

# TROIS REPRÉSENTATIONS RACIALISÉES À PROPOS DES ENSEIGNANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION EN INSERTION PROFESSIONNELLE

CLAIRE DUCHESNE *Université d'Ottawa*

**RÉSUMÉ.** De plus en plus d'enseignants issus de l'immigration ont trouvé leur place dans les écoles élémentaires et secondaires canadiennes, notamment en Ontario français. Certains d'entre eux rencontrent des difficultés à s'insérer dans la profession, alors que ceux à qui on a offert un contrat d'enseignement à long terme déploient des efforts considérables afin de voir cette opportunité se transformer en position permanente. En nous appuyant sur les résultats de deux recherches qualitatives conduites auprès d'étudiants issus de l'immigration dans un programme de formation à l'enseignement et d'enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle, cet article fera état des représentations racialisées de *victime*, d'*étranger* et d'*incompétent* dont ils sont l'objet. Des pistes d'explication et de solution à ce phénomène seront également discutées.

## THREE RACIALIZED REPRESENTATIONS OF IMMIGRANT TEACHERS DURING THEIR PROFESSIONAL INTEGRATION

**ABSTRACT.** More and more immigrant teachers have found their place in Canadian elementary and secondary schools, notably in francophone Ontario. Some face difficulties to integrate the profession, while those who have been offered a long-term teaching contract deploy considerable efforts to transform this opportunity into a permanent position. Drawing from the results of two qualitative studies conducted with immigrant students enrolled in a teacher training program and immigrant teachers during their professional integration, this article will present the racialized representations of the *victim*, the *foreigner*, and the *incompetent* to which they are subjected. Explanations of and solutions to this phenomenon will also be discussed.

Les débats autour des questions liées aux migrations internationales occupent les espaces de discussion et d'information dans les pays occidentaux, particulièrement dans ceux qui, comme le Canada, constituent une terre d'accueil pour un nombre important d'immigrants et de demandeurs d'asile. Parmi les immigrants qualifiés ayant obtenu le statut de résident permanent, un certain nombre d'entre eux devront procéder à une

requalification afin d'exercer une transition vers un nouveau champ professionnel. C'est le cas des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) des écoles francophones de l'Ontario sur lesquels porte cet article.

La recherche s'intéresse de plus en plus à ces enseignants qui entrent en exercice dans les écoles canadiennes après avoir effectué une mise à niveau des qualifications en enseignement acquises dans leur pays d'origine (Morrissette, Charara, Boily et Diédhiou, 2016; Provencher, Lepage et Gervais, 2016; Schmidt et Block, 2010) ou après avoir suivi un programme complet de formation des maîtres dans leur province d'adoption (Duchesne, 2008; Laghzaoui, 2011; Mulatris et Skogen, 2012). Qu'ils aient ou non cumulé de l'expérience en enseignement avant la migration, tous ces enseignants, considérés comme nouveaux dans l'un ou l'autre des systèmes scolaires provinciaux du pays, font face à une insertion professionnelle qui leur est particulière. D'entrée de jeu, tout comme les nouveaux enseignants natifs qui ont fréquenté les écoles canadiennes, les NEII doivent s'approprier les connaissances et les pratiques requises à l'exercice de la profession. Cependant, les variations linguistiques, les valeurs et les codes de vie présents dans la société d'adoption, l'obtention du permis d'enseigner, l'accès à l'emploi, l'absence de dispositif formel d'accueil et d'encadrement du nouvel enseignant dans l'école, les perceptions de discrimination ou de racisme, l'homogénéité du milieu de travail (constitué majoritairement de Blancs natifs) et l'importance de la distance entre la culture de l'enseignant immigrant et celle de l'enseignant natif comptent parmi la multitude d'obstacles à l'insertion professionnelle rapportés par les enseignants issus de l'immigration ayant participé à l'étude de Niyubahwe, Mukamurera, et Jutras (2014).

À ces défis de l'insertion professionnelle, s'ajoutent ceux relevant de l'interculturalité, c'est-à-dire, selon Clanet (1993), « des processus — psychiques et intrapsychiques, relationnels, groupaux, institutionnels — engendrés par ces mises en relation, ainsi que les changements et transformations réciproques qui en résultent » (p. 70). En fait, pour les NEII, c'est justement cette réciprocité qui fait défaut, puisque certaines recherches ont mis en lumière que ce serait essentiellement sur les épaules des nouveaux arrivants que reposerait la responsabilité de ces changements et transformations (Cho, 2010; Duchesne, 2017; Niyubahwe, Mukamurera, et Jutras, 2014). Qui plus est, Mary et Costalat-Founeau (2010) rappellent les conséquences identitaires coûteuses, pour l'immigrant, qui sont associées à l'insertion professionnelle dans le pays d'adoption, soit :

la perte de son statut (familial, social, professionnel) duquel il tirait un certain prestige, par une précarité synonyme d'échec, la non reconnaissance de ses diplômes, de ses capacités professionnelles et/ou de ses qualités

individuelles, souvent éclipsées par des stéréotypes négatifs omniprésents.  
(p. 220)

Il arrive ainsi que les rapports interpersonnels des NEII avec le personnel de direction, les collègues enseignants, les élèves et leurs parents soient empreints de tensions et que des négociations interculturelles doivent être engagées entre ces différents acteurs. Afin de mieux comprendre les enjeux ici en question, cet article offrira des pistes de réponses à la question de recherche suivante : quelles représentations racialisées à propos des nouveaux enseignants issus de l'immigration sont entretenues par des acteurs du milieu d'éducation francophone minoritaire?

## LES REPRÉSENTATIONS RACIALISÉES

Les NEII qui s'insèrent dans la profession enseignante dans l'une ou l'autre province canadienne, qu'ils aient ou non une expérience de ce type d'emploi antérieure à la migration, vivent un stress acculturatif d'intensité variable selon les individus (Duchesne, 2017; Provencher, Lepage et Gervais, 2016). Parmi la diversité des défis qu'ils rencontrent, celui des rapports à l'interculturalité qui teintent leurs relations avec les collègues enseignants natifs a suscité notre intérêt ; dès lors, la question des *représentations racialisées* s'est imposée lors de l'examen de nos données de recherche et sera abordée dans cette section.

### *Les représentations*

Les *représentations* portent sur l'idée que se fait un individu à propos des personnes, des objets ou des phénomènes. Selon Abric (2001), elles se construisent à partir des valeurs profondes de celui-ci et, dans le cas des *représentations sociales*, de celles qu'il partage avec un groupe d'individus. Ainsi, les représentations sont constituées d'éléments structuraux et fondamentaux, faisant office de cadre de références pour la personne qui les élabore, qui sont à la base de sa construction identitaire et qui, de ce fait, sont non-négociables. En effet, comme l'explique Abric (2001) :

elles sont une manifestation de la pensée sociale et ..., dans toute *pensée sociale*, un certain nombre de croyances, collectivement engendrées et historiquement déterminées, ne peuvent être remises en question car elles sont les fondements des modes de vie et ... elles garantissent l'identité et la pérennité d'un groupe social. (p. 83)

Dans cet article, les représentations des NEII à propos d'eux-mêmes, et celles des autres acteurs du milieu scolaire qui ont contribué à nos travaux à propos de l'insertion professionnelle des NEII, seront examinées en tant que constructions sociales fortement ancrées dans les valeurs partagées par le groupe d'individus auquel ils appartiennent et s'identifient.

### Les représentations racialisées

Le discours sur les enjeux associés au phénomène d'immigration qui a cours dans l'actualité canadienne<sup>1</sup> invite à se pencher sur la question du *racisme* et de son extension : la *racialisation*. Les définitions que propose Wieviorka (1996), à propos de ces deux concepts, ont attiré notre attention :

Le racisme naturalise un groupe humain pour lui attribuer des caractéristiques intellectuelles, culturelles ou sociales autorisant l'infériorisation ou le rejet de ses membres. La « racialisation » des rapports sociaux est un processus par lequel une société se représente, de façon plus ou moins décisive, comme constituée de groupes raciaux, de races en concurrence et en opposition. (p. 27)

Le phénomène de racialisation, tel que conçu plus récemment par Maddibo (2009–2010), se fonde aussi sur une altérité positionnant les parties dans des formes de rapports hiérarchisés :

la racialisation peut être définie comme un processus de catégorisation et de hiérarchisation sociale ayant comme résultat la construction d'« un autre »—le marginalisé—et le situant dans une position d'infériorité, celui-ci se retrouvant par ailleurs en opposition à un « nous »—le groupe majoritaire dominant—perçu dans l'imaginaire populaire comme supérieur au groupe marginalisé. (p. 176)

Des perceptions de discrimination à leur égard ont été rapportées par les enseignants issus de l'immigration ayant participé à diverses recherches au Canada (Cho, 2010; Duchesne 2017; Laghzaoui, 2011; Niyubahwe, Mukamurera, et Jutras, 2014; Ontario Alliance of Black School Educators, 2015). Ces perceptions, qu'elles soient avérées ou non, se fondent sur les représentations racialisées des individus ou des communautés ethnoculturelles auxquelles ceux-ci appartiennent. Comme le rappellent Cloos, Collins, Ndeye et St-Louis (2016), le concept de racialisation renvoie au discours opposant le « Nous » dominant et le « Eux » dominé, c'est-à-dire à ce « Eux » vu comme étranger et à tout ce que cette entité représente en termes de différences par rapport au « Nous ». Ces auteurs ajoutent que : « ce discours fait non seulement référence à la race mais aussi à d'autres idées comme l'ethnicité et la culture, des formes d'identification de la population permettant de donner un sens au monde, et ce, dans une logique d'opposition » (p. 38). En outre, si les représentations racialisées portent sur cet autre, ce « Eux » différent du « Nous », elles suggèrent implicitement la présence de représentations d'un « Nous », inclusif auquel réfère le groupe dominant. Dès lors, la représentation du groupe dominé comme étant de race *étrangère* ou *inférieure*, conduit inévitablement à la représentation du groupe dominant, à propos de lui-même, comme étant de race *familière* ou *supérieure*. L'ethnie constitue alors un marqueur différentiel qui, en plaçant

l'Autre dans une catégorie définie, permet à l'individu ou au groupe de circonscrire et de protéger sa propre identité qu'il sent menacée. À ce propos, Perretti-Ndiaye (2016) rappelle, par ailleurs, que la race « est porteuse d'une puissance évocatrice spécifique et représente "l'instrument de domination sociale le plus efficace inventé ces 500 dernières années" [Quijano, 2007, p. 11] » (p. 19). Al-Saji (2017), plus explicitement, suggère que c'est « la manière dont la race est *perçue* comme appartenant à *des traits du corps* visibles –audibles ou perceptibles d'une autre façon–comme la couleur de peau, la physionomie, la gestuelle, l'accent, le vêtement à caractère culturel ou religieux » qui marque cette racialisation (p. 53).

Dès lors, en réponse à la question de recherche évoquée précédemment dans cet article, les résultats de l'analyse des données seront structurés à partir de trois catégories de représentations racialisées qui ont émergé des témoignages recueillis auprès des participants à notre étude, soit celles du NEII en tant que *victime, étranger et incompétent*.

## CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Les données sur lesquelles s'appuieront nos propos proviennent de deux recherches conduites auprès de vingt-neuf enseignants issus de l'immigration en formation initiale ( $n=17$ ) ou en insertion professionnelle ( $n=12$ ) en Ontario français et originaires d'Afrique subsaharienne (principalement des Congos et du Cameroun), d'Afrique du Nord (principalement d'Algérie) et de quelques ressortissants européens. De plus, 4 superviseurs de stage rattachés à l'Université d'Ottawa ainsi que 4 enseignants-mentors et 6 directeurs d'école appartenant à un conseil scolaire de la région ottavienne ont également accepté de témoigner de leur expérience de supervision, d'accompagnement ou d'encadrement des NEII. Ces recherches se sont conformées aux exigences du Bureau de la recherche de l'Université d'Ottawa et ont été opérationnalisées par des entretiens semi-directifs auprès des participants. Elles ont également fait l'objet de publications antérieures (Duchesne, 2008, 2017, 2018; Duchesne, Gravelle et Gagnon, 2019).

### *Recherche portant sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants issus de l'immigration 2006-2008*

Dans le cadre de cette première recherche, le recrutement des étudiants issus de l'immigration s'est effectué lors de la rencontre d'accueil destinée à l'ensemble des nouveaux étudiants de la faculté d'éducation, secteur francophone. Le projet a alors été présenté et les volontaires ont été invités à remplir un formulaire de participation puis à l'acheminer à la chercheuse principale par courriel ou directement à son bureau de la faculté. Sur une possibilité d'environ 150 participants issus de l'immigration, 19 ont soumis un formulaire de participation et 17 se sont montrés disponibles pour

collaborer à un entretien de recherche. Parmi ces derniers, 11 candidats ont affirmé avoir connu des expériences d'enseignement antérieures à leur inscription au programme de formation à l'enseignement, soit 5 à l'élémentaire et 6 au secondaire ou en formation professionnelle. Les questions d'entrevue qui leur ont été posées portaient essentiellement sur leurs façons de concevoir l'enseignement et l'apprentissage au regard de leur propre expérience d'anciens élèves et/ou enseignants, dans leur pays d'origine, de même qu'au regard de leur futur rôle d'enseignants en contexte canadien.

TABLEAU 1. *Étudiants du programme de formation à l'enseignement issus de l'immigration*

Genre	Âge	Pays d'origine	Au Canada depuis ... an(s)
F	42	Albanie	4
M	37	Algérie	6
F	42	Algérie	1,5
F	35	Algérie	1
M	56	Algérie	0,5
M	37	Burundi	6
M	51	Congo-Brazzaville	7
M	51	Congo-Brazzaville	5
M	52	Congo-Kinshasa	6
F	39	Congo-Kinshasa	5
M	54	Congo-Kinshasa	3
M	32	France	3
M	38	Haïti	1,5
F	33	Liban	3
M	27	Maroc	3
F	31	Maroc	3
F	31	Sénégal	1
M = 40,5			

Les superviseurs de stage, dans cette même étude, ont pour leur part été recrutés par échantillonnage centré sur les réseaux (Lecompte et Preissle, 1993), c'est-à-dire que des répondants potentiels ont été identifiés par le responsable des placements en stage de la Faculté d'éducation. Des 7 superviseurs qui nous ont été suggérés, 4 ont accepté de participer à une entrevue semi-dirigée. Ils ont alors été invités à s'exprimer sur leurs perceptions à propos de l'insertion en stage des étudiants issus de l'immigration qu'ils ont supervisés, tant du point de vue des succès vécus par ces derniers que des défis qu'ils ont rencontrés.

TABLEAU 2. *Superviseurs de stage*

Genre	Statut professoral	Années d'expérience en supervision
F	Régulier	4
M	Régulier	3
F	Chargé de cours	9
M	Chargé de cours	6

**Recherche sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration dans les écoles de l'Ontario français**

Le recrutement de tous les participants à cette recherche s'est effectué par l'envoi d'un courriel, rédigé par la chercheure principale, à tout le personnel enseignant et de direction d'école d'un conseil scolaire de l'Ontario français ayant autorisé la tenue d'un tel projet. Trois catégories de participants ont ainsi été visées : les NEII ayant moins de 5 années d'expérience dans l'enseignement à temps complet au Canada; les enseignants chevronnés agissant ou ayant agi à titre de mentors auprès de NEII; et les membres de la direction des écoles supervisant ou ayant supervisé des NEII dans le cadre du programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant. Pour ces trois groupes de participants, les questions posées lors des entretiens de recherche s'intéressaient particulièrement aux difficultés et aux obstacles rencontrés par les NEII lors de leur insertion professionnelle ainsi qu'aux stratégies, mobilisées par ces derniers, pour surmonter ceux-ci et faire de leur insertion professionnelle une réussite.

Des procédures de codage à partir d'énoncés significatifs, de catégorisation des codes puis de mises en relation des catégories ont été appliquées par le recours au logiciel N'Vivo 10. Dans le cas des deux recherches, des stratégies de triangulation ont été adoptées, telles que le codage parallèle à l'aveugle, le recours à plusieurs sources distinctes de participants et la validation de la rigueur analytique par la diffusion des résultats dans des revues ou des colloques arbitrés par les pairs.

**RÉSULTATS : TROIS REPRÉSENTATIONS RACIALISÉES À PROPOS DES NEII**

Des perceptions relevant de trois catégories de représentations racialisées du NEII qui cherche à faire sa place dans les écoles de l'Ontario français ont émergé des témoignages que nous avons recueillis. D'abord dans les propos des NEII eux-mêmes, mais également dans ceux des intervenants que nous avons rencontrés, à savoir des enseignants-mentors et des directeurs d'école, de même que des superviseurs de stage rattachés à l'Université d'Ottawa. En premier lieu, nous exposerons la représentation du NEII *victime*, provenant de la perspective racialisée qu'ont adoptée à propos d'eux-mêmes certains des

TABLEAU 3. *Nouveaux enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle*

Genre	Âge	Pays d'origine	Au Canada depuis ... an(s)	Au conseil scolaire depuis ... an(s)
M	47	Algérie	15	3
F	39	Algérie	9	3
F	38	Algérie	8	2
F	45	Burundi	9	1 (suppl. long t.)
F	28	Cameroun	5	1
F	57	Cameroun	5	2
M	38	Cameroun	4	3
M	38	Cameroun	3	1
M	47	Cameroun	3	1
F	38	France	15	12 (11 ans suppl. + 1 an titulaire)
F	34	Maroc	13	3
F	40	Pologne	12	4
M = 40,75				

TABLEAU 4. *Enseignants-mentors*

Genre	Âge	Enseignant depuis...an(s)	Nombre d'enseignants accompagnés en général/Issus de l'immigration
F	57	26	12/4
F	36	10	3/1
F	50	8	6/4
M	56	8	1/1

TABLEAU 5. *Directeurs d'école*

Genre	Année(s) d'expérience à la direction	Nombre d'enseignants en insertion professionnelle supervisés en général
F	14	Plusieurs, ne connaît pas le nombre approximatif
M	12	Environ 25
M	10	Environ 20
M	6	Environ 10
F	5	8
M	1	3



NEII que nous avons rencontrés. En second et troisième lieux, les représentations racialisées du NEII *étranger* et du NEII considéré *incompétent*, tels qu'évoqués dans le discours des intervenants des milieux scolaire et universitaire qui ont contribué à l'étude, seront tour à tour présentées.

### **Le NEII en tant que victime**

Des perceptions de discrimination ethnoculturelle, voire raciale, ont été évoquées par des NEII que nous avons rencontrés, particulièrement ceux originaires d'Afrique subsaharienne. Ces derniers ont évoqué le fait qu'en proportion des nouveaux enseignants natifs de descendance caucasienne ou des NEII provenant du Maghreb ou d'Europe, les NEII appartenant à la minorité visible noire seraient surreprésentés sur les listes de suppléance à la journée et auraient de la difficulté à en sortir, même après quelques années. Des participants à nos recherches ont également mentionné que ces enseignants se feraient, selon eux, régulièrement supplantés par leurs collègues blancs lors de l'attribution de postes, même lorsque ceux-ci possédaient moins d'ancienneté dans le conseil scolaire en question. À ce propos, un NEII originaire du Cameroun témoigne : « c'est frustrant, car il y a des étudiants qui sortent de la Faculté [d'éducation] et qui ont un poste immédiatement... ». Cette autre NEII, venue d'Algérie, ajoute : « il y a des enseignants qui [ne] passent par aucun processus ... aucun système ... c'est injuste ... ».

Par ailleurs, des NEII que nous avons rencontrés ont aussi exprimé que les enseignants noirs seraient à ce point absents des postes d'enseignants réguliers que lorsqu'ils circulaient dans une école ou dans le conseil scolaire, les membres du personnel, aussi bien que les élèves, croyaient de facto qu'ils étaient suppléants. C'est ce qu'a souligné ce Camerounais, titulaire d'un emploi régulier dans une école secondaire : « je vais vous partager une anecdote ... la personne qui donnait la formation s'est assise à ma table et m'a dit "Bonjour, qui remplacez-vous aujourd'hui?" ». En outre, l'impact de ce phénomène sur les élèves qui considéreraient le suppléant, selon les propos recueillis, d'abord et avant tout comme un *surveillant d'élèves* et non comme un *véritable enseignant*, a été souligné par un autre NEII camerounais :

Un élève noir est venu me voir et m'a demandé combien gagnait un suppléant. Je lui ai demandé pourquoi il voulait savoir ça, et il m'a dit qu'il voulait lui-même devenir suppléant. Il n'a même pas pensé qu'il pouvait devenir un enseignant.

Dans le même ordre d'idées, un enseignant-mentor raconte cette situation, lors de laquelle un enseignant noir a été pris par erreur pour un étudiant de l'école des adultes, sur la base, selon lui, de son ethnicité :

Un autre collègue [enseignant noir] qui est avec nous, il nous a raconté ça plusieurs fois : il y a un ascenseur qui [conduit] au 3e étage où se trouve l'exécutif du conseil [scolaire]; le 2e étage c'est pour [l'éducation aux] adultes. Il était dans l'ascenseur avec une autre personne, il met le 3e. L'autre personne qui ne le connaît pas lui dit : « Ah! L'école pour adultes, c'est le 2e! »

Les NEII qui ont raconté ces anecdotes perçoivent les enseignants noirs comme étant discriminés au profit des enseignants blancs (incluant, parmi ce dernier groupe, leurs collègues maghrébins) lors du processus d'embauche et ce, malgré les règles strictes d'attribution des postes édictées par le gouvernement de l'Ontario. Selon les points de vue qu'ils ont émis à ce propos, cette discrimination serait systématisée et n'aurait d'autre fondement que l'exercice du racisme à leur endroit. Même leurs collègues noirs qui ont obtenu rapidement des contrats à long terme ou des postes réguliers s'estiment chanceux de ne pas avoir été victimes de telles manœuvres. Des impressions similaires ont également été relatées dans la thèse de Jabouin (2018), à savoir que l'insuccès à trouver une position permanente rencontré par quatre des huit nouveaux enseignants originaires d'Haïti et du Cameroun qui ont contribué à sa recherche s'expliquerait par une forme de discrimination ethnoculturelle.

La situation du NEII victime d'iniquité raciale est évoquée avec insistance dans les propos des enseignants de ce groupe qui, après quelques années à faire de la suppléance occasionnelle, ne décrochent toujours pas d'affectation permanente; il s'agit ici principalement d'hommes originaires d'Afrique subsaharienne. Aucune cause autre que celle d'un traitement inégal fondé sur la discrimination raciale n'est évoquée par ces participants pour expliquer les difficultés rencontrées par les NEII qui peinent à sortir de la suppléance à la journée et à trouver leur place dans les écoles. Les perceptions évoquées par ce nouvel enseignant originaire du Cameroun vont dans ce sens : « ce que j'ai remarqué par contre, c'est que c'est presque systématique, quand c'est quelqu'un qui n'est pas de l'immigration, il est mieux accueilli », de même que celles d'un autre de ses compatriotes :

il faut dire que la majorité, enfin, de tous les directeurs d'école à ma connaissance au conseil [scolaire], il n'y a qu'un seul directeur d'école qui est noir. Tous les directeurs d'école et les directeurs adjoints, ce sont des Blancs. Et le sentiment que les immigrants ont, c'est que, et ça je fais pour preuve, que la majorité des enseignants noirs qui ont été évalués ont, pour la plupart, je ne sais pas s'il y a une exception, reçu une évaluation négative ou alors "à améliorer".

Ce point de vue est d'ailleurs largement répandu au sein des membres de la communauté des NEII nouvellement diplômés de l'Université d'Ottawa ; tous les participants à nos recherches n'y adhèrent pas, mais plusieurs

assurent que la discrimination à leur égard aurait débuté lors de leur séjour à la Faculté d'éducation, qu'elle se serait poursuivie pendant les stages et qu'elle perdurerait pendant la période d'insertion professionnelle. À ce propos, une NEII camerounaise raconte :

Alors on le sent déjà dans la formation. Je me souviens avoir senti cela de la part de mes propres collègues [étudiants blancs], oh oui! Et des enseignants, aussi, à l'université. Lorsque que j'ai eu des « B » et des « C », mais ce n'est pas parce que je n'ai pas bien travaillé, non. Je l'ai senti.... Je trouve qu'il y a une injustice quelconque. Un « C »? Moi? Non!... j'étais tellement fâchée lorsque le professeur m'a souligné des erreurs en français. Je me suis dit : « ça va me nuire de lui dire ». C'était un professeur assez âgé. Alors on encaisse le choc et puis on continue. Alors oui, déjà à l'université, on le sent, en stage, on le sent.

Les stages de formation pratique constituent, pour la grande majorité des NEII, la première expérience d'insertion dans une école canadienne. Nombre d'entre eux sont susceptibles de vivre un stress acculturatif important lors de leur entrée en stage puisque, contrairement à leurs camarades de classe natifs, ils n'ont à peu près aucune idée de ce à quoi s'attendre de l'école franco-ontarienne. Comme l'explique un superviseur de stage, les compétences lacunaires ne seraient toutefois pas toujours, selon lui, les premiers motifs d'insuccès envisagés par nombre de NEII :

lorsque ça va moins bien, tout de suite c'est le racisme qui ressort. Quelques-uns d'entre eux n'arrivent pas à comprendre ce qu'on leur demande, en tout cas, pas du premier coup. Ils mettent cela sur la faute de l'enseignant associé ou sur la faute de l'école. Alors que d'autres sont conscients et se disent, sans accuser l'enseignant associé, qu'ils se rendent compte de l'écart qu'il y a. Cela leur fait du mal, mais ils se rendent compte de l'écart. Eux, je les trouve davantage prêts à s'ouvrir, à collaborer et à faire la démarche. Alors que d'autres sont complètement fermés, ils n'acceptent pas, ils disent que c'est parce qu'ils viennent d'ailleurs. C'est difficile de travailler avec eux parce qu'ils sont en mode réaction et en mode frustration. Tant qu'ils n'ont pas dépassé ce stade-là, c'est très difficile de les aider.

Dans l'extrait suivant, une autre superviseuse de stage raconte combien, d'après elle, il peut être difficile, pour des NEII, d'apprendre que leur rendement ne satisfait pas aux attentes. Dans certains cas, comme celui des stagiaires ayant acquis un haut niveau d'expertise dans leur champ professionnel avant la migration, ils se sentiraient incompris et humiliés, et risqueraient alors d'adopter une attitude de déni complet :

Il y a un stagiaire, l'an dernier, qui avait menacé de partir, de retourner dans son pays. Il ne voulait même pas rencontrer son enseignante associée,

il était prêt à partir. Il n'était pas d'accord avec les évaluations qu'il recevait ou bien les suggestions qu'elle lui donnait. Ce sont souvent, j'ai remarqué, des stagiaires un peu plus âgés. Ce sont des gens qui arrivent de leur pays avec une maîtrise ou un doctorat dans un domaine comme la chimie, et ils pensent qu'ils peuvent enseigner.

La propagation de l'image du NEII en tant que victime d'une forme de discrimination raciale systématisée à travers les différentes organisations du milieu de l'éducation pourrait éventuellement avoir un impact défavorable sur l'ensemble des acteurs de ce milieu. En effet, les NEII eux-mêmes, les autres membres du personnel des écoles, mais également les élèves et, sans doute, leurs parents, en adoptant cette posture sans en questionner les tenants et les aboutissants, sont susceptibles d'installer les parties impliquées dans un rapport de méfiance et de lutte, plutôt que dans une relation de confiance et de coopération. Qui plus est, le NEII qui se perçoit *victime* pourrait trouver un écho dans les réactions de certains intervenants scolaires qui, de leur côté, regardent celui-ci comme un *étranger*, voir un *incompétent*.

### **Le NEII en tant qu'étranger**

Selon les perceptions évoquées par les participants à nos études, la représentation du NEII en tant qu'*étranger* symbolise le malaise, parfois la dualité, qui opposerait le groupe dominant ou majoritaire, soit les enseignants nés au Canada et habituellement blancs, au groupe dominé ou minoritaire, composé d'enseignants nés hors du Canada et appartenant habituellement à une minorité visible, arabe ou noire. Une enseignante-mentor, elle-même issue de l'immigration, exprime ainsi ce malaise, de même que le temps qu'elle juge nécessaire au cheminement vers l'inclusion :

[Les NEII] sont très gênés en général. Probablement que c'est l'inconnu, ils ne savent pas trop comment agir, comment se faire accepter, comment intégrer l'équipe. Même moi je l'ai vécu au début. Parce que souvent, il y a une phase d'adaptation. La langue, l'accent... La communication n'est pas automatique. Quand je parle de langage, c'est le langage verbal, mais aussi tout le langage ... comment on dit ... toute la culture. C'est différent. De la part de l'équipe aussi... Ils ne savent pas trop comment l'accueillir, comment l'approcher, lui parler. Il y a un naturel qui n'est pas là; des fois il y a des blagues, ils ne savent pas trop s'ils peuvent faire cette blague-là ou non, ça va peut-être être mal interprété. Ça prend du temps.

La confession religieuse semble constituer un autre domaine pouvant susciter l'exclusion du NEII. Jabouin (2018) a effectivement évoqué le cas d'une enseignante d'origine haïtienne dont les croyances religieuses de type sectaire ont restreint ses possibilités de trouver un emploi autant dans les conseils scolaires catholiques que dans les conseils scolaires publics. Un enseignant de confession musulmane, qui a participé à l'une de nos collectes de données, a

pour sa part évoqué un sentiment d'exclusion similaire en raison des restrictions relevant de ses croyances qui, selon ses dires, lui interdisaient de participer à des activités sociales avec ses collègues enseignants en raison de la présence d'alcool et de mets contenant du porc, comme la *pizza* au *peppéroni*. Pour sa part, une NEII marocaine rend compte avec philosophie du regard qu'elle sent posé sur elle, l'*étrangère*, qui porte le *hijab* :

Je sais que c'est mon voile qui... Oui, juste quand j'ai passé les entrevues, j'ai vu des différences. Mais pour moi, je suis la même personne. Mais pour la personne qui est devant moi, c'est normal pour elle de réagir comme ça, c'est de l'inconnu, c'est différent. Moi je n'ai pas de préjugé pour la personne qui est face à moi, mais je lui donne du temps pour qu'elle me connaisse mieux.

Du point de vue du personnel de l'école, le malaise le plus important qui a été porté à notre attention lors des entrevues que nous avons réalisées se rapporte au genre et à la culture d'une catégorie précise de NEII : les hommes d'Afrique subsaharienne et d'Afrique du nord. Il est vrai que l'âge moyen des NEII que nous avons rencontrés est relativement plus élevé que l'âge moyen des nouveaux enseignants natifs, les premiers se répartissant majoritairement autour de 40 ans, ce qui peut marquer un écart de 10 à 15 ans avec les individus du second groupe. Cela signifie qu'une enseignante native de 30 ou 35 ans, ayant 5 à 10 ans d'expérience, pourrait être jumelée à un stagiaire ou agir en tant que mentor auprès d'un NEII provenant du Mali ou du Maroc âgé de 40, voire de 50 ans. Une telle situation, dans laquelle le rapport générationnel s'additionne au rapport des genres et à celui des cultures, tend à complexifier les relations professionnelles entre ces collègues, particulièrement si ces derniers ne sont pas préparés à vivre une expérience de cet ordre ou s'ils ont développé peu d'habiletés intergénérationnelles ou interculturelles antérieurement. Ainsi, lors de nos entretiens de recherche, des exemples de situations relationnelles sensibles, voire difficiles, ont été évoquées par des superviseurs de stage, des directeurs d'école et des enseignantes-mentors. Ces intervenants ont alors exprimé leurs perceptions à propos d'une certaine forme de rigidité que manifesterait l'homme africain d'âge mûr, soulignant un certain manque de volonté à adopter de nouvelles pratiques ou, dans certains cas, à être guidé, conseillé, voire évalué par une femme. Dans cet ordre d'idées, une superviseure de stage exprime son point de vue à propos de la différence d'attitude qu'elle estime avoir observé chez les hommes par rapport aux femmes NEII :

L'an dernier, j'ai dû sortir un [NEII] de l'école parce qu'il avait manqué de savoir-vivre envers l'enseignante de façon très claire. Lui, il était convaincu que c'était de sa faute à elle. Ça aurait pu être quelqu'un d'autre, mais celui-là était un homme d'une autre culture.... Je fonctionne plus à l'élémentaire et on dirait que les dames [NEII] sont plus près des jeunes. Elles s'adaptent

à ces niveaux d'apprentissage-là plus facilement. Je ne sais pas pourquoi il y a des hommes qui étaient des architectes, des ingénieurs, des scientifiques et qui veulent enseigner en troisième et quatrième années.

Du côté des NEII concernés, on mentionne le favoritisme que manifesterait certains dirigeants envers les nouveaux enseignants natifs de même que le manque de collaboration des collègues natifs qui offriraient leur soutien et leur matériel pédagogique à leurs semblables tout en ignorant les NEII. Par ailleurs, à la représentation racialisée du NEII *étranger* qui manifeste des pratiques ou des attitudes différentes de celles attendues par le groupe dominant, s'ajoute celle du NEII jugé *incompétent* à réguler ces mêmes pratiques.

### **Le NEII jugé *incompétent***

La troisième représentation perçue par des intervenants scolaires qui ont participé à nos travaux renvoie au NEII jugé professionnellement *incompétent*, essentiellement en raison de sa méconnaissance des pratiques pédagogiques, culturelles ou relationnelles canadiennes. Si, à l'image de l'*incompétent*, se juxtapose celle de l'*étranger*, cette double racialisation dont le NEII fait l'objet se trouvera probablement amplifiée par les expériences antérieures qu'il a acquises dans son pays d'origine, à propos de ces mêmes pratiques, jugées inadéquates en contexte canadien et pour lesquelles on l'estime incapable d'autorégulation. Il y a ici lieu de relativiser, puisque ce qui est considéré comme une marque d'incompétence dans un contexte pédagogique canadien donné pourrait possiblement être vu comme une force ou une qualité de l'enseignant dans un autre contexte. À titre d'exemple, cette enseignante-mentor, elle-même issue de l'immigration, relate avec humour une anecdote à propos du recours à une stratégie de gestion de classe par un NEII, pouvant être jugé comme preuve d'incompétence par un collègue natif, mais qu'elle-même considère anodine et relevant simplement de l'ignorance de l'enseignant en ce qui concerne les interventions disciplinaires appropriées au contexte culturel dans lequel il œuvre :

Je vais vous donner un exemple.... J'avais tellement ri! Nous avons eu un prof qui nous venait d'Afrique, je ne me souviens plus de quel pays. Il enseignait aux [élèves de] 8<sup>e</sup> année. Puis un jour, des élèves sont arrivés dans mon bureau et m'ont dit : « Madame ! Il faut qu'on vous parle, ça n'a pas de sens! » J'ai demandé ce qu'il y avait; ils ont dit : « Monsieur, là, quand il se fâche, il nous met *au piquet*! » « Quoi? Vraiment? » Il les mettait *au piquet* dans le coin du mur, dos à la classe. Wow! On n'avait pas vu ça depuis très longtemps, tu sais!

D'autre part, un directeur d'école que nous avons rencontré, en se remémorant une situation lors de laquelle il a dû intervenir auprès d'un NEII, met en lumière que les représentations discriminatoires qui accentuent le clivage « Eux/Nous » peuvent aussi émaner des parents d'élèves :

C'est un jeune homme aussi qui, au niveau de la communication avec les parents, c'était très difficile, étant donné son style d'enseignement en 4<sup>e</sup> année, ça lui causait des problèmes de discipline; il avait une classe assez difficile qui avait besoin d'une autre forme d'enseignement. Donc les parents amalgamaient *étranger* avec *incompétence*, avec manque de gestion scolaire, ce qui n'était pas le cas.

Par ailleurs, selon le point de vue d'une superviseure de stage à propos des NEII qu'elle a accompagnés : « leur façon d'enseigner n'est pas toujours adaptée aux façons de faire d'ici », ce qui ne signifie pas pour autant que cette façon de faire constitue une manifestation de l'incompétence de ces derniers. En outre, on reprocherait parfois aux hommes NEII originaires d'Afrique subsaharienne d'adopter un style d'enseignement magistral, centré sur l'enseignant et sur sa matière, et d'employer un vocabulaire mieux adapté à l'enseignement universitaire qu'à l'enseignement aux jeunes. Certains de ces NEII, qui auraient été des enseignants reconnus dans leurs communautés d'origine, pourraient dès lors considérer que leurs méthodes, ayant donné de bons résultats dans un autre contexte, seraient plus efficaces que celles, qu'ils estiment parfois plutôt laxistes, préconisées au Canada. Un enseignant camerounais raconte, à cet effet :

parce que moi, j'ai été éduqué à un modèle, j'ai enseigné dans une société où il y a un modèle et la pédagogie, l'approche, est très différente. Nous ici, c'est socioconstructiviste à fond la caisse, ce n'est pas à peu près, c'est ça. Alors que le modèle dans lequel j'ai été, c'est un peu ce qu'on fait à l'université, c'est le magistral.

Malgré l'accompagnement prodigué par l'entourage professionnel, il peut arriver que le NEII soit réticent à ajuster ses pratiques parce qu'il les juge valables, et peut-être même meilleures, que celles qu'on lui demande d'adopter, comme l'a rapporté une directrice d'école que nous avons rencontrée. Toutefois, quelques-uns des participants à la recherche ont relaté des situations lors desquelles des NEII auraient pris conscience de leurs lacunes en termes de savoirs et de savoir-faire dans des situations spécifiques et du peu de soutien qu'ils auraient reçu, à cet égard, de la part de leurs collègues natifs. Une enseignante-mentor affirme, à ce propos, que certains de ces derniers critiqueraient ouvertement les méthodes de leurs collègues NEII sans pour autant leur fournir l'aide dont ils ont besoin pour améliorer celles-ci.

Selon notre analyse, l'incompétence qui est reprochée aux NEII pourrait relever de leur méconnaissance des pratiques préconisées dans les écoles ontariennes, ou des attitudes et des comportements professionnels acquis dans un autre pays, qui se sont avérés efficaces dans le passé, qui sont bien ancrés dans leur répertoire de pratiques et qui renforcent leur sentiment de compétence de même que leur identité professionnelle d'enseignant. Dans le

premier cas, la régulation des pratiques s'effectuera sans doute, pour le NEII à qui l'on offre la possibilité d'exercer le métier, au fil des expériences d'enseignement vécues et de l'accompagnement reçu ; il s'agit de la socialisation professionnelle par compréhension et adhésion préconisée par Morrissette et Demazière (2018). Le deuxième cas nous apparaît plus complexe, puisqu'il porte sur des valeurs et des croyances professionnelles acquises par le NEII, qu'il juge valables et efficaces, et ayant assuré la construction de son identité d'enseignant, c'est-à-dire ses propres représentations de l'enseignement et de son rôle d'enseignant. Le NEII qui sera stigmatisé *incompétent* par ses collègues natifs en raison de son style d'enseignement, comme celui jugé *étranger*, risque de recevoir peu de soutien de la part de ces derniers, de ressentir l'exclusion et d'adopter possiblement le statut de *victime* afin d'apaiser la tension émotionnelle ressentie de voir les connaissances et les compétences qui forgeaient son identité d'enseignant, être mises en doute lors de son insertion professionnelle. Ainsi s'exercent les liens qui unissent les représentations du NEII *victime*, *étranger* et *incompétent*.

## DISCUSSION

Il est certainement utopique de penser qu'un enseignant récemment arrivé au Canada puisse posséder la même connaissance du système éducatif de sa province d'adoption que l'enseignant natif qui, pour sa part, y a effectué toute sa scolarité. En outre, on peut facilement comprendre qu'un nouvel enseignant originaire du Cameroun ou d'Algérie puisse rencontrer quelques difficultés avec l'enseignement de certains contenus disciplinaires très contextualisés, comme c'est le cas de l'hibernation des espèces animales de la forêt laurentienne, de l'histoire de la colonisation du Canada français au XVII<sup>e</sup> siècle ou de la construction identitaire des francophones vivant en contexte minoritaire. Nombreux sont les NEII qui ignoraient qu'en se dirigeant vers l'enseignement à l'élémentaire, ils auraient à enseigner des contenus disciplinaires aussi variés et dont certains relevaient typiquement du contexte de vie canadien. Dès lors, bien qu'ils aient effectué le même programme de formation à l'enseignement et réalisé des stages de formation pratique dans des contextes similaires, les NEII, pendant la période critique de l'insertion professionnelle, se trouvent en situation de décalage en comparaison des nouveaux enseignants natifs. Cet écart qui existe entre ces deux groupes de nouveaux enseignants ne passe certainement pas inaperçu aux yeux des membres des comités d'embauche chargés de combler les postes vacants. Cependant, de nombreux NEII trouvent des emplois d'enseignants dans les écoles francophones de l'Ontario ; tout porte à croire qu'ils ont su démontrer leur volonté et leur capacité de surmonter leurs différences culturelles, mais surtout leurs lacunes « contextuelles », et que leurs efforts ont été soutenus par une direction d'école et des collègues enseignants bienveillants.



### Des représentations racialisées à propos des Noirs ... et des Blancs

L'analyse des données recueillies suggère que les représentations racialisées à propos des NEII en tant que *victime*, *étranger* et *incompétent* dans l'espace enseignant où ils évoluent, de même que les dynamiques intervenant entre ces représentations, maintiendraient ces derniers dans une position de faiblesse à l'intérieur d'un système scolaire *racialisant*. Comme le rappelle Bélanger (2007) à propos des tentatives d'assimilation des élèves immigrants exercées par les écoles de l'Ontario, le processus de racialisation dont il est ici question aurait pour objectif de *canadianiser* les NEII en les exhortant à adopter les attitudes et les comportements de *l'enseignant canadien*, voire de symboliquement *tuer l'étranger en eux*, comme ce fut le cas pour les peuples des Premières Nations autochtones. L'histoire récente et peu édifiante en cette matière<sup>2</sup> a pourtant démontré les effets préjudiciables de telles méthodes sur les personnes qui les subissent. En outre, ces efforts de *canadianisation* mettent en relief que les représentations racialisées et les pratiques qui en découlent ne portent pas seulement sur les *étrangers qui arrivent* (les immigrants), mais tout autant sur les *étrangers qui étaient là avant* (les autochtones). Pour ce qui est de ces deux phénomènes marquants de l'histoire comme de l'actualité canadienne, il semble que le poids du nombre ait été déterminant dans le clivage « Eux/Nous » soit, dans les deux cas, à la faveur des Blancs de souche européenne. Si l'inégalité des rapports de nombre paraît évidente à certains égards, celle de la représentation racialisée du Blanc porteur d'une race et d'une culture à la fois dominante et supérieure, sans égard au nombre, est encore plus forte au plan symbolique, à l'exemple la société Sud-africaine (Teulié, 2005). Les propos d'Al-Saji (2017) vont d'ailleurs dans le même sens lorsqu'elle affirme que « la racialisation trace les voies de division politiques, économiques, spatiales, temporelles et sociales des corps par le colonialisme et la suprématie blanche, de façon à les exploiter et à les dominer ». (p. 53)

La discrimination raciale telle que perçue par certains des NEII que nous avons rencontrés comme cause principale de leur insuccès professionnel trouve par ailleurs un écho vibrant dans les écrits de Coquery-Vidrovitch (2003). L'historienne, spécialiste des questions africaines, rappelle que : « [l]e postulat de la supériorité blanche a une longue histoire en Occident » (p. 1). Elle explique, en outre, les écueils rencontrés aujourd'hui par les populations d'Afrique noire comme le résultat de relations historiques tumultueuses avec les Européens, marquées par l'esclavage et le colonialisme :

On n'a pas la place ici de rappeler ce qu'on a développé ailleurs, à savoir à quel point l'« afro-pessimisme » de mise dans les médias est redevable à cet héritage raciste : presque des animaux au temps de l'esclavage, au mieux de grands enfants à l'époque coloniale, hommes incapables aujourd'hui, les Africains n'ont jamais cessé de souffrir d'un préjugé défavorable touchant

leur intellect plutôt que leur nature, jugée moins “fourbe” que celle des Arabes, ou moins “tortueuse” que celle des Asiatiques. (p. 26)

Ainsi, un racisme historique à l'endroit des Noirs et répandu dans les pays occidentaux, encore aujourd'hui, pourrait être à la source des tendances *racialisantes* observées dans divers espaces canadiens, notamment au sein des organisations scolaires.

### *La discrimination à l'embauche des NEII noirs*

Des NEII noirs que nous avons rencontrés ont affirmé avoir été victimes de pratiques d'embauche discriminatoires à l'intérieur des conseils scolaires de l'Ontario français. Ce constat, qui n'est toutefois pas partagé par tous les NEII que nous avons rencontrés et ce, même au sein de la communauté des nouveaux enseignants subsahariens, mérite tout de même que l'on s'y attarde.

Lors des entretiens de recherche, un directeur d'école a affirmé que le seul critère qu'il prenait en compte lors de l'embauche d'un nouvel enseignant était la compétence, pas la couleur de sa peau. À la lumière des témoignages recueillis, il semble cependant que les compétences pédagogiques et relationnelles attendues par les intervenants scolaires que nous avons rencontrés soient celles manifestées par l'enseignant canadien natif. Dès lors, il serait permis de penser que la discrimination exercée touche l'ensemble des NEII en raison de leur méconnaissance du système scolaire de leur province d'adoption. Pourtant, le sentiment d'exclusion exprimé par certains des NEII qui ont participé à nos travaux est davantage marqué chez les enseignants noirs que chez les autres groupes ethnoculturels et ce, de l'avis même des membres de ces différentes entités.

Diverses causes peuvent expliquer ce phénomène. Les NEII qui stagnent sur les listes de suppléance, par exemple, n'ont peut-être pas fait la preuve de leur compétence à enseigner et à assurer la gestion du groupe d'élèves pendant leurs contrats de suppléance. Il est possible également que lors de ces contrats, ils ne se soient pas distingués auprès du personnel ou de la direction, par exemple en prenant des initiatives pédagogiques, en socialisant avec les collègues ou en s'investissant pleinement dans leurs tâches. Dès lors, leur présence n'est plus désirée dans les écoles, ce qui serait fort probablement le même cas pour les nouveaux enseignants natifs n'ayant pas démontré explicitement de telles aptitudes. Il peut alors être tentant pour le postulant rejeté d'évoquer, comme raison de sa déconvenue, le racisme institutionnel plutôt que la faiblesse de ses compétences professionnelles.

Selon les témoignages recueillis, ce serait majoritairement les NEII noirs qui se trouveraient affectés par cette situation. On pourrait alors supposer, si ces perceptions sont avérées, que de nouveaux enseignants nord-africains, européens ou canadiens natifs seraient également touchés par ce phénomène, mais qu'étant moins résilients et persévérants que les NEII d'Afrique

subsaharienne, et après avoir passé quelques temps à stagner sur les listes de suppléance sans arriver à trouver de postes réguliers, ces enseignants auraient décidé de quitter le conseil scolaire, la province ou la profession, laissant alors la suppléance occasionnelle aux plus persévérants. Cette explication demeure cependant purement hypothétique puisque, bien que l'on puisse facilement admettre que les peuples opprimés soient généralement plus résilients—il s'agit, pour eux, d'une question de survie—aucun écrit à ce propos n'a été porté à notre attention. Or, pourquoi les NEII noirs seraient-ils plus nombreux et demeureraient-ils plus longtemps que les nouveaux enseignants natifs (ou que les autres NEII) sur les listes de suppléance de certains conseils scolaires? Les données que nous avons recueillies auprès de certains des NEII qui ont participé à nos travaux n'ont offert que la *discrimination fondée sur la race* comme réponse à cette épineuse question.

### *Faire fi des représentations racialisées*

Nous ne pourrions passer sous silence les témoignages de plusieurs des NEII que nous avons rencontrés qui ont fait la sourde oreille aux rumeurs de discrimination ethnoculturelle qu'ils ont entendues à la Faculté d'éducation comme au sein de leur conseil scolaire. Ils ont refusé de se voir comme des *victimes* et ont relevé le défi de démontrer leur volonté d'apprendre, de réguler leurs pratiques, de tenir compte des conseils reçus et, au bout du compte, de donner tort à ceux qui les jugeaient *incompétents*. Ils ont également surmonté le statut d'*étranger* qu'on leur a attribué en communiquant avec leurs collègues ou en participant aux activités sociales afin de se faire connaître et de tisser des liens avec ces derniers. Plus encore, ces NEII ont été en mesure de se mettre à la place de l'*Autre*—le directeur, le collègue enseignant, l'élève, le parent—et de comprendre les motivations sous-jacentes au regard qui était posé sur eux, comme en témoigne ce NEII Camerounais, à propos des parents de ses élèves de 2<sup>e</sup> année :

Ça, c'est normal ; on ne peut pas envoyer son enfant, oui, même si c'est dans une école, et puis on vient le lendemain vous dire que c'est un immigrant récemment engagé dans le conseil qui lui enseigne, puis on ferme les yeux et on voit les brillantes enseignantes qui ont encadré votre enfant jusque-là, puis un immigrant débarque un matin,... Je comprenais ça, je comprenais. [Q : *Mais est-ce que ça vous a nuit d'une certaine façon?*] Non, au contraire, ça m'a amené à vouloir être à la hauteur, ça m'a amené à leur transmettre le message selon lequel « moi aussi, je peux ».

En outre, si de nombreux NEII sont capables, à l'instar de cet enseignant, de comprendre les représentations de l'*Autre* à son égard et de les surmonter, cet *Autre* a aussi la responsabilité de cheminer vers la déconstruction des représentations racialisées. Pour Al-Saji (2017), l'adoption d'un nouveau point de vue, antiraciste et critique, demeure incontournable. Ainsi, c'est par l'*hésitation* que l'auteure suggère de déconstruire l'habitude de racialiser :

La perception racialisante fonctionne à une rapidité telle que nous ne la voyons pas arriver, à une vitesse supérieure à celle de la pensée. C'est ce qui contribue à son immédiateté apparente et à son effet naturalisant. L'hésitation est une décélération qui ouvre à l'infrastructure affective de la perception de façon à la rendre réceptive à ce qu'elle n'a pas été capable de voir, et à rendre conscients ses traits contextuels et construits. (p. 61)

Cette transformation cognitive requiert de l'individu qu'il soit conscient de ses pensées de même que de ses réactions à propos de celles-ci, mais plus encore : ce dernier devra également déconstruire la partie non-négociable du noyau sur lequel ses représentations s'appuient, c'est-à-dire ses valeurs profondes (Abric, 2001). Une telle transformation, à notre avis, ne se fera que si l'individu en question prend conscience de l'inadéquation de ses représentations dans un contexte donné et que s'il manifeste le souhait d'acquérir des représentations plus inclusives. Un tel processus devra être accompagné (Gagnon et Duchesne, 2018); en ce sens, qu'il s'agisse d'un NEII ou de tout autre membre de la communauté scolaire, l'apprentissage de l'interculturalité et l'acquisition de représentations et de pratiques plus inclusives doit constituer une priorité des programmes de développement professionnel du personnel scolaire. À cet effet, nous pensons que le ministère de l'Éducation de l'Ontario qui a mis de l'avant, il y a plus d'une dizaine d'années, un programme formel d'accompagnement des nouveaux enseignants, devrait proposer une formation au mentorat interculturel (Crutcher, 2014; Kochan, Searby, George et Edge, 2015) aux membres du personnel enseignant issu de l'immigration, aux directions d'école de même qu'au personnel enseignant natif. L'accompagnement d'un collègue bienveillant ou celui d'un membre de la direction de l'école, conjugué à la volonté du NEII d'adapter ses pratiques aux attentes de son nouveau milieu professionnel, peut faire une différence de taille et, éventuellement, permettre au NEII de vivre le succès professionnel tant souhaité.

## CONCLUSION

Les NEII qui ont participé à nos travaux et qui ont trouvé des postes d'enseignants contractuels ou réguliers dans les écoles ont fait preuve de résilience devant le clivage « Eux/Nous » qui leur était imposé et ont choisi le « Nous inclusif », tout en vivant leur patrimoine ethnoculturel et en le partageant avec ceux qui étaient ouverts à le découvrir. Ils ont refusé de se voir comme des *victimes* et ils ont surmonté les obstacles que leur ont posés les images d'*étrangers* et d'*incompétents* qui leur ont possiblement été attribuées. Leur intégration à la communauté des enseignants de l'Ontario francophone constitue une réussite dont ils sont fiers puisqu'elle résulte des nombreux efforts qu'ils ont dû déployer afin de devenir, à leur tour, d'ardents contributeurs à l'éducation des jeunes ontariens francophones de toutes

origines. Les témoignages que nous avons recueillis au cours de nos recherches de même que les écrits que nous avons consultés ont mis en lumière des pistes d'explication permettant de mieux comprendre les particularités de l'insertion professionnelle des NEII, notamment en ce qui concerne la question des représentations racialisées. Des pistes d'explication au phénomène de discrimination ressenti, observé ou perpétué par ces différents acteurs du milieu scolaire franco-ontarien qui ont participé à nos travaux ont également été proposées.

## NOTES

1. À titre d'exemples : *Les canadiens, le populisme et la xénophobie* (Radio-Canada, février 2017), <https://ici.radio-canada.ca/nouvelles/special/2017/03/sondage-crop/Sondage%20CROP-Radio-Canada.pdf> ; *Un Canada sans immigrants* (L'actualité, juin 2017), <https://lactualite.com/societe/un-canada-sans-immigrants/>; *Le Québec et l'immigration : des points de vue inconciliables?* (La Presse, septembre 2018), <https://www.lapresse.ca/actualites/national/201809/08/01-5195807-le-quebec-et-limmigration-des-points-de-vue-inconciliables.php>.
2. L'auteure fait ici référence à l'enquête que la Commission de vérité et réconciliation du Canada a menée en 2015 : <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=15>.

## RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, 4, 81–106.
- Al-Saji, A. (2017). Hésiter et interrompre la vision racialisante. Bergson, Merleau-Ponty, Fanon. *Tumultes*, 48(1), 51–70. doi :10.3917/tumu.048.0051
- Bélanger, N. (2007). Une école, des langues... ? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 49–57. doi :10.3917/lfa.158.0049
- Cho, C. (2010). "Qualifying" as a teacher: Immigrant teacher candidates' counter-stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1–22.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Presses universitaires du Mirail.
- Cloos, P., Collins, S., Ndeye, N. L. et St-Louis, J. (2016). Expériences migratoires de nouveaux-arrivants haïtiens établis au Québec depuis la catastrophe ayant frappé Haïti le 12 janvier 2010 : relations, contradictions et ambiguïtés dans l'expression de la « différence ». *Journal of Haitian Studies*, 22(2), 37–56. doi : 10.1353/jhs.2016.0036
- Coquery-Vidrovitch, C. (2003). Le postulat de la supériorité blanche et de l'infériorité noire. Dans M. Ferro (Dir.), *Le livre noir du colonialisme*. Robert Laffont.
- Crutcher, B. N. (2014). Cross-cultural mentoring: A pathway to making excellence inclusive. *Liberal Education*, 100(2), 26–31.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 119–139.
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation des nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1–24.

- Duchesne, C. (2018). Langue, culture et identité : défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice - Revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 13-24. [https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Duchesne\\_Alterstice8%282%29](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Duchesne_Alterstice8%282%29)
- Duchesne, C., Gravelle, F. et Gagnon, N. (2019). Des nouveaux enseignants issus de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 187-214. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2019-v45-n1-rse04867/1064611ar/>
- Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice-Revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(1), 107-120. doi : 10.7202/1052612ar
- Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario* [thèse de doctorat inédite]. Université d'Ottawa.
- Kochan, F., Searby, L., George, M. P. et Edge, J. M. (2015). Cultural influences in mentoring endeavours: applying the Cultural Framework Analysis Process. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 86-106. doi : 10.1108/IJMCE-03-2015-0010
- Laghzaoui, G. A. (2011). *Paroles d'immigrants! : représentations sociales et construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones en Colombie-Britannique*. [thèse de doctorat inédite]. Université Simon Fraser.
- Lecompte, M. D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2<sup>e</sup> édition). New York, NY : Academic Press.
- Madibbo, A. (2009-2010). Pratiques identitaires et racialisation des immigrants africains francophones en Alberta. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, 40-41(3-1), 175-189. doi : 10.1353/ces.2010.0030
- Mary, G. et Costalat-Founeau, A.-M. (2010). La dynamique identitaire de stagiaires immigrants : Stratégies d'acculturation et insertion dans un collectif de travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 16(3), 219-234. doi : 10.1016/S1420-2530(16)30146-7
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A., et Diédhiou, B. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le *jeito* des *despachantes*. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-29.
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec : entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106. doi : 10.7202/1052611ar
- Multris, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 331-352. doi : 10.7202/1009909ar
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Ontario Alliance of Black School Educators. (2015). *Voice of Ontario Black Educators*. Toronto, ON : Turner Consulting Group. [http://onabse.org/ONABSE\\_VOICES\\_OF\\_BLACK\\_EDUCATORS\\_Final\\_Report.pdf](http://onabse.org/ONABSE_VOICES_OF_BLACK_EDUCATORS_Final_Report.pdf)
- Perretti-Ndiaye, M. (2016). Race, racism, racialisation : que nous disent les discours? *Revue européenne des sciences sociales*, 54(1), 103-128. doi : 10.4000/ress.3459
- Provencher, A., Lepage, M. et Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et profession*, 24(1), 15-28. doi : 10.18162/fp.2016.274

Schmidt, C. et Block, L. A. (2010). Without and within: The implications of employment and ethnocultural equity policies for internationally educated teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-23.

Teulié, G. (2005). *Aux origines de l'Apartheid. La racialisation de l'Afrique du Sud dans l'imaginaire colonial*. L'Harmattan.

Wieviorka, M. (1996). Racisme, racialisation et ethnicisation en France. *Hommes et Migrations*, 1195, 27-33. doi : 10.3406/homig.1996.2609

CLAIRE DUCHESNE est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle a œuvré pendant 18 ans dans des écoles élémentaires et secondaires de l'Outaouais. Elle est détentrice d'une maîtrise en éducation (concentration psychopédagogie) de l'Université d'Ottawa et d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Depuis 2004, à l'Université d'Ottawa, elle enseigne les cours portant sur les processus d'apprentissage au programme de formation à l'enseignement et les cours portant sur la formation, l'apprentissage et le développement des adultes dans le cadre de la maîtrise en éducation. Ses intérêts de recherche portent sur les questions associées à la formation et à l'apprentissage des adultes de même qu'à l'insertion professionnelle des nouveaux professeurs d'université et des enseignants issus de l'immigration. [claire.duchesne@uottawa.ca](mailto:claire.duchesne@uottawa.ca)

CLAIRE DUCHESNE is a Full Professor in the Faculty of Education at the University of Ottawa. For 18 years, she worked in elementary and secondary schools in the Outaouais region. She holds a master's degree in education (concentration in educational psychology) from the University of Ottawa and a doctorate in education from the Université du Québec en Outaouais. Since 2004, at the University of Ottawa, she taught the courses on the learning process in the teacher training program and the courses on the training, learning, and development of adults in the master's in education program. Her research interests focus on questions related to training and learning for adults as well as the professional integration of new university professors and immigrant teachers. [claire.duchesne@uottawa.ca](mailto:claire.duchesne@uottawa.ca)