



# De la formation à la profession enseignante :

trajectoires d'insertion, construction identitaire et  
développement des compétences professionnelles



Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne  
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



**Thème : De la formation à la profession enseignante :  
trajectoires d'insertion, construction identitaire  
et développement des compétences  
professionnelles**

Numéro coordonné par  
Jeanne Rey & Marie Anne Broyon

**TABLE DES MATIERES**

*De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion,  
construction identitaire et développement des compétences professionnelles*  
Marie Anne Broyon et Jeanne Rey 7

**AXE 1. CONDITIONS, TRAJECTOIRES ET PROFILS D'INSERTION  
DES ENSEIGNANTS DIPLÔMÉS**

*Trois ans pour s'insérer - Modes d'insertion et qualité des emplois  
dans l'enseignement primaire vaudois.*  
Crispin Girinshuti et Philippe Losego 17

*L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration  
en Suisse romande : une insertion comme les autres ?*  
Marie Anne Broyon 39

*Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle  
alternatives empruntées par des enseignants diplômés*  
Jeanne Rey 59

*Regard transversal sur la migration, la qualité des emplois et les trajectoires  
alternatives dans l'insertion professionnelle en enseignement en Suisse*  
Jimmy Bourque 85

**AXE 2. PROFESSIONNALISATION ET CONSTRUCTION DES IDENTITÉS  
PROFESSIONNELLES**

*Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire  
à l'épreuve du métier*  
Thérèse Perez-Roux 95



<i>Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation</i> Nilima Changkakoti	117
<i>La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir</i> Santiago Mosquera Roa, Kristine Balslev, Anne Perréard Vité et Dominika Dobrowolska	137
<i>Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel</i> <i>Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants</i> Katja Vanini De Carlo	157
<i>Regard transversal sur la construction de l'identité professionnelle</i> Vania Widmer	175
 <b>AXE 3. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES</b>	
<i>Développement professionnel des enseignants débutants – comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés</i> Manuela Keller-Schneider	183
<i>Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ?</i> Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud	209
<i>Accueillir un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation</i> Isabelle Noël	231
<i>Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle</i> François Gremion	249
 <b>VARIA</b>	
<i>Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants</i> Christophe Gremion	259
<i>Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe ? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse</i> Céline Girardet et Jean-Louis Berger	287



## ***L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande: une insertion comme les autres ?***

**Marie Anne BROYON<sup>1</sup>** (Haute Ecole Pédagogique du Valais, Suisse)

Dans cette contribution, nous nous intéressons aux particularités du parcours d'insertion des enseignants<sup>2</sup> issus de la migration dans le système éducatif suisse. L'étude abordée dans cet article repose sur l'analyse secondaire de 29 entretiens semi-directifs menés avec des enseignants d'origine étrangère durant leurs premières années d'insertion, ceci dans le cadre de deux recherches distinctes. A partir de leur discours, nous chercherons à savoir pourquoi ces enseignants particuliers ont choisi cette profession et si le fait d'être issus de la migration a un impact sur la manière dont ils vivent leur insertion professionnelle en Suisse romande<sup>3</sup>. Dans un deuxième temps, nous comparerons les défis et difficultés rencontrés par ces enseignants novices avec ceux des enseignants issus de la migration dans des pays occidentaux qui font face à un fort taux d'immigration. Les résultats de notre analyse montrent que le fait d'être issus de la migration a bien un impact sur l'insertion des enseignants novices pourtant scolarisés et formés en Suisse. Par ailleurs, certaines des difficultés mentionnées par les enseignants de notre échantillon sont semblables à celles rencontrées par les enseignants issus de la migration récente dans d'autres pays.

**Mots clés :** Enseignants issus de la migration, insertion, formation, choix du métier, recherche d'emploi, identité, pédagogie interculturelle, métacognition, décentration culturelle.

### **Introduction**

Depuis plusieurs années, le nombre d'étudiants issus de la migration ne cesse d'augmenter dans les institutions suisses de formation d'enseignants. Cependant durant leur formation, ces étudiants particuliers font régulièrement part de leur crainte d'être discriminés sur le marché de l'emploi une fois leur diplôme en poche ou de rencontrer plus de problèmes que les autres sur le terrain notamment en terme de collaboration avec les parents d'élèves. Par ailleurs, lorsqu'ils sont interrogés, ils relatent des parcours

---

1. Contact : Marie-Anne.Broyon@hepvs.ch

2. Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

3. La partie francophone de la Suisse



beaucoup plus « chaotiques » que les enseignants suisses (Changkakoti & Broyon, 2013 ; Broyon & Changkakoti, 2015). Ceci nous porte à croire que la transition entre un statut d'étudiant pas toujours stable à celui d'un professionnel de l'enseignement pourrait être plus délicate chez les enseignants issus de la diversité culturelle que chez les enseignants d'origine suisse d'où l'intérêt de s'intéresser à leur insertion professionnelle. Ce phénomène peut aussi être amplifié par le fait que cette transition arrive à un moment de leur vie où le développement identitaire culturel (cultures d'appartenances) se mêle fortement au développement identitaire professionnel. Enfin très peu de recherches existent dans ce domaine dans les pays francophones en général (Niyubahwe, Mukamura & Jutras, 2013) et à notre connaissance aucune recherche sur le sujet n'a encore été menée en Suisse romande.

## Cadre contextuel et conceptuel

Dans cette partie nous définirons le concept d'insertion en montrant qu'il est plurivoque ; nous aborderons ensuite le contexte d'insertion des enseignants issus de la migration en Suisse et nous terminerons sur une revue des recherches effectuées dans ce domaine dans les pays à forte immigration.

### L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle se situe à un moment charnière de la vie professionnelle du jeune enseignant. Placée entre la formation initiale et l'entrée dans le métier, l'insertion est décrite comme une période d'essais et de tâtonnements pendant laquelle l'enseignant débutant élabore son « moi professionnel » (Nault, 1999). Pour Lamarre (2003), il s'agit d'une expérience de vie au travail, d'une étape de survie pendant laquelle le jeune enseignant doit constamment s'adapter, évoluer et trouver seul des stratégies pour s'en sortir. C'est un moment clé dans la vie de l'enseignant car la manière dont il sera vécu va influencer la dynamique motivationnelle qui l'animera tout au long de sa vie professionnelle (Hétu, Lavoie & Baillauquès, 1999 ; Raymond, 2001). Mais cela va s'en dire que les caractéristiques personnelles de l'enseignant débutant, tout comme son parcours ou ses motivations à entrer dans la profession, vont avoir une influence sur la manière dont il va vivre son insertion. Ces éléments auront aussi un impact sur sa manière de réagir lorsqu'il devra faire face à des situations difficiles (Lamarre, 2003). À ces facteurs individuels, Martineau et Vallerand (2005) ajoutent des éléments contextuels comme la qualité de la formation initiale reçue, le degré de compétence atteint à la fin de cette formation, l'encadrement obtenu en cours de stages et les mesures de soutien présentes lors de l'insertion. Le contexte d'insertion joue aussi un rôle important puisque l'insertion peut aussi être considérée comme un processus socialement construit (Bourque & al., 2009). Ainsi, l'identité professionnelle en construction se consolide de manière progressive par l'appartenance à un réseau de relations, mais aussi par l'identification à une communauté, à une



organisation et à une école. Enfin, le moment de la recherche d'emploi, le type et le statut d'emploi obtenu, le pourcentage choisi ou non, l'adéquation entre formation et emploi, vont aussi avoir un impact sur l'insertion des enseignants débutants (Mukamurera, 2011).

### **Contexte de formation et d'insertion des enseignants issus de la migration en Suisse**

Comme la plupart des systèmes éducatifs des pays industrialisés, le système éducatif suisse est de plus en plus confronté à la diversité culturelle et linguistique des élèves. En 2013/2014, dans la région lémanique (Genève, Valais, Vaud), 35,7% des élèves de l'école obligatoire étaient d'origine étrangère et plus de 35% d'entre eux avaient pour langue maternelle une autre langue que la langue d'enseignement (Office Fédéral de la Statistique [OFS], 2015<sup>4</sup>). En outre, la proportion des classes qualifiées de « très hétérogènes » a fortement augmenté en Suisse depuis les années 90, spécialement dans les filières d'enseignement les moins prestigieuses, réservées aux élèves les plus faibles, dans lesquelles le pourcentage d'élèves issus de la diversité culturelle est passé de 27% en 1990/91 à environ 42% aujourd'hui (OFS, 2015). Toutefois, la diversité des élèves est loin d'être reflétée par celle du corps enseignant. Les mêmes statistiques (OFS, 2015) montrent qu'en 2013/2014, le pourcentage d'enseignants étrangers possédant un diplôme suisse ou un diplôme étranger<sup>5</sup> et exerçant dans la scolarité obligatoire en Suisse était de 5,1% avec une répartition qui diffère du simple au double entre le préscolaire/primaire (3,0 et 3,7%) et le secondaire I (8,1%). Néanmoins, ces chiffres ne reflètent pas tout à fait la réalité de la diversité culturelle et linguistique des enseignants puisque les enseignants de la première ou de la deuxième génération ayant obtenu la nationalité suisse ne sont pas comptabilisés. Par ailleurs, certaines enquêtes en cours montrent une évolution qui va dans le sens d'une représentativité en forte croissance d'étudiants issus de la migration dans les institutions de formation suisses (Beck, Bischoff & Edelmann, 2014 ; Beltron, 2013 ; Luginbühl, Kosorok & Labhart, 2013). Cette évolution est due, en grande partie, au fait que les jeunes secondos (Bolzman, Fibbi & Vial, 2003) issus des migrations des pays de l'ex-Yougoslavie et du Portugal sont maintenant en âge d'entrer sur le marché du travail.

Pourtant, même si les éléments statistiques montrent que l'accès à la formation pour les étudiants issus de la migration semble être en voie d'amélioration, du moins dans certaines institutions, l'équité d'accès n'est pas

---

4. Récupéré du site de l'OFS (office fédérale de la statistique), section Education, Science <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15.html>

5. Il est à signaler que le métier d'enseignant a longtemps été réservé aux seuls ressortissants suisses. Depuis la mise en place des accords bilatéraux avec l'Europe sur la libre circulation des personnes (2002), il existe, pour les enseignants étrangers, la possibilité de faire reconnaître un diplôme étranger par la CDIP. En moyenne 500 diplômes étrangers sont reconnus par année, tous degrés confondus. Toutefois, le recrutement d'enseignants possédant un diplôme étranger reste faible, surtout au degré primaire.



optimale. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette situation (Broyon & Changkakoti, 2015). D'une part, le processus de sélection des futurs enseignants n'est pas forcément favorable aux jeunes venant d'horizons culturels autres que celui du monde scolaire. En effet, quand il existe une sélection à l'entrée de la formation, les bons élèves, proches de la culture scolaire ont plus de chances d'être retenus que les jeunes provenant de milieux sociaux et ethnoculturels différents qui ont souvent suivi une trajectoire scolaire plus sinueuse. D'autre part, un processus de discrimination silencieuse situé en amont tend à décourager de nombreux élèves d'origine étrangère de faire des études supérieures. Enfin, il n'est pas impossible qu'un souhait pour un meilleur retour sur l'investissement éducatif pousse les bons étudiants issus de la migration à choisir des métiers mieux payés que ceux de l'enseignement (Broyon & Changkakoti, 2015 ; Edelmann, 2008).

En ce qui concerne ce public spécifique, l'équité pédagogique laisse aussi à désirer. En effet, très peu de place et de poids sont donnés à l'éducation à la diversité ou à la langue d'origine dans les plans d'études et les cursus de formation. Plus grave encore, les recherches suisses en cours ont montré que la diversité culturelle des futurs enseignants est généralement gommée, voire ignorée durant la formation (Broyon & Changkakoti, 2015 ; Edelmann & Beck, 2014). L'équité externe ou l'équité d'accomplissement qui consiste à examiner les chances équivalentes de se réaliser professionnellement pour des personnes ayant un même niveau de formation semblent aussi poser problème. En effet, les recherches menées en Suisse alémanique ont mis en avant le fait que ces étudiants issus de la migration ressentent un besoin d'encadrement plus important que les autres pour s'insérer dans la profession, et ceci plus particulièrement lors de la démarche de recherche d'emploi (Edelmann & Beck, 2014). En Suisse romande, nous n'avons pas beaucoup d'informations concernant ces derniers éléments c'est pourquoi il nous semble intéressant d'examiner des données préexistantes sur la diversité culturelle et linguistique des enseignants sous l'angle plus spécifique de l'insertion professionnelle.

### **L'insertion des enseignants issus de la migration dans les pays à forte immigration**

Dans une recension des études effectuée sur l'insertion des enseignants issus de la migration au Canada, en Australie, en Grande-Bretagne et en Israël, Niyubahwe, Mukamura & Jutras (2013) ont révélé que les enseignants immigrants, arrivés à l'âge adulte dans leur pays d'accueil, peuvent être confrontés à de nombreux défis. Pour ces auteures, l'insertion professionnelle des enseignants migrants est caractérisée par des difficultés d'accès à l'emploi, des difficultés d'intégration à la culture ou à l'équipe de l'établissement scolaire, des difficultés de non-reconnaissance des compétences acquises dans leur expérience professionnelle antérieure et des difficultés d'adaptation au rôle professionnel et au nouveau contexte d'enseignement. Les mêmes difficultés se retrouvent dans d'autres études effectuées



dans ce domaine en Australie (Reid, Collins & Singh, 2014) et en Nouvelle-Zélande (Stanyon, 2013). Toutefois, la plupart de ces études montrent que l'insertion des enseignants issus de la migration récente s'avère moins difficile quand ces derniers bénéficient de mesures formelles d'accueil et d'accompagnement au sein de leur établissement.

Comme mentionné plus haut, les difficultés rencontrées par les enseignants issus de la migration récente se situent à plusieurs niveaux. Pour ce qui concerne l'accès à l'emploi, ces enseignants rencontrent régulièrement des problèmes de reconnaissance de leurs diplômes et ceci, bien qu'ils aient suivi une formation universitaire et qu'ils aient eu une expérience préalable dans leur pays d'origine. Cette non-reconnaissance les oblige à effectuer une formation complémentaire, parfois très coûteuse et sans aucune garantie de trouver un emploi à la clé ; le taux de chômage et de sous-emploi de cette population étant beaucoup plus élevé que chez les natifs. Enfin, s'ils obtiennent un poste, ils reçoivent souvent les classes les plus difficiles, celles dont les enseignants natifs ne veulent pas (Niyubahwe, Mukamura & Jutras, 2013).

Leurs problèmes d'intégration dans l'établissement sont souvent liés à une mauvaise connaissance du système scolaire, à des difficultés de communication avec les collègues ou avec la direction qui débouchent sur une mise à l'écart ou des actes discriminatoires voire racistes pour les enseignants issus de minorités visibles. Par ailleurs, l'intégration dans un système scolaire inconnu provoque parfois des conflits de valeurs ayant une répercussion sur leurs pratiques pédagogiques. Ils rencontrent également des problèmes de maîtrise de la langue d'enseignement ce qui peut altérer la gestion de classe tout comme la non-compréhension des codes culturels. Leur accent pose aussi souvent problème dans la communication avec les élèves, avec leurs collègues ou avec les parents. Certains éléments contextuels contribuent à aggraver la situation comme le fait de devoir créer du matériel didactique alors qu'ils ont été habitués à du matériel standardisé ou de passer de classes très homogènes à des classes multiculturelles ou très hétérogènes au niveau socio-économique. Le manque de respect affiché par les élèves et des parents peut aussi être très déstabilisant notamment pour les enseignants qui proviennent de pays où les enseignants jouissent d'un statut social élevé. Pour faire face à ces difficultés, les enseignants issus de la migration ont alors tendance à recourir à des stratégies qui leur semblaient efficaces dans leur pays d'origine mais qui sont totalement incompatibles avec celles pratiquées dans le système scolaire du pays d'accueil (Niyubahwe, Mukamura & Jutras, 2013).

Le fait de suivre une formation d'enseignant dans le pays d'accueil ne semble pas forcément atténuer les défis et les difficultés à surmonter. Ainsi, les recherches effectuées sur les étudiants issus de la migration dans les institutions de formation au Canada rapportent des difficultés d'insertion similaires à celles qui ont été évoquées plus haut (Duchesnes, 2008 ; Mujawamariya, 2010). Par exemple, le fait de ne pas bien connaître le système éducatif et la philosophie éducative du pays d'accueil tout comme le fait de



se référer à des pratiques pédagogiques en vigueur dans leur pays d'origine entraînent souvent des difficultés d'adaptation telles qu'elles mettent en danger la réussite des stages (Duchesnes, 2008). Pour les étudiants issus des minorités visibles, les problèmes rencontrés durant la formation semblent même être amplifiés car en plus des habituels problèmes de maîtrise de la langue d'instruction, ces étudiants font l'objet de discriminations. Ainsi, ils ne sentent pas les bienvenus dans les stages, ils ne sont pas intégrés dans les groupes de travail par les étudiants blancs et plus grave encore, certains de leurs professeurs font preuve d'une attitude discriminatoire à leur égard pendant les cours ou lors des évaluations (Mujawamariya, 2010). En revanche, durant les stages, ces étudiants se sentent généralement bien accueillis par les élèves, en particulier par les élèves qui sont également issus des minorités visibles. Ce dernier élément peut être mis en lien avec les résultats des recherches Nord-Américaines qui montrent que les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle ont un impact très positif sur l'intégration scolaire des enfants issus des minorités en leur servant de modèle d'intégration et en utilisant des méthodes pédagogiques mieux adaptées (Ladson-Billings, 2011 ; Villegas & Irvine, 2010).

## Aspects méthodologiques

Dans cette recherche, nous avons effectué une analyse secondaire des données récoltées dans le cadre de deux recherches auxquelles nous avons participé à la fois comme membre du groupe initiateur et comme chercheuse. Nous avons analysés 7 entretiens exploratoires menés par membres de notre équipe avec des enseignants issus de la diversité dans le prolongement d'une recherche qualitative sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin (GRSIE, 2008) et 23 entretiens menés par des chercheurs ou des étudiants de master dans le cadre d'une recherche sur la diversité linguistique et culturelle des enseignants à Genève et en Valais (Akkari, Broyon & Changkakoti, 2012). Pour ces deux recherches, les critères liés à la migration retenus étaient le plurilinguisme déclaré, la naissance à l'étranger, l'origine étrangère de l'un des parents au moins ou la nationalité étrangère. Les éléments communs aux deux guides d'entretien nous ont permis d'effectuer une analyse systématique de contenu en nous focalisant sur les éléments en lien avec l'insertion.

Les enseignants sélectionnés pour cette étude étaient en fonction depuis plus d'une année (généralement entre une année et trois ans) ils avaient tous suivi leur scolarité obligatoire en Suisse et étaient tous passés par une institution de formation d'enseignants en Suisse (bachelor ou master selon le degré d'enseignement). Pour les enseignants du primaire genevois, certains effectuaient encore leur stage en autonomie lors de leur dernière année de formation (c'est-à-dire en quatrième année de formation), ce qui correspond à la première année d'insertion dans les autres cantons romands. Parmi la dizaine d'enseignants du secondaire I et II interrogés, certains étaient en fonction depuis un peu plus longtemps mais nous les avons conservés dans l'échantillon parce que leur parcours d'insertion



montrait bien les difficultés qui peuvent être rencontrées pendant cette période charnière. En ce qui concerne les variables individuelles, plus de deux tiers des enseignants interrogés étaient des enseignantes. La plupart étaient nés en Suisse et avaient obtenu la nationalité suisse. En revanche, s'ils étaient plurilingues, ils étaient presque tous allophones au début de leur scolarité. Il est à signaler que les enseignants genevois issus de la diversité ont souvent plusieurs nationalités (2 parfois 3) et des parents binationaux alors que dans les autres cantons, les parents des enseignants proviennent généralement d'une même communauté. Leurs origines correspondent aux origines les plus représentées dans la population scolaire romande : Portugal, Espagne, Italie, Kosovo, Serbie, Turquie et Maghreb pour Genève (OFS, 2015).

La méthode utilisée pour l'analyse est une analyse systématique de contenus effectuée sur les transcriptions à l'aide du logiciel N'Vivo. Cette analyse repose sur un travail de codage et de classement des contenus (Miles & Huberman, 1984) permettant de faire émerger des thèmes récurrents avec un minimum d'a priori. Nous avons adopté une démarche flexible, procédant par va-et-vient entre recueil de données, théorie et premières analyses. Les catégories retenues pour l'analyse sont les suivantes : le choix du métier, les représentations du métier (personnelles ou au sein de la communauté d'appartenance), la recherche d'emploi et les modalités d'embauche, la socialisation professionnelle (relations avec les élèves, les collègues, la direction et les parents), les cultures d'appartenance versus la culture professionnelle et les pratiques spécifiques, notamment l'influence de leur parcours scolaire en tant qu'élève issu de la migration sur la prise en compte de la diversité au sein de la classe.

## **Résultats de l'étude**

Pour faciliter la lecture, nous avons regroupé les catégories d'analyse évoquées plus haut sous quatre dimensions : le choix de la profession, la recherche d'emploi et les modalités d'embauche, la socialisation professionnelle et la culture d'appartenance versus la culture professionnelle.

### **Le choix de la profession**

Les facteurs motivationnels généralement présents dans le discours des enseignants lorsqu'ils ont à expliquer le choix de leur profession comme l'amour des enfants, la vocation, l'envie de transmettre, l'héritage familial ou la rencontre pendant leur scolarité avec des enseignants qui incarnent cette fonction (Berger & D'Ascoli, 2011), se retrouvent dans les propos des enseignants issus de la migration. Mais d'autres facteurs présents dans le discours des enseignants de notre échantillon semblent plus spécifiquement liés à l'expérience migratoire comme le fait d'avoir été l'aîné dans la fratrie, les valeurs à transmettre, l'impératif de gagner rapidement sa vie ou les représentations positives du métier d'enseignant au sein de la famille ou de la communauté d'origine.



### **Apprécier le contact avec les enfants et l'envie de transmettre**

La première motivation évoquée est le goût du contact et du travail avec les enfants ou les adolescents : « *Le challenge de capter l'attention des élèves de cet âge où ils sont un peu dans la rébellion, dans la recherche d'une identité* » (Nour, origines suisse et libanaise). Le rôle de « passeur » de l'aîné, décrit par Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion, & Lecomte Andrade (2006), aidant ses cadets à entrer dans la langue et dans les normes du pays d'accueil, est relaté par plusieurs enseignants interrogés. « *j'ai vraiment toujours eu ce rôle d'aide scolaire pour mes frères et sœurs et c'est vraiment un monde qui m'a toujours accompagnée durant toute ma scolarité et qui est quelque chose où je me sentais à l'aise* » (Illira, originaire du Kosovo). Cette enseignante ayant entamé un master en enseignement spécialisé, on peut imaginer que ce type d'expériences a aussi contribué à la réorientation de ceux et celles qui se dirigent vers le travail en classes d'accueil, dans le soutien ou l'enseignement spécialisé. Une expérience d'encadrement dans le domaine sportif peut aussi donner l'envie d'enseigner ; il s'agit parfois d'une envie si forte qu'elle va même jusqu'à détourner le jeune adulte d'entrer dans une formation prestigieuse :

*Par mon expérience et mon niveau j'ai pu en fait encadrer dans mon club tous les mercredis depuis l'âge de seize ans tous les nouveaux... c'est moi qui leur apprenais les bases et j'ai remarqué que cette relation me plaisait en fait. De voir une progression, d'inculquer des bases, des savoirs, etc., et bien cela a peu à peu révélé en fait cette envie de devenir enseignant on va dire. Mais au moment de faire le choix, après le collège, il y avait un peu ce tiraillement du coup... cela a été un peu à pile ou face on va dire le choix d'aller à l'École Polytechnique Fédérale ou de me rabattre sur ma première idée. (Rafael, originaire du Portugal).*

Plus interpellant, le fait de ne pas avoir apprécié l'école ou de ne pas avoir accepté la manière dont l'institution scolaire a traité un membre de la fratrie peut aussi influencer le choix de cette profession, mais dans tous les cas, il est couplé avec une forte envie de vouloir changer l'institution.

### **La vocation et l'enseignant modèle**

La dimension vocationnelle en lien avec l'amour des enfants ou de l'école se retrouve dans les propos de beaucoup d'enseignants interrogés : « *C'est un rêve de petite fille* » (Zana, Kurde originaire de Turquie), « *J'ai toujours adoré les enfants* » (Flavia, originaire du Portugal), « *J'ai toujours aimé l'école, j'ai toujours été une bonne élève* » (Lucia, originaire d'Italie). Par ailleurs, la rencontre avec un enseignant modèle est très souvent placée à la base de cette vocation : « *J'ai eu, bien entendu, des bons professeurs qui ont certainement été des formes de modèles à un moment donné, qui ont pu m'influencer ... un peu inconsciemment oui* » (Luca origines italienne et polonaise), « *C'est surtout des enseignants qui étaient des modèles pour moi* » (Diljan, originaire du Kosovo) et ceci plus encore si l'enseignant a pris le temps d'expliquer les choses ou de s'intéresser à leur culture d'origine :



*C'était une découverte elle a pris le temps de m'expliquer... Elle avait des rapports différents aussi avec ma maman, elle discutait avec ma maman... Quand ça touche aussi la sphère familiale et qu'on s'intéresse à notre culture alors qu'on ne l'a jamais fait avant, c'est énorme, ça valorise. (Illira, originaire du Kosovo).*

### **Les héritiers ou l'héritage compensatoire**

Un bon tiers des enseignants interrogés ont des parents proches (parents, oncles, tantes, grands-parents) dans le métier «*Mon père est enseignant, c'est lui qui a intégré pour la première fois des jeunes avec un handicap, j'ai donc entendu un discours positif à la maison*» (Indira, originaire du Sri Lanka adoptée par une famille suisse). Cette appartenance à une famille d'enseignants ou travaillant dans le relationnel n'est pas particulier à l'échantillon concerné puisque cet élément est présent dans la population enseignante en général (Guibert & Lazuech, 2007). Le cas de trois enseignants issus de la diversité est un peu spécifique, car la vocation d'un parent non réalisée ou réalisée plus tardivement semble avoir fonctionné comme une injonction plus ou moins tacite à choisir ce métier.

*J'ai ma mère qui plus tard en fait... j'avais déjà commencé cette formation et elle a décidé de se reconvertir et puis, elle devenue éducatrice de la petite enfance... Du coup elle a trouvé sa voie et puis je pense qu'elle m'a un petit peu guidé là-dedans, alors qu'elle n'était pas du tout enseignante (Rafael, originaire du Portugal).*

Notons que ce type d'héritage compensatoire avait déjà été observé dans des familles suisses lors d'une recherche préalable sur l'insertion des enseignants (Broyon & Changkakoti, 2008).

### **L'importance accordée à la formation ou au statut d'enseignant dans la famille ou la communauté**

Les études supérieures, encore considérées comme un ascenseur social, font partie d'une stratégie d'intégration fortement encouragée par les parents. En revanche le choix de la profession enseignante est apprécié différemment selon l'origine ethnoculturelle ou le statut socio-économique de la famille. Ainsi, pour certains parents d'origine modeste, il s'agit d'un choix valorisant, surtout si la profession est bien perçue dans la société d'origine :

*Il y avait quand même cette fierté, là de dire voilà, fille d'émigrés, mes parents sont venus pour travailler ici pour avoir de l'argent... et finalement, je me retrouve à l'université, et puis après dans un poste d'enseignante. Pour nous c'était encore quelque chose d'assez prestigieux, dans le sens que dans le village d'où je viens, être enseignante ce n'est pas rien (Alessia, originaire d'Italie).*

Alors que d'autres parents migrants, mieux formés, trouvent la formation d'enseignant moins prestigieuse que d'autres études : «*On vient d'une famille qui vient d'ailleurs donc c'est important de faire des études et puis pour eux,*



être enseignant. Ce n'était pas assez» (Mila, originaire de Serbie). Pour certains, devenir enseignant peut également être considéré comme une stratégie identitaire qui est de faire entrer une diversité plus grande dans le bastion encore assez monoculturel de l'enseignement : «...mais tu pourrais faire évoluer les mentalités dire que ben oui il y a des Kosovars qui peuvent enseigner, qui peuvent devenir enseignants» (Curligna, originaire du Kosovo). A noter toutefois, que cette perception de l'enseignant comme symbole d'intégration est moins présente dans le discours des enseignants genevois ou des enseignants provenant de migrations plus anciennes (espagnole, italienne).

### **Le choix par défaut ou par nécessité**

Pour les enseignants du secondaire, le choix d'entrer dans cette profession est souvent un deuxième choix ou un choix par défaut. Certains n'ont pas réussi à entrer dans une profession choisie au préalable, d'autres ont suivi des études qui n'offrent pas vraiment d'autres débouchés que l'enseignement : «Non ce n'était pas un choix premier, c'était une conséquence du fait que je m'intéressais à la philosophie et à l'histoire, et je me disais que j'allais sûrement pas avoir énormément de boulot possible avec ces matières-là.» (Jan, origines italienne et polonaise). Ce choix par défaut est fréquemment mentionné par les enseignants du secondaire en formation, aussi il ne s'applique pas qu'aux enseignants issus de la migration (Keck, Berweger, Denzler, Bieri Buschor & Kappler, 2012 ; Malet, 2008).

Le choix délibéré d'une formation professionnalisante qui n'est pas trop longue afin d'être assez vite autonome sur le plan financier est aussi un élément avancé par certains enseignants du primaire. Par ailleurs, un enseignant du secondaire relève que :

*C'était déjà difficile pour mon père quand il a appris que le collègue c'était cinq ans... il pensait que j'allais faire un apprentissage ; après quand il a appris que j'allais faire les lettres... eux ils étaient plus terre à terre, ils voulaient que j'aie un (vrai) métier (Diljan, originaire du Kosovo).*

Cela répond bien aux injonctions sociales que subissent généralement les étudiants non issus de milieux favorisés à gagner au plus vite une autonomie financière et morale vis-à-vis de leurs parents (Lahire, 2003).

### **La recherche d'emploi et les modalités d'embauche**

Baucoup d'enseignants issus de la migration relèvent le poids des dimensions sociales et politiques dans le processus de recrutement local. Le fait de ne pas être de la commune ou de ne pas faire partie du réseau du directeur est un handicap auquel s'ajoutent le type de permis d'établissement et l'origine étrangère rendue visible par le nom ou l'apparence physique :

*J'ai essayé beaucoup d'échecs, beaucoup de refus... Je l'ai eu ressenti quand je me présentais et que je disais mon nom de famille, j'ai senti tout de suite, souvent au téléphone, une réticence. «Ah, ce nom de famille vient d'où ?» (Mila, originaire de Serbie).*



Pour les enseignants du secondaire, c'est encore plus apparent lorsqu'il y a peu de postes à pourvoir dans les branches enseignées :

*S'il y avait du travail, mon nom à consonance étrangère ce ne serait pas important. Après je me dis qu'il y a peu de postes, peut-être qu'à ce moment-là quand il faut sélectionner plus ou moins consciemment, on va peut-être préférer un nom à consonance bien d'ici. (Jan, origines italienne et polonaise).*

Lors des entretiens d'embauche, le fait d'être musulman semble poser problème aux autorités scolaires de cantons historiquement catholiques. Ainsi certaines questions reviennent fréquemment : «*Est-ce que vous êtes une musulmane pratiquante... qu'est-ce que vous allez faire de cette religion, de votre religion dans votre classe*» (Zana, Kurde originaire de Turquie).

Certains enseignants issus des pays de l'ex-Yougoslavie rapportent des entretiens d'embauche très pénibles durant lesquels ils ont longuement été questionnés quant aux risques de collusion avec les parents de même origine ou aux risques de relations conflictuelles avec les élèves et les parents appartenant au camp opposé (guerre des Balkans). Toutefois, les parcours spécifiques relevant d'une «*bonne intégration*», le fait de revendiquer une certaine ouverture culturelle et surtout le fait de parler une langue très présente dans la population scolaire du lieu de postulation représentent des atouts qui peuvent faire pencher favorablement la balance lors de l'entretien d'embauche. En outre, le fait d'avoir pour langue maternelle une langue enseignée à l'école est un atout indéniable pour obtenir un poste.

Lors de l'embauche, l'identification à une population culturellement diverse participe généralement au choix d'exercer ou non dans un établissement scolaire. En effet, la plupart des enseignants interrogés préfèrent ou préféreraient travailler dans un établissement où l'hétérogénéité culturelle est grande comme les établissements du REP (réseau d'éducation prioritaire) et les classes d'accueil à Genève ou les grands centres scolaires dans les autres cantons. En premier lieu parce qu'ils l'ont l'habitude de côtoyer la diversité culturelle et qu'ils savent comment la gérer, mais c'est aussi une manière d'éviter que leur légitimité soit remise en cause dans des quartiers ou des villages périphériques où le niveau socioéconomique des parents est plus élevé.

### **La socialisation professionnelle**

Nous pouvons relever divers éléments dans le discours des enseignants interrogés qui montrent les avantages que représentent les enseignants issus de la migration pour les élèves et plus particulièrement pour les élèves migrants. Le premier contact avec les élèves se passe généralement très bien. Et, si le nom ou l'aspect physique de l'enseignant peuvent faire naître une certaine curiosité concernant l'origine de l'enseignant, ce sont aussi des éléments qui facilitent le contact avec les élèves notamment avec les élèves d'origine étrangère avec qui, il se crée tout de suite une certaine connivence «*Je me présentais, j'écrivais mon nom au tableau et forcément*



*cela suscitait une curiosité chez mes élèves ce qui faisait une première accroche avec eux qui était positive.»* (Jan, origines italienne et polonaise). Il y a aussi le fait d'être un modèle de réussite pour les élèves d'origine étrangère, un élément très présent dans la littérature (Guyton, Saxton & Wesche 1996 ; Jones, Young & Rodriguez, 1999 ; Ochoa, 2007) :

*Je parlais justement de ces élèves qui venaient d'arriver, qui se sentent pas du tout appartenir à la culture d'ici et du coup de voir des personnes d'une culture différente, mais qui sont enseignants, qui sont quand même importants, du coup là ils disent ah oui, moi aussi je peux.* (Laetitia, originaire d'Espagne).

Ou plus généralement, le fait de se voir comme modèle pour tous les migrants y compris les parents d'élèves *«De voir un enseignant de couleur, cela leur offre un petit espoir de pouvoir faire un jour autre chose que de la conciergerie»* (Indira, originaire du Sri-Lanka adoptée par une famille suisse).

Chez les enseignants issus de la migration, le fait d'avoir eu un parcours similaire a fait développer des compétences et des attitudes particulières qui permettent aux élèves primo-arrivants de se sentir mieux acceptés et reconnus. *«Nous aussi on a passé par là. Un jour on a été à leur place : on sait ce que sait d'être au fond de la classe et ne rien comprendre de ce qui était dit»* (Fabienne, originaire du Portugal). Certains enseignants ont mal vécu les préjugés et l'indifférence aux différences dans leur propre parcours et sont ainsi prévenus contre ce type d'attitudes. Ils sont donc plus sensibles aux différences, à toutes les différences. Enfin, plusieurs enseignants interrogés relèvent qu'ils font très attention à ne jamais catégoriser les élèves dans une culture, une classe sociale ou un comportement.

En ce qui concerne la relation école parents, nous relevons que les apports d'un parcours de migration sur la relation et la communication avec les parents issus de la migration sont des éléments très présents dans le discours des enseignants interrogés. La proximité des expériences et la connaissance de langues autres sont des atouts incontestables quand il est important pour l'enseignant de comprendre et surtout, de se faire comprendre. Toutefois, cette proximité est vécue comme à double tranchant quand l'enseignant partage une origine commune avec ses interlocuteurs. En effet, si elle permet l'établissement d'une relation de confiance qui favorise l'écoute, elle peut aussi entraîner des demandes de traitement de faveur et ceci, aussi bien de la part des élèves que de leurs parents :

*Ils pensent qu'on sera plus compatissant envers leurs enfants du fait qu'on est de la même origine peut-être qu'on va laisser passer des choses peut-être qu'on sera plus gentil et quand on applique finalement les mêmes règles qu'avec les autres, là cela pose problème...* (Mila, originaire de Serbie).

Certains enseignants relèvent aussi le contraste entre des parents d'élèves issus de certaines cultures qui ne contestent jamais les décisions des enseignants : *«Ils ont une confiance tellement aveugle envers les enseignants,*



que..., au contraire, ils sont presque à genoux» (Carla, originaire d'Espagne) et d'autres trop présents et trop pressants: «Il y a des personnes qui, enfin, les parents d'une certaine culture qui sont, enfin pas tous, mais... ce sont des parents qui sont très présents, et déjà dans la manière de s'exprimer et tout, on se sent presque agressé quelques fois» (Keyra, Kurde originaire de Turquie). Cette même enseignante qui exerce dans un canton catholique et culturellement assez homogène, relate aussi avoir eu quelques soucis avec des parents suisses:

*J'ai eu pendant ma première année d'enseignement une élève qui était suisse. Et pour les parents, c'était très difficile qu'ils aient, enfin qu'elle ait une enseignante étrangère en fait. Alors, ils venaient photographier la classe pour voir ce que je faisais, comment c'était décoré, qu'est-ce qui était affiché sur les murs, ça, c'était une expérience difficile. Et j'ai eu la même chose avec les parents étrangers.* (Keyra).

Toutefois, comme les choses se sont arrangées l'année suivante, il est probable que le fait qu'elle soit novice dans le métier ait aussi eu une influence sur ce manque de crédibilité.

La plupart des enseignants issus de la migration disent avoir de bons rapports avec leurs collègues et leur direction parce que le fait d'être passés par un processus d'intégration leur a permis d'acquérir une flexibilité relationnelle facilitant la communication. Dans les établissements, les rapprochements se font généralement par affinités et ne sont pas en lien avec l'origine. Certaines activités comme les activités parascolaires semblent avoir un impact sur l'intégration sociale des enseignants au sein de l'établissement: «Là on voit les collègues différemment, on discute un peu plus en profondeur de nous en sortant du cadre professionnel» (Nour, origines suisse et libanaise). Néanmoins, malgré cette bonne entente, il arrive que les rapports avec les collègues deviennent plus compliqués, par exemple, quand les enseignants issus de la migration doivent sans cesse lutter contre les stéréotypes liés à leur communauté ou subir des moqueries et surtout lorsqu'ils se sentent dans l'obligation de défendre les élèves allophones dans la salle des maîtres. Aussi, certains vont parfois jusqu'à dissimuler leur origine pour ne pas créer de tensions ou d'incompréhensions, mais malheureusement ce n'est pas toujours possible surtout pour les enseignants issus des minorités visibles. Certains relèvent même des cas de discrimination:

*Le cas d'une amie africaine qui a été méprisée par une collègue. Elle devait faire un remplacement quand l'enseignante a vu que sa remplaçante était noire, c'est parti: «mais la HEP nous a pas prévenus, je savais pas qu'il y avait des noirs qui enseignaient, il faut que je prévienne les parents, il faut que je prépare différemment mon remplacement» et puis mon amie a dit «mais c'est tellement quotidien que je ne vais même pas réagir à ça».* (Ximena, originaire de Suisse alémanique et d'Argentine).



## Cultures d'appartenance versus culture professionnelle

La plupart des enseignants interrogés prétendent adopter au quotidien une position nuancée par rapport aux cultures d'origine, refusant de se laisser catégoriser comme étant « différents ». Ils ont un diplôme d'enseignement et sont donc enseignants au même titre que leurs collègues de formation. Aussi, face à une classe, ils se sentent des professionnels comme les autres. De plus, les enseignants du secondaire s'apparentent avant tout à leur discipline d'enseignement tout comme le font les enseignants suisses d'ailleurs : « *Mais au niveau, je pense que, une fois qu'on entre dans une classe, qu'on soit étranger, qu'on soit suisse, qu'on enseigne les maths ou, ou l'allemand, rien ne change. On est un professionnel face à une, à une classe* » (Silvio, originaire d'Italie). Cependant une analyse plus poussée de leur discours montre tout de même certaines spécificités voire certaines tensions liées au fait qu'ils sont issus de la diversité culturelle et linguistique. Le fait, par exemple, de ne pas répondre à des collègues qui tiennent un discours catégorisant ou discriminant sur des élèves d'origine étrangère dans la salle des maîtres de peur de ne pas être intégré dans l'équipe :

*Moi j'avais beaucoup de mal à l'entendre, parce que j'avais envie de dire non, mais eh oh, je suis là hein en fait. J'ai... je suis aussi étrangère, j'ai aussi des parents qui ont émigré [...] mais en même temps, on n'a pas envie de... on a envie de s'insérer dans le monde enseignant et puis de faire partie de l'équipe* (Amel, originaire d'Algérie).

En revanche, d'autres se montrent plus combatifs et plus actifs dans la promotion de cette diversité en classe et dans leur établissement.

Par ailleurs, si la plupart des enseignants interrogés se sentent suisses ou en tous les cas bien intégrés à la société suisse, ils restent très attachés à leur culture d'origine. Ce lien très fort avec la culture d'origine est souvent exprimé en lien avec l'amour de la langue, la langue maternelle ou paternelle, et ceci, plus particulièrement chez les enseignants issus de la migration italienne, espagnole ou portugaise. Ces amoureux de la langue semblent aussi avoir développé une compétence métalinguistique intéressante qui leur permet de mieux gérer l'accueil d'élèves primo-arrivants dans la classe. Pour Nassim et Nour, originaires respectivement du Maghreb et du Moyen-Orient, l'attachement à une culture passe aussi par un attachement fort à la religion musulmane. Toutefois, dans leur discours, c'est comme s'ils se sentaient obligés de devoir continuellement se justifier en montrant qu'ils sont aussi ouverts que les autres, voire plus, et qu'ils peuvent aussi avoir des idées de « gauche ».

En ce qui concerne les pratiques, cette double voire triple appartenance identitaire génère des différences au niveau des attitudes et de la perception des choses : « *cette double identité, cela amène quand même quelque chose, une autre vision peut-être que certains collègues n'ont pas* » (Lisa, originaire d'Italie) voire certaines différences en ce qui concerne les attentes envers les élèves comme le fait de placer l'entraide et la cohésion du groupe avant la prise de responsabilité et l'autonomie par exemple.



L'ouverture, la patience le respect, la tolérance sont des termes qui sont aussi très présents dans le discours des enseignants issus de la migration. Nous relevons également la présence de beaucoup d'éléments concernant un traitement juste et équitable des élèves : « être égal et équitable », « être à la fois sévère, mais juste », « ne pas catégoriser », « ne pas porter de jugement définitif ». En revanche, ces enseignants s'efforcent encore plus que les autres, à respecter scrupuleusement tout ce qui leur est prescrit dans la profession : « toujours respecter le programme », « s'efforcer de ne jamais utiliser la langue d'origine en classe », « assurer un cadre propice à l'apprentissage », « assurer la sécurité des élèves au niveau des règles », etc.

Enfin, les enseignants interrogés ont souvent fait allusion à une démarche de questionnement de soi et de l'autre et de décentration culturelle par le biais de confrontations. Cette capacité de métacognition culturelle, qui passe par une démarche de comparaison entre langues et de façons de penser et de faire, est attribuée au fait d'avoir grandi dans un environnement pluriculturel (Chua, Morris & Mor, 2012). Cette démarche spécifique de questionnement peut être mise en lien avec la réflexivité considérée comme « La » composante essentielle de l'identité de l'enseignant professionnel (Wentzel & Akkari, 2012).

## Comparaison internationale

Lorsque nous comparons nos résultats à ceux des recherches menées auprès d'enseignants issus de la migration récente au Canada, en Israël, en Australie et en Nouvelle Zélande (Niyubahwe, Mukamura & Jutras ; 2013 ; Reid, Collins & Singh, 2014 ; Stanyon, 2013), nous constatons certaines similarités qui interrogent alors que le niveau d'intégration des enseignants interrogés en Suisse romande n'est pas du tout le même. Pour rappel, dans notre recherche, les enseignants sont, pour la plupart, nés en Suisse et ils ont tous été scolarisés et formés dans notre pays alors que dans les autres pays mentionnés ci-dessus, il s'agit d'enseignants formés et ayant exercé dans leur pays d'origine.

Ainsi, si pour des raisons évidentes, tous les aspects négatifs liés à la non-reconnaissance des diplômes, à un accent prononcé, à une mauvaise connaissance de la langue d'enseignement, des codes culturels ou du système éducatif n'apparaissent pas dans nos résultats, les comportements discriminatoires et les mises à l'écart sont bien présents dans le discours d'un bon tiers des personnes interrogées. Au moment de la recherche d'emploi, par exemple, les caractéristiques saillantes aux yeux de la population suisse comme le fait de porter un nom à consonance étrangère, d'avoir une couleur de peau plus foncée ou d'être originaire d'un pays extra-européen peuvent véritablement poser problème, certains enseignants de notre échantillon ayant passé jusqu'à dix entretiens avant d'être engagés. Au sein de l'établissement scolaire, les relations avec les collègues ne sont pas toujours faciles. Ainsi, les enseignants issus de migrations récentes exerçant dans un canton culturellement homogène et catholique peuvent parfois se sentir contraints pour leur survie professionnelle



d'adopter des stratégies d'invisibilité (Changkakoti & Broyon, 2013). Pour ces derniers, il s'agit de se fondre dans la masse en faisant silence sur leurs particularités culturelles ou religieuses tout en s'interdisant de réagir aux blagues et remarques contres les minorités ou de réagir à la stigmatisation de la diversité culturelle des élèves par leurs collègues. En revanche, pour les enseignants issus de migrations plus anciennes ou ayant vécu toute leur scolarité dans une grande ville multiculturelle comme Genève, il est beaucoup plus facile de se sentir en résonance avec la diversité présente dans leur établissement scolaire.

En outre, notre enquête pointe des effets très positifs de la migration sur la pratique éducative et pédagogique des enseignants interrogés, une valeur ajoutée régulièrement mentionnée dans la littérature nord-américaine (Ladson-Billings, 2011 ; Villegas & Irvine, 2010). La plupart d'entre eux semblent, en effet, avoir développé des compétences et des valeurs particulières, liées à l'exercice quotidien de l'interculturalité dans leur famille ou dans la société d'accueil. Ces éléments apportent un véritable plus au système scolaire suisse pour l'intégration des élèves primo-arrivants dans les classes et la relation école familles migrantes.

## Conclusion

En conclusion, nous allons examiner les perspectives apportées par nos résultats en termes de formation et de recherche.

Concernant la formation, toutes les personnes interrogées disent avoir été traitées comme les autres étudiants durant leurs études à l'Université ou leur formation d'enseignant, en regrettant toutefois que leurs compétences interculturelles n'aient jamais été valorisées. Plus de place devrait être donnée, selon nous, à la pluralité dans la formation en général. L'intégration des expériences spécifiques des étudiants issus de la diversité culturelle, linguistique ou religieuse pendant les séances d'analyse de pratiques et les cours de didactiques de langues ou d'éthique pourraient y contribuer de manière efficace.

Les conflits de valeurs, les sentiments de non-acceptation, les actes discriminatoires et les préjugés révélés par les enseignants musulmans de notre échantillon font écho à l'islamophobie ambiante qui règne actuellement en Suisse et en Europe. Cette question semble particulièrement d'actualité, à un moment où les effets de la crise migratoire mondiale provoquent l'arrivée d'un nombre important d'élèves issus de l'asile dans nos classes. Aussi, nous pensons qu'il est nécessaire de thématiser ces éléments dans la formation des enseignants et de mettre en place des campagnes de prévention et de sensibilisation dans les établissements scolaires.

Enfin, au sein de notre équipe de recherche, nous sommes beaucoup intéressés aux enseignants issus de la migration formés dans les institutions de formation d'enseignants de Suisse romande, principalement parce qu'il s'agissait de nos anciens étudiants. Dans les années à venir, l'afflux de migrants et le vieillissement de la population enseignante pourrait



provoquer une pénurie importante d'enseignants dans les écoles publiques ce qui aura pour conséquence d'ouvrir la profession à plus d'enseignants «importés», formés et ayant déjà exercé dans leur pays d'origine. Aussi, au vu des résultats de notre recherche et de ceux des recherches menées dans d'autres pays à forte immigration, il nous semble essentiel d'inclure cette population dans les prochaines recherches menées en Suisse dans ce domaine. Par ailleurs, dans le futur, nous aurons également besoin de données quantitatives pour pouvoir évaluer au mieux et à une plus grande échelle l'insertion professionnelles des enseignants issus de la migration, qu'elle soit récente ou plus ancienne.



## Références

- Akkari, A., Broyon, M.A., & Changkakoti, N. (2012). Les enseignants et la diversité culturelle en Suisse : entre rhétorique de valorisation et réalités du terrain. *Ville-Ecole-Intégration Diversité*, 168, 103-110.
- Beck, M., Bischoff, S., & Edelmann, D. (2014). *Migrationsbedingte und soziale Diversität von Studierenden der Pädagogischen Hochschule St.Gallen*. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG).
- Beltron, S. (2013). *Les enseignants issus de la diversité. Etude de cas : Suisse Romande dans les cantons de Genève et du Valais*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Genève.
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant. Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-145.
- Bolzmann C., Fibbi R., & Vial M. (2003), «*Secondas – Secondos*»: le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse, Zurich : Seismo
- Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., Broyon, M.-A., B., Boéchat-Heer, S., & Gremaud, J. (2009). L'insertion professionnelle en enseignement : Validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 2, 355-376.
- Broyon, M. A. & Changkakoti N. (2008). Identités professionnelles en construction. In GRSIE (dir.). *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants*. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin (p. 115-137). Repéré à : [http://www.inserch.ch/rapport/Rapport\\_GRSIE\\_09-1.10.08.pdf](http://www.inserch.ch/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf)
- Broyon, M.A. & Changkakoti, N. (2015). Des enseignants de familles venues d'ailleurs : plus value de sens pour qui et à quelles conditions. In M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti et M.A. Broyon (dir.), *Education à la diversité, décalage, impensés, avancée*. (p. 102-120). Paris : L'Harmattan.
- Changkakoti, M. & Broyon, M.A. (2013). Enseignants venus d'ailleurs : tension entre culture professionnelle et personnelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 99-10.
- Chua, R. Y. J., Morris, M. W., & Mor, S. (2012). Collaborating across cultures: Cultural metacognition and affect-based trust in creative collaboration. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 118, 179-188.
- 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.
- Edelmann, D. (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Zürich : Lit.
- Edelmann, D. & Beck, M. (2014, septembre). *Diversity-Management: A Concept for Teacher Education of the Future ? Perspectives on a Mixed-Methods Research Project in Switzerland*. Communication présentée au congrès de l'ECER (European conference on educational research), The Past, the Present and the Future of Educational Research, Porto.
- Guibert, P. & Lazuech, G. (2007). Parcours d'insertion professionnelle des enseignants du secondaire. Actes de l'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF), Strasbourg. Repéré à [http://aref2007.u-strasbg.fr/actes\\_pdf/AREF2007\\_Lazuech\\_gilles\\_GUIBERT\\_PASCAL\\_258.pdf](http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Lazuech_gilles_GUIBERT_PASCAL_258.pdf)
- Guyton, E., Saxton, R. & Wesche, M. (1996). Experiences of diverse students in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12, 643-652.
- Héty, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (dir.). (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.



- Jones, E. B., Young, R., & Rodriguez, J. L. (1999). Identity and career choice among Mexican American and Euro-American preservice bilingual teachers. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(4), 431–446.
- Keck Frei, A., Berweger, S., Denzler, S., Bieri Buschor, C., & Kappler, C. (2012). Wer selektioniert sich in die Ausbildung zur Sekundarlehrperson? Studienwahl vor dem Hintergrund sozialer Herkunft, pädagogischer Interessen und fachlicher Orientierung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(3), 483–500.
- Ladson-Billings, G. (2011). Asking the Right Questions: A Research Agenda for Studying Diversity in Teacher Education. In A. Ball & C. Tyson (Eds.), *The American Educational Research Association Handbook on Studying Diversity in Teacher Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lahire, B. (2003). *Les difficultés scolaires des étudiants issus des milieux populaires*, communication au colloque Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles, organisé par Ecole Normale Supérieure de Paris, Paris, 16 mai 2003.
- Lamarre, A.-M. (2003). *Etude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Luginbühl, D. & Kosorok Labhart, C. (2014). *Kulturelle Vielfalt in der Lehrerinnen und Lehrerbildung – Ein Lernfeld für interkulturelle Kompetenz*. Communication soumise à la journée d'étude Diversität angehender und amtierender Lehrpersonen: Fokus Migration. Theoretische Hintergründe, empirische Erkenntnisse und zukünftige Entwicklungen, Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Malet, R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Frankfurt: Peter Lang
- Martineau, S. & Vallerand, A.-C. (2005, décembre). *L'insertion professionnelle des enseignants: un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée au séminaire du CRIFPE, Jouvence, Estrie. Powerpoint repéré à <http://slideplayer.fr/slide/5128900/>
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. London: Sage.
- Mujawamariya, D. (2010). Ce sont nos écoles aussi: Propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario francophone. *Education Canada*, 42(3), 21–35
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen & N. Changakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 17-38). Bienne: BEJUNE.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant teachers in the school system: A literature review. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 139-160). Bruxelles: De Boeck.
- Ochoa, G. L. (2007). *Learning from Latino teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M., & Lecomte Andrade, G. (2006). Quels changements la scolarisation de l'aîné-e peut-elle provoquer dans une famille migrante? In L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations entre générations - *Cahier thématique du PNR*, 52, 8-13.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14 (3), 22-27.



- Reid, C., Collins, J., & Singh, M. (dir). (2014). *Global teachers, Australia perspectives: Goodbye Mr. Chips, Hello Ms Banerjee*. Singapore : Springer Press.
- Stanyon, C.E. (2013). *Journeys Into Teaching: Pathways Created by Overseas-Trained Teachers Into a Career Secondary School Teaching in New Zealand* (Master's thesis). Victoria University of Wellington. Repéré à <http://hdl.handle.net/10063/3082>
- Villegas, A.M. & Irvine, J.J. (2010). Diversifying the Teaching Force : An Examination of Major Arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175-192.
- Wentzel, B. & Akkari, A. (2012). L'insertion professionnelle des enseignants du secondaire en Suisse : la professionnalisation en débat. In P. Guibert, et P. Périer (dir.). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*, (p.127-142). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

## Règles de présentation

Les manuscrits, adressés par mail au rédacteur de la Revue, doivent être transmis sous forme électronique au format .doc ou .rtf (attention les formats .docx ne sont pas pris en compte). Les tableaux, figures ou autres images (.jpg) sont également transmis sous forme électronique.

Le texte est présenté en Times 12 points, interligne 1.5. Les articles ne doivent pas dépasser 8500 mots, incluant les notes, les références, le résumé, les tableaux et figures; les recensions comptent entre 200 et 1 000 mots.

L'auteur indique toutes ses coordonnées dans le mail d'accompagnement (nom, prénom, email, adresse exacte et complète, numéro de téléphone ainsi que le nom exact de l'organisme auquel il est rattaché et son statut institutionnel. S'il y a plusieurs auteurs, leurs noms et coordonnées figurent également dans le mail d'accompagnement dans l'ordre d'énumération souhaité.

Tout manuscrit est soumis en exclusivité à la Revue et ne doit pas avoir fait l'objet d'une publication antérieure.

L'article doit comporter: un titre concis et explicite, un résumé de l'article placé sous le titre avant le début du texte (max. une centaine de mots, il doit définir l'objet et préciser les objectifs de l'article, la méthode utilisée et les résultats obtenus ou les conclusions dégagées); une liste de 5-8 mots-clés. Les titres et les parties sont clairement indiqués et numérotés.

L'auteur veillera à n'utiliser que trois niveaux de titres (clairement identifiables) dans le corps du texte. Les tableaux et les figures, sont présentés dans une forme soignée (utilisation des formats tableau / bonne résolution) soit directement dans le texte, soit dans des fichiers séparés. Tout manuscrit doit être conforme aux normes de présentation du Publication Manual of the American Psychological Association (APA 5e édition, 2001).

Pour assurer l'anonymat lors de l'évaluation des textes, le texte soumis doit être dépouillé de toute indication permettant d'identifier l'auteur.

Les articles sont soumis à deux arbitres spécialisés dans le domaine afin d'être évalués avant leur publication.

Les articles sont à envoyer sous forme électronique à Pierre-François Coen, rédacteur responsable à l'adresse suivante : [coenp@edufr.ch](mailto:coenp@edufr.ch).



Centre d'enseignement et de recherche francophone pour la Formation des enseignant-e-s du secondaire I et II

La revue est publiée grâce à l'appui financier des différentes institutions partenaires.