

Les enseignants immigrants : difficultés rencontrées et pratiques d'insertion

Anne-Catherine Vallerand

et

Stéphane Martineau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE)

Introduction

L'embauche d'enseignants de migration récente est une pratique de plus en plus courante au Québec, en particulier dans les grands centres urbains où le manque d'enseignants se fait sentir de manière plus importante. Ainsi, pour pallier au manque de personnel dans certains secteurs, les commissions scolaires peuvent faire appel à des enseignants nouvellement arrivés. Par exemple, la province accueillera près de 500 enseignants immigrants qui commenceront à travailler en septembre 2006. Cette situation peut poser problème car plusieurs de ces immigrants ne connaissent ni le fonctionnement du système scolaire québécois, ni la philosophie éducative qui prévaut au Québec et ni la culture québécoise. Bref, bien que plusieurs aient déjà enseigné dans leur pays d'origine, ils doivent passer par tout un processus d'adaptation, afin de parvenir à devenir des enseignants efficaces dans le contexte québécois.

Ce court exposé se base sur divers écrits scientifiques portant sur la question des enseignants immigrants. Il présente d'abord, en première partie, les difficultés et les obstacles rencontrés par ces enseignants à l'arrivée dans un nouveau pays et lors de l'insertion dans un nouveau système scolaire. Notons toutefois que peu d'écrits portent sur la situation québécoise et sur les problèmes des enseignants nouvellement arrivés au Québec. Cela s'explique notamment par le fait que l'embauche importante d'enseignants immigrants est relativement nouvelle au Québec et donc, que peu de chercheurs se sont intéressés à la question jusqu'à ce jour. Néanmoins, nous croyons que l'expérience vécue et les difficultés rencontrées par les enseignants immigrants d'autres pays permettent de mieux comprendre la situation québécoise. En seconde partie, notre texte aborde la question des différents dispositifs de soutien mis en place dans certains pays et dont les commissions scolaires pourraient s'inspirer pour favoriser l'adaptation et l'insertion des enseignants de migration récente. Enfin, une troisième et dernière partie traite plus spécifiquement de la situation canadienne et des lois concernant l'embauche d'enseignants immigrants.

Obstacles et difficultés rencontrés par les enseignants de migration récente

Une des principales difficultés auxquelles les enseignants immigrants doivent faire face est de s'adapter au système scolaire de leur nouveau pays. En effet, les immigrants ayant enseigné dans leur pays d'origine sont souvent marqués par la philosophie éducative et les méthodes pédagogiques de ce pays, qui peuvent parfois être très différentes de celles du pays d'accueil. Ainsi, la conception du rôle de l'élève et du rôle de l'enseignant peut affecter la manière dont l'enseignant immigrant va aborder la pratique du métier (Bascia, 1996). Par exemple, au Canada et au Québec, où l'approche socioconstructiviste de l'éducation est très répandue, l'enseignement est davantage centré sur l'enfant et l'on privilégie une construction conjointe du savoir par l'enseignant et les élèves à travers l'interaction avec les pairs. D'autres pays ont une approche plus traditionnelle, où l'enseignement magistral dirigé par l'enseignant occupe une large part et où la mémorisation et le savoir livresque sont

très importants. Ainsi, la philosophie de l'éducation est souvent passablement différente dans les systèmes scolaires canadien et québécois et dans les systèmes scolaires d'autres pays.

Dans une étude portant sur des enseignants immigrants nouvellement arrivés en Ontario (Myles, Cheng et Wang, 2006), des participants soulignent qu'ils ont dû modifier leurs croyances et leurs pratiques enseignantes, afin de se conformer au système scolaire ontarien. Par exemple, ils devaient s'habituer à un système où beaucoup d'autonomie est laissée à l'enseignant quant à l'application du curriculum, où la créativité est grandement valorisée chez l'élève et où les leçons impliquent une grande interaction entre l'enseignant et les élèves. Pour plusieurs participants, l'enseignement dans leur pays était davantage basé sur la lecture, le savoir livresque et les tests standardisés. Les méthodes d'évaluation utilisées en Ontario étaient souvent non familières aux candidats, par exemple les échelles de compétences et les grilles d'observation. En outre, plusieurs enseignants immigrants ont d'abord trouvé que la méthode centrée sur l'enfant n'était pas assez structurée, que les élèves avaient trop de choix et qu'ils prenaient moins l'éducation au sérieux que dans leur pays d'origine. Toutefois, ces participants étaient conscients qu'ils devaient adapter leur philosophie de l'éducation, afin de pouvoir enseigner en Ontario.

Un même constat se retrouve dans l'étude de Phillion (2003), également réalisée auprès d'enseignants immigrants en Ontario. Les participants à cette étude révèlent qu'ils sentent qu'ils doivent rapidement adopter les façons de faire canadiennes, afin de maximiser leurs chances d'être employés : « *They felt that to not adopt what they felt was a « Canadian » teaching style might block access to future teaching positions.* » (Phillion, 2003, p. 43)

Par ailleurs, l'étude de Ross (2003), concernant les enseignants immigrants participant à un programme de formation aux États-Unis, révèle que les enseignants immigrants ne sont pas toujours familiers avec la structure d'une classe basée sur le constructivisme. En outre, certains immigrants peuvent rencontrer des difficultés quant à l'utilisation des technologies, en particulier lorsqu'ils n'y avaient pas accès dans leur pays d'origine.

Outre l'adaptation aux pratiques pédagogiques, les enseignants immigrants doivent également adapter leurs méthodes de gestion de classe et de discipline afin qu'elles correspondent à celles du pays d'accueil. Par exemple, dans un guide pour les enseignants immigrants en Israël (Département des publications de Jérusalem, 2003), on met en garde les enseignants nouvellement arrivés au pays qu'ils doivent s'attendre à ce que la discipline soit moins stricte que dans plusieurs autres pays européens et que les élèves tutoient les professeurs ou les appellent par leurs prénoms.

Une autre difficulté fréquemment rencontrée est la barrière linguistique lorsque la langue maternelle des immigrants n'est pas celle du pays d'accueil (Ross, 2003). En effet, le degré de maîtrise de la langue diffère d'un individu à l'autre et peut parfois amener des difficultés à communiquer avec les élèves, avec les parents ou avec les collègues enseignants. Même lorsque l'enseignant maîtrise relativement bien la langue du pays d'accueil, la compréhension de termes plus techniques relatifs à l'enseignement ou à la discipline enseignée peut être plus problématique (Cruickshank, 2004). Par ailleurs, certains enseignants immigrants sont préoccupés par leur accent et craignent que cela leur nuise lors de la recherche d'emploi puisqu'ils vont alors entrer en compétition avec d'autres enseignants originaires du pays (Myles, Cheng et Wang, 2006).

De plus, les enseignants immigrants héritent souvent de tâches supplémentaires relatives aux élèves immigrants ou aux élèves de minorités ethniques. Ainsi, dans une étude de Bascia (1996), les enseignants immigrants se voyaient automatiquement confier la tâche d'intermédiaires entre le personnel de l'école et les étudiants minoritaires. De même, une étude portant sur les enseignants d'origine sikh de Colombie-Britannique (Beynon et Hirji, 2000), souligne que ces enseignants servent de ponts entre la communauté sikh et le système scolaire en agissant à titre de traducteurs, de personnes ressources concernant la culture sikh et de modèles, à la fois pour les élèves sikhs et pour les élèves originaires de Colombie-Britannique. Les enseignants sikhs interrogés dans cette étude soulignent que

leur présence peut permettre de réduire les stéréotypes que les élèves pourraient avoir envers les groupes minoritaires. Toutefois, notons que selon Blair et Maylor (1993, cité dans Beynon et Hirji, 2000) il ne faut pas considérer les enseignants minoritaires comme étant uniquement des professionnels ethniques, et ne pas les marginaliser dans ce rôle, car ce sont avant tout des enseignants.

L'étude d'Elbaz-Luwisch (2004), examinant le vécu de sept enseignants immigrants en Israël, permet également de décrire certains obstacles rencontrés par ces enseignants, mais dont on traite moins souvent dans la littérature. Ainsi, cette étude révèle que le sentiment d'imposture se retrouve dans l'histoire de plusieurs enseignants immigrants. En effet, les enseignants immigrants travaillant dans le système scolaire de leur pays d'accueil peuvent avoir le sentiment de ne pas être à leur place, notamment lorsqu'ils n'ont pas reçu de formation pour enseigner.

Une autre difficulté dont traite Elbaz-Luwisch (2004) est l'apprentissage des comportements appropriés dans la culture d'accueil. En effet, selon l'étude qu'elle a effectuée : *"Every immigrant has stories about inappropriate behavior-the result of misunderstanding the language or the culture. Learning the codes of behavior of the school culture is something that all new teachers must do, but for teachers who have not been schooled in the culture this process is doubly complicated and inevitably more selfconscious."* (p. 397). Ainsi, certains enseignants immigrants peuvent utiliser un style d'enseignement, une méthode de gestion de classe ou une façon d'agir avec les élèves qui, quoique convenant très bien dans leur pays d'origine, ne sont pas appropriés dans leur nouveau pays.

Enfin, toujours dans l'étude de Elbaz-Luwisch (2004), on souligne que les enseignants immigrants doivent apprendre à développer un sentiment d'appartenance envers leur nouveau pays, tout en établissant un lien entre passé et présent. Dit autrement, cela signifie que les enseignants immigrants doivent trouver une manière d'appartenir à cette nouvelle société, mais tout en ne perdant pas leur ancienne identité. Il s'agit en quelque sorte de parvenir à établir un équilibre entre la culture d'origine et la nouvelle culture, afin de se tailler une place dans la société en général, et plus particulièrement dans le milieu scolaire. L'auteure ajoute que pour les enseignants immigrants, faire sa place au sein de l'école semble demander des efforts supplémentaires et un plus grand investissement que pour les enseignants nés au pays. En effet, les enseignants immigrants interrogés dans le cadre de cette étude s'investissent grandement dans leur travail et ils dépensent beaucoup d'énergie à tenter d'établir de bonnes relations avec les élèves.

Dans le même sens, Porat (1996, cité dans Michael, 2006) indique que les enseignants immigrants doivent investir des efforts à profusion dans leur propre insertion, afin de parvenir à demeurer dans l'enseignement, malgré leur manque de connaissances de la langue et de la culture du nouveau pays. De même, une étude effectuée en Israël et comparant les enseignants natifs d'Israël et les enseignants immigrants provenant de Russie (Michael, 2006), stipule que les enseignants immigrants ont souvent une grande motivation et investissent beaucoup d'efforts dans leur travail. Néanmoins, la situation des enseignants immigrants est souvent moins avantageuse que celle des enseignants originaires d'Israël : les enseignants immigrants appartiennent moins à des organisations professionnelles, ils participent moins aux décisions de l'école, ils ont des positions moins élevées et ils participent moins aux cours d'enrichissement professionnel.

Un même constat se retrouve dans l'étude de Moldenhawer (1999), portant sur les enseignants kurdes et turcs exerçant au Danemark. En effet, ces enseignants occupent souvent des positions subordonnées comparativement aux enseignants danois et leurs qualifications professionnelles et culturelles ne sont pas toujours reconnues à leur juste valeur. Souvent, ces enseignants minoritaires sont employés dans les classes d'accueil ou les classes de langue et sont réduits au rôle de spécialistes ethniques, ce qui fait en sorte qu'ils ont des positions moins élevées que celles des enseignants majoritaires (moins de responsabilités, moins d'autorité, moins de pouvoir décisionnel) : *"Despite the fact that they do not wish to be reduced to the status of « minority specialists», they do feel they are often considered to be «immigrant experts», capable only of working with ethnic minorities."* (Moldenhawer, 1999, p.

350). Dans cette étude, Moldenhawer a constaté que lorsqu'un enseignant majoritaire et un enseignant minoritaire kurde ou turc travaillent ensemble dans des classes biculturelles, l'enseignant minoritaire a tendance à prendre moins de responsabilités quant à la planification et à la présentation des leçons, ce qui fait en sorte que c'est surtout l'enseignant majoritaire qui prend le contrôle de la classe. Ainsi, selon cette étude, lorsque les enseignants majoritaires et minoritaires enseignent conjointement, l'enseignant majoritaire parle deux fois plus souvent que l'enseignant minoritaire et pose deux fois plus souvent des questions aux élèves.

Dans un autre ordre d'idées, les enseignants immigrants peuvent ressentir un sentiment d'isolement, que ce soit à l'école ou dans d'autres contextes sociaux (Bascia, 1996). Ainsi, dans l'étude de Bascia, plusieurs participants indiquent vivre un certain isolement et ne pas pouvoir bénéficier d'une réelle communauté professionnelle à l'intérieur de l'école où ils travaillent. Par contre, les enseignants immigrants soulignent qu'ils reçoivent beaucoup de soutien de leur famille ou de leur communauté ethnique, politique ou religieuse. Par ailleurs, les enseignants immigrants peuvent se sentir exclus puisqu'ils sont perçus comme étant différents de la norme culturelle. Parfois même, ils peuvent vivre du rejet et du racisme de la part de leurs collègues ou de l'administration, dû à leur statut d'étrangers. Par exemple, dans la recherche de Phillion (2003), certains enseignants immigrants ont expérimenté le racisme lors de leur entrée dans l'enseignement, racisme qui se manifestait notamment lorsque des enseignants ne voulaient pas leur parler dans la salle du personnel. Enfin, les enseignants immigrants peuvent également être considérés comme ayant un statut d'enseignant moins légitime que les individus originaires du pays.

Dispositifs et programmes de soutien ou de formation pour les enseignants immigrants

Différents programmes de soutien ont été mis en place dans divers pays afin d'aider les enseignants immigrants à s'intégrer dans la culture de leur nouveau pays et à obtenir la certification enseignante.

En Ontario, un programme de formation universitaire, le Alternative Teacher Accreditation Program for Teachers with International Experience (ATAPTIE) a été mis en place par le gouvernement afin d'amener les enseignants immigrants à acquérir les habiletés et connaissances nécessaires pour obtenir la certification enseignante et ainsi pouvoir exercer leur profession dans les écoles élémentaires de l'Ontario (Myles, Cheng et Wang, 2006). En effet, même si ces enseignants immigrants ont de l'expérience et des compétences en enseignement, ils ne peuvent enseigner en Ontario car la certification obtenue dans un autre pays ne répond pas aux critères pour obtenir un certificat d'enseignement en Ontario. Ils doivent donc suivre ce programme afin de mettre à jour leurs compétences, d'obtenir un diplôme en éducation et d'avoir une certification pour enseigner.

Ce programme vise également à améliorer la proportion d'enseignants provenant de minorités ethnoculturelles dans les écoles, afin qu'elle corresponde davantage à la proportion grandissante d'élèves de minorités ethniques. Le programme est d'une durée d'un an et amène les participants à intégrer les théories et les méthodes d'éducation qui prévalent au Canada à l'intérieur de leur propre pédagogie. Afin d'obtenir leur diplôme, les candidats doivent suivre huit cours concernant l'éducation et effectuer 70 jours de stage en compagnie d'un enseignant associé. Le stage permet aux enseignants immigrants de se familiariser avec la culture de l'école, tout en vivant une expérience pratique sur le terrain.

En Israël, un programme similaire existe pour l'obtention de la certification enseignante (Département des publications de Jérusalem, 2003). Ainsi, à l'arrivée au pays, une formation de cinq mois est offerte gratuitement aux immigrants par le ministère de l'intégration afin de leur permettre d'apprendre l'hébreu. Par la suite, une formation de dix mois est donnée par le Département des enseignants nouveaux immigrants et vise à familiariser ces derniers à différentes thématiques relatives à la culture et à l'éducation en Israël : la Bible, l'histoire et la géographie de la terre d'Israël, l'histoire du peuple juif, la langue hébraïque, la littérature hébraïque et l'instruction civique. Suite à la formation,

l'enseignant immigrant doit passer un examen pour chacun des sujets mentionnés. La réussite de tous les examens lui permettra d'obtenir le permis d'enseignement.

Aux États-Unis, le programme *Newcomers Entering Teaching* offre l'opportunité aux immigrants et aux réfugiés politiques de devenir enseignants (Ross, 2001, 2003). Tout comme au Canada, la population d'élèves immigrants connaît une forte augmentation, mais la population enseignante inclut peu de minorités ethniques. Le programme *Newcomers Entering Teaching* vise donc à améliorer le recrutement d'enseignants de minorités ethniques, en préparant les immigrants qui souhaitent entrer dans un programme de formation en enseignement. En collaboration avec l'université, ce programme identifie les cours universitaires pré requis pour les immigrants, il offre un tutorat pour la préparation aux examens et une formation pour les étudiants ayant l'anglais comme second langage, afin de les aider à améliorer leur compétence en écriture. Le programme offre également un séminaire sur l'histoire, la philosophie et les enjeux de l'éducation aux États-Unis. En outre, puisque la majorité des participants doivent continuer à travailler durant leur formation, le programme est étalé sur deux ans, durant lesquelles les participants peuvent suivre leurs cours à temps partiel de soir, puis faire un internat de 15 semaines à temps plein. De plus, afin de favoriser la socialisation des enseignants immigrants, le programme est structuré sous forme de cohorte (ce qui facilite la création d'un réseau social entre les enseignants), les participants passent beaucoup de temps à l'école avec les enseignants mentors et les cours contribuent à la réflexion sur l'expérience pratique vécue. Enfin, comme plusieurs participants rencontrent des difficultés financières, le *Newcomers Entering Teaching* tente également de trouver des bourses ou des subventions pour les étudiants.

Pour terminer, en Australie, un programme de l'université de Sydney offre aux enseignants immigrants du primaire une formation de deux ans de niveau baccalauréat et à ceux du secondaire, une formation également de deux ans, mais de niveau post-baccalauréat (Cruikshank, 2004). Ces formations sont offertes les fins de semaines et lors des congés scolaires et permettent aux enseignants immigrants de se familiariser avec le contenu académique du curriculum, les pratiques pédagogiques en vigueur en Australie et le fonctionnement du système scolaire. Ce programme de formation vise également le développement de la pensée critique des participants, par l'analyse de cas et les discussions en classe. Enfin, afin de familiariser les enseignants immigrants au système scolaire australien, des stages pratiques de quatre semaines durant les deuxième et troisième semestres du programme sont prévus.

Situation canadienne et lois concernant l'embauche d'enseignants immigrants au Québec et au Canada

En avril 2001, la loi québécoise pour l'accès à l'égalité d'emploi est adoptée. Cette loi stipule que les organismes publics, dont ceux du réseau de l'éducation, doivent assurer une représentativité équitable des individus appartenant à des groupes sous-représentés ou victimes de discrimination face à l'emploi, soit les femmes, les personnes handicapées, les autochtones, les minorités visibles et les minorités ethniques dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais. (LQ 2001, loi 143, c. 45, art. 1). Cette loi facilite ainsi l'accès à l'emploi pour les enseignants de minorités ethniques au sein des commissions scolaires québécoises.

Toutefois, une étude du CRSH (CRSH 1999-2000, cité dans Lefebvre et al., 2002), dénote différents facteurs qui peuvent limiter la présence des minorités ethniques et visibles en éducation et donc nuire à l'application de la loi sur l'égalité d'emploi. Notamment, l'étude du CRSH identifie des facteurs d'ordre académique (réussite scolaire, accès aux programmes de formation), d'ordre structurel (conditions d'embauche, climat de travail, attitude de la direction) et d'ordre social et culturel (statut socio-économique, attentes familiales) qui viennent freiner l'embauche d'enseignants minoritaires.

De même, Gordon (1996), énumère différentes raisons qui peuvent expliquer le peu d'étudiants immigrants dans les programmes de formation à l'enseignement. Tout d'abord, les enseignants immigrants peuvent être découragés d'entrer dans l'enseignement en raison des différences culturelles liées au rôle et au pouvoir de l'enseignant. Ainsi, dans certains pays, l'enseignement est un métier

grandement valorisé et les enseignants sont très respectés par les élèves, ce qui n'est pas toujours le cas en Amérique du Nord. En outre, les enseignants immigrants peuvent également être découragés d'exercer le métier d'enseignant en raison de l'hétérogénéité des classes nord-américaines. En effet, dans plusieurs pays, une petite minorité de la population a accès à l'éducation, ce qui fait en sorte que les classes sont relativement homogènes. Par contre, en Amérique du Nord, la population étudiante est très diversifiée, ce qui peut constituer un défi pour les enseignants immigrants, notamment quant aux moyens de rejoindre et de motiver tous les élèves. Les autres raisons énumérées par Gordon (1996) pour expliquer le peu d'enseignants immigrants dans les programmes de formation sont : le découragement d'entrer en enseignement en raison du racisme rencontré dans les écoles et lors du processus de sélection, les lourdes responsabilités familiales qui rendent difficile la poursuite des études, la crainte de ne pas être embauché en raison de l'accent différent, le manque de confiance en la capacité de retourner aux études, les difficultés liées au processus de certification, le manque de soutien, etc.

En outre, il est parfois difficile pour les enseignants immigrants de trouver un emploi dans le système public d'éducation, puisqu'ils ont souvent moins d'expérience et moins de connaissance du milieu scolaire que les enseignants d'origine. En parlant de la situation ontarienne, McIntyre (2004) indique que : « *les enseignants immigrants certifiés par l'Ordre en 2003 éprouvent plus de difficulté à décrocher un emploi et à obtenir un poste à temps plein que les diplômés de l'Ontario et que les Ontariens qui ont suivi leur formation ailleurs* ». Ainsi, même si les immigrants possèdent souvent plus d'expérience, ils ont de la difficulté à trouver un poste et à obtenir de l'avancement et se voient souvent confinés à des emplois de suppléants. Il est possible de penser que la situation est similaire au Québec. En effet, certains enseignants immigrants, ne trouvant pas d'emploi au secteur public, se tournent vers les écoles religieuses. Toutefois, le salaire y est souvent significativement moins élevé qu'au secteur public et les conditions de travail moins intéressantes, notamment en ce qui a trait à la disponibilité des ressources et au nombre d'heures travaillées (Tremblay, 1998).

Enfin, l'étude de Phillion (2003), réalisée auprès de cinq enseignantes immigrantes provenant de l'Inde, de Jamaïque et de Somalie, immigrées en Ontario, identifie différents obstacles auxquels font face les enseignantes immigrantes lors de l'entrée dans la profession. Notamment, l'auteure révèle que le processus d'obtention des qualifications nécessaires pour enseigner est très lent et parfois coûteux si des documents doivent être transférés d'un pays à l'autre. En outre, dans les pays qui ont connu dans un passé récent ou qui connaissent encore la guerre, il est parfois impossible d'obtenir certains documents. De plus, une fois les crédits reconnus, l'obtention d'un emploi n'est pas assurée pour autant. En effet, l'expérience antérieure de l'enseignant immigrant dans son pays d'origine est souvent peu valorisée par les employeurs, qui recherchent des candidats ayant de l'expérience au Canada. Enfin, les enseignants immigrants doivent souvent suivre des cours supplémentaires à l'université avant de pouvoir obtenir leur certification, ce qui allonge encore le processus menant à l'obtention d'un emploi.

Conclusion

En terminant ce court exposé, soulignons que même si des lois visant à augmenter la population enseignante minoritaire et des programmes de soutien pour les enseignants immigrants sont peu à peu mis en place au Québec et au Canada, il reste encore beaucoup d'obstacles qui nuisent à l'accès à la profession enseignante pour les enseignants immigrants. Toutefois, bien que les enseignants immigrants doivent faire face à différentes difficultés lors de leur insertion dans la profession, ils peuvent représenter une grande richesse pour le système scolaire québécois. Toutefois, cette richesse pourra s'exprimer si des mesures adéquates d'accueil et de soutien auront été mises en place afin d'éviter une insertion sociale et professionnelle difficile dont non seulement l'enseignant mais aussi les élèves risquent de faire les frais.

Bibliographie

Bascia, N. (1996). Inside and outside : Minority immigrant teachers in Canadian schools. *Qualitative Studies in Education*, 9(2), 151-165.

Beynon, J. and Hirji, S. (2000). Teachers of Punjabi Sikh ancestry : their perceptions of their roles in the British Columbia education system, *Alberta Journal of Educational Research*, 46(3).

Blair, M., & Maylor, U. (1993). Issues and concerns for Black women teachers in training. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Race, gender and the education of teachers* (pp. 55-73). Bristol, UK : Arrowsmith.

Cruickshank, K. (2004). Towards diversity in teacher education : teacher preparation of immigrant teachers, *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138.

Département des publications de Jérusalem (2003), *Enseignants et jardinières d'enfants*, Jérusalem.

Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers : stories of self and place, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-414.

Gordon, J. A. (1996). Teachers from Different Shores, *Equity and excellence in education*, 29(3), 28-36.

Gouvernement du Québec (2001), *Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics et modifiant la charte des droits et libertés de la personne (loi 143, c. 45)*.

Lefebvre, M.L., Terrisse, B., Legault, F. et De Seve, N. (2002). Connaître les enseignants immigrants et agir pour assurer leur accès à l'égalité en emploi dans le réseau scolaire du Québec, Texte de présentation d'un atelier présenté à la 6e Biennale de l'Éducation et de la Formation.

Tremblay, J. (1998). L'univers parallèle des écoles religieuses, *Nouvelles CEQ*, numéro de novembre-décembre 1998, p. 10-13.

Mcintyre, F. (2004). Les nouveaux enseignants volent de leurs propres ailes dès la troisième année, *Pour parler profession*, numéro de décembre 2004.

Michael, O. (2006), Multiculturalism in schools : The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel, *Teaching and Teacher Education* (22), 164-178.

Moldenhawer, B. (1999). Turkish and Kurdish Speaking Teachers in the Danish Folkeskole : the ambiguous concept of equality, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(4), 349-369.

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), 233-245.

Phillion, J. (2003). Obstacles to Accessing the Teaching Profession for Immigrant Women, *Multicultural Education*, 11(1), 41- 4 ?.

Porat, N. (1996). Immigrant teachers tell about looking backwards and looking forward. *Dapim Journal*(2).

Ross, F. (2001), Helping Immigrants Become Teachers, *Association for supervision and curriculum development, Educational Leadership*, May 2001, p. 69-71.

Ross, F. (2003). *Newcomers Entering Teaching : A Program Created for Recent Immigrants and Refugees to become Certified Teachers*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in Session 45 : The Challenges of Cultural Diversity in Teaching and Teacher Preparation, Chicago, IL, April 23, 2003.