux rituels de l'école n'est pas toujours une évidence ou une simple affaire de continuité avec la socialisation familiale. Certaines valeurs implicites (autonomie, affirmation de soi, prise de parole) très fortement présentes dans l'espace scolaire n'ont pas les mêmes résonances dans plusieurs cultures, donc dans certaines familles immigrantes. (Kanouté, 2002, p. 186)

Les rites scolaires doivent donc être apprivoisés et avec le temps les participants pourront s'approprier ces rites.

La majorité des cours à la Faculté d'éducation exige des travaux ponctuels au courant du semestre plutôt que d'écrire un examen final. Pour certains participants, la gestion de la remise de divers travaux dans le cadre des cours fut un apprentissage en soi. Hansen et Beaver (2012) ont d'ailleurs recensé quelques valeurs culturelles qui pouvaient avoir un effet sur la réussite des étudiants immigrants. Ces valeurs culturelles répertoriées par Hansen et Beaver (2012) ont d'ailleurs été signalées par les participants. Certains étudiants ont donc de la difficulté à gérer les divers travaux qui sont à remettre au cours du semestre. Rappelons également que certains

moments du semestre sont beaucoup plus occupés que d'autres. De plus, comme il le sera stipulé plus bas, la situation socio-économique ajoutait à ce décalage des valeurs culturelles.

Non seulement la gestion des divers travaux était difficile, mais certains devaient gérer la famille, le travail et les études (Namazi 2014). La situation familiale et économique des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada a été mentionnée à plusieurs reprises par les participants lors des entrevues. Certains participants ont immigré avec leur famille et ont dû reprendre leurs études tout en subvenant aux besoins de leur famille. D'autres ont immigré seuls, mais ont dû travailler presque à temps plein tout en étudiant pour subvenir à leurs besoins. Les obligations financières et familiales laissent peu de temps pour réaliser les travaux et peu de temps pour socialiser en participant à des activités culturelles sur le campus universitaire ou à l'extérieur de celui-ci. Ce manque de socialisation nuit certainement à l'intégration des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada à leur cohorte.

Pour certains participants, devoir gérer leur temps pour répondre aux diverses exigences des cours fut difficile. À cette gestion de temps, s'ajoutait la difficulté à bien comprendre les travaux, la nature des travaux étant différente de ce à quoi ils étaient habitués. Les travaux à la Faculté d'éducation sont parfois de nature pratique, ce n'est donc pas une question d'étudier un concept, mais de plutôt pouvoir appliquer des concepts en contexte scolaire.

Les travaux de groupe sont fréquents à la Faculté d'éducation, et plusieurs participants en ont discuté. Non seulement ceux-ci ne savent-ils pas trop comment s'y prendre pour les réaliser, mais ils ont de la difficulté à se joindre à un groupe (Andrade, 2009; Parks et Raymond, 2004 et Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009). Andrade (2009) et Parks et Raymond (2004) rapportent également qu'une fois placés dans des groupes, les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada avaient de la difficulté à faire valoir leurs idées ou leurs points de vue au sein de leur groupe de

travail. Dans le cas de la présente recherche, les participants n'ont pas fait état de difficultés à fonctionner à l'intérieur d'un groupe. Les difficultés relatées étaient lors de la formation des groupes. Les participants ont remarqué que certains étudiants se connaissaient déjà et avaient étudié ensemble. Alors ceux-ci avaient tendance à se regrouper pour les travaux de groupe. Comme l'ont déjà souligné Parks et Raymond (2004), les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ont perçu leur difficulté à se joindre à un groupe comme étant un signe que les étudiants canadiens ne voulaient pas prendre le risque d'avoir un résultat plus faible qu'anticipé. Certains étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ressentaient que les étudiants canadiens avaient l'impression qu'ils étaient moins capables de bien réussir les travaux et c'est pourquoi on ne semblait pas vouloir se jumeler à eux. Comme les travaux de groupe sont une composante importante des études à la Faculté d'éducation, ils peuvent devenir un fardeau pour les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Lors des entrevues, un participant s'est souvenu d'avoir demandé à son professeur de réaliser un travail seul plutôt que de le faire en groupe puisqu'il était difficile pour lui de se joindre à un groupe. Ce participant a souligné qu'il appréciait lorsque le professeur constituait les groupes de travail à l'avance. Cette façon de faire soulageait la pression qu'il ressentait de se trouver un groupe de travail. D'avoir des groupes préorganisés par la professeure ou le professeur est une approche soulevée dans la recherche de Piquemal et al. (2009). Dans cette recherche réalisée auprès d'enseignants du système scolaire aux niveaux élémentaires et secondaires, les auteurs ont souligné le phénomène d'exclusion ressenti par certains élèves lors de la formation de groupes. Suite à l'observation de ce phénomène d'exclusion, les enseignantes et enseignants rencontrés lors de la recherche de Piquemal et al. (2009) ont pris l'initiative de former eux-mêmes les groupes. Pour remédier à cette situation d'exclusion, les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada tentent donc de former leur groupe

très tôt, dès qu'ils prévoient qu'un travail de groupe sera demandé par la professeure ou le professeur, ou bien ils demandent s'il est possible de faire le travail seul pour éviter l'exclusion d'un groupe. Les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada développent donc des stratégies pour répondre à cet obstacle. Mais le fait même que ceux-ci soient conscients de cette exclusion et qu'ils développent des stratégies pour y remédier laisse croire que leur intégration au sein de la Faculté d'éducation est difficile. Selon les perceptions des participants, les étudiants canadiens ne semblent pas prêts à faire preuve d'inclusion lorsqu'ils ont la perception que leur dossier académique pourrait en souffrir. Ruitenberg (2011a) a proposé dans ses écrits sur le concept de l'hospitalité que pour faire de la place à l'autre, il faut qu'il existe une place pour l'autre. D'après les témoignages des participants, il n'y a peut-être pas toujours une place pour l'autre, surtout lors des travaux de groupe, où certains participants ont eu de la difficulté à se joindre à un groupe. Les participants ont justifié ou expliqué cette exclusion en disant que les autres étudiants avaient peur que l'évaluation du travail soit affectée s'ils se joignent au groupe étant donné qu'ils ne comprennent pas toujours bien les attentes. Jacques Derrida (2000), philosophe français, critique le fait que dans «notre» culture l'hospitalité sous-entend une générosité, où l'on réaffirme «ceci est chez moi». Selon Derrida (2000), on attache des conditions à l'hospitalité et il y a une attente que l'autre respecte nos règles. Par contre, comme discuté au chapitre 3, Derrida (2000), Kostogriz (2009) et Ruitenberg (2011a, 2011b) discutent du concept de l'hospitalité comme un concept où les attentes doivent être levées, où l'autre est accueilli tel qu'il est et où il est entendu que l'Autre viendra modifier notre «nous».

Comme relaté dans le premier sous-thème, les participants étaient, selon eux, habitués à des méthodes d'enseignement beaucoup plus transmissives où la mémorisation jouait un rôle prédominant. Les facultés d'éducation canadiennes préconisent, depuis déjà plusieurs années,

une approche socioconstructiviste où il est attendu que l'étudiant prenne position et explique son point de vue en s'appuyant sur des arguments. Ce genre de travail représentait une difficulté pour les participants à la présente étude. Ranta et Meckelborg (2013) et Raymond et Parks (2004) ont souligné le défi que posent les questions ouvertes aux étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Ce constat n'est pas étonnant, car, comme l'ont mentionné Hansen et Beaver (2012) et Myles et al. (2006), la mémorisation est la principale technique pour l'apprentissage qu'ont utilisée ces étudiants avant leur arrivée au Canada. Les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada misent donc, de par leur formation générale dans leur pays d'origine, sur la rhétorique et les tournures de phrase lors des dissertations. La forme (la syntaxe, le vocabulaire, le style, etc.) joue un rôle plus important que le fond (les idées). Comme relaté au chapitre 4 par les participants, les travaux remis par les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ont tendance à être très longs, résultat de cette emphase sur la forme et à ne pas faire le lien entre la théorie et la pratique. Ces étudiants ont de la difficulté à exprimer leur point de vue ayant été habitué à un système où la mention de la théorie était recherchée, sans que l'étudiant ait à expliquer les liens avec la pratique.

Ceux-ci doivent donc rapidement s'accoutumer aux exigences «canadiennes» s'ils veulent connaître du succès dans leurs cours. Cette accoutumance doit se faire rapidement étant donné la nature de plusieurs programmes de baccalauréat en éducation qui sont offerts après l'obtention d'un premier diplôme universitaire et sont d'une durée de deux ans. De plus, le programme de baccalauréat en éducation à l'USB a la particularité d'avoir sept mois de stage en 2<sup>e</sup> année. Cette particularité est ressortie, selon les participants, comme un avantage. Mais cette particularité peut également devenir un désavantage si une étudiante ou un étudiant ne réussit pas à se familiariser avec les exigences «canadiennes» assez rapidement, car la majorité des cours est

complétée lors de la 1<sup>re</sup> année du programme. Ces étudiants n'ont donc que quelques mois pour se familiariser et modifier leur façon de faire, c'est-à-dire s'assurer de faire des liens entre la théorie et la pratique et d'émettre leur opinion dans leurs travaux. C'est peu de temps pour «défaire» des années de familiarité avec une façon de faire. Pour ces raisons le concept de l'hospitalité, au niveau structurel, devrait également être envisagé par les facultés d'éducation. En admettant des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada dans leurs programmes, il devrait y avoir une ouverture à savoir que la présence de ces étudiants dans ces cours et stages modifiera la nature de ces mêmes cours et stages. Comme le mentionne Ruitenbergh (2011b), l'éthique de l'hospitalité n'est pas au sujet des conventions sociales, mais bien au sujet de réagir à l'autre qui «confronte» l'hôte avec sa façon d'être et d'agir qui est différente.

La nature des travaux, ainsi que les travaux de groupe sont des aspects où les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ressentent les discontinuités culturelles. Ce sont des aspects de leur parcours à la Faculté d'éducation qui doivent être assez rapidement maîtrisés pour favoriser le succès académique de ces étudiants.

***La langue d'enseignement et d'étude.*** Comme l'ont précisé Hansen et Beaver (2012) et Raymond et Parks (2004), tous les étudiants universitaires, quelles que soient leurs origines, doivent se familiariser avec le langage technique propre à la discipline. De plus, ce langage technique, en éducation par exemple, est souvent spécifique à une province et à un pays. Les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada doivent donc s'appropriier ce langage pour lequel ils n'ont pas de référent expérientiel.

Certains participants se sont souvenus avoir parfois eu de la difficulté à bien comprendre les conversations ou les interventions en salle de classe, comme l'ont montré Hansen et Beaver (2012) et Parks et Raymond (2004), vu les différences lexicales et l'utilisation de régionalismes

ou parfois d'anglicismes. Les participants ont indiqué pouvoir assez facilement s'habituer à ce nouveau vocabulaire, mais que la première fois qu'ils entendaient un mot, ils ne savaient pas nécessairement à quoi l'on faisait référence. Les professeurs universitaires et les enseignants du milieu scolaire doivent donc être conscients que le lexique n'est pas nécessairement le même pour tous.

La langue d'enseignement à l'USB est le français. Par contre, certains participants ont mentionné l'utilisation, par les professeurs, de matériel didactique, tels que des manuels ou des articles, rédigés en anglais. L'utilisation de matériel en anglais ajoutait un autre niveau de difficulté lors de leurs études à la Faculté d'éducation. Lire un article en anglais est une tâche onéreuse pour un étudiant qui a une connaissance limitée de cette langue. De plus, l'étudiant doit tellement se concentrer sur la compréhension de la langue, qu'il perd parfois la compréhension théorique du concept soulevé dans l'article. Hansen et Beaver (2012) ont recensé cette difficulté auprès des étudiants en sciences infirmières. Les difficultés langagières des étudiants en faculté de sciences infirmières nuisaient à leur réussite en situation clinique, mais également en situation d'examen ou de travaux où une quantité importante de lecture devait être faite pour compléter la tâche ou la question d'examen.

Les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada affrontent donc plusieurs discontinuités culturelles dès leur arrivée à la Faculté d'éducation. Ils doivent se familiariser avec les pratiques socioconstructivistes, les relations avec les professeurs, la participation active en salle de classe, la compréhension des exigences des travaux, le fonctionnement des travaux de groupe et l'intégration à un groupe. Certaines lectures suggérées pendant les cours universitaires posent également un défi, car la plupart des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada qui s'inscrivent

à l'USB proviennent habituellement de pays francophones et n'ont pas nécessairement de compétences fonctionnelles en anglais.

Les défis d'intégration à la Faculté d'éducation sont surtout ressortis dans le microsystème du modèle de Bronfenbrenner. Les trois sous-thèmes de ce système ont été repris dans cette dernière section, soit l'intégration sociale à la Faculté d'éducation, la perception des relations avec les pairs et avec le corps professoral. Quelques défis sont également ressortis de l'exosystème où les participants ont partagé leurs perceptions du milieu universitaire.

**Assumer le rôle de stagiaire dans une école publique au Manitoba : discontinuités culturelles et le milieu professionnel.** Une partie importante d'un programme de baccalauréat en éducation est la partie pratique de la formation, soit les stages. À l'USB, les étudiants en éducation font des petits stages (2 sessions de 2 semaines) pendant la 1<sup>re</sup> année du programme et un grand stage (1 session de 7 mois) pendant la 2<sup>e</sup> année du programme. Comme l'a souligné Duchesne (2008), les stages en milieu scolaire étaient pour la plupart des participants leur première expérience avec le système scolaire manitobain. La majorité des participants ont souligné n'avoir jamais mis les pieds dans une école canadienne avant leur premier jour de petits stages. Malgré la préparation reçue à la Faculté d'éducation, cette première expérience scolaire fut pour certains, un choc culturel et professionnel. La prise de conscience des divergences entre le système scolaire qu'ils ont connu et celui de leur stage.

Comme l'ont mentionné plusieurs participants, cette période de stage venait donner un sens à la théorie apprise en classe à la Faculté d'éducation. Cette formation pratique venait appuyer la formation théorique.

La discussion de ce thème se fera en deux parties : soit l'organisation scolaire et l'importance du placement.



*L'organisation scolaire.* Comme relaté plus tôt, le premier stage est souvent la première fois que les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada entrent dans une école canadienne. C'est donc leur premier contact avec le système scolaire manitobain et son fonctionnement. Certains participants ont signalé que la méconnaissance du système scolaire manitobain pouvait ralentir leur intégration lors de leur stage, car cette méconnaissance allongeait la période de familiarisation. Plusieurs participants ont souligné vivre cette méconnaissance ou incompréhension du système scolaire malgré les explications reçues dans le cadre des cours à la Faculté d'éducation. L'incompréhension est demeurée suite à l'enseignement dans le cadre des cours à la Faculté d'éducation, car plusieurs participants ont exprimé la nécessité de se rendre dans une école pour bien saisir tous les détails concernant le système scolaire public manitobain. Comme l'ont stipulé Myles et al. (2006), les futurs enseignants, scolarisés à l'extérieur du Canada, immigreront avec une certaine conception de l'enseignement et des valeurs éducatives. Ceux-ci doivent donc, s'ajuster aux attentes du système éducatif canadien. Duchesne (2008) précisait que les éléments problématiques rencontrés lors des stages par les nouveaux arrivants sont généralement des éléments connus par les étudiants canadiens et qui ne leur posent pas de difficulté particulière du fait qu'ils ont côtoyé ce système scolaire depuis leur entrée à l'école. Ce décalage culturel entre les systèmes scolaires, combiné aux autres exigences du programme, par exemple la nature des travaux exigés, déclenche parfois un stress difficile à surmonter pour les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada.

Les participants ont mentionné que la structure du programme à la Faculté d'éducation de l'USB favorisait leur intégration au système scolaire. Selon les participants, les stages de sept mois en 2<sup>e</sup> année du programme permettent aux étudiants de prendre le temps de s'intégrer et de s'acclimater à la culture de l'école et aux diverses tâches qu'exige la profession d'enseignant.

D'ailleurs, les participants sont surpris par toutes les tâches que doit effectuer un enseignant manitobain; ce fait a également été soulevé par Duchesne (2008). L'enseignement dans les écoles publiques du Manitoba exige d'aller au-delà de la transmission des connaissances. Il s'agit de répondre aux besoins de chaque élève, de participer aux activités parascolaires de l'école tant au niveau sportif que culturel. Les participants étaient étonnés de cette programmation extra curriculaire qu'offraient les écoles. D'après eux, dans leur pays d'origine, les tâches de l'enseignant se limitent à l'enseignement.

Autant au niveau universitaire que scolaire, les participants sont de nouveau surpris de la relation qui existe entre les enseignants et les élèves. Les participants ont remarqué que la relation enseignants-élèves est beaucoup plus hiérarchique dans leur pays d'origine. En fait, près de la moitié des participants ont souligné le statut privilégié que détiennent les enseignants dans leur pays d'origine. Ils sont étonnés de voir que ce statut privilégié et hiérarchique n'est pas reconnu au même degré au Canada que dans leur pays d'origine. Certains ont donc plus de difficulté à créer des liens avec leurs élèves ou à aborder leurs coopérants ou professeurs, car ils maintiennent cette idée de hiérarchie. En plus de l'idée de hiérarchie, viennent s'ajouter les relations de pouvoir. Les coopérants et les professeurs détiennent un pouvoir sur la réussite des stages, car ceux-ci auront la responsabilité d'évaluer le stagiaire. Ces relations de pouvoir peuvent également influencer le type de relation qui sera développée entre le stagiaire et son coopérant ou professeur.

Les participants trouvent également intéressant le fait qu'une certaine égalité existe entre les postes d'enseignants à l'élémentaire que d'au secondaire. Dans leur pays d'origine, il est plus prestigieux d'enseigner au secondaire qu'à l'élémentaire et par conséquent les enseignants de l'élémentaire ont des tâches moindres et un salaire inférieur à leur collègue du secondaire.

Ce statut privilégié et hiérarchique de l'enseignant n'étant pas autant reconnu au Canada a un effet sur la profession d'enseignant au Canada. Par exemple, les attentes en matière de gestion de classe posent un défi de taille pour les nouveaux enseignants qu'ils soient originaires ou non de l'étranger (Duchesne et Kane, 2010). Mais c'est un défi qui surprend encore plus les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, car ceux-ci n'ont pas rencontré ou été témoins de ces situations lors de leur scolarisation dans leur pays d'origine (Duchesne, 2010a). Les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada sont surpris, lors de leur stage, de l'agissement des élèves en salle de classe. Le respect des élèves envers leur enseignant ne vient pas automatiquement et les enseignants au Canada ont l'habitude de travailler leurs stratégies de gestion de classe. Cette notion de gestion de classe est possiblement nouvelle pour les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. L'enseignant coopérant qui accueille un stagiaire scolarisé à l'extérieur du Canada doit donc avoir une certaine ouverture envers l'autre, et reconnaître que ce concept de gestion de classe est possiblement un concept très nouveau pour le stagiaire et qu'un appui additionnel pourrait être nécessaire. Un participant a fait allusion au fait de ne pas avoir saisi l'importance de ce concept jusqu'à ce qu'il arrive en stage. Pour établir une bonne gestion de classe, les enseignants établissent des relations positives avec leurs élèves. Mais les participants venant d'un système plus hiérarchique trouvent parfois difficile de développer des liens, vu la hiérarchie à laquelle ils sont habitués, et par le fait même d'établir une bonne gestion de classe.

Malgré les méconnaissances, au départ, du système scolaire, la majorité des participants ont mentionné avoir vécu une expérience positive en stage.

***L'importance du placement.*** Le placement ou le jumelage avec un enseignant coopérant est crucial pour le bon déroulement du stage. Comme l'a souligné Duchesne (2010a), c'est souvent lors des stages que la réussite ou non du baccalauréat en éducation est déterminée.

Carrington et Tomlin (2000) ont précisé que non seulement les stages sont une partie importante de la réussite d'un baccalauréat en éducation, mais c'est également la partie qui cause le plus de stress chez les étudiants, qu'ils soient immigrants ou non. Duchesne (2010a) a souligné que les étudiants immigrants semblaient démontrer davantage d'insécurité par rapport à leur placement en stages.

Selon Duchesne (2008), quoique les étudiants étrangers constituaient près de 25% de la clientèle de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, ils formaient plus de la moitié du groupe d'étudiants qui avaient échoué au moins un de leurs stages. Le placement et le choix du coopérant doivent donc être bien réfléchis.

La coopérante ou le coopérant choisi devra être prêt à mettre le temps nécessaire pour bien expliquer non seulement ses pratiques, mais également ses réflexions. Notons qu'en plus d'être des modèles pédagogiques, les coopérantes et coopérants se retrouvent souvent à jouer également un rôle catalyseur pour l'insertion culturelle du stagiaire. D'après Duchesne (2010a), les étudiants immigrants constituent la majorité du groupe de ceux qui requièrent un soutien plus important pendant les stages. Plus de la moitié des participants ont mentionné les stages en général comme étant un moment difficile de leur parcours à la Faculté d'éducation de l'USB. Les stages sont le moment où les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada font face à un choc culturel lié spécifiquement à leur futur milieu de travail. Malgré les difficultés, ce fut une occasion qui leur a permis de bien saisir les caractéristiques du système scolaire. Durant les stages, le coopérant jouait un rôle important quant à l'intégration des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, autant l'intégration professionnelle que l'intégration culturelle, car le coopérant devient parfois un référent culturel canadien vu le nombre d'heures qu'il passe auprès du stagiaire. La plupart des participants ont indiqué que les coopérants avaient eu une influence

professionnelle sur leurs pratiques. Les coopérants aidaient à développer les stratégies d'enseignement et à bâtir la confiance devant une salle de classe. Les rétroactions et les commentaires étaient appréciés. Un participant a tout de même signalé qu'il aurait apprécié de la rétroaction plus concrète, parce que parfois les différences culturelles faisaient en sorte que le participant n'était pas certain de ce que le coopérant recherchait comme changement. Il est donc important d'être très clair et de modéliser les comportements recherchés. Les participants ont apprécié le fait d'avoir des coopérants qui les encadraient bien, mais qui leur donnaient également une marge de manœuvre pour expérimenter. Cette liberté ou marge de manœuvre permettait aux participants de se découvrir comme enseignant et de trouver leur propre style.

Il a été discuté plus tôt de l'importance de faire un choix judicieux de coopérant, car ce coopérant se retrouvera à appuyer le stagiaire dans plusieurs domaines autres que la pédagogie. Par exemple, certains participants ont souligné leur méconnaissance de l'utilisation de la technologie. Un participant a mentionné n'avoir qu'une connaissance rudimentaire de Word, avant son arrivée à la Faculté d'éducation, alors que les salles de classe dans le système scolaire sont souvent équipées de tableaux blancs interactifs ou de tablettes. C'est souvent grâce à l'appui de leur coopérant qu'ils apprivoisent la technologie. Le coopérant appuie également le stagiaire dans le choix du vocabulaire utilisé en classe.

Plusieurs facteurs entrent en jeu pour la réussite d'un stage et le choix du placement et celui du coopérant jouent un rôle essentiel. La communication est essentielle entre le coopérant et le stagiaire qui doivent développer une relation de confiance pour que la rétroaction constructive puisse être mise en pratique. D'ailleurs, lorsqu'un échec survient, les étudiants ne comprennent pas toujours ce qui leur est arrivé et rejettent souvent la faute sur l'enseignant coopérant (Duchesne, 2010a). Dans la présente étude, aucun participant n'a porté un tel jugement

négalif à l'égard d'un coopérant ou d'une coopérante par contre ceux-ci avaient tous réussi leur stage.

Dans la présente étude, ce qui ressort de l'opinion des participants par rapport au système scolaire manitobain est la collégialité et les rapports amicaux entre les enseignants et les élèves ainsi que les ressources et les efforts qui sont mis en place pour que chaque élève réussisse. Les participants dénotent par contre, le rythme beaucoup plus lent du point de vue de l'enseignement. Ceux-ci remarquent que beaucoup moins de concepts sont vus dans une année scolaire. Pour cette dernière section, les défis recensés font partie du mésosystème et de l'exosystème du modèle de Bronfenbrenner. L'influence des coopérants et la perception du milieu scolaire ont influencé l'intégration des participants à leur milieu de stage.

**Développement identitaire chez l'enseignant.** Lors de leur formation initiale, les futurs enseignantes et enseignants débiteront leur développement identitaire professionnel. Celui-ci sera en constante évolution tout au long de leur carrière. Selon Jutras, Joly, Legault et Desaulniers (2005), «la conception de la professionnalisation qu'on trouve le plus souvent dans les écrits en éducation : celle de l'individu qui se professionnalise, seul et avec ses collègues, au cours de la formation initiale et continue, et dans le milieu de travail» (p. 580). Les participants ont d'ailleurs débuté leur professionnalisation en imitant leur coopérant, le temps de découvrir leur propre style d'enseignement.

Les stages étaient l'occasion d'observer le coopérant, le déroulement d'une leçon, la vie de tous les jours dans une école. Pour certains étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada qui étaient déjà enseignants dans leur pays, c'était l'occasion d'apprendre comment enseigner au Manitoba. Les stages sont un moment privilégié où les stagiaires feront face à plusieurs défis lors de leur insertion professionnelle, ils devront prendre des moments de réflexion pour ensuite

prendre une décision ou prendre position. Ces moments de réflexion sont soutenus par l'exigence des réflexions hebdomadaires par la Faculté d'éducation de l'USB. Les participants réfléchissent à leurs décisions autant professionnelles que personnelles. Selon Martineau et Presseau (2012), «[...] l'identité professionnelle se construit en bonne partie à la faveur de périodes de crises ou de remises en question» (p. 56). Gohier Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001, p. 9) appuient cette notion en mentionnant que :

[...] le processus de constitution et de transformation de l'identité professionnelle de l'enseignant [est] comme un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, générées par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) [...]

Ce processus dynamique est caractérisé par des affirmations de soi comme professionnel tout en respectant les demandes sociales de la profession. Compte tenu des relations de pouvoir, certains stagiaires pourraient hésiter à s'affirmer comme professionnel. De là, l'importance du placement que nous avons discuté dans la section précédente.

Gohier et al. (2001, p. 17) précisent que l'identité professionnelle est en fait l'amalgame de trois identités : l'identité professionnelle, l'identité personnelle ainsi que l'identité sociale.

L'identité professionnelle ne saurait être uniquement une identité socialement donnée (par le groupe des enseignants ou, plus largement, par la société), mais est composée de ce qu'on peut appeler l'identité personnelle (que la personne, s'attribue comme telle) et de l'identité sociale de la personne et fait appel à des dimensions psycho-individuelles et sociales dans sa constitution.

Le sentiment d'appartenance, la place qui nous est faite comme futur enseignant a également une incidence sur le développement de l'identité professionnelle. Selon Martineau et Presseau

(2012), on distingue trois dimensions à l'identité professionnelle : le soi, les appartenances sociales et l'implication sociale. Les auteurs rapportent «[...] on peut repérer trois dimensions de l'identité professionnelle : le soi (la manière dont je me définis); les appartenances sociales (l'ensemble des relations d'exclusion et d'inclusion); l'implication sociale (le degré d'intériorisation des rôles et des statuts)» (Martineau et Presseau, 2012, p. 57). L'intégration à un groupe et les interactions sociales, autant pendant les cours à la faculté que pendant les stages dans le système scolaire, influencent donc la construction identitaire professionnelle du futur enseignant ou de la future enseignante.

**La construction identitaire chez l'élève.** En plus de construire leur identité professionnelle, les enseignants et enseignantes en milieu minoritaire doivent également soutenir la construction identitaire chez les élèves. Selon Gérin-Lajoie (2002, p. 142) :

Il semble en effet que plus une communauté est menacée par l'assimilation, plus on mise sur l'école pour en assurer la survie et plus cette institution est appelée à jouer un rôle de premier plan quant à la reproduction de la langue et de la culture françaises.

Certains participants ont touché, indirectement, à ce concept en mentionnant les activités culturelles qui se déroulaient à leur école de stage. Certains participants ont remarqué l'importance de la culture francophone dans leur école de stage, de la place de la francophonie. Du rôle des enseignantes et enseignants pour maintenir les multiples facettes de la francophonie vivantes. En misant sur l'école pour la survie d'une communauté, d'une langue ou d'une culture, nous misons en fait sur les enseignants et enseignantes. Selon Richard et Gaudet (2015), «le rôle du personnel enseignant en milieu francophone minoritaire [est] comme celui d'un agent de reproduction linguistique et culturelle» (p. 116). Les étudiantes et étudiants scolarisés à



l'extérieur du Canada ont d'ailleurs fait mention de cette tâche, inhabituelle selon eux, des enseignantes et enseignants au Manitoba.

Les enseignants et enseignantes en milieu minoritaire autant dans les écoles d'immersion française que dans les écoles francophones ont donc un rôle supplémentaire, celui de passeur culturel. Selon Cavanagh, Cammarata et Blain (2016), «l'enseignant a le rôle d'agent conscientisant des enjeux liés à la situation minoritaire, et le rôle de passeur culturel dans une perspective d'ouverture à la diversité» (p. 23). Ce rôle supplémentaire favorisera chez l'élève le développement de son identité.

D'après Richard et Gaudet (2015), «[...] le parcours identitaire de ces enseignantes peut influencer leurs pratiques pédagogiques et leur rôle de passeuses culturelles dans les écoles francophones en milieu linguistique minoritaire» (p. 127). Selon Cavanagh et al. (2016), «les futurs enseignants [...] doivent saisir l'importance de les [leurs élèves] accompagner dans leur processus de construction identitaire, tout en nourrissant chez eux la fierté d'appartenir à une francophonie plurielle et riche de sa diversité» (p. 16). L'enseignant débutant en milieu minoritaire doit donc construire son identité professionnelle tout en accompagnant ses élèves dans leur construction identitaire.

**Synthèse.** En somme, la plupart des programmes de baccalauréat en éducation, et c'est le cas à l'USB, sont offerts dans un format de deux ans après l'obtention d'un premier baccalauréat. Les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ont donc peu de temps pour assumer leur rôle d'étudiante ou d'étudiant dans une faculté d'éducation, assumer leur rôle de stagiaire dans une école publique au Manitoba sachant qu'ils vivront des discontinuités culturelles en milieu universitaire et scolaire. De plus, pendant cette courte période ils devront en plus, comme les autres stagiaires se développer une identité professionnelle.

### Question 3

**Quels sont les facteurs (personnels et contextuels) qui facilitent ou, le cas échéant, entravent la capacité des étudiants diplômés à bien assumer (selon eux) leur rôle professionnel ?**

L'organisation de la discussion pour cette dernière question de recherche se fait à partir du cadre théorique. La discussion est donc organisée en trois parties, en premier lieu des liens seront faits selon les quatre systèmes du modèle de Bronfenbrenner proposés au chapitre 1, en deuxième lieu des liens seront faits avec le modèle de LeBoterf, et pour terminer les relations de pouvoirs seront discutées.

**L'analyse selon le modèle de Bronfenbrenner.** Le tableau qui suit résume les facteurs d'épanouissement et d'adversité qui se trouvent dans chacun des systèmes du modèle de Bronfenbrenner. Ceux-ci seront discutés par la suite.

**Tableau 4***Résumé des facteurs d'épanouissement et d'adversité selon le modèle de Bronfenbrenner*

Système	Facteur d'épanouissement	Facteur d'adversité
Microsystème	Disponibilité du corps professoral; Relation d'entraide avec les pairs.	Difficulté à se joindre à un groupe; Discontinuités culturelles avec les pairs et le corps professoral.
Mésosystème	L'appui de la part des amis et du coopérant.	Contraintes de la situation familiale et économique.
Exosystème	Connaissance du milieu scolaire; Structure du programme à l'USB.	Méconnaissance du milieu scolaire; Lectures à faire en anglais.
Macrosystème	La connaissance de la culture générale canadienne.	La méconnaissance du statut de la profession d'enseignant au Canada.

Le premier système, le microsystème, s'intéressait, dans le cadre de la présente étude, aux perceptions des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada face à leur intégration et au sentiment d'appartenance lors des cours à la Faculté d'éducation à l'USB.

Les deux facteurs d'épanouissement suivants sont ressortis dans ce système : la disponibilité du corps professoral et la relation d'entraide avec les pairs. Deux facteurs d'adversité sont également ressortis : 1- soit la difficulté à se joindre à un groupe autant pour les activités sociales que dans le cadre des travaux de groupe exigés dans les cours; 2- les discontinuités culturelles lors des activités à la Faculté d'éducation ainsi que dans les relations autant avec les pairs que le corps professoral. Bien que les deux facteurs d'épanouissement soient favorables à l'intégration des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada à la Faculté d'éducation, et que ceux-ci rendent le parcours universitaire canadien plus plaisant, ces deux facteurs ne sont pas ressortis comme étant essentiels ou ayant une grande influence sur le succès ou non des participants lors de leurs études à la Faculté d'éducation. Par contre, les deux facteurs d'adversité de ce système jouent un rôle plus important.

L'appartenance à un groupe au niveau social, mais surtout au niveau académique lors de la réalisation de travaux dans le cadre des cours à la Faculté d'éducation est un facteur qui a un impact important sur le sentiment d'appartenance des participants. Bien que certains participants aient souligné ne pas avoir de difficulté à se joindre à un groupe, d'autres ont mentionné avoir eu plusieurs difficultés à se joindre à un groupe. Ceux qui admettent avoir de la difficulté à se joindre à un groupe ont reconnu que leur personnalité n'aidait peut-être pas la situation, puisqu'ils étaient plutôt réservés et qu'ils ne faisaient pas nécessairement les premiers pas pour se joindre à un groupe. Le manque de temps pour la socialisation entre les cours semble être un facteur qui nuit à l'intégration rapide à des groupes de travail. Ce manque de temps pour la socialisation est expliqué par les responsabilités financières des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ainsi que leurs responsabilités familiales. Le concept d'hospitalité et des relations de pouvoir pourraient également expliquer ce défi. À savoir si une place est vraiment et sincèrement

offerte aux étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Une place est-elle accordée aux étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada par le groupe d'accueil qui est conscient que la présence de ces étudiants changera la façon de faire ? Comme le mentionnait Ruitenberg (2011b), le concept d'hospitalité est différent du concept d'inclusion. En choisissant consciemment d'offrir l'hospitalité à l'autre, on accepte que le cadre dans lequel nous l'acceptons soit possiblement modifié, c'est-à-dire, que les intervenants au sein du système scolaire ainsi que des facultés d'éducation fassent réellement une place à tous quelles que soient leurs origines. Le sexe ou l'origine ethnique du participant, qui on le rappelle est un étudiant ou une étudiante ayant été scolarisé à l'extérieur du Canada, ne semble pas avoir d'incidence sur sa difficulté ou non à se joindre à un groupe de travail. Andrade (2009), Parks et Raymond (2004) ainsi que Piquemal et al. (2009) ont d'ailleurs recensé ces mêmes difficultés, pour les étudiants étrangers, à se joindre à des groupes de travail. La perception des participants, qui ont eu de la difficulté à se joindre à un groupe, était que les étudiants canadiens ne voulaient pas prendre le risque de voir leurs résultats académiques s'abaisser en acceptant dans leur groupe un étudiant étranger, étant donné que celui-ci comprenait peut-être moins bien les attentes du travail à faire. Il est intéressant de souligner que les participants qui n'avaient pas de difficulté à se joindre à un groupe mentionnaient tout de même que les membres de leur groupe habituel étaient d'autres étudiants immigrants ou des étudiants venants d'autres provinces. Alors, bien qu'ils ne ressentent pas la difficulté à se joindre à un groupe, ils n'étaient pas nécessairement inclus aux groupes composés d'étudiants manitobains. On se doit de poser un regard critique sur l'hospitalité, sur la place que l'ont fait à l'Autre, comme le précisent Gérin-Lajoie et Jacquet (2008), il faut : «[...] amener le personnel des écoles à développer un regard critique sur l'inclusion et de dépasser ainsi les

principes de l'éducation multiculturelle» (p. 39). Le thème des discontinuités culturelles en est un qui revient tout au long de cette recherche et qui touche plusieurs systèmes.

Le deuxième système, le mésosystème, s'intéresse aux influences de la famille, des amis, et des coopérants lors de la formation théorique et pratique. Le mésosystème semble avoir joué un rôle secondaire, parce que seulement un facteur d'épanouissement et un facteur d'adversité ont été recensés. Comme facteur d'épanouissement, il s'agit de l'appui que reçoivent les participants. Certains reçoivent de l'appui sur le plan émotionnel, financier ou professionnel, de la part de leurs amis et de leur coopérant lors des stages. Le facteur d'adversité était la situation familiale et les contraintes que celle-ci pouvait apporter aux participants lors de leur parcours universitaire.

Comme le précisait Carrington et Tomlin (2000), il est important de bien choisir le placement de stage des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Les participants de cette recherche ont partagé l'appui qu'ils ont reçu de leur coopérante ou coopérant durant leur stage, mais aucun n'a parlé du placement lui-même comme étant un facteur important à la réussite de leur stage. Il se peut que le personnel de la Faculté d'éducation, responsable des placements, ait choisi de façon judicieuse le placement des participants et ce choix aurait eu un effet neutralisant sur l'expérience. C'est pourquoi les participants ne l'ont pas vu comme un facteur important à leur réussite universitaire.

Le facteur d'adversité, la situation familiale, en est un qui fut important pour près de la moitié des participants. Les horaires chargés, les responsabilités familiales, le besoin économique de travailler de longues heures pour subvenir à ses besoins font en sorte que certains étudiants ont peu de temps pour socialiser. Lorsqu'un étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada se retrouve dans cette situation, non seulement manque-t-il de temps pour socialiser, mais ce

manque de socialisation a un impact sur l'intégration de l'étudiant. D'autres ont mentionné s'être intégrés, mais ont trouvé le parcours universitaire très chargé avec les responsabilités du travail et de la famille. Une autre participante a choisi de ne pas suivre le cours, lui permettant de faire un stage supplémentaire qui lui était offert par la Faculté d'éducation en raison de son horaire chargé et de son enfant à la maison. Ce cours visait à lui donner une certaine expérience en milieu scolaire manitobain avant le début de ses stages. Ce manque de temps nuit à l'intégration ce qui a un impact sur le parcours universitaire et professionnel de l'étudiante et de l'étudiant. Sans cette intégration il est difficile de se joindre à des groupes de travail, les groupes de travail sont souvent l'occasion non seulement de mieux comprendre les exigences académiques canadiennes, mais également de mieux comprendre la culture canadienne. C'est aussi l'occasion de créer des liens avec d'autres, un réseau de collègues et d'amis.

Le troisième système, l'exosystème, touche aux expériences professionnelles des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Ces expériences académiques et professionnelles sont décrites comme étant leurs expériences en tant qu'étudiants dans leur pays d'origine, en tant que travailleurs possiblement ou même en tant qu'enseignants dans leur pays d'origine. L'étude de l'exosystème nous amène à mieux comprendre ce que ces expériences viennent ajouter à la formation à la Faculté d'éducation à l'USB ou comment ces expériences sont en conflit avec la formation à la Faculté d'éducation. Ce troisième système semble jouer un rôle important dans le succès des participants lors de leur passage à la Faculté d'éducation. Les deux facteurs d'épanouissement sont la connaissance du milieu scolaire manitobain avant le début des stages et la structure des stages à la Faculté d'éducation à l'USB. Les deux facteurs d'adversité sont la méconnaissance du système scolaire manitobain ainsi que les lectures à faire en anglais dans le cadre des cours à la Faculté d'éducation.

La connaissance ou la méconnaissance du système scolaire manitobain est revenue à plusieurs reprises lors des entrevues. Les participants qui avaient une connaissance préalable du système scolaire manitobain avant d'entamer leurs stages semblent en avoir bénéficié. Ils recommanderaient à de futurs étudiants à la Faculté d'éducation de se munir des connaissances de base du système avant leurs stages. Ces participants avaient travaillé comme auxiliaire ou comme moniteur ou monitrice de langue dans les écoles manitobaines avant leur arrivée à la Faculté d'éducation. Comme le rapportent Duchesne (2008) et Niyubahwe et al. (2013b), plusieurs étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada n'ont pas l'occasion de visiter une classe ou une école canadienne avant de s'inscrire dans une faculté d'éducation. Ces recherches appuient l'étude de Jones et al. (1997) qui démontre que le manque de familiarité avec le système scolaire canadien a un impact sur la réussite des stages des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Duchesne (2008, 2010a), mentionne également le manque de préparation des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada et que ceux-ci vivent un choc culturel lorsqu'ils arrivent en stage. Bien qu'il semble connu que la méconnaissance du système scolaire soit un désavantage pour les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, peu semble avoir été mis en place par les facultés d'éducation pour répondre à ce besoin. Il ne revient pas qu'à l'étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada de faire des démarches pour se familiariser avec le système scolaire canadien. Si l'on revient au concept d'hospitalité, une réelle place doit être donnée aux étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, une place où ils ont accès à tous les outils et services nécessaires pour réussir leur programme en éducation.

Le format des stages de 2<sup>e</sup> année de la Faculté d'éducation de l'USB a été identifié par les participants comme étant un facteur apaisant de ce choc culturel des systèmes scolaires. Comme les stages ont une durée de sept mois, ceci donne plus de temps aux étudiants scolarisés à



l'extérieur du Canada pour se familiariser graduellement avec le système scolaire manitobain, s'intégrer à l'école de leur stage et développer une relation avec leur coopérant, leurs élèves et le personnel de leur école de stage. Comme l'ont montré Duchesne (2008 et 2010a) ainsi que McIntyre (2004), les stages sont la composante du baccalauréat en éducation qui semble causer le plus de difficultés aux étudiants immigrants. Ces difficultés apparaissent lors des stages, car c'est à ce moment que les divergences des conceptions de l'enseignement sont les plus évidentes, et pas tous les étudiants sont capables de s'ajuster à ces différences (Myles et al., 2006; Niyubahwe et al., 2013a et Tardif, 1993).

La langue a également été nommée par quelques participants comme un obstacle. L'anglais est présent dans les lectures assignées dans les cours. Mais comme précisé au chapitre 4, l'utilisation de textes rédigés en anglais dans le cadre des cours a été mentionnée par des participants qui sont passés par la Faculté d'éducation il y a déjà plus de 10 ans. Il est possible que les professeurs de la Faculté d'éducation utilisent de moins en moins de ressources rédigées en anglais. Comme le mentionnent Hansen et Beaver (2012), un individu a besoin de plusieurs années avant d'acquérir un niveau formel et académique de l'anglais. Lire des textes rédigés en anglais dans le cadre des cours suivis à la faculté d'éducation exigeait un temps supplémentaire considérable pour les étudiants immigrants, et nuisait à leur compréhension des concepts enseignés (Malu et Figlear, 1998).

Le quatrième et dernier système, le macrosystème, s'intéresse à comparer les valeurs du pays d'origine du participant aux valeurs dites canadiennes. Malgré le fait que les composantes du dernier système ajoutent au sentiment d'appartenance à la communauté en général, celles-ci avaient peu d'incidence sur la réussite universitaire des participants. Un facteur

d'épanouissement fut recensé, soit la connaissance de la culture générale canadienne. Cette connaissance permettait aux participants de s'intégrer plus facilement et plus rapidement.

Le facteur d'adversité recensé était la méconnaissance du statut de la profession d'enseignant au Canada. Ce facteur ne jouait pas un rôle essentiel à la réussite des participants, mais ajoutait au choc culturel lors de l'arrivée en stage. Comme le précisait Sabar (2004), la réalité de l'école canadienne et du rôle et statut de l'enseignant au Canada est parfois une source de déception, l'enseignant n'ayant pas, au Canada, un statut privilégié ou hiérarchique autant reconnu que dans leur pays d'origine respectif.

Comme le démontrent les perceptions des participants et comme le précise Piot (2008), la formation théorique universitaire n'est pas suffisante pour être compétent comme enseignant. Cette compétence de l'enseignement est acquise progressivement grâce au contact entre le futur enseignant et les élèves en salle de classe lors des stages.

Les deuxième et troisième systèmes du modèle de Bronfenbrenner, le mésosystème et l'exosystème semblent être ceux qui ont le plus d'incidence sur la réussite de la formation au baccalauréat en éducation. Le microsystème et le macrosystème influencent l'intégration des participants à la communauté hôte, mais ont une incidence moins importante sur la réussite académique et professionnelle de ceux-ci.

Comme le précisent Duchesne (2008), Morrissette, Diédhiou et Charara (2014), Mulatris et Skogen (2012) et Niyubahwe et al. (2013b), les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada sont surpris des méthodes pédagogiques et disciplinaires utilisées au Canada. Celles-ci sont très différentes de celles qu'ils ont côtoyées lors de leurs études dans leur pays d'origine. Les participants ont dû remettre en question, dès le début de leur parcours à la Faculté d'éducation,

leurs conceptions initiales de l'enseignement et de l'apprentissage. Duchesne (2008) mentionne l'importance de cette remise en question et que celle-ci doit être faite tôt dans le parcours du B. Éd. pour la réussite des stages et le succès dans l'insertion professionnelle des participants. Duchesne (2010a), Morrissette et al. (2014), Mulatris et Skogen (2012) et Niyubahwe et al. (2013b) ont fait état du manque de préparation des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, dû à leur manque de familiarité avec le système scolaire canadien, à l'égard des pratiques éducatives canadiennes.

**L'analyse selon le modèle de Le Boterf.** Comme précisé au début du chapitre, les facteurs d'épanouissement et les facteurs d'adversité seront maintenant organisés selon le modèle de Le Boterf. Rappelons que ce modèle décrit les trois pierres angulaires formant l'agir avec compétence. En utilisant ce modèle, il sera possible de mieux saisir où sont les lacunes pour ensuite proposer un modèle qui pourrait mieux représenter les conditions favorables au succès des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada.

**Tableau 5***Résumé des facteurs d'épanouissement et d'adversité selon le modèle de Le Boterf*

Composante	Facteur d'épanouissement	Facteur d'adversité
Savoir agir	<p>Connaissance du milieu scolaire;</p> <p>Structure du programme à l'USB;</p> <p>La connaissance de la culture générale canadienne.</p>	<p>Discontinuités culturelles avec les pairs et le corps professoral;</p> <p>Méconnaissance du milieu scolaire;</p> <p>Lectures à faire en anglais;</p> <p>La méconnaissance du statut de la profession d'enseignant au Canada.</p>
Vouloir agir	<p>Disponibilité du corps professoral;</p> <p>L'appui de la part des amis et du coopérant.</p>	<p>Difficulté à se joindre à un groupe.</p>
Pouvoir agir	<p>Relation d'entraide avec les pairs.</p>	<p>Contraintes de la situation familiale et économique.</p>

Selon le modèle de Le Boterf, pour qu'un individu soit compétent, qu'il puisse agir avec compétence, les trois facteurs suivants doivent être présents. L'individu doit posséder un savoir agir, un vouloir agir et un pouvoir agir.

Le savoir agir est caractérisé par les connaissances théoriques que possèdent l'individu, son savoir-faire. Il s'agit des démarches et méthodes que l'individu maîtrise afin de se mettre à l'œuvre. Les facteurs d'épanouissement qui se retrouvent sous cette composante sont les connaissances du milieu scolaire, la structure du programme en éducation à l'USB, la connaissance de la culture générale canadienne. Une partie de ce savoir est apprise lors de la formation initiale à la Faculté d'éducation, autant pendant les cours que durant les stages. Les étudiantes et étudiants reçoivent une formation théorique pendant les cours à la Faculté d'éducation, mais ont ensuite l'occasion de mettre en pratique ces théories lors de leur stage. L'accompagnement reçu par l'enseignant coopérant et le responsable des stages de la Faculté permet aux stagiaires de mieux comprendre les théories et surtout de mieux comprendre comment les mettre en pratique, quand les mettre en pratique et pourquoi les mettre en pratique.

Les facteurs d'adversité pour cette composante du savoir agir sont les discontinuités culturelles avec les pairs et le corps professoral, les méconnaissances du milieu scolaire, les lectures à faire en anglais et la méconnaissance du statut de la profession d'enseignant au Canada. Ces savoirs sont des connaissances déjà maîtrisées, pour la plupart, par les étudiantes et étudiants scolarisés au Canada et ne sont donc pas explicitement enseignés lors de la formation à la Faculté d'éducation soit les cours et les stages. Les étudiantes et étudiants initialement scolarisés à l'extérieur du Canada accusent donc un certain retard en ce qui a trait au bagage de savoirs qu'ils apportent avec eux lors de leur formation initiale, cours et stages. Il ne faut pas

négliger, par contre, qu'ils ont certainement tout un autre bagage de savoirs qui est peut-être moins valorisé.

Le vouloir agir est défini, dans ce modèle, comme étant la motivation personnelle de l'individu. Cette motivation étant influencée par la qualité des relations professionnelles qu'entretient l'individu et la reconnaissance qu'il reçoit de ses efforts et de son progrès. Dans le cadre de cette étude, les facteurs d'épanouissement qui ont été catégorisés comme étant du vouloir agir sont la disponibilité du corps professoral, l'appui de la part des amis et du coopérant. Le corps professoral, les amis, le coopérant forment l'entourage de l'étudiant, ceux-ci jouent un rôle direct sur la reconnaissance que reçoit l'étudiant. Le corps professoral et les coopérants influenceront la qualité des relations professionnelles qu'entreprendront les étudiants. Ces relations sont souvent le premier contact qu'auront les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada avec le système scolaire manitobain.

Un facteur d'adversité de la composante du vouloir agir est la difficulté à se joindre à un groupe. Puisque la qualité des relations professionnelles ainsi que la reconnaissance des efforts et du progrès favorisent le développement du vouloir agir, la difficulté à se joindre à un groupe peut porter les étudiants et étudiantes scolarisés à l'extérieur du Canada à se sentir moins valorisés. Ceux-ci pourraient croire qu'on ne reconnaît pas leur progrès ou leurs efforts et par conséquent, on préfère ne pas les inclure dans les groupes de travail.

La dernière composante du modèle de Le Boterf est le pouvoir agir, celui se définit comme étant le degré d'autonomie qu'a l'individu pour réaliser ses tâches. L'environnement influence ce degré d'autonomie, mais celui-ci permet-il à l'individu de prendre des risques, d'assumer de plus en plus de responsabilités ? Le facteur d'épanouissement qui se retrouve sous cette composante est la relation d'entraide avec les pairs. Une relation d'entraide devrait

permettre à l'individu de se sentir à l'aise et favoriser la prise de risque. L'entraide crée un environnement sain où chacun trouve sa place et se permet de proposer des initiatives.

Le facteur d'adversité pour la composante du pouvoir agir correspond aux contraintes de la situation familiale. Comme mentionné dans l'analyse des données, certains étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ont des contraintes familiales souvent reliées à des contraintes financières. Ces contraintes ne donnent pas une grande marge de manœuvre pour ce qui est du temps que ces étudiants peuvent consacrer à leurs études. Ceux-ci se retrouvent donc dans une situation où ils ne peuvent pas accepter plusieurs responsabilités par manque de temps pour les réaliser.

**L'analyse des relations de pouvoir.** La troisième question de recherche se penche sur les facteurs qui facilitent ou entravent la capacité des étudiants à bien assumer (selon eux) leur rôle professionnel. Un des facteurs à considérer est les relations de pouvoir, celles-ci variant selon des facteurs socio-économiques, de genre, de race, etc. (Johnson-Bailey et Cervero, 1998).

Les relations entre les pairs influencent le sentiment d'appartenance d'un individu. Malgré le fait que les participants ont relaté un bon accueil à la Faculté d'éducation ceux-ci se retrouvaient parfois exclus lors de travaux de groupe. Cette difficulté à se trouver une équipe de travail est-elle en lien avec des différences raciales (Johnson-Bailey et Cervero, 1998) ou plutôt en lien avec un manque de confiance envers les compétences de l'autre. Les participants semblaient plutôt croire à un manque de confiance en leurs compétences ou habiletés, que cette situation d'exclusion était en fait reliée à une inquiétude par rapport au rendement académique. Leurs pairs hésitaient à travailler avec eux par peur de voir leur résultat académique diminuer.

Les relations étudiants-coopérants et étudiants-professeurs sont marquées, comme le mentionnait Justras et al. (2005) «d'une double inégalité : l'inégalité dans le savoir et l'inégalité

dans le pouvoir» (p. 565). Pendant les stages, les stagiaires n'ont pas une grande autonomie, et l'autonomie qu'ils ont dépend souvent de leur coopérant ou de leur coopérante. Dans la présente recherche, les participants ont mentionné apprécier l'autonomie qu'on leur a accordée lors de leur placement de stage. Comme le mentionnent Johnson-Bailey et Cervero (1998), chaque adulte arrive en salle de classe avec des positions hiérarchiques différentes et les coopérants ont le pouvoir de décider quelle place et quelle autonomie ils sont prêts à accorder aux stagiaires. Cette autonomie peut donc varier d'un placement à un autre, de là l'importance du placement.

Les placements étant faits par le corps professoral, celui-ci a donc le pouvoir d'influencer le déroulement et parfois la réussite d'un stage. Certaines relations coopérant-stagiaire peuvent être plus difficiles que d'autres de par la personnalité de chacun, mais également selon des différences culturelles. Comme le précisait Granello (2003), les hommes plus âgés que leur superviseur ont parfois plus de difficultés à accepter les commentaires et directives de leur superviseur. Dans la présente recherche les participants n'ont pas fait état de cette difficulté, par contre il n'a pas été vérifié quel était l'écart d'âge entre eux et leur coopérante ou coopérant. Le corps professoral a également un pouvoir lors de l'enseignement (Tisdell, 1993). Les enseignements portent sur certaines philosophies, pratiques et démarches pédagogiques et il y a une attente que les étudiantes et étudiants se conforment à ces enseignements. Si le corps professoral s'attend à un certain niveau de conformité de la part des étudiantes et étudiants, on ne peut donc pas nier que celui-ci a un pouvoir. En effet, le manque de conformité de la part des étudiantes et étudiants sera probablement reflété dans l'évaluation faite par le professeur ou la professeure.

Le milieu scolaire détient également un certain pouvoir à savoir la place qu'il fait aux nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes. Quel accueil réserve-t-on aux stagiaires ? Aux



stagiaires provenant d'autres milieux, d'autres pays ? Haviland (2008) soutient que les blancs ont encore à ce jour un certain pouvoir. Les attentes des parents ont également un pouvoir sur le déroulement d'un stage, un coopérant ou une coopérante pourrait hésiter à donner beaucoup d'autonomie à son stagiaire craignant la réaction des parents. Selon les expériences sur le terrain de la chercheuse, une réaction négative des parents fait souvent en sorte qu'une école demande de mettre fin à un stage.

Le statut social de l'enseignant au Canada fait en sorte que l'enseignant n'a peut-être pas autant de pouvoir que dans d'autres pays. Cette diminution de pouvoir demande une grande maîtrise des stratégies de gestion de classe pour maintenir le respect mutuel en salle de classe.

Les relations de pouvoir, malgré qu'elles soient souvent imperceptibles, influencent la réussite des étudiantes et des étudiants lors de leur passage en faculté d'éducation et plus tard dans leur carrière. Celles-ci ont donc un effet direct sur le pouvoir agir et le vouloir agir des futures enseignantes et futurs enseignants. Ces points seront donc repris dans le modèle du sablier qui sera discuté dans les prochaines sections.

**Le modèle du sablier.** Pour remédier à la situation où certains étudiants et étudiantes scolarisés à l'extérieur du Canada se retrouvent, c'est-à-dire un environnement où il est difficile à se joindre à un groupe de travail; un environnement où la situation familiale et économique peut être contraignante et un environnement où les discontinuités culturelles freinent l'intégration, un nouveau modèle théorique est proposé. La présente recherche avance donc un modèle théorique de construction des compétences basé sur le modèle de Le Boterf (2015). Le modèle de Le Boterf (2015) a été adapté pour le domaine de l'éducation (figure 2) en utilisant ce que la chercheuse a nommé la métaphore du sablier. Le triangle du bas représente les conditions favorables pour qu'un étudiant en éducation puisse agir avec compétence lors de son parcours en

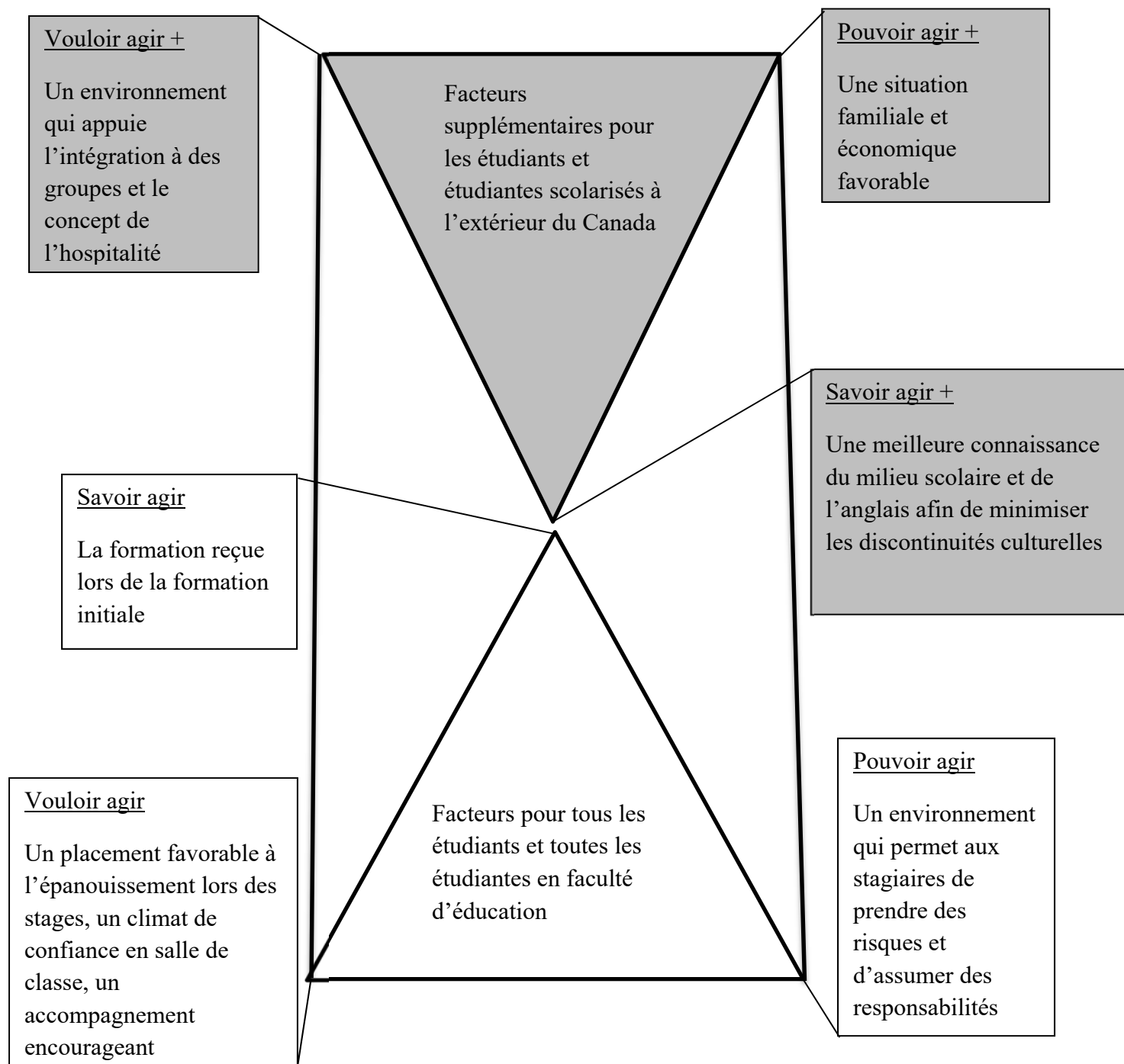
faculté d'éducation, quelles que soient ses origines. Suite aux données analysées dans le cadre de cette étude et aux facteurs d'épanouissement et d'adversité qui en sont ressortis, un deuxième triangle fut ajouté au modèle, celui du haut. Ce modèle (figure 2) vise à explorer les conditions favorables pour qu'un étudiant canadien et un étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada puissent agir avec compétence lors de leur formation universitaire en faculté d'éducation et par la suite, dans leur carrière en enseignement.

Selon Jutras et al. (2005) et le ministère de l'Éducation du Québec (2001), quatre types de savoirs sont reconnus comme étant nécessaires à l'intervention pédagogique : le savoir didactique, le savoir disciplinaire, le savoir psychopédagogique et le savoir culturel. Dans le cadre des programmes de Baccalauréat en éducation de 2 ans, comme c'est le cas à la Faculté d'éducation de l'USB, le savoir disciplinaire est appris et maîtrisé lors du premier degré universitaire. Les étudiantes et étudiants arrivent donc en faculté d'éducation avec un bagage de connaissances spécialisées dans quelques matières dites enseignables (par exemple, histoire, mathématiques, etc.). Un des rôles des facultés d'éducation est de leur donner, par la suite, un savoir didactique, c'est-à-dire des approches et des méthodes pour enseigner ce bagage de connaissances disciplinaires aux élèves. Les savoirs psychopédagogiques sont également enseignés lors de la formation initiale. Ces savoirs permettent aux étudiantes et étudiants de mieux faire les liens entre l'enseignement et l'apprentissage. Selon Jutras et al. (2005) et le ministère de l'Éducation du Québec (2001), le dernier savoir, soit le savoir culturel, est propre à chacun, et comme on l'a vu dans la présente recherche, peut privilégier l'intégration, comme il peut parfois causer des discontinuités.

En gardant en tête ces quatre types de savoirs ainsi que ce qui est ressorti de l'organisation des facteurs d'épanouissement et des facteurs d'adversité selon le modèle de Le Boterf, le modèle suivant, Figure 2, est proposé.

## Figure 2 : Le modèle du sablier (Lupien)

*Conditions favorables pour que les étudiants en éducation, scolarisés à l'extérieur du Canada, puissent agir avec compétences <sup>1</sup>*



<sup>1</sup> Basé sur le modèle de Le Boterf (2015), les termes savoir agir, pouvoir agir et vouloir agir sont du même auteur.

Ce modèle, adapté pour le milieu éducatif, représente les facteurs nécessaires pour qu'un individu puisse agir avec compétence. Le triangle du bas représente les facteurs qui favorisent le succès, lors de la formation de tous les étudiants et de toutes les étudiantes quelles que soient leurs origines. Lorsqu'il est question des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, des facteurs supplémentaires doivent être considérés. D'ailleurs Myles et al. (2006), avaient conclu que quatre domaines doivent être développés davantage chez les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Ces quatre domaines étaient : l'adaptation à un différent système scolaire et à une différente philosophie de l'enseignement, le développement d'expérience en enseignement, le développement de ses compétences en anglais (la langue d'enseignement de l'étude de Myles et al. (2006)), et finalement, le développement d'une relation positive avec la coopérante ou le coopérant. Des préoccupations très semblables sont ressorties lors des entretiens dans le cadre de la présente recherche.

Un deuxième triangle est donc ajouté au modèle, le triangle du haut représente les facteurs nécessaires pour favoriser l'hospitalité envers les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada dans une faculté d'éducation ainsi que dans le système scolaire. Ces deux triangles forment un modèle en forme de sablier où les facteurs représentent chacun des sommets. Ces facteurs supplémentaires sont définis comme étant un *savoir agir +*, un *vouloir agir +*, ainsi qu'un *pouvoir agir +*.

Le *savoir agir +* remédie aux facteurs d'adversité suivant : les discontinuités culturelles avec les pairs et le corps professoral, la méconnaissance du milieu scolaire, la méconnaissance du statut de la profession d'enseignant au Canada ainsi que les lectures à faire en anglais. Le *vouloir agir +* remédie au facteur d'adversité suivant : la difficulté à se joindre à un groupe. Et

pour terminer, le *pouvoir agir* + remédie au facteur d'adversité suivant : les contraintes de la situation familiale et économique.

Pour développer leur *savoir agir* +, les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada devront recevoir les appuis nécessaires pour développer leurs connaissances du milieu scolaire manitobain. Ces appuis doivent favoriser le développement des connaissances théoriques, mais plus particulièrement des connaissances pratiques de la conception de l'enseignement favorisée au Manitoba, soit le socioconstructivisme. Une meilleure compréhension de cette conception de l'enseignement viendra appuyer les connaissances du milieu scolaire et viendra appuyer la compréhension des rôles de chacun : élève, stagiaire et coopérant. Certains participants à la présente étude ont réalisé qu'une connaissance plus approfondie de l'anglais aurait été un atout pour le succès à la Faculté d'éducation. De plus, une connaissance du milieu scolaire avant le début des stages est ressortie comme un facteur d'épanouissement important. Il serait donc indispensable qu'on offre de telles opportunités d'apprentissage aux étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Plus ceux-ci auront des occasions de s'intégrer à des contextes sociaux authentiques, à participer aux activités sociales avec les collègues et à passer du temps dans les écoles publiques manitobaines, plus ils pourront faire face aux discontinuités culturelles et les apprivoiser. En ayant une meilleure compréhension des discontinuités culturelles, les étudiants seront en meilleure posture de composer avec celles-ci ainsi que le milieu scolaire manitobain au sein duquel ils devront effectuer leurs stages puis travailler.

Pour développer leur *vouloir agir* +, les étudiantes et les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada doivent pouvoir s'intégrer à des groupes de travail. En travaillant de près avec des groupes plus hétérogènes chacun pourra apprendre de l'autre au point de vue académique, mais également au point de vue culturel. Les étudiantes et les étudiants ainsi que le corps professoral

des facultés d'éducation doivent donc être sensibilisés à cet accueil et être plus proactifs à l'égard de l'hospitalité. Rappelons que pour favoriser le concept d'hospitalité, l'étudiante ou l'étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada doit se familiariser avec de nouveaux contextes, mais la communauté d'accueil doit également être ouverte aux changements qu'occasionne cet accueil (Dalley, 2003). Les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada doivent bien comprendre les particularités du système universitaire et scolaire canadien (Ruitenbergh, 2016). Le concept d'hospitalité fait que chacun peut maintenir son identité, son rôle malgré les situations dans lesquelles un individu se retrouve (Molnar, 2012).

Pour développer leur *pouvoir agir* +, les étudiantes et les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada devront être appuyés dans leur recherche de réponses à leurs besoins émotionnels pour qu'ils soient mieux équipés pour faire face à certains défis tels que le choc culturel, l'éloignement de la famille et l'intégration au sein de la cohorte d'étudiants et au sein de la communauté éducative lors des stages. D'autres étudiantes ou étudiants doivent subvenir à leurs besoins et aux besoins de leur famille. Une solution possible pourrait être une bourse d'études qui pourrait réduire la nécessité de travailler de longues heures en soirée pendant les deux années d'études à la Faculté d'éducation. En réduisant les heures consacrées au travail en soirée, les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada auraient plus de temps à consacrer à leurs études et à leur vie sociale, ce qui leur permettrait de mieux s'intégrer au milieu étudiant et possiblement de passer du temps dans les écoles manitobaines avant le début de leur stage.

Comme le mentionne Piot (2008), «les compétences pour enseigner, si elles s'appuient indiscutablement sur une base rationnelle de connaissances... elles ne sont pas réductibles à des procédures imposées par les gestionnaires» (p. 108). Le futur enseignant doit donc développer plus que simplement des connaissances pédagogiques, plus que simplement le *savoir agir*. Basé

sur le modèle de Le Boterf (2015), un futur enseignant, doit développer son *savoir agir*, son *vouloir agir* et son *pouvoir agir* pour exercer sa profession avec compétence. En sus, les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada doivent développer un savoir agir supplémentaire (*savoir agir +*), pour apprivoiser la culture de leur nouvelle réalité, doivent tenter de réduire les contraintes de la situation familiale et économique (*pouvoir agir +*) et la communauté d'accueil doit être prête à leur faire une réelle place et adhérer au concept de l'hospitalité (*vouloir agir +*) en acceptant en outre, que la venue d'enseignants et d'enseignantes de diverses origines culturelles modifiera les échanges interpersonnels et professionnels en milieu scolaire.

L'encadrement offert aux étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada influencera leur succès lors de leur passage à la Faculté d'éducation à l'USB. L'appui des pairs, des coopérants et des professeurs est un facteur d'épanouissement, mais est également caractérisé par des relations de pouvoir. Cet appui permet aux étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada de se familiariser avec le milieu universitaire et scolaire de leur communauté d'accueil. Ce chapitre analysait les données concernant les perceptions des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Les questions de recherche ainsi que le cadre théorique ont été utilisés pour interpréter les perceptions des dix participants quant à leurs expériences à la Faculté d'éducation de l'USB ainsi que lors de leur stage en milieu scolaire manitobain. Bien que les expériences à la Faculté d'éducation et en stage ressortent de façon positive, quelques facteurs d'adversité furent répertoriés. Ceux-ci se situaient surtout au niveau du microsystème et de l'exosystème et se regroupaient selon les grands thèmes suivants : une méconnaissance du milieu scolaire et de la conception de l'enseignement, les discontinuités culturelles ainsi qu'une méconnaissance du contexte culturel et linguistique de la communauté d'accueil.



Selon le modèle de Le Boterf des lacunes sont ressorties dans les trois composantes : le savoir agir, le pouvoir agir et le vouloir agir. Pour remédier à ces lacunes, il importe de créer un environnement, en cours et en stage, qui appuie l'intégration à des groupes de travail, un environnement où les contraintes familiales et économiques sont réduites, un environnement où l'on offre un soutien supplémentaire pour compenser les méconnaissances du milieu scolaire canadien et de l'anglais afin de minimiser les discontinuités culturelles.

Le nouveau modèle théorique proposé dans la présente thèse, le modèle du sablier, regroupe donc les conditions favorables à l'intégration des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Les contraintes dans le savoir agir, le pouvoir agir et le vouloir agir sont atténuées par l'ajout du savoir agir +, le pouvoir agir + et le vouloir agir +.

Le dernier chapitre de cette thèse, le chapitre 6, tire des conclusions et formule des recommandations à considérer pour améliorer l'encadrement des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada lors de leur passage à la Faculté d'éducation. Une meilleure préparation doit être faite à plus d'un niveau. Il serait important de mieux préparer les stagiaires scolarisés à l'extérieur du Canada aux stages, mais également de mieux préparer les coopérants qui les accueillent lors des stages ainsi que les professeurs de la Faculté d'éducation qui souvent sont le premier contact universitaire au Canada pour ces étudiants.

## Chapitre 6 : Conclusion et recommandations

Il est à noter que les conclusions et recommandations avancées dans ce chapitre sont basées sur les analyses et l'interprétation des perceptions d'étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada à la lumière de théories, de modèles et des résultats d'autres recherches. Les participants à la présente recherche ont partagé une variété d'expériences, d'anecdotes et de réponses. Un des buts de cette recherche et ce qui la distinguait était de donner la parole à ces étudiantes et étudiants francophones scolarisés à l'extérieur du Canada.

Comme relaté au chapitre 1, la plupart des recherches portant sur ce sujet ont été réalisées dans l'est du pays dans des milieux pratiquement majoritaires linguistiquement. Cette thèse doctorale a la particularité d'être réalisée dans les prairies canadiennes dans un milieu francophone minoritaire. L'approche phénoménologique utilisée dans cette recherche a permis de dresser un portrait des perceptions partagées par dix participants représentant divers parcours et pays d'origine.

### Sommaire de la discussion

Les étudiantes et les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada perçoivent et constatent qu'il y a des différences entre les systèmes universitaire et scolaire canadiens et ceux qu'ils ont connus dans leur pays d'origine. Une adaptation est donc nécessaire pour que ceux-ci puissent assumer pleinement le rôle d'étudiant à la Faculté d'éducation et le rôle de stagiaire dans les écoles publiques du Manitoba.

Le modèle écologique de Bronfenbrenner et l'approche des champs perceptuels de Combs se sont complétés dans l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche. Pour faire ressortir l'essence du phénomène d'être une étudiante ou un étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada en faculté d'éducation, les expériences vécues par 10 étudiantes

et étudiants ont été examinées et analysées en profondeur. Le modèle de Le Boterf a permis d'organiser les facteurs d'épanouissement et les facteurs d'adversité qui sont ressortis de l'analyse pour mieux comprendre les agissements des étudiantes et étudiants en faculté d'éducation.

La perception des expériences vécues par les 10 participants se synthétise en quatre grandes idées : la conception de l'enseignement, les connaissances ou méconnaissances culturelles, les relations étudiants-professeurs et élèves-enseignants ainsi que l'organisation des cours et des travaux.

La conception de l'enseignement est un aspect de cette différence, entre les systèmes d'éducation, qui est ressorti à plusieurs reprises lors des discussions avec les participants. La conception de l'enseignement, plus centrée sur l'élève, était nouvelle pour eux. Les participants avaient donc de la difficulté à imaginer ce à quoi une leçon ou un cours pouvaient ressembler. La tendance au Manitoba de ne pas enseigner à partir de manuels prescrits, n'aidait pas à l'intégration des étudiantes et des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, car ils ne pouvaient pas dépendre d'une ressource officielle pour développer leurs pratiques d'enseignement et leurs cours. La recherche de matériel didactique et le développement de situations d'apprentissage sont donc plus ardues pour de futurs enseignants qui n'ont pas ces repères éducatifs.

Les connaissances ou méconnaissances culturelles jouent également un rôle dans l'intégration des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Certains participants ont témoigné que le rythme de vie au Canada est plus rapide que le rythme auquel ils ont été habitués dans leur pays d'origine. Ce rythme plus rapide semble affecter les relations humaines au sens où les Canadiens prennent possiblement moins de temps pour se saluer et vérifier l'état

d'âme des collègues et des pairs. La relation avec le temps est aussi ressortie comme une difficulté supplémentaire pour les nouveaux arrivants lorsqu'il s'agit de bien planifier la remise des travaux à la Faculté d'éducation. S'ajoute à cette gestion de temps le fait que plusieurs participants ont mentionné devoir travailler de longues heures pour subvenir à leurs besoins et à celui de leur famille le cas échéant.

Les participants ont fait la remarque que la relation avec les professeurs de la Faculté était moins verticale que dans leur pays. Les professeurs en faculté d'éducation étaient ouverts à répondre à leurs questions et à clarifier les directives pour les travaux. Par contre, il n'était pas nécessairement évident pour les participants d'approcher leurs professeurs pour des questions ou clarifications, car ceux-ci avaient de la difficulté à se défaire de la conception qu'aller voir un professeur est mal vu. De plus, quoique les professeurs étaient très ouverts pour appuyer les étudiantes et étudiants ceux-ci détiennent tout de même un énorme pouvoir, celui de les évaluer. Pour les participants, ce pouvoir pourrait possiblement les freiner à consulter leurs professeurs pour de la rétroaction. Ils ont également remarqué que la relation entre les enseignants et les élèves lors de leur stage n'était pas exactement la même que ce qu'ils avaient vécu dans leur pays d'origine. Notamment, les participants ont remarqué que les enseignants au Canada s'impliquent davantage dans les activités parascolaires et extrascolaires ce qui fait en sorte qu'ils développaient une relation différente avec leurs élèves que celle d'une simple relation hiérarchique enseignant-élève.

L'organisation des cours et des travaux est également ressortie comme étant un aspect auquel les participants ont du se familiariser. Pour certains participants, le travail de groupe fut une difficulté, non seulement ne savaient-ils pas nécessairement comment s'y prendre pour réaliser un travail de groupe, mais l'association à un groupe était également difficile. Selon les

propos des participants, ceux-ci se retrouvaient membres d'un groupe composé principalement de gens de l'extérieur du Manitoba. Les participants devaient également se familiariser avec la nature des questions demandées et des travaux exigés. Rappelons que les travaux sont de nature plus pratique que ce que les participants ont connu dans leur pays d'origine. En faculté d'éducation canadienne, l'on s'intéresse à l'opinion des étudiants et à leur esprit d'analyse plutôt que de simplement communiquer des connaissances.

De plus, il ne faut pas négliger le concept de l'hospitalité et de prendre le temps de se questionner si une réelle place est faite pour les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada autant en faculté d'éducation que dans le système scolaire. Est-ce que le poids de l'intégration revient simplement à l'étudiant ? Ou est-ce que le système autant universitaire que scolaire est prêt, voire ouvert aux modifications et aux changements qu'engendre l'accueil d'étudiants scolarisés dans un autre pays ?

### **Recommandations pour les facultés d'éducation**

Cette recherche a permis à la chercheuse de se développer professionnellement comme professeure dans une faculté d'éducation, mais également personnellement comme citoyenne d'une communauté francophone minoritaire dont le visage change de plus en plus avec l'arrivée de personnes de diverses origines ayant le français comme une de leur langue de communication. Le concept de l'hospitalité pousse la réflexion au-delà des concepts additionnels qui doivent être maîtrisés par les étudiantes et les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Celui-ci oblige une réflexion, non seulement comme professeur, mais aussi comme citoyen, à ce qu'est une réelle ouverture à l'autre. Les recommandations suivantes sont basées sur les données recueillies lors de cette recherche et sont formulées par la chercheuse. L'intention première de ces

recommandations est d'améliorer les expériences vécues par les étudiantes et les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada en faculté d'éducation.

Les recommandations seront organisées selon le modèle (figure 2) proposé au chapitre 5 soit le modèle du sablier (Lupien). Celles-ci tenteront de répondre à deux des trois sommets du triangle supérieur, c'est-à-dire le *savoir agir* + et le *vouloir agir* +. Le *pouvoir agir* +, n'est pas touché par les recommandations, car celui-ci concerne la situation économique et familiale de l'individu.

**Savoir agir** +. Pour cette composante du modèle, deux recommandations sont proposées, une première qui porte sur la conception de l'enseignement et une deuxième sur le contexte culturel et linguistique.

**Compréhension de la conception de l'enseignement.** Des ressources doivent être déployées envers le développement de la conception de l'enseignement pour les étudiants non familiers avec le système scolaire manitobain. Ces ressources peuvent être sous forme de dépliant écrit, de session d'information, mais également la possibilité de passer du temps dans les écoles pour observer et s'approprier davantage la culture des écoles canadiennes. Dans un premier temps, en faculté d'éducation et en stages, les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ont besoin d'une communication claire, directe et explicite sur les attentes de leurs professeurs et de leurs coopérants. Une sensibilisation, à l'aide de sessions de développement professionnel par exemple, doit donc être faite auprès des professeurs de la faculté afin d'assurer que ceux-ci donnent des directives claires pour les travaux; qu'ils ne tiennent pas la compréhension du système scolaire manitobain et des concepts qui s'y rattachent pour acquise; et qu'ils prennent le temps de toujours bien expliquer.

Pour ce qui est des coopérants, ceux-ci doivent également être sensibilisés s'ils accompagnent des stagiaires ayant été scolarisés à l'extérieur du Canada. Offrir une ou des sessions de sensibilisation et une formation aux coopérants qui accompagneront des stagiaires scolarisés à l'extérieur du Canada pourrait, dès le début des stages, permettre un meilleur accompagnement, une meilleure compréhension des facteurs d'adversité et des facteurs d'épanouissement. Le coopérant joue un rôle primordial dans la réussite des stages. Un coopérant qui accepte d'accompagner un stagiaire scolarisé à l'extérieur du Canada doit être ouvert à différentes cultures, ouvert à différentes perspectives sur l'éducation et prêt à prendre le temps nécessaire pour expliquer certains contextes et concepts qui sont étroitement reliés à la conception canadienne de l'enseignement. Pour leur part, les stagiaires doivent changer leur façon de voir l'enseignement. Ce n'est pas chose facile et cela peut exiger un certain temps. Mais, comme il est ressorti lors des entrevues, ce n'est généralement pas un manque de vouloir de la part des stagiaires. Il faut donc que les coopérants choisis pour accompagner les stagiaires scolarisés à l'extérieur du Canada fassent preuve de compréhension et ne jugent pas trop vite les stagiaires qui ont de la difficulté à s'ajuster en début de stage. Il y aurait peut-être lieu d'offrir des formations de développement des compétences interculturelles à ces coopérants. De plus, des rencontres où l'on pourrait discuter des meilleures pratiques pour accompagner un stagiaire scolarisé à l'extérieur du Canada pourraient être offertes à ces coopérants.

Pour appuyer l'ajustement au système scolaire manitobain, il serait un atout pour les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada de passer du temps dans les écoles avant leur arrivée en stage. Il serait donc à l'avantage des étudiants d'avoir travaillé comme auxiliaire ou moniteur de langue avant de commencer leurs études en faculté d'éducation, bien que pas tous ne pourront se permettre cette option ni du point de vue financier, ni du point de vue du temps. Il serait

intéressant de pouvoir développer un programme où les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada puissent travailler comme auxiliaire dans une école tout en poursuivant leurs études à la Faculté d'éducation. Cette initiative soulagerait un peu les besoins financiers des étudiants et leur permettrait d'obtenir une meilleure compréhension du système scolaire manitobain.

La création d'un groupe de soutien pourrait également réduire ou combler l'écart de familiarisation avec le système scolaire manitobain. Ces rencontres, facilitées par un professeur de la Faculté d'éducation, pourraient toucher des points déjà identifiés comme étant des nouveautés pour les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Comme exemple, l'enseignement centré sur l'élève, la gestion de classe, le rôle de l'enseignant, etc. De plus, il serait important de se rendre dans diverses écoles avec les membres du groupe de soutien et assister à des cours. Suite à l'observation en salle de classe, une discussion riche portant sur les divers aspects observés par les étudiants et le professeur-facilitateur du groupe pourra avoir lieu. Les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada se bâtiront, avec ces visites, un répertoire de référents. Lors des cours théoriques, ils seront plus en mesure de faire des liens avec ce qu'ils auront observé lors des visites et pourront possiblement mieux comprendre les concepts enseignés. Les facteurs d'adversité du troisième système, l'exosystème, du modèle de Bronfenbrenner seraient amoindris par cette recommandation. La première recommandation serait donc d'appuyer les étudiantes et les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada en leur donnant l'occasion de se familiariser avec le système scolaire manitobain avant le début des stages.

***Compréhension du contexte culturel et linguistique.*** Basée sur l'analyse et la synthèse des perceptions des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, la deuxième recommandation porte sur une promotion d'un portrait plus exact de la communauté francophone du Manitoba.



Certains étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada sont arrivés au Manitoba avec certaines méconceptions, par exemple certains croyaient que l'on pouvait «vivre» et travailler en français, quel que soit notre domaine d'expertise. D'autres ont vite fait de réaliser qu'une meilleure connaissance de l'anglais faciliterait leur insertion sociale et professionnelle. Il faut donc s'assurer que les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada comprennent bien les deux programmes scolaires : français et immersion française, afin de faire des choix éclairés concernant leur placement de stage et leur emploi futur. Du côté du ministère de l'Immigration, les présentations offertes aux immigrants potentiels doivent refléter davantage la réalité manitobaine, il doit être clairement présenté que le Manitoba est une province majoritairement anglophone et que sans des compétences en anglais il sera difficile de s'y intégrer. Au niveau de la Faculté d'éducation, il s'agit de parler, dès le processus d'admission, des compétences langagières en anglais. Par exemple, une étape du processus d'admission pourrait être de faire dresser son profil langagier en anglais. Avec ce profil les étudiants et étudiantes scolarisés à l'extérieur du Canada seront informés et conscients de leur niveau langagier en anglais et pourront recevoir des recommandations quant aux démarches à prendre pour améliorer leurs compétences langagières en anglais. Cette recommandation répond aux besoins soulevés dans le dernier système du modèle de Bronfenbrenner proposé, soit le macrosystème. La deuxième recommandation est, par conséquent, de s'assurer que la communication et la représentation du Manitoba, lors des occasions de recrutement pour l'immigration, soient claires et précises.

**Vouloir agir +.** Pour cette composante du modèle, une recommandation sera faite concernant la mise en œuvre d'une hospitalité réelle.

***L'appartenance et le travail de groupe.*** Cette recherche a identifié que les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ont parfois de la difficulté à s'intégrer, par exemple

lors des travaux de groupe. Il s'agit ici de leur donner les occasions de participer pleinement et de pouvoir se joindre plus facilement à des groupes pour la réalisation de travaux universitaires, mais également pour l'aspect social de la vie universitaire. La familiarisation avec les discontinuités culturelles ne devrait pas seulement se faire par les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. Un travail doit également être fait de la part des étudiants canadiens inscrits à la Faculté d'éducation. Tous devraient apprendre de la culture de chacun, mais également être ouverts aux changements qu'apporte l'Autre. Il est ressorti dans la présente recherche qu'il y avait peu d'occasions de socialiser entre collègues à la Faculté. Les raisons pour ce manque de socialisation variaient. Certains ont parlé de la taille de l'Université de Saint-Boniface, qui faisait en sorte qu'il y avait moins de comités ou clubs organisés, d'autres ont mentionné le fait que plusieurs travaillaient en soirée et en fin de semaine, donc ils avaient peu de temps pour socialiser. Le fait que plusieurs étudiants se connaissaient avant leur arrivée à la Faculté d'éducation, vu la nature de la communauté francophone au Manitoba, n'aidait pas non plus à l'intégration de nouveaux étudiants, qu'ils soient d'autres pays ou d'autres provinces.

De plus, il y aurait lieu de développer les compétences multiculturelles chez les futurs enseignants, mais également chez le corps professoral universitaire et le corps professionnel scolaire. La compréhension des discontinuités culturelles touche directement au premier système du modèle de Bronfenbrenner proposé, soit le microsystème. Par conséquent, la troisième recommandation est qu'il y aurait lieu de sensibiliser les étudiants et les étudiantes via l'association étudiante de l'USB de ce phénomène qui se produit probablement dans les autres facultés. Des sessions d'informations sont présentement offertes par le bureau international de l'USB pour sensibiliser les étudiants internationaux aux us et coutumes canadiennes, il serait bien d'avoir également, à l'inverse, des sessions d'informations pour mieux comprendre les us et

coutumes des étudiants que nous accueillons d'autres pays. Une sensibilisation semblable devrait également se faire auprès du corps professoral universitaire via, par exemple, le bureau international.

***Sensibilisation aux relations de pouvoir.*** Cette recherche a analysé les diverses relations de pouvoir qui existent en faculté d'éducation et lors des stages. Il serait avantageux de sensibiliser le corps professoral ainsi que tous les étudiants des cohortes de la Faculté d'éducation aux relations de pouvoir. Cette sensibilisation peut se faire à l'aide de présentations, à l'aide de témoignages. Il serait recommandé que la Faculté d'éducation crée un partenariat avec, par exemple, l'organisation *Educators of Colour Network*. Ce partenariat faciliterait la tenue de présentations concernant les expériences vécues par des enseignants et enseignantes de minorités visibles.

### **Limites de l'étude**

Une des limites de cette étude est le nombre limité de participants et le fait que celle-ci se soit déroulée avec des participants d'une seule faculté d'éducation. Malgré le fait que seulement dix étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada ont participé à cette recherche, ceux-ci représentaient le tiers des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada qui sont passés par la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface entre les années 2000 et 2016. De plus, malgré le fait que ces dix participants représentaient sept différents pays, et avaient dix parcours bien distincts, la saturation des données fut obtenue assez rapidement. La chercheuse fut surprise par la quantité d'information qui a pu ressortir des entrevues et par la candeur des participants face à leurs expériences à la Faculté d'éducation et durant les stages.

Les résultats de cette étude démontrent la complexité du phénomène d'être étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada en faculté d'éducation. Il faut donc se méfier de généraliser ces

expériences à tous les étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada en éducation. Cependant, même s'il est impossible de généraliser, cette recherche offre une possibilité de résonance et de transférabilité dans des contextes linguistiques minoritaires similaires. Il serait également intéressant de poursuivre ces questions de recherche avec des étudiants qui n'ont pas, quelles que soient les raisons, terminé leur baccalauréat en éducation.

Une autre limite est le fait que lors des entrevues nous n'ayons pas discuté explicitement des relations de pouvoir. Il aurait peut-être été intéressant de discuter, en fin d'entrevue, de l'opinion des participants à l'égard du processus d'entrevue, quelles étaient leurs impressions, sentiments par rapport au fait que la chercheuse ait mené, elle-même, les entrevues. Auraient-ils été plus à l'aise avec un intervieweur qui ne travaille pas à la Faculté d'éducation ? Compte tenu de ma position en tant que vice-doyenne et professeure à la Faculté d'éducation, il aurait peut-être été pertinent qu'un intervieweur qui a eu un parcours semblable à celui des participants soit embauché. Les participants auraient peut-être été plus à l'aise de discuter de leurs perceptions et de leur vécu. Mais compte tenu de contraintes financières, les entrevues ont été menées par la chercheuse.

De plus, les participantes et participants à la présente recherche sont passés par la Faculté d'éducation de l'USB entre 2003 et 2015, les contextes n'étaient probablement pas tous les mêmes pour tous les participantes et participants.

La limite suivante découle de la dernière, puisque certains participantes et participants ont passé à la Faculté d'éducation au début des années 2000 et leurs souvenirs de leur passage se sont peut-être dilués. Maintenant qu'ils ont un travail, ils ont peut-être minimisé certaines expériences vécues pendant leurs études.

## Réflexion finale de la chercheuse

La profession d'enseignante et d'enseignant nous amène à constamment réfléchir à nos pratiques pédagogiques. C'est peut-être ma nature d'enseignante qui m'a poussée à me poser ces questions de recherche. Un des aspects les plus positifs qui ressort de cette recherche est les nombreuses perspectives qui sont ressorties lors des entrevues. Ces perspectives ont enrichi mes pratiques pédagogiques en salle de classe et m'ont permis d'avoir une certaine compréhension de l'Autre. Depuis l'automne 2017, j'ai mis sur pied un groupe de discussion avec des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada, une fois par semaine nous nous rencontrons pour discuter d'aspects qui les surprennent. De plus, je me rends, avec ce groupe, dans des classes autant au niveau élémentaire qu'au niveau secondaire pour observer et par la suite discuter des leçons que nous avons observées. Les étudiantes et les étudiants sont donc en mesure de faire des liens entre la pratique et la théorie vue en classe qu'ils ne pouvaient pas nécessairement faire par le passé.

De plus, dès l'automne 2019 le format du camp de la Faculté d'éducation de l'USB a changé pour être plus inclusif. Il n'y a plus un aspect « camping », et le tout se déroule pendant une seule journée.

Dès l'automne 2020, les candidats et candidates qui déposeront une demande d'admission à la Faculté d'éducation devront faire évaluer leurs compétences langagières en anglais, cette évaluation permettra aux candidats d'être conscients de leur niveau de compétence en anglais, et permettra également au service de perfectionnement linguistique de l'USB de proposer diverses possibilités de développement des compétences langagières en anglais.

L'utilisation de la phénoménologie a donné une voix aux participantes et aux participants et m'a permis, comme chercheuse, de mieux comprendre le vécu de l'autre. Grâce à cette

recherche, la voix des participants a une place. J'espère qu'avec de futures publications et communications, ces voix pourront se propager, car les expériences qu'ils ont vécues sont importantes et jouent un rôle important dans l'épanouissement de l'enseignement et de l'éducation en français en milieu minoritaire.

Dans de futures recherches, il serait intéressant d'explorer le vouloir agir + du modèle proposé, soit l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada. C'est-à-dire de voir si le concept de l'hospitalité est opérationnalisé dans le système scolaire en se posant les questions suivantes : quels appuis ont-ils reçus de leur employeur, de leur division scolaire, de leur direction et de leurs collègues ? Est-ce que les perceptions, quant à leur passage en faculté d'éducation, ressorties lors de cette recherche, se perpétuent sur le marché du travail ou s'estompent avec l'expérience en milieu scolaire canadien ? Ce vouloir agir + est également influencé par les relations de pouvoir, les étudiantes et étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada réussissent-ils à se trouver une réelle place lors de leur passage en faculté d'éducation, lors de leur stage en milieu scolaire, et également lors de leur insertion professionnelle à leur début de carrière en enseignement.

## Références

- Andrade, M. (2009). The effects of english language proficiency on adjustment to university life. *International Multilingual Research Journal*, 3(1), 16-34.
- Barette, C., Gaudet E. et Lemay, D. (1996). *Guide de la communication interculturelle*. Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique .
- Bascia, N. (1996). Inside and outside: Minority immigrant teachers in Canadian schools. In D. Thiessen, N. Bascia et I. Goodson (Eds.), *Making a Difference about Difference* (p. 157-178). Toronto, Canada: Garamond Press.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., et Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38(2), 185-206.
- Billet, M. (2007). L’histoire-géographie et l’éducation civique, sociale et juridique au lycée professionnel: les professeurs et leurs pratiques d’enseignement. *Éducation & Formations*, 76, 93-117.
- Billings, D. M. (2015). Culturally and linguistically responsive teaching: Part I. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 46(2), 62-64.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., et Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5 (9), 5-15.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U., et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon et R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1 : Theoretical models of human development* (5<sup>th</sup> ed., p. 993- 1023). New York, New York : Wiley.
- Caelli, K. (2000). The changing face of phenomenological research : traditional and American phenomenology in nursing. *Qualitative Health Research, 10*, 366-377.
- Carrington, B. et Tomlin, R. (2000). Toward a more inclusive profession : teacher recruitment and ethnicity. *European Journal of Teacher Education, 23*(2), 139-157.
- Carter, T., Vachon, M., Biles, J., Tolley, E. et Zamprelli, J. (2006). Immigration and diversity in Canadian cities – Something to talk about in our diverse cities: Challenges and opportunities. *Canadian Journal of Urban Research : Special Issue*, University of Winnipeg, *15* (2), i-viii.
- Casey, K. (1995). The new narrative research in education. *Review of Research in Education, 21*, 211-253.
- Cavanagh, M., Cammarata, L., et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien: synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education, 39*(4), 1-32.
- Cherian, F. (2007). Learning to teach: Teacher candidates reflect on the relational, conceptual, and contextual influences of responsive mentorship. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 30* (1), 25-46.
- Charte canadienne des droits et libertés*, partie 1 de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R-U), 1982, c. 11.



- Citoyenneté et Immigration Canada. (2006). *Plan stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire* (N° de catalogue Ci51-153/2006). Ottawa, Canada : Comité directeur Citoyenneté et Immigration Canada – Communautés francophones en situation minoritaire.
- Combs, A. W. (1962). *Perceiving, behaving, becoming : A new focus for education*. Washington, D.C. : National Education Association.
- Combs, A. W., et Soper, D. W. (1963). The perceptual organization of effective counselors. *Journal of Counseling Psychology*, 10(3), 222-226.
- Combs, A. W. (1997). Being and becoming: A field approach to psychology. *The Humanistic Psychologist*, 25(3), 237-243.
- Conseil de planification sociale d'Ottawa. (2010). *Profil de la communauté francophone à Ottawa selon le recensement de 2006*. Repéré à <http://www.spcottawa.on.ca/sites/all/files/pdf/2010/Publications/Profil-Francophones.pdf>
- Couture, A., Zaidi, A., et Maticka-Tyndale, E. (2012). Reflexive accounts: an intersectional approach to exploring the fluidity of insider/outsider status and the researcher's impact on culturally sensitive post-positivist qualitative research. *Qualitative Sociology Review*, 8(1), 86-105.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research : Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (3<sup>e</sup> éd.). Upper Saddle River, New Jersey : Pearson Prentice Hall.
- Creswell, J.W. (2017). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five approaches*. (4<sup>e</sup> éd.) Los Angeles, Californie : Sage Publications.

- Daguzon, M. et Goigoux, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale: construction d'un idéal pédagogique. *Les Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg 2007*.
- Dalley, P. (2003). Définir l'accueil : enjeu pour l'immigration en milieu minoritaire francophone en Alberta. *Francophonies d'Amérique, 16*, 67-78.
- Dano, F., Hamon, V., et Llosa, S. (2004). La qualité des études qualitatives: principes et pratiques. *Décisions Marketing, 36*, 11-25.
- Denton, T. (2004) Surmonter les obstacles et relever les défis de l'immigration: le modèle du Manitoba. Dans H. Destrempe et J. Ruggeri (Dir.) *Rendez-vous Immigration 2004: enjeux et défis de l'immigration au Nouveau-Brunswick / Immigration in New Brunswick: Issues and Challenges* (p. 471-488). Fredericton, Canada : University of New Brunswick. Repéré à : <http://atlanticportal.hil.unb.ca/eprints/publications/rendezvous/>
- 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 / Asociacion Europea de Lenguas para Fines Especificos (AELFE). Zaragoza, Spain: Association Europea de Lenguas para Fines Especificos.
- Derrida, J. (2000). Hospitality. *Angelaki, 5*(3), 3-18. doi : 10.1080/09697250020034706
- DiCicco-Bloom, B., et Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education, 40*(4), 314-321.
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies, 44*(1), 131-142.

- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 119-139.
- Duchesne, C. (2010a). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-115.
- Duchesne, C. (2010b). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33-50. doi : 10.7202/039978ar
- Duchesne, C., et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80.
- Earle, V. (2010). Phenomenology as research method or substantive metaphysics? An overview of phenomenology's uses in nursing. *Nursing Philosophy*, 11(4), 286-296.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. (2004). *Indépendants ensemble – Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*. Repéré à <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/>
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. (n.d.). *Un guide sur l'éducation en langue française au Manitoba*. Repéré à [https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/education\\_fr/index.html](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/education_fr/index.html)
- Elwood, S. A., et Martin, D. G. (2000). "Placing" interviews: location and scales of power in qualitative research. *The Professional Geographer*, 52(4), 649-657.

- Faculté d'éducation, Université de Saint-Boniface. (2000-2016). *Liste des finissants du programme de Baccalauréat en éducation*. Données brutes inédites.
- Faculté d'éducation, Université de Saint-Boniface. (2012a). *Rapport du comité d'encadrement des étudiants nouveaux arrivants*. Document non publié.
- Faculté d'éducation, Université de Saint-Boniface. (2012b). *Lettre envoyée aux étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada concernant le cours Stages et Séminaires III*. Document non publié.
- Faculté d'éducation, Université de Saint-Boniface. (2013-2015). *Enquête sur le niveau de satisfaction des étudiantes et étudiants finissants à la Faculté d'éducation*. Données brutes inédites.
- Farmer, D. (2008). L'immigration francophone en contexte minoritaire: entre la démographie et l'identité. *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada: nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, 121-159.
- Farmer, D., Chambon, A., et Labrie, N. (2003). Urbanité et immigration: étude de la dynamique communautaire franco-torontoise et des rapports d'inclusion et d'exclusion. *Francophonies d'Amérique*, (16), 97-106.
- Fuller, B. (2013). Evidence-based instructional strategies : Facilitating linguistically diverse nursing student learning. *Nurse Educator*, 38(3), 118-121.
- Gadamer, H. G. (2006). Classical and philosophical hermeneutics. *Theory, culture & society*, 23(1), 29-56.
- Gendron, S. (2010, novembre). *Analyse critique d'études qualitatives : points de repère*. Congrès annuel Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec, Montréal. Repéré à [www.oiiq.org/congres2010/pdf/F37\\_sylvie%20gendron.pdf](http://www.oiiq.org/congres2010/pdf/F37_sylvie%20gendron.pdf)

- Gérin-Lajoie, D. (1995) La politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les écoles de langue française de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 23 (1), 21-24.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43.
- Gibbs, D. et Culleiton, A. (2016). A project to increase educator cultural competence in mentoring at-risk nursing studentes. *Teaching and Learning in Nursing* 11, 118-125.
- Gilbert, A. et Langlois, A. (2006). Organisation spatiale et vitalité des communautés francophones des métropoles à forte dominance anglaise du Canada. *Francophonies d'Amérique*, (21), 105-129.
- Gilbert, A., Langlois, A., Landry, R. et Aunger, E. (2005). L'environnement et la vitalité communautaire des minorités francophones: vers un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, (20), 51-62.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Golombek, P. et Jordan, S. R. (2005). Becoming "black lambs" not "parrots": A poststructuralist orientation to intelligibility and identity. *TESOL quarterly*, 39(3), 513-533.
- Gouvernement du Canada. (2019). *Droit criminel et contrôle du comportement d'un enfant*. Repéré à <https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/jp-cj/vf-fv/cce-mcb/index.html>

- Gouvernement du Manitoba. (2012). *Données statistiques sur l'immigration au Manitoba – Rapport statistique de 2012*. Repéré à <https://www.gov.mb.ca/labour/immigration/pdf/pcm-manitoba-immigration-rapport-statistique-2012.pdf>
- Granello, D. H. (2003). Influence strategies in the supervisory dyad: An investigation into the effects of gender and age. *Counselor Education and Supervision*, 42(3), 189-202.
- Hachem Samii, Y. (2009). Des tentatives de dépasser les relations de pouvoir: Chercheurs et travailleurs sociaux: même combat?. *Nouvelles pratiques sociales*, 22(1), 152-165.
- Hansen, E. et Beaver, S. (2012). Faculty support for ESL nursing students: Action plan for success. *Nursing Education Perspectives*, 33(4), 246-250.
- Hanvey L. et Lock, J. K., (2000). *Les jeunes immigrants au Canada*. Rapport de recherche du conseil canadien de développement social. Ottawa. Repéré à <http://www.ccsd.ca/francais/pubs/2000/jic/>
- Haviland, V. S. (2008). “Things get glossed over : Rearticulating the silencing power of whiteness in education. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 40-54.
- Healy, M. et Perry, C. (2000). Comprehensive criteria to judge validity and reliability of qualitative research within the realism paradigm. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 3(3), 118-126.
- Hult, F.M. (2014). Covert bilingualism and symbolic competence: analytical reflections on negotiating insider/outsider positionality in Swedish speech situations. *Applied Linguistics*, 35(1), 63-81.

- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy*. Evanston, Illinois : Northwestern University Press.
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2018). *Plan d'action FPT visant à accroître l'immigration francophone à l'extérieur du Québec* (N° de catalogue Ci4-177/2019F-PDF). Ottawa, Canada : Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada.
- Irvine, J. J. (1989). Beyond role models: An examination of cultural influences on the pedagogical perspectives of Black teachers. *Peabody Journal of Education*, 66(4), 51-63.
- Jacquet, M., et Masinda, M. T. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. *Revue internationale d'études canadiennes*, 50, 277-295.
- Jedwab, J. (2002). *L'immigration et l'épanouissement des communautés de langue officielle au Canada : Politique, démographie et identité*. Ottawa, Canada : Commissaire aux langues officielles.
- Johnson-Bailey, J. et Cervero, R. M. (1998). Power dynamics in teaching and learning practices: An examination of two adult education classrooms. *International Journal of Lifelong Education*, 17(6), 389-399.
- Jones, C., Maguire, M. et Watson, B. (1997). The school experience of some minority ethnic students in London schools during initial teacher training. *Journal of Education for Teaching*, 23(2), 131-144.
- Jutras, F., Joly, J., Legault, G. et Desaulniers, M. P. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement: les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 563-583.

- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190. doi : 10.7202/007154ar
- 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.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- King, A. J. et Peart, M. J. (1992). *Teachers in Canada: Their work and quality of life: a national study for the Canadian Teachers' Federation*. Ottawa, Canada : Canadian Teachers' Federation.
- Khawaja, I. et Morck, L. L. (2009). Researcher positioning: Muslim “otherness” and beyond. *Qualitative Research in Psychology*, 6(1-2), 28-45.
- Kirk, S. (2007). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 44(7), 1250-1260.
- Kostogriz, A. (2009). Professional ethics in multicultural classrooms: English, hospitality and the other. Dans J. Miller, A. Kostogriz et M. Gearon (Dir.) *Culturally and linguistically diverse classrooms: New dilemmas for teachers*. (132-150). Bristol, R-U : Multilingual Matters.
- Lafontant, J. (2007). L'intégration en emploi, à Winnipeg, des immigrants francophones racisés, une étude exploratoire. *Les Cahiers du CRIEC*, (32), 131-135.
- Landry, R., Deveau, K. et Allard, R. (2006). Au-delà de la résistance: principes de la revitalisation ethnolangagière. *Francophonies d'Amérique*, (22), 37-56.



- Langlois, S. (2009). Sociologie du Canada français. *Recherches sociographiques*, 50(1), 119-137.
- Laperrière, H. (2010). La formation professionnelle en santé d'étudiantes issues des communautés d'immigrants francophones s'intégrant à la minorité francophone nationale au Canada. *Aporia*, 2(1), 38-48.
- Laplante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 417-440.
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives* (7<sup>e</sup> édition augmentée). Paris, France : Groupe Eyrolles.
- Leclerc, J. (2016). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Repéré à <http://www.axl.cefano.ulaval.ca/amnord/manitoba.htm>
- Lévinas, E. (1987). *Time and the other and additional essays* (R. A. Cohen, Trans.). Pittsburgh : Duquesne University Press.
- Macalpine, M. et Marsh, S. (2005). 'On being white: There's nothing I can say : Exploring whiteness and power in organizations. *Management Learning*, 36(4), 429-450.
- Malu, K. F. et Figlear, M. R. (1998). Enhancing the language development of immigrant ESL nursing students : A case study with recommendations for action. *Nurse Educator*, 23(2), 43-46.
- Manitoba Teachers' Society. (2016). Guide à l'attention des enseignantes et enseignants débutants. Repéré à <http://www.mbteach.org.uml.idm.oclc.org/pdfs/hb/HBF-BeginTeachersHbook.pdf>
- Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire: entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Phronesis*, 1(3), 55-68.

- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). Problématique de l'insertion professionnelle des enseignants: revue et analyse de la littérature. Dans *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Actes du 5e colloque international Recherche (s) et Formation*. Nantes : IUFM des Pays de la Loire.
- Mawhinney, H. et Xu, F. (1997). Reconstructing the professional identity of foreign-trained teachers in Ontario schools. *TESOL Quarterly*, 31(3), 632-639.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école, le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Canada : Les presses de l'Université de Montréal.
- McIntyre, F. (2004, déc.). Les nouveaux enseignants volent de leurs propres ailes dès la troisième année. *Pour parler profession*, 29-34.
- McNess, E., Arthur, L., et Crossley, M. (2015). Ethnographic dazzle and the construction of the Other: revisiting dimensions of insider and outsider research for international and comparative education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(2), 295-316.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, France : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1967). *Les sciences de l'homme et la phénoménologie*. Paris, France : Centre de documentation universitaire.
- Merriam, S. B and Associates. (2002). *Qualitative research in practice examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation nationale. (2007). *Les dossiers enseignement scolaire – Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel*. Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/79/8/6798.pdf>
- Molnar, T. (2012). Responsibility as the welcoming of difference: Thoughts on Levinas and a teacher's experience. *In Education, 18*(1), 37-49.
- Morrisette, J., Diédhiou, B. et Charara, Y. (2014). Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. *Rapport de recherche déposé au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys : Montréal, QC*. Repéré à <http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-Morrisette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf>
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. et Spiers, J. (2008). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods, 1*(2), 13-22.
- Muhammad, M., Wallerstein, N., Sussman, A. L., Avila, M., Belone, L. et Duran, B. (2015). Reflections on researcher identity and power: The impact of positionality on community based participatory research (CBPR) processes and outcomes. *Critical Sociology, 41*(7-8), 1045-1063.
- Multris, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète: l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *International Journal of Canadian Studies/Revue internationale d'études canadiennes, (45-46)*, 331-352.

- Myles, J., Cheng, L. et Wang, H. (2006). Teaching in elementary school : Perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245.
- Namazi, V. (2014). Barrières à la poursuite des études chez les immigrants: Le cas des chauffeurs de taxi iraniens à Montréal. *Diversité urbaine*, 14(1), 73-93.
- N'Diaye, R. O. (2007). Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) au service de l'école et de la communauté: Exemple de la Mauritanie. *Actes des journées scientifiques 2007-RES@ TICE*, 1-14.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013a). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296. doi : 10.7202/1020972ar
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013b). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec: expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 56-87.
- Osborne, J. W. (1990). Some basic existential-phenomenological research methodology for counsellors. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 24(2), 79-91.
- Parks, S. et Raymond, P. M. (2004). Strategy use by nonnative-English-speaking students in an MBA program: not business as usual! *Modern Language Journal*, 88(3), 374-389.
- Pernice, R. (1994). Methodological issues in research with refugees and immigrants. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25(3), 207-213.
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(2), 95-110.

- Piquemal, N., Bahi, B., Bolivar, B. (2010). Nouveaux arrivants humanitaires et économiques au Manitoba francophone: Entre défis et succès social. *Revue canadienne de recherche sociale*, 3(1), 41-51.
- Piquemal, N. et Bolivar, B. (2009). Discontinuités culturelles et linguistiques: Portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 10(3), 245-264.
- Piquemal, N., Bolivar, B. et Bahi, B. (2009). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain: défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 329-355.
- Poupart, J. et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (Québec). (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Canada : G. Morin.
- Quell, C. (2002). *L'immigration et les langues officielles : Obstacles et possibilités qui se présentent aux immigrants et aux communautés*. Ottawa, Canada : Commissaire aux langues officielles.
- Ranta, L. et Meckelborg, A. (2013). How much exposure to english do international graduate students really get?: measuring language use in a naturalistic setting. *La revue canadienne des langues vivantes*, 69(1), 1-33.
- Raymond, P. M. et Des Brisay, M. (2000). An EAP course for Chinese MBA students. *TESL Canada Journal*, 17(2), 29-32.
- Raymond, P. M. et Parks, S. (2004). Chinese students' enculturation into an MBA program: Issues of empowerment. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, 1(4), 187-202. doi : 10.1207/s15427595cils0104\_1

- Richard, M., et Gaudet, J. (2015). Comprendre le rôle de passeuses culturelles que jouent les enseignantes afin de mieux intervenir en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 115-133.
- Roy, S. (2012). Qui décide du meilleur français? Représentations des variétés linguistiques du français en immersion. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 1-19.
- Rosa, E. M. et Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258.
- Ruitenber, C. (2011a). Hospitality and subjectification : On seeing children and youth as respondents. *Young People, Texts, Cultures*, 3(2), 133-140.
- Ruitenber, C. (2011b). The empty chair: Education in an ethic of hospitality. *Philosophy of Education Archive*, 28-36.
- Ruitenber, C. (2016). Response to Doris Santoro's review of Unlocking the world: Education in an ethic of hospitality. *Studies in Philosophy and Education*, 35(5), 533-536.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis : Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 233-245.
- Sallis, J. F., Owen, N. et Fisher, E. B. (2008). Ecological models of health behavior. *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*, 4, 465-486.
- Schaefer, L., Long, J., Clandinin, D.J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121.
- Schmidt, C., Young, J. et Mandzuk, D. (2010). The integration of immigrant teachers in Manitoba, Canada: Critical issues and perspectives. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 11(4), 439-452.

- Seffahi, M., Wieviorka, M., et Derrida, J. (1999). *Manifeste pour l'hospitalité, aux Minguettes : autour de Jacques Derrida*. Grigny : Éditions Paroles d'aube.
- Sinacore, A. L. et Lerner, S. (2013). The cultural and educational transitioning of first generation immigrant undergraduate students in Quebec, Canada. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 67-85.
- Sinha, S. (2018). The racialized body of the educator and the ethic of hospitality: The potential for social justice education re-visited. *Studies in Philosophy and Education*, 37(3), 215-229.
- Smida, H., Rouan, O., Sidaty, M. A. O. et Abdelli, M. (2007). Les dispositifs de formation des enseignants en mathématiques des pays du Maghreb face aux défis de l'école. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 7(2-3), 209-229.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. Dans N. Denzin et Y. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research* (236-247). Los Angeles, CA : Sage Publications.
- Tardif, C. (1993). En stage, comment développe-t-on ses propres perspectives sur l'enseignement ? Dans P. Holborn, M. Widden et I. Etrews (Dir.), *Devenir enseignant : à la conquête de l'identité professionnelle. Tome I*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Tisdell, E. J. (1993). Interlocking systems of power, privilege, and oppression in adult higher education classes. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 203-226.
- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E. et Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210.

Université de Saint-Boniface. (2013-2016). *Mission*. Repéré à

<http://ustboniface.ca/page.aspx?pid=428>.

Van Der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition). Bruxelles,

Belgique : De Boeck.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience : human science for an action sensitive*

*pedagogy*. London, Ontario : Althouse Press.

Whittemore, R., Chase, S. K. et Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research.

*Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537.

Zajc, L. S. et Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke,

Canada : Éditions du CRP.



## Annexe A

### Lettre de recrutement

«Nom du participant»

«Adresse»

«Salutation»,

Je vous écris au sujet de mon projet de thèse fait dans le cadre de mes études doctorales à l'Université du Manitoba. Mon projet de recherche s'intéresse au phénomène d'être un étudiant ou une étudiante scolarisé à l'extérieur du Canada en Faculté d'éducation canadienne. La cueillette de données pour cette recherche se fera à l'aide d'entrevues individuelles.

Les trois grands objectifs de cette recherche sont les suivants :

1. Comment les étudiants diplômés définissent-ils et décrivent-ils la culture du milieu universitaire ainsi que des écoles publiques par rapport à celle qu'ils ont pu connaître dans leur pays d'origine ? Les thèmes suivants seront abordés : la conception de l'enseignement, les connaissances ou méconnaissances culturelles, les difficultés avec la langue d'enseignement.
2. Comment décrivent-ils et perçoivent-ils leur rôle, en tant qu'étudiant et stagiaire diplômé, et leur positionnement face aux attentes dans les domaines linguistiques, culturels, pédagogiques du milieu universitaire et du milieu scolaire ?

3. Quels sont les facteurs (personnels et contextuels) qui facilitent ou, le cas échéant, entravent la capacité des étudiants diplômés à bien assumer (selon eux) leur rôle professionnel ?

Si vous acceptez de participer à ce projet, je vous demanderai de participer à une entrevue individuelle d'une durée d'environ 2 à 3 heures. Une deuxième entrevue pourrait être nécessaire. Les entrevues seront enregistrées.

Ce projet se conforme aux règles d'éthique habituelles en recherche : vous avez le droit de vous retirer du projet à n'importe quel moment : vous avez le droit de refuser de répondre à n'importe quelle question sans préjudice ni autre conséquence. Il n'y a donc pas de risque à participer à ce projet. Vous êtes assuré du respect de vos droits à l'anonymat et à la confidentialité. Si je devais vous citer directement dans ma thèse, je prendrais les mesures pour enlever les références qui pourraient mettre en danger votre anonymat. Les seules personnes qui auront accès aux enregistrements et aux notes prises durant les entrevues seront la professeure Nathalie Piquemal, Ph. D., la personne responsable de la transcription et moi-même. Lorsque le projet sera terminé, je détruirai les enregistrements audio et les notes. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de recherche de la Faculté d'éducation. Si vous avez des plaintes au sujet d'une procédure, vous pouvez contacter le Secrétariat de Déontologie de l'Université du Manitoba (474-7122).

Si vous avez d'autres questions, n'hésitez pas à me contacter à l'Université de Saint-Boniface, 200 avenue de la Cathédrale, Winnipeg, Manitoba, R2H 0H7 (téléphone 233-0210, courriel [clupien@ustboniface.ca](mailto:clupien@ustboniface.ca)). Vous pouvez aussi contacter ma directrice de thèse, madame

Nathalie Piquemal, Ph. D. à la Faculté d'éducation, à l'Université du Manitoba (courriel [nathalie.piquemal@umanitoba.ca](mailto:nathalie.piquemal@umanitoba.ca)).

Si vous acceptez de participer à ce projet de recherche, veuillez signer la lettre de consentement ci-jointe (feuille bleue) et me retourner le tout au plus tard le (à déterminer).

Veillez agréer, «salutation», l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Claudine Lupien  
Étudiante au doctorat  
Faculté d'éducation, Université du Manitoba

## **Annexe B**

### **Formulaire de consentement**

**Titre de la recherche :** Nouveaux arrivants et milieu universitaire : perceptions des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada au sujet de leurs expériences en Faculté d'éducation.

**Chercheuse :** Claudine Lupien, étudiante au doctorat sous la direction de la professeure Nathalie Piquemal Ph. D.

#### **A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

**Objectifs de l'étude :** Cette étude vise à recueillir, à l'aide d'entrevues, les perceptions des étudiants scolarisés à l'extérieur du Canada au sujet de leurs expériences en Faculté d'éducation.

Les trois grands objectifs de cette recherche sont les suivants :

1. Comment les étudiants diplômés définissent-ils et décrivent-ils la culture du milieu universitaire ainsi que des écoles publiques par rapport à celle qu'ils ont pu connaître dans leur pays d'origine ? Les thèmes suivants seront abordés : la conception de l'enseignement, les connaissances ou méconnaissances culturelles, les difficultés avec la langue d'enseignement.
2. Comment décrivent-ils et perçoivent-ils leur rôle, en tant qu'étudiant et stagiaire diplômé, et leur positionnement face aux attentes dans les domaines linguistiques, culturels, pédagogiques du milieu universitaire et du milieu scolaire ?
3. Quels sont les facteurs (personnels et contextuels) qui facilitent ou, le cas échéant, entravent la capacité des étudiants diplômés à bien assumer (selon eux) leur rôle professionnel ?

**Condition de participation :** La participation à cette recherche est facultative.

Les participants seront conviés à une première entrevue individuelle d'une durée d'environ 2 heures. Les entrevues seront enregistrées et retranscrites. Une deuxième entrevue pourrait avoir lieu si la chercheuse le juge pertinent.

**Confidentialité :** Les renseignements que le participant communiquera demeureront confidentiels tant dans leur accessibilité que dans la manière dont ils seront rendus publics. Les renseignements recueillis seront conservés dans un classeur situé dans un endroit sécuritaire et seul l'équipe de recherche pourra y avoir accès. Aucune information permettant d'identifier le participant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1<sup>er</sup> septembre 2020; seules les données sans renseignements permettant d'identifier le participant pourront être conservées après cette date. Tous les documents ne seront identifiés que par un numéro. Seule, la chercheuse connaît le numéro assigné à chaque participant.

**Avantages et inconvénients :** En participant à cette recherche, vous n'encourez aucun risque ni inconvénient particulier et vous pourrez contribuer à l'avancement d'une meilleure compréhension du phénomène d'être étudiant scolarisé à l'extérieur du Canada dans une Faculté d'éducation. Par contre si l'entrevue vous fait ressentir un certain inconfort, l'entrevue pourra prendre fin et être remise à un autre moment ou vous pourrez vous retirer de la recherche.

**Droit de retrait :** Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

**Indemnité s'il y a lieu :** Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

## **B) CONSENTEMENT**

*En signant ce formulaire, vous indiquez que vous avez bien compris l'information en ce qui concerne votre participation au projet de recherche et que vous acceptez d'y participer. Ce faisant, vous ne renoncez aucunement à vos droits reconnus par la loi et les chercheurs, les commanditaires et les établissements concernés ne sont pas dégagés de leurs responsabilités professionnelles et légales. Vous pouvez, sans préjudice ni conséquence, vous retirer de cette étude en tout temps. N'hésitez pas à demander des précisions ou des renseignements supplémentaires.*

Nom de la chercheuse : Claudine Lupien (204) 237-1818 poste 337, clupien@ustboniface.ca

Nom du superviseure : Nathalie Piquemal Ph. D., Faculté d'éducation, Université du Manitoba

*Cette recherche a reçu l'approbation déontologique du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Manitoba. Si vous voulez faire part de vos préoccupations ou de plaintes concernant ce projet, veuillez communiquer avec le secrétariat du comité au (204) 474-7122.*

Je déclare avoir pris connaissance des informations contenues dans la lettre de recrutement, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la ma participation à la recherche et compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Nom du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu autant que je sache aux questions posées.

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom de la chercheuse : \_\_\_\_\_

## Annexe C

### Questions pour les entrevues

Les questions choisies pour les entrevues seront très ouvertes et agiront comme un point de départ pour la discussion.

1. Pouvez-vous vous présenter brièvement ?
2. Pourquoi avez-vous choisi/vous êtes-vous installé au Manitoba ?
3. Pouvez-vous parler de vos premiers contacts avec le milieu éducatif du Manitoba ?
4. Pouvez-vous parler de la culture du milieu universitaire à l'USB ?
  - a. En quoi est-elle différente de celle que vous avez connue dans votre pays d'origine ?
5. Pouvez-vous parler de la culture du milieu des écoles publiques au Manitoba ?
  - a. En quoi est-elle différente de celle que vous avez connue en tant qu'élève dans votre pays d'origine ?
6. Pouvez-vous parler de vos expériences, en tant qu'étudiant à la Faculté d'éducation, autant positives que négatives ?
7. Pouvez-vous parler de vos expériences, en tant que stagiaire dans une école manitobaine, autant positives que négatives ?
8. Pouvez-vous me donner un exemple d'un moment à la Faculté lorsque vous avez vécu l'expérience d'inclusion ou d'exclusion ?



9. Pouvez-vous me donner un exemple d'un moment pendant vos stages lorsque vous avez fait l'expérience que la langue était peut-être une barrière ?
10. Pouvez-vous me donner un exemple d'un moment pendant vos stages lorsque vous avez fait l'expérience que les différences culturelles étaient peut-être une barrière ?
11. En repensant à votre parcours lors de vos études en éducation, quels facteurs ont facilité votre réussite ?
  - a. ou entravé votre réussite