

Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration

Aline Niyubahwe

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Joséphine Mukamurera

Université de Sherbrooke

France Jutras

Université de Sherbrooke

Résumé

Au Canada, en Europe et au Québec, plusieurs études montrent que les élèves issus de l'immigration sont les plus vulnérables à l'abandon et à l'échec scolaires. Dans un mémoire publié en 2009, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) souligne que le manque d'enseignants issus de la diversité ethnoculturelle

constitue l'un des principaux facteurs qui nuisent à la réussite et à la persévérance des élèves issus de l'immigration. L'objectif de cette recension des écrits est de faire un état des connaissances sur le rôle et la contribution des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Les résultats indiquent qu'ils jouent un rôle social important auprès de ces élèves. Il existe peu de recherches sur le sujet dans le monde francophone, et aucune au Québec.

Mots-clés : enseignants immigrants, enseignants issus de la diversité ethnoculturelle, élèves immigrants, intégration scolaire, élèves issus de l'immigration

Abstract

In Canada, in Europe, and in Quebec, many studies show that immigrant pupils are the most vulnerable to quitting or failing elementary and secondary school. In a memo published in 2009, the Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) stresses that the lack of ethno-culturally diverse teachers constitutes one of the main factors that hampers the success and perseverance of immigrant children. The objective of this literature review is to establish a synthesis of knowledge on the role and contribution of immigrant teachers in the school integration of immigrant children. Results indicate that these teachers play an important social role. There are few studies on this subject in the French literature, and none in Quebec.

Keywords: immigrant teachers, ethno-culturally diverse teachers, immigrant children, school integration, students with an immigrant background

Problématique

Au Québec, on relève que plus de 80 % des immigrants proviennent actuellement des pays de cultures arabe, africaine, asiatique et latino-américaine (Mc Andrew & Audet, 2016). Par exemple, de 2010 à 2014, parmi les 263 015 personnes immigrantes recensées : 33,9 % provenaient d'Afrique ; 27,6 % d'Asie ; 21,8 % d'Amérique et 16,5 % d'Europe (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2015). C'est ainsi que le nombre d'élèves d'ethnies, de langues et de cultures diverses ne cesse de croître dans les milieux scolaires québécois (Mc Andrew & Bakhshaei, 2016). Selon le rapport du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2018), 42 % des écoles montréalaises ont des effectifs qui varient de 50 à 98 % d'élèves issus de l'immigration. Même en dehors de la région métropolitaine, on note que le nombre d'élèves immigrants devient de plus en plus significatif (Bakhshaei, 2015). L'intégration scolaire de ces élèves peut comporter d'énormes défis puisque les normes scolaires et les codes culturels diffèrent d'un pays à l'autre. À cet égard, Kanouté (2002) souligne que certains élèves immigrants « rencontrent des difficultés à se situer par rapport à cet ensemble de normes » (p. 175). Selon elle, ces élèves « vivent des situations identitaires et scolaires difficiles et sont plus susceptibles d'être confrontés au racisme et à la discrimination en contexte d'immigration » (p. 174).

Dans le but d'assurer la réussite des élèves immigrants, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1998) s'est doté d'une *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Bien que cette politique promeuve l'égalité des chances, force est de constater que tous les élèves immigrants n'ont pas les mêmes chances de réussite et de diplomation que les élèves non immigrants (Bakhshaei, 2015 ; Mc Andrew & Ledent, 2008). Les études réalisées au Québec et ailleurs au Canada indiquent que les élèves issus de l'immigration sont les plus vulnérables à l'abandon et à l'échec scolaires (Escayg, 2010 ; Mc Andrew & Bakhshaei, 2016 ; Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015). Par exemple, selon le *Bulletin statistique de l'éducation* (MEESR, 2015), le taux annuel de décrochage est plus élevé chez les élèves issus de l'immigration : en 2011-2012, il était de 21,1 % contre 14,7 % chez les élèves non immigrants, avec un taux de décrochage plus élevé chez les élèves immigrants nés à l'étranger (31 % en 2011-2012). Selon cette source, près de 20 % de l'ensemble des élèves issus de l'immigration ne finissent pas leur secondaire. En outre, les résultats

de l'étude menée au Québec par Mc Andrew et Ledent (2008) témoignent que sur trois cohortes d'élèves du réseau scolaire public ayant commencé leur première année du secondaire en 1994, 1995 et 1996, le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires était de 45,5 % chez les élèves issus de l'immigration contre 57,8 % pour les élèves non immigrants. Il importe aussi de souligner que des écarts de réussite ont été observés entre les élèves issus de l'immigration (Mc Andrew & Bakhshaei, 2016). Mc Andrew et Bakhshaei (2016) relèvent que le taux de diplomation des élèves dont le français n'est ni la langue maternelle ni la langue d'usage est nettement inférieur à celui des élèves ayant le français comme langue maternelle ou d'usage. Elles précisent aussi que les élèves qui réussissent le moins bien viennent d'Amérique centrale et du Sud, des Antilles, de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud. À cet égard, Kanouté (2002) constate, d'une part, la difficulté de certains élèves à décoder les « rituels de l'école » et l'« implicite du curriculum » et, d'autre part, la difficulté de leur famille à comprendre le fonctionnement de l'école et les attentes de l'école à l'égard des parents, afin de mieux collaborer avec celle-ci, en raison de l'éloignement entre les valeurs éducatives du pays d'accueil et les leurs.

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ, 2009) considère que le manque d'enseignants issus de la diversité ethnoculturelle et le manque de compétences interculturelles et antiracistes des enseignants sont les principaux facteurs qui nuisent à la réussite et à la persévérance des élèves issus de l'immigration. Le manque de compétences interculturelles et inclusives des enseignants a attiré l'attention des chercheurs (Larochelle-Audet, 2014 ; Larochelle-Audet, Borri-Anadon, & Potvin, 2016 ; Steinbach, 2012), mais la contribution des enseignants issus de l'immigration (EII) n'a fait l'objet d'aucune recherche jusqu'à présent au Québec. Pourtant, certains auteurs (Bauer & Akkari, 2016 ; Escayg, 2010 ; Schmidt & Janusch, 2016 ; Solomon, 1997 ; Villegas & Irvine, 2010) indiquent qu'ils peuvent apporter une plus-value dans l'intégration scolaire de ces élèves.

Eu égard à cette problématique, cet article propose d'étudier la question de recherche suivante : quels sont les rôles et contributions des EII dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration ? Pour répondre à cette question, une recension des écrits a été effectuée dans le but de dresser un portrait de l'état actuel des connaissances sur le sujet. La section suivante clarifie d'abord les termes utilisés dans ce texte, pour ensuite aborder la méthodologie mise en œuvre pour effectuer la recension et

la sélection des écrits ainsi que la démarche d'analyse des documents recensés. Enfin, il sera question de présenter les résultats et d'en discuter.

Clarification des termes utilisés

Il s'avère pertinent de clarifier certains termes utilisés dans ce texte, notamment ceux d'élèves issus de l'immigration, d'enseignants issus de l'immigration et d'intégration scolaire.

Les élèves issus de l'immigration

Dans ce texte, les élèves issus de l'immigration sont des enfants ou des jeunes d'origine immigrante qui sont de niveau scolaire primaire ou secondaire. Il importe de souligner que dans certaines recherches on parle d'enfants issus de l'immigration sans nécessairement préciser s'il s'agit d'enfants de 1^{re} génération (nés à l'étranger), de 2^e génération (nés au pays d'accueil et dont au moins un des parents est né à l'étranger) ou de 3^e génération (nés dans le pays d'accueil de parents natifs du pays d'accueil). Ainsi, nous parlons d'enfants issus de l'immigration indistinctement, sans égard à leur statut de génération.

Les enseignants issus de l'immigration (EII)

Selon la littérature consultée, toute personne d'origine immigrante ayant une formation en enseignement ou une expérience d'enseignement acquise dans son pays d'origine ou dans son pays d'accueil est considérée comme un EII. Soulignons que dans le domaine de l'immigration, plusieurs vocables peuvent être « utilisés pour désigner l'«autre» issu de l'immigration » (Mc Andrew, Ledent, & Bakhshaei, 2013, p. 1). Par exemple, pour différencier les enseignants issus de l'immigration des enseignants non issus de l'immigration, plusieurs vocables sont utilisés. Ainsi, les auteurs utilisent les termes « enseignants immigrants » ou « enseignants issus de l'immigration », « enseignants issus de la diversité ethnoculturelle », « enseignants des minorités ethnoculturelles » ou « enseignants issus des minorités visibles ». Qu'entendons-nous par ces termes ?

Selon l'UNESCO (1995, cité dans Mc Andrew et al., 2013, p. 3), les minorités ethnoculturelles sont constituées de groupes « de personnes qui, selon leur langue, religion, ethnie ou culture, sont en minorité au sein d'une population donnée ». Quant aux minorités visibles, il s'agit des « personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche » (Gouvernement du Canada, 1995, cité dans Mc Andrew et al., 2013, p. 4). Parmi ces différentes catégories de minorités visibles ou ethnoculturelles, on peut y trouver des immigrants de 1re et de 2e générations, et ceux des générations suivantes. Ainsi, lorsqu'on parle d'enseignants issus de la diversité ethnoculturelle, d'enseignants issus des minorités visibles, ethniques ou culturelles, il devient difficile de savoir exactement si ces enseignants sont issus de l'immigration (immigrants de 1re ou 2e génération) ou des générations suivantes. Dans ce texte, le terme EII signifie donc tout enseignant d'origine immigrante, sans distinction de race, de couleur, de culture ou de statut de génération d'immigrants.

L'intégration scolaire

Benimmas et Kamano (2009) conçoivent l'intégration scolaire comme un processus impliquant à la fois l'élève immigrant et la société d'accueil. Selon ces auteurs, l'intégration scolaire

« implique, du côté de l'élève immigrant, l'adaptation à un nouvel environnement en adoptant d'une manière sélective des comportements, des codes sociaux et en apprenant souvent une nouvelle langue afin de développer un sentiment d'appartenance à la société d'accueil et de s'y faire une place sans pour autant perdre son identité ou nier sa culture d'origine. » (p. 6)

Quant à l'école, elle doit, pour assurer une bonne intégration de l'élève immigrant, porter attention « à ce qu'il est, ce qu'il vit, ce qu'il a vécu, ses caractéristiques, ses besoins et ses intérêts » (Sauvé, 2004, cité dans Benimmas et Kamano, p. 6). À ce sujet, les enseignants issus de l'immigration peuvent constituer une ressource non négligeable pour les écoles.

Méthodologie

La démarche de recension des écrits

La recension des écrits a été réalisée en suivant une démarche standard (Mertens, 2010). Le but de la recherche documentaire était de cibler des écrits, tant francophones qu'anglophones, portant sur les rôles et contributions des EII dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Dans un premier temps, pour repérer les références spécifiques, nous avons utilisé les outils de recherche classiques : l'Outil de découverte de la bibliothèque de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue ; les bases de données ERIC et Érudit ; le catalogue des mémoires et thèses ProQuest ; les outils de recherche Internet, comme Google ainsi que Taylor & Francis. Puisque le terme « enseignant issu de l'immigration » peut porter différentes dénominations, la recherche a tenu compte de différentes expressions. Ainsi, nous avons utilisé différents mots clés en français : enseignant immigrant, enseignants formés à l'étranger, enseignants issus de l'immigration, enseignants d'origine immigrante, enseignants issus des minorités ethniques et culturelles, enseignants issus des minorités visibles, enseignants issus de la diversité ethnoculturelle ; et en anglais : immigrant teacher, foreign teachers, teachers with an immigrant origin, teachers from ethnic and cultural minorities, teachers from visible minorities, teachers from ethnocultural diversity. Les documents recensés ont fait l'objet d'une sélection sur la base de deux critères : 1) les écrits portent explicitement sur les rôles et contributions des EII et 2) les écrits rendent compte de résultats de recherches empiriques ou théoriques. À la suite de l'analyse des documents trouvés, nous avons conservé ceux qui répondaient aux deux critères d'inclusion et rejeté ceux qui ne semblaient pas pertinents. Dans un deuxième temps, nous avons consulté les bibliographies des différents documents retenus (articles scientifiques, chapitres de livre, mémoires et thèses) pour identifier d'autres références répondant à nos critères d'inclusion. En tout, nous avons retenu 25 documents traitant directement des rôles et contributions des EII. La grande majorité de ces documents proviennent du monde anglophone (Canada, États-Unis, Royaume-Uni, Australie) et la plupart portent sur des résultats de recherches empiriques. Le tableau 1 rapporte les caractéristiques des documents retenus.

Tableau 1. Caractéristiques des documents retenus

Type d'écrit	Provenance et date de publication	Type de recherche	Technique de collecte de données
16 articles de revue avec comité de lecture, dont 15 avec résultats de recherche empirique	- Suisse (4) : 2013 (2) ; 2016 ; 2017 - Ontario (3) : 1997 ; 2009 ; 2010 - Alberta (1) : 2016 - Colombie-Britannique (1) : 2014 - Royaume-Uni (1) : 2015 - Australie (1) : 2011 - États-Unis (5) : 2005, 2010 ; 2015 ; 2016	Qualitative (9) Quantitative (5) Mixte (1)	Observations + vidéos Questionnaires Entrevues semi-structurées Groupes de discussion Analyse documentaire
6 chapitres d'ouvrage collectif avec comité de lecture	Québec (1) : 1993 Manitoba (1) : 2016 Ontario (1) : 2016 États-Unis (1) : 2016 Royaume-Uni (1) : 2016 Angleterre (1) : 2016	Qualitative (3) Mixte (2) (qualitative + quantitative)	Entrevues non dirigées Entrevues semi-structurées Groupes de discussion Questionnaire Observation
2 mémoires de maîtrise	Ontario (1) : 2001 Suisse (1) : 2013	Qualitative (2)	Entrevues semi-structurées
1 rapport de recherche	Québec (1) : 1988	Qualitative	Entrevues Analyse documentai

Une première analyse des données de ce tableau permet de constater que peu d'écrits sur le sujet sont publiés dans le monde francophone (6/25), particulièrement au Québec (2/25). Il importe de souligner que les deux documents québécois recensés proviennent de la même auteure (Mc Andrew) : elle a écrit un rapport en 1988 et un chapitre d'ouvrage collectif en 1993, dont l'objectif était de faire une analyse critique, à partir d'une recension d'écrits, de la pertinence des arguments en faveur de la présence d'enseignants de minorités ethniques et raciales au sein du personnel enseignant et de la direction en examinant leur impact sur les élèves et le système scolaire. Étant donné que le portrait de l'immigration au Québec s'est beaucoup transformé depuis les années 2000 (Toussaint, 2010) et que les recherches sur l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration sont assez récentes, il s'avère pertinent et important de faire une mise à jour de cette recension d'écrits.

Il est intéressant de relever que la majorité des documents recensés (22/25) rendent compte de résultats de recherches empiriques. On trouve 14 recherches faites selon des méthodes qualitatives, 5 avec des méthodes quantitatives et 3 recherches mixtes. Près de la moitié des recherches qualitatives (6/13) portent sur un échantillon réduit allant de 4 à 10 participants. La majorité des recherches quantitatives proviennent des États-Unis. Les résultats qui y sont exposés font état de corrélations entre l'origine culturelle ou ethnique de l'enseignant et le rendement scolaire des élèves de même culture ou de même ethnie, ainsi que des différences entre les croyances et les attentes des enseignants issus de minorités racialisées et les enseignants de culture majoritaire à l'égard d'un même élève, qu'il soit issu d'une minorité racialisée ou de la culture majoritaire. Bien que ces études portent sur de grands échantillons représentatifs des régions étudiées, elles ne distinguent pas les EII nés à l'étranger des EII natifs des États-Unis. De plus, quand il est question d'enseignants issus de minorités racialisées, par exemple, rien n'indique s'ils sont issus de l'immigration (de 1^{re} ou de 2^e génération) ou des descendants des minorités racialisées établies depuis longtemps aux États-Unis. Les résultats de ces recherches ne sont pas nécessairement transférables au contexte québécois, car le gouvernement du Québec (MEQ, 1998) vise l'intégration des élèves et la promotion du vivre ensemble, et non le jumelage d'enseignants avec des élèves de même origine culturelle ou ethnique.

La démarche d'analyse

Après la sélection des écrits, l'analyse de contenu des 25 documents recensés a permis d'examiner les informations contenues et d'isoler leur signification (Bardin, 2007). À la lecture de chaque document, nous avons repéré et noté les extraits pertinents par rapport à l'objet de recherche. L'analyse de ces extraits a permis de découper les informations en unités de sens (Bardin, 2007). Après la codification de toutes les unités, nous les avons classées en thèmes et sous-thèmes.

Résultats

L'analyse des écrits recensés permet de dégager trois thèmes relatifs aux rôles et contributions des EII à propos de l'intégration des élèves issus de l'immigration : 1) le

rôle de modèle auprès des élèves issus de l'immigration ; 2) la contribution à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration ; et 3) le rôle de médiateur dans les relations entre l'école et les familles immigrantes.

Un rôle de modèle auprès des élèves issus de l'immigration

Beltron Schneider définit un enseignant modèle comme « une personne à laquelle on peut s'identifier et qui a un impact positif sur l'estime de soi et les aspirations des élèves » (2013, p. 28). Au Canada (Escayg, 2010 ; Schmidt & Janusch, 2016 ; Solomon, 1997), en Suisse (Bauer & Akkari, 2016 ; Beltron Schneider, 2013 ; Broyon, 2016 ; Changkakoti & Broyon, 2013), au Royaume-Uni (Lander & Zaheerali, 2016 ; Santoro, 2015, 2016), en Australie (Basit & Santoro, 2011) et aux États-Unis (Cherng & Halpin, 2016 ; Dee, 2005 ; Villegas & Irvine, 2010), plusieurs recherches indiquent que les EII jouent un rôle de modèle auprès des élèves issus de l'immigration. Selon ces études, les EII apportent certaines spécificités par rapport aux enseignants non immigrants dans ce rôle auprès des élèves issus de l'immigration.

En premier lieu, on relève que les EII servent de modèles d'intégration auprès des élèves nouveaux arrivants qui intègrent un nouvel environnement social, scolaire et culturel (Bauer & Akkari, 2016 ; Beltron Schneider, 2013 ; Broyon, 2016 ; Villegas & Irvine, 2010). Selon ces études, la présence d'EII dans le milieu scolaire envoie un signal implicite à ces enfants qu'ils sont les bienvenus et qu'ils peuvent eux aussi faire leur place dans le milieu scolaire. De plus, il en ressort que beaucoup d'EII choisissent d'intégrer ou de réintégrer la profession enseignante justement dans le but de contribuer à l'éducation des élèves issus de l'immigration (Bauer & Akkari, 2016 ; Beltron Schneider, 2013 ; Broyon, 2016 ; Solomon, 1997 ; Schmidt & Janusch, 2016). Par exemple, les résultats de l'étude de Schmidt et Janusch (2016), menée au Manitoba et en Alberta auprès de 32 EII ayant suivi des programmes de certification à l'enseignement, montrent que ces enseignants ont réintégré la profession enseignante dans ce but. Ces enseignants se considèrent comme des modèles auprès des élèves issus de l'immigration et s'engagent à assumer des responsabilités supplémentaires pour remplir ce rôle. Ils ne veulent pas nécessairement recevoir de compensation monétaire pour le surplus d'heures travaillées en dehors de leur tâche d'enseignement : ils s'impliquent dans l'intégration des enfants immigrants, car ils sont eux-mêmes immigrants. Schmidt et Janusch (2016) notent

que ces enseignants se voient comme des modèles d'intégration, tant pour les élèves immigrants que pour leur famille. Ils considèrent que la plupart des élèves immigrants vivent de la discontinuité culturelle en raison de l'éloignement entre leur culture d'origine et celle du milieu d'accueil. Grâce à leur expérience interculturelle et à leur dévouement, les EII veulent les aider à effectuer une transition harmonieuse et à développer un sentiment d'appartenance positif à l'école et à la société.

En deuxième lieu, il ressort des études recensées que les EII servent de modèles identitaires aux élèves issus de l'immigration (Bauer & Akkari, 2016, Beltron Schneider, 2013 ; Broyon, 2016 ; Santoro, 2015, 2016 ; Solomon, 1997 ; Villegas & Irvine, 2010). Comme l'indique Solomon (1997), les EII représentent un groupe non dominant au sein de l'école, celui des communautés culturelles et ethniques. En ce sens, ils représentent la différence par rapport à la culture majoritaire, partageant ainsi une identité commune avec les élèves issus du groupe non dominant. Les préoccupations et les réalités qu'ils partagent en tant qu'immigrants sont l'illustration que la réussite dans la société d'accueil n'est pas incompatible avec le maintien de l'identité culturelle (Solomon, 1997). Ils pensent ainsi aider les élèves à se construire une identité culturelle harmonieuse qui intègre leur culture et celle de la société d'accueil. Les résultats de plusieurs études (Bauer & Akkari, 2016 ; Beltron Schneider, 2013 ; Broyon, 2016 ; Escayg, 2010 ; Solomon, 1997) révèlent d'ailleurs que, quelle que soit leur origine culturelle ou ethnique, les élèves issus de l'immigration trouvent intéressant de voir des enseignants comme eux, issus de l'immigration, dans l'école. Ces enseignants connectent facilement avec ces élèves, ce qui favorise leur bien-être (Escayg, 2010).

En troisième lieu, il se dégage que les EII sont aussi des modèles de réussite (Basit & Santoro, 2011 ; Bauer & Akkari, 2016 ; Beltron Schneider, 2013 ; Broyon, 2016 ; Escayg, 2010 ; Santoro, 2016 ; Solomon, 1997 ; Villegas & Irvine, 2010). Selon ces études, la présence des EII témoigne aux élèves « que le fait d'être d'origine étrangère n'empêche en rien de faire des études et d'arriver où ils le désirent » (Beltron Schneider, 2013, p. 60). Escayg (2010) abonde dans le même sens. Elle soutient que ces enseignants reflètent aux élèves issus des minorités culturelles que le succès et l'intelligence ne sont pas reliés à la race. D'autres études montrent que les EII contribuent à élever la confiance et les aspirations scolaires des élèves (Basit & Santoro, 2011 ; Beltron Schneider, 2013 ; Broyon, 2016 ; Solomon, 1997). Par exemple, les enseignants ayant participé à l'étude de Solomon (1997) déclarent que le choix de devenir enseignant a

été influencé par la présence d'enseignants de minorités visibles au sein du personnel enseignant majoritairement blanc dans leur école. Selon ces participants, leur présence a été le facteur déterminant à la prise de conscience, en tant qu'élèves, qu'ils pourraient devenir enseignants et réussir eux aussi dans ce système. Depuis qu'ils sont devenus enseignants, ils considèrent qu'ils ont eux-mêmes un rôle de modèle, ce qui leur permet à leur tour d'influencer la vie des générations suivantes. En tant qu'enseignants, ils estiment établir facilement des relations avec les élèves et leurs parents. Les parents des élèves des minorités visibles pensent que ces enseignants sont plus sensibles aux besoins et aux expériences de leurs enfants et ils sont convaincus que leur présence au sein de l'école donne la chance à leurs enfants d'avoir des modèles de réussite auxquels ils peuvent s'identifier. Cole (1986, cité dans Villegas & Irvine, 2010) considère aussi que beaucoup d'élèves de couleur tirent profit d'avoir des enseignants de couleur, surtout quand ils proviennent de milieux socioéconomiques pauvres où les modèles de réussite sont rares. Le témoignage d'une enseignante ayant participé à l'étude de Broyon (2016) va dans le même sens : « De voir un enseignant de couleur, cela leur offre un petit espoir de pouvoir faire un jour autre chose que de la conciergerie » (p. 50). En outre, Bauer et Akkari (2016) précisent que le rôle de modèle de réussite « prend d'autant plus de valeur lorsqu'il s'agit de groupes discriminés » puisque les élèves « reconnaissent ainsi le parcours exemplaire de leur enseignant issu de la diversité ethnoculturelle » (p. 13). Ces enseignants peuvent donc s'appuyer sur leur identité culturelle pour montrer à ces élèves qu'ils peuvent eux aussi franchir des barrières. En les poussant à évoluer dans leurs conceptions, ils les encouragent à avoir plus d'aspirations qu'auparavant (Beltron Schneider, 2013 ; Solomon, 1997).

Une contribution à la motivation et à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration

D'emblée, il importe de souligner qu'aucune recherche empirique n'a pu démontrer que les élèves issus de l'immigration réussissent mieux avec un EII qu'avec un enseignant non immigrant. Toutefois, Villegas et Irvine (2010), dans leur recension des écrits, ont identifié certaines pratiques des EII qui seraient favorables à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. D'autres recherches publiées récemment (Bauer & Akkari, 2016 ; Beltron Schneider, 2013 ; Broyon, 2016 ; Kohli, 2016 ; Santoro, 2016 ; Schmidt & Janusch,

2016) sont arrivées aux mêmes constats : les EII 1) font un enseignement culturellement pertinent ; 2) ont des attentes élevées envers les élèves issus de l'immigration ; 3) développent des relations de sollicitude et de confiance avec ces élèves ; et 4) jouent un rôle de leadership pour un curriculum plus inclusif et pour les droits des élèves minoritaires.

1) Un enseignement culturellement pertinent. Selon Sauvé (2004, cité dans Benimmas & Kamano, 2009), la réussite scolaire de l'élève immigrant requiert de porter attention «   ce qu'il est, ce qu'il vit, ce qu'il a vécu, ses caractéristiques, ses besoins et ses intérêts » (p. 6). Pour soutenir l'acquisition d'apprentissages significatifs chez les élèves issus de l'immigration, les enseignants doivent les aider à établir des liens explicites entre ce qu'ils savent et ce qu'ils apprennent. Ces apprentissages devraient aussi être en lien avec les situations de leur vie, leurs intérêts et leurs préoccupations.   ce sujet, les résultats de plusieurs études (Akkari, Bauer, & Radhouane, 2017; Bauer et Akkari, 2016 ; Beltron Schneider, 2013 ; Broyon, 2016 ; Changkakoti & Broyon, 2013 ; Escayg, 2010 ; Santoro, 2016 ; Solomon, 1997 ; Villegas & Irvine, 2010) montrent que les EII seraient bien placés pour comprendre les antécédents scolaires des enfants issus de l'immigration, leurs pratiques et bagages culturels, leurs besoins et les attentes de leur famille, et la façon dont les pratiques et valeurs culturelles influencent leur manière d'apprendre. Les EII ayant participé aux différentes études mentionnées estiment que leur connaissance des réalités de la vie des élèves issus de l'immigration les aide à mettre en place des pratiques pédagogiques culturellement adaptées et plus justes. Selon ces participants, il importe que toutes les cultures soient reconnues et valorisées en classe. Dans ce but, ils veillent à ce que le matériel pédagogique tienne compte de la diversité culturelle et mettent en place un environnement pédagogique exempt de racisme. De plus, ils considèrent que plusieurs qualités sont requises pour la mise en œuvre d'une pédagogie culturellement pertinente : l'empathie, l'ouverture d'esprit, l'ouverture aux langues parlées par les élèves, la tolérance, le respect des différences, la capacité à se décentrer et à se remettre en question. Par exemple, une participante à l'étude de Bauer et Akkari (2016) déclare que pour «  tre passée par là », elle savait « ce que c'était d'être au fond de la classe et ne rien comprendre de ce qui était dit » (p. 11). Ainsi, son expérience vécue en tant qu'immigrante oriente sa façon d'intervenir auprès des élèves immigrants. Puisqu'ils sont passés par là, ils ont développé de l'empathie et une sensibilité qui les

rendent plus ouverts, plus tolérants et plus patients à l'égard des élèves immigrants, comme le remarque un participant à l'étude de Beltron Schneider (2013) : « Je pense qu'il y a beaucoup de patience, de respect, de tolérance qu'un enseignant qui ne l'a pas vécu n'aura peut-être pas » (p. 61). Par exemple, certains enseignants permettent aux enfants qui ne maîtrisent pas encore la langue d'enseignement de s'exprimer dans leur langue maternelle. Il arrive aussi qu'ils cherchent à faciliter la compréhension des élèves en utilisant un langage ou des exemples proches de leur vécu. Grâce à leur pédagogie interculturelle, les EII peuvent ainsi aider les élèves à établir des ponts qui assurent une continuité culturelle à l'école. Autrement dit, ils peuvent favoriser l'apprentissage d'élèves qui, autrement, auraient pu être désengagés du travail scolaire (Villegas & Irvine, 2010). Cela concorde avec les résultats de la recherche faite aux États-Unis par Cherng et Halpin (2016) auprès de 157 081 élèves au moyen d'un questionnaire sur leurs enseignants portant sur sept items : les défis lancés aux élèves pour les motiver, la gestion de classe, les relations de soutien, le respect des opinions des élèves, la prise en compte des intérêts des élèves, la clarté des explications et l'établissement de liens entre les personnes. Les résultats obtenus révèlent que les élèves issus des minorités culturelles ont des perceptions plus positives des enseignants latinos et noirs que des enseignants blancs. Comme l'expliquent Cherng et Halpin (2016), ces enseignants seraient plus conscients du multiculturalisme que leurs pairs blancs, ce qui les pousserait à créer un environnement favorable aux apprentissages de tous les élèves. Les résultats indiquent aussi qu'en moyenne, tous les groupes d'élèves ont des perceptions positives des enseignants minoritaires, y compris les élèves blancs et asiatiques.

2) Des attentes élevées à l'égard des élèves issus de l'immigration. Selon Viau (2009), l'enseignant constitue l'un des principaux facteurs de motivation ou de démotivation pour les élèves. Par exemple, le jugement que porte l'enseignant sur le potentiel et le comportement de ses élèves influencera ses attentes et ses attitudes à leur égard et, en conséquence, pourra entraîner des effets sur leur motivation et leur réussite scolaire. À ce sujet, les résultats de plusieurs études (Bauer & Akkari, 2017 ; Beltron Schneider, 2013 ; Broyon, 2016 ; Dee, 2005 ; Escayg, 2010 ; Santoro, 2016 ; Solomon, 1997 ; Villegas & Irvine, 2010) indiquent que, par rapport aux enseignants non immigrants, les EII auraient des perceptions plus positives et des attentes plus élevées à l'égard des élèves issus de l'immigration. Cela va dans le même sens que les résultats

d'études sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec (Bakhshaei, 2016 ; Mc Andrew & Audet, 2013) selon lesquels les élèves immigrants qui vivent des difficultés scolaires ainsi que certains parents et intervenants communautaires croient que les enseignants québécois ont des attentes moins élevées par rapport à la performance de certains élèves immigrants. Leurs attentes de réussite scolaire seraient influencées par l'origine ethnique et socioéconomique des élèves. Mc Andrew, Ephraïm, Lemire et Swift (2004, cité dans Bakhshaei, 2016) notent qu'« il y a un lien entre l'échec scolaire des élèves issus des communautés noires et les perceptions et attentes stéréotypées et faibles des enseignants envers l'engagement et la réussite scolaire de ces élèves » (p. 256). D'autres études réalisées aux États-Unis (Cherng, 2015, cité dans Cherng et Halpin, 2016 ; Dee, 2005 ; Gershenson, Holt, & Papageorge, 2016) montrent aussi que certains enseignants ont tendance à sous-estimer les capacités pédagogiques des élèves issus des minorités. C'est ainsi que les préjugés et les stéréotypes de certains membres du personnel scolaire à l'égard des minorités visibles « s'incarneraient parfois dans des pratiques discriminatoires » (Mc Andrew & Bakhshaei, 2016, p. 39) qui nuisent à leur réussite scolaire.

3) Le développement de relations de sollicitude et de confiance avec les élèves.

Dans leur recension d'écrits, Villegas et Irvine (2010) montrent que les pratiques pédagogiques des enseignants de couleur sont basées sur l'établissement de relations de sollicitude et de confiance avec les élèves. L'étude menée en Suisse par Broyon (2016), auprès de 26 EII, révèle que leur expérience les a amenés à « développer des compétences et des attitudes particulières qui permettent aux élèves primo-arrivants de se sentir mieux acceptés et reconnus » (p. 50). Par exemple, ces enseignants disent qu'ils mettent la priorité sur l'entraide et la cohésion du groupe plutôt que sur la responsabilisation et l'autonomie. De plus, ils déclarent traiter les élèves sur un pied d'égalité : « être égal et équitable », « être à la fois sévère, mais juste », « ne pas catégoriser », « ne pas porter de jugement ». Les enseignants qui ont participé à la recherche de Solomon (1997) ont rapporté que leurs ressemblances culturelles avec les élèves constituaient un avantage pour établir des relations de confiance et les inciter à élever leurs aspirations scolaires. Les participants aux études de Beltron Schneider (2013) et de Bauer et Akkari (2016) estiment que, peu importe leur origine culturelle et ethnique, les enseignants qui parlent deux ou plusieurs langues et qui sont issus de l'immigration communiquent très bien

et établissent des relations de confiance avec les élèves issus de l'immigration. Ces enseignants encouragent les élèves à aller plus loin, ils les aident à surmonter les obstacles (Escayg, 2010) et partagent plusieurs de leurs valeurs. Cela contribue à créer un environnement accueillant et sécurisant où les relations enseignant-élève et entre élèves sont harmonieuses et positives. Les élèves se sentent valorisés et soutenus, ce qui favorise l'engagement, la persévérance et la réussite scolaire (Escayg, 2010).

4) Un rôle de leadership pour un curriculum plus inclusif et pour les droits des élèves minoritaires. Il ressort de plusieurs recherches (Beltron Schneider, 2013 ; Kohli, 2016 ; Santoro, 2016 ; Solomon, 1997) que les EII jouent un rôle de leadership pour un curriculum plus inclusif, c'est-à-dire qui tient compte des besoins de tous les élèves. Ils s'investissent, par exemple, dans l'enrichissement des contenus des programmes pour qu'ils reflètent une perspective multiculturelle et antiraciste. Ces enseignants peuvent aussi constituer des ressources culturelles auprès de leurs collègues qui, parfois, les consultent pour la création de matériel d'apprentissage multiculturel ou pour l'organisation d'événements culturels à l'école. Santoro (2016) et Solomon (1997) soulignent qu'ils apportent ainsi différentes perspectives culturelles par rapport aux programmes scolaires et à la pédagogie, ce qui est profitable pour tous les élèves et les collègues, leur permettant même de développer des connaissances et des compétences interculturelles favorables à la réussite des élèves minoritaires.

En outre, il ressort de différentes recherches (Bauer & Akkari, 2016 ; Beltron Schneider, 2013 ; Broyon, 2016 ; Escayg, 2010 ; Schmidt & Janusch, 2016 ; Solomon, 1997) que les EII peuvent participer à la lutte contre les stéréotypes et les préjugés à propos de certaines minorités culturelles et ethniques dans le milieu scolaire, voire à la sensibilisation de leurs collègues et de la direction à propos des élèves minoritaires. Par exemple, dans l'étude de Solomon (1997) et dans celle de Schmidt et Janusch (2016), les participants disent qu'ils défendent les droits de certains élèves minoritaires marginalisés dans les écoles lors des réunions du personnel ou auprès de la direction. De plus, il arrive que ces enseignants jouent un rôle de médiation pour la résolution de conflits entre élèves issus de l'immigration et les enseignants non immigrants.

Discussion des résultats et conclusion

Cette recension d'écrits avait pour objectif de dresser un état des connaissances sur les rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. À cet égard, l'analyse des résultats permet de constater que les EII jouent un rôle crucial auprès de ces élèves. Le rôle de modèle tenu par les EII a attiré l'attention de plusieurs chercheurs qui ont mis en évidence leurs apports spécifiques sur l'intégration psychosociale et les aspirations scolaires des élèves issus de l'immigration. La présence d'EII dans le milieu scolaire envoie un message implicite aux élèves nouveaux arrivants qu'ils sont eux aussi acceptés et qu'ils peuvent s'intégrer et réussir dans leur nouvel environnement socioscolaire. On remarque également que beaucoup d'EII choisissent d'intégrer ou de réintégrer la carrière enseignante dans le but de servir de modèles à ces élèves. Par conséquent, leur présence dans le milieu scolaire et les actions qu'ils mettent en œuvre facilitent l'intégration psychologique et sociale des élèves issus de l'immigration (Mc Andrew, 1993).

Selon Berry (1997), une bonne intégration dans la société d'accueil requiert de la part de la personne immigrante de maintenir son identité culturelle tout en adoptant certaines valeurs et modes de fonctionnement de la société d'accueil. À ce sujet, les résultats montrent que les EII servent de modèles identitaires aux élèves issus de l'immigration puisqu'ils reflètent à leurs yeux que la réussite dans la société d'accueil n'empêche pas de maintenir son identité culturelle. D'ailleurs, Kanouté (2002) indique que les élèves issus des minorités visibles « sont continuellement, qu'ils le veulent ou non, renvoyés à leur différence » (p. 179). Dans ce sens, le fait d'avoir des enseignants culturellement diversifiés, qui représentent la différence par rapport à la culture majoritaire, contribue non seulement au développement d'une image de soi positive chez les élèves minoritaires, mais aussi à la construction d'une identité culturelle harmonieuse qui intègre leur culture d'origine et celle de la société d'accueil (Mc Andrew, 1993).

En outre, il ressort des études consultées que les EII servent de modèles de réussite aux élèves issus de l'immigration, et plus particulièrement à ceux qui viennent des milieux socioéconomiques défavorisés ou des communautés subissant des préjugés. Le fait de voir des adultes issus de leur communauté ethnique et culturelle qui ont réussi leurs études et qui ont pu trouver un poste dans le système scolaire donne l'espoir à ces élèves qu'ils peuvent eux aussi franchir les barrières, ce qui peut contribuer à rehausser

leurs aspirations scolaires. Si Solomon (1997) trouve essentiel que l'école recrute un personnel enseignant et de direction d'origine ethnique et culturelle diversifiée afin que tous les élèves puissent côtoyer des modèles de réussite, il y a encore du chemin à faire dans certains milieux scolaires pour que cela devienne une réalité. D'un côté, les recherches faites au Québec et ailleurs au Canada (Niyubahwe, Mukamurera, & Jutras, 2014 ; Schmidt, 2010) montrent que les EII sont souvent, comme les autres immigrants, confrontés à une discrimination systémique à l'embauche. Même lorsqu'ils trouvent du travail, beaucoup sont laissés à eux-mêmes, sans soutien ni accompagnement, ce qui rend difficile leur intégration socioprofessionnelle. Pourtant, une bonne « intégration [des EII] au système éducatif peut influencer, d'une part la qualité de leur enseignement et, d'autre part, la qualité du modèle de diversité qu'ils symbolisent aux yeux des élèves » (Collin & Camaraire, 2013, p. 50). D'un autre côté, les résultats d'une étude réalisée au Québec par Lefebvre, Legault et De Sève (2002), auprès de 257 étudiants de collèges francophones, montrent que les étudiants issus de l'immigration ont une perception plutôt négative de la profession enseignante comparativement aux étudiants non immigrants. Les auteurs déplorent également l'insouciance et le manque d'initiative des institutions de formation et de leur personnel pour inciter les jeunes issus de l'immigration à s'orienter vers la carrière enseignante. Pourtant, dans son *Cadre de référence sur l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration*, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) mentionne qu'il est « important d'exposer les élèves issus de l'immigration à des modèles d'intégration réussie auxquels ils peuvent s'identifier et à l'aide desquels ils peuvent se projeter dans l'avenir en tant que citoyens actifs de la société québécoise » (MELS, 2014, p. 5).

Le rôle des EII dans la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration constitue un sujet qui a attiré l'attention des chercheurs. Puisque la réussite scolaire est influencée par des facteurs internes et externes, aucune étude empirique n'a pu évaluer l'impact réel des EII sur le rendement scolaire des élèves issus de l'immigration (Villegas & Irvine, 2010). Néanmoins, l'analyse des résultats permet de constater que leurs pratiques s'avèrent favorables à la réussite scolaire de tous les élèves. D'après Torczyner (2010, p. 31), « la réussite des élèves à l'école repose sur la qualité des programmes et des pratiques, mais aussi sur des relations empreintes de compassion et de sollicitude ». Il ressort des écrits recensés que les pratiques des EII vont dans ce sens. Les résultats montrent que les EII jouent un rôle de leadership pour un curriculum plus inclusif et

pour les droits des élèves minoritaires. Ils s'investissent pour enrichir les contenus des programmes afin qu'ils reflètent une perspective multiculturelle et antiraciste. De plus, certaines pratiques des EII sont reconnues pour favoriser la motivation et la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, par exemple, la pédagogie interculturelle, qui facilite l'établissement de ponts entre la culture d'origine et la culture scolaire (Akkari & Gohard-Radenkovic, 2002), des attentes élevées à l'égard des élèves issus de l'immigration (Mc Andrew & Audet, 2016) et l'établissement de relations de soin et de confiance avec les élèves (Escayg, 2010). Cependant, comme le soulignent Escayg (2010) et Santoro (2016), il serait utopique de croire que tous les EII maîtrisent nécessairement les réalités culturelles et les besoins de tous les élèves issus de l'immigration. De même, il serait erroné de penser que tous les enseignants non immigrants manquent de connaissances sur les autres cultures et qu'ils ne seraient pas de bons enseignants pour ces élèves. Escayg (2010) estime d'ailleurs que tout enseignant, quelle que soit sa race, peut mettre en place une pédagogie culturellement pertinente à condition de s'intéresser réellement à la suppression des barrières éducatives. Ce qui semble être porteur et qui différencie les EII des enseignants non immigrants, c'est l'expérience de l'immigration. Les résultats montrent qu'elle influence leur manière d'intervenir auprès des élèves issus de l'immigration. Étant eux-mêmes passés par là, ils sont plus ouverts et tolérants face aux différences culturelles et plus sensibles et empathiques à l'égard de ces élèves. Cela facilite l'établissement des « relations empreintes de compassion et de sollicitude » favorables à la motivation et, par conséquent, à la réussite scolaire (Torczyner, 2010).

L'analyse des résultats permet aussi de constater que, grâce à leurs connaissances culturelles et linguistiques, les EII jouent le rôle de médiateurs culturels, non seulement dans les relations entre l'école et les familles immigrantes, mais aussi lors d'incompréhensions mutuelles entre enseignants non immigrants et élèves immigrants. Cela contribue d'une certaine manière au bien-être et à la bonne intégration des élèves issus de l'immigration.

En conclusion, cette recension a permis de mettre en évidence le rôle social des EII dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. En outre, elle permet de constater la rareté des recherches sur les rôles et contributions des EII dans le monde francophone, particulièrement au Québec. À notre connaissance, jusqu'à présent, dans le contexte scolaire québécois, aucune recherche empirique n'a été effectuée auprès des EII pour cerner leurs rôles et contributions à l'intégration socioscolaire des élèves issus de

l'immigration. Il convient donc d'explorer cette piste pour mettre en lumière leur apport potentiel et, éventuellement, mettre en relief l'importance de les attirer et de les retenir dans la formation à l'enseignement et la profession enseignante.

Références

- Akkari, A. J. & Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147–170. <https://doi.org/10.7202/007153ar>
- Akkari, A., Bauer, S., & Radhouane, M. (2017). Do teachers coming from diverse ethno-cultural backgrounds represent an added value for the profession? Findings of a study conducted in French-speaking Switzerland. *Educational Practice and Theory*, 39(1), 69–89. <https://doi.org/10.7459/ept/39.1.05>
- Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration : un diagnostic*. Rapport de recherche de la fondation Lucie et André Chagnon. Repéré à https://fondationchagnon.org/media/1603/rapport_recherche_diagnostic_enfants_issus_immigration_version_finale.pdf
- Bakhshaei, M. (2016). Synthèse : le rôle de l'enseignant, de la famille et de la communauté pour favoriser la réussite des élèves issus de l'immigration. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (p. 253–260). Anjou : Fides Éducation.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Basit, T. N. & Santoro, N. (2011). Playing the role of 'cultural expert': teachers of ethnic difference in Britain and Australia. *Oxford Review of Education*, 37(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.521621>
- Bauer, S. & Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession ? Résultats d'une étude menée en Suisse romande. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1–25.
- Beltron Schneider, S. (2013). *Les enseignants issus de la diversité : étude de cas suisse romande dans les cantons de Genève et du Valais*. (Mémoire de maîtrise). Université de Genève.
- Benimmas, A. & Kamano, L. (2009). Comment les futurs enseignants et enseignantes perçoivent-ils l'intégration de l'élève immigrant à l'école francophone en milieu

- minoritaire au Nouveau-Brunswick. *L'établissement international au Canada*, 23(2), 6–9.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Broyon, M.-A. (2016). L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande : une insertion comme les autres ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 39–58.
- Changkakoti, N. & Broyon, M.-A. (2013). Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (63), 99–110. doi: 10.4000/ries.3491
- Cherng, H.-Y. S. & Halpin, P. F. (2016). The importance of minority teachers: Student perceptions of minority versus white teachers. *Educational Researcher*, 45(7), 407–420. <https://doi.org/10.3102/2F0013189X16671718>
- Collin, S. & Camaraine, L. (2013). Les futurs enseignants issus de l'immigration récente : un modèle de diversité culturelle ? *Québec français*, (168), 50–51. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n168-qf0476/68662ac.pdf>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (2018). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Repéré à <http://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/380-portrait-socioculturel-inscription-2018-2019/file>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ]. (2009). *Mémoire présenté au conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion* (Cat. 2.122.34). Repéré à http://www.cdpedj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_consultation_Conseil_superieur.pdf
- Dee, T. S. (2005, mai). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *American Economic Review*, 95(2), 158–165. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/4132809>

- Escayg, K.-A. (2010). Diverse classrooms, diverse teachers: Representing cultural diversity in the teaching profession and implications for pre-service admissions. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 3(2), 1–8.
- Gershenson, S., Holt, S. B., & Papageorge, N. W. (2016, juin). Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review*, 52, 209–224. <https://doi.org/10.17848/wp15-231>
- Kamano, L. (2014). *Recensions d'écrits : Intégration des élèves nouveaux arrivants dans les écoles francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick*. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), Université de Moncton. Repéré à https://www.umoncton.ca/crde/files/crde/wf/recension_projet_dsf-s_19dec2014.pdf
- 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. <https://doi.org/10.7202/007154ar>
- Kohli, R. (2016). Supporting the retention, growth and leadership potential of social justice oriented teachers of color. Dans C. Schmidt et J. Schneider (dir.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts: Critical perspectives* (p. 103–114). Rotterdam/Boston: Sense Publishers.
- Lander, V. & Zaheerali, A. S. (2016). One step forward, two steps back: The continuing saga of black and minority ethnic teacher recruitment and retention in England. Dans C. Schmidt & J. Schneider (dir.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts* (p. 29–42). Rotterdam/Boston: Sense Publishers.
- Larochelle-Audet, J. (2014). La diversité ethnoculturelle dans la formation initiale au Québec. *Diversité*, 177, 155–160.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., & Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172–195. <https://doi.org/10.7202/1039027ar>
- Lefebvre, L., Legault, F., & De Sève, N. (2002). *Recrutement de maîtres de groupes minoritaires pour l'enseignement obligatoire du primaire et du secondaire*. Repéré à http://fastef.ucad.sn/aipu/th_27.pdf

- Liboy, M.-G. & Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice*, 6(1), 91–103. <https://doi.org/10.7202/1038282ar>
- Mc Andrew, M. & Audet, G. (2016). La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec : le contexte historique et social. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (p. 2–18). Anjou, QC: Fides Éducation.
- Mc Andrew, M. & Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (p. 19–40). Anjou, QC: Fides Éducation.
- Mc Andrew, M. & Ledent, J. (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Rapport final. Repéré à http://chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Rapport%20final%20Jeunes%20Noirs%2030%20octobre%202008.pdf
- Mc Andrew, M. (1993). L'impact pédagogique de la présence de membres des minorités ethniques ou raciales au sein du personnel scolaire : mythes et réalités. Dans M. Mc Andrew (dir.), *Pluralisme et éducation : perspectives québécoises* (Repères : Essais en éducation, no 15, p. 47–74). Montréal, QC: Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., & Bakhshaei, M. (2013). *Des mots pour le dire : La persistance des identités, des appartenances et des processus d'exclusion*. Montréal, QC: Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM).
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/>

- [fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf](#)
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015, mai). Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ? *Bulletin statistique de l'éducation*, (43), 1–24.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : 1. Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2015, mai). *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec : 2010-2014*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2010-2014.pdf>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1–32.
- Santoro, N. (2015). The drive to diversify the teaching profession: Narrow assumptions, hidden complexities. *Race Ethnicity and Education*, 18(6), 858–876. doi: 10.1080/13613324.2012.759934
- Santoro, N. (2016). The cultural diversification of the Scottish teaching profession: How necessary is it? Dans C. Schmidt et J. Schneider (dir.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts* (p. 3–13). Rotterdam/Boston: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-663-7_1
- Schmidt, C. & Janusch, S. (2016). The contributions of internationally educated teachers in Canada: Reconciling what counts with what matters. Dans C. Schmidt & J. Schneider (dir.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts* (p. 139–152). Rotterdam/Boston: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-663-7_11

- Schmidt, C. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 4(4), 235–252. doi: 10.1080/15595692.2010.513246
- Solomon, P. (1997). Race, role modelling, and representation in teacher education and teaching. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 395–410. doi: 10.2307/1585791
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(2), 153–170. <https://doi.org/10.7202/1013121ar>
- Torczyner, J. L. (2010, mars). *Caractéristiques démographiques de la communauté noire montréalaise : les enjeux du troisième millénaire (Volume 3 : Nouveaux enjeux et résumés des études)*. Étude démographique des communautés noires montréalaises. Montréal, QC: École de travail social de l'Université McGill. Repéré à <https://www.mcgill.ca/mchrat/files/mchrat/EtudeDemogNoire2010.pdf>
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Presse de l'Université Laval.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. St-Laurent, QC: Éditions du Renouveau pédagogique Inc.
- Villegas, A. M. & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175–192. <https://doi.org/10.1007/s11256-010-0150-1>