

**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**

SONY JABOUIN

Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences
du programme de doctorat en philosophie en enseignement, apprentissage et évaluation

FACULTÉ D'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ D'OTTAWA

Avril 2018

© Sony Jabouin, Ottawa, Canada, 2018

REMERCIEMENTS

Une thèse de doctorat est le fruit d'un investissement humain dans un grand projet de construction de soi-même, dans la quête de compréhension des événements, dans le parcours professionnel et personnel des autres. Ce projet personnel qui requiert autant d'effort ne pourrait se concrétiser sans la collaboration et l'accompagnement irréprochable de toute une équipe. Par conséquent, je me sens tout ému aujourd'hui de pouvoir remercier chacun et chacune d'entre vous qui avez, à votre manière, participé à ce grand projet de vie.

J'aimerais tout d'abord exprimer toute ma reconnaissance à madame Claire Duchesne qui avait accepté de superviser mon cheminement doctoral. Professeure Duchesne, je ne sais comment vous remercier de m'avoir permis aujourd'hui de ressentir ce sentiment de fierté, de réalisation de soi et de satisfaction personnelle. Vous m'avez aidé à relever mes défis et à me hisser au rang de *Philosophiae Doctor*. À travers ce projet, vous m'avez permis de connaître davantage mes forces et mes faiblesses. Je suis reconnaissant de la confiance que vous m'avez manifestée lors de cette trajectoire doctorale qui s'est révélée parfois ardue et périlleuse. Merci de votre professionnalisme, de votre humanité et de votre authenticité. Le temps vient de mettre fin à cette « dictature doctorale » et de vivre une nouvelle étape de ma vie.

Quant à vous, professeur Raymond Leblanc, ancien doyen de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, je ne vous oublierai jamais. Vous m'avez aidé à survivre tout au long de ce parcours. Merci de votre soutien, de votre humanité et de votre professionnalisme. Merci d'avoir permis à l'immigrant en moi de se sentir accueilli et respecté. Vous avez été pour moi une armure durant toute la construction de ce grand projet. J'aimerais également souligner la contribution considérable des professeures Claire Isabelle et Mylène Leroux, je vous remercie d'avoir mis votre expertise au service de mon projet doctoral. Vos conseils et votre accompagnement ont permis la réalisation de cette thèse. Je vous remercie également d'avoir été pour moi des mentors.

À vous, mes frères et mes sœurs ainsi que les membres de ma famille, particulièrement Jacques, Lucienne, Jackson, Sonne Jennie Laure, Vénéel Jeanty et Robert Vancol, j'aimerais vous exprimer à quel point les mots de fierté et de bienveillance que vous m'avez manifestés tout au long de mon cheminement au doctorat m'ont permis d'être déterminé et de donner le meilleur de moi-même. C'est avec une immense joie que je partage avec vous cette réussite et cet accomplissement. Je suis fier d'appartenir à une famille comme la nôtre.

Aux Oblats d'Haïti, particulièrement Gasner Joint, Ellince Martyr et la province Notre-Dame du Cap qui m'ont soutenu dans mes études au Canada, je dois toute ma reconnaissance. Je remercie également tous ceux qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à ce que ce projet achève. Je pense notamment au père Léo Laberge, professeur émérite de l'Université Saint-Paul, mon bibliothécaire de référence et mon réviseur qui, à tout moment, n'a épargné aucun effort pour mettre à ma disposition tous les documents sollicités et pour relire mes textes. En cet instant, j'ai un sentiment de gratitude pour le regretté père Jacques L'Heureux, administrateur de la Maison Deschâtelets, qui m'avait soutenu dans ce projet doctoral. Que son âme repose en paix !

J'aimerais maintenant remercier les participants à l'étude qui ont facilité la concrétisation de ce projet doctoral. Au cours des six dernières années, j'ai été témoin de vos situations d'insertion professionnelle, de votre volonté de réussir et de votre résilience dans la profession enseignante dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Merci de m'avoir raconté vos récits d'expérience d'insertion professionnelle ; vous m'avez beaucoup appris, en étant moi-même un enseignant issu de l'immigration de minorité visible, et surtout, vous m'avez permis de devenir un témoin sûr capable de dire tout haut le vécu d'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles noires.

Enfin, je remercie l'ensemble des membres de ma famille, mes amis d'ici et d'ailleurs, ainsi que mes collègues surtout ceux dont les mots d'encouragement m'ont aidé à réaliser mon rêve. Vous m'avez témoigné votre appui et les moments agréables passés en votre compagnie m'ont permis de garder le cap dans les moments difficiles. Vous avez été des témoins fidèles de chaque pas accompli et de chacune de mes victoires lors de mon cheminement doctoral.

Dédicace

À toi, maman, Mme Méus Jabouin, qui repose dans le cœur de Jésus, j'aimerais pouvoir t'exprimer ma gratitude d'avoir nourri en moi la fierté, la résilience, le dépassement de soi, la capacité de briser les barrières et le goût de la réussite.

« L'enthousiasme est l'un des moteurs les plus puissants du succès. Quoi que vous fassiez, mettez-y toute votre énergie et toute votre âme. Marquez votre entreprise du sceau de votre personnalité. Soyez actif, énergique, enthousiaste et loyal, et vous atteindrez votre objectif. Rien de grand n'a jamais été obtenu sans passion. »

Ralph Waldo Emerson (1803-1882)
Essayiste, philosophe et poète américain du début du XIX^e siècle

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xv
GLOSSAIRE (OEEQ, 2012)	xvi
RÉSUMÉ	xvii
INTRODUCTION.....	1
 CHAPITRE I : LE CONTEXTE ET LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	 4
1.1 Contexte de l'étude	4
1.2 Le Canada, une terre d'immigration	5
1.3 Les francophones de l'Ontario	7
1.4. Les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants	9
1.5 Les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration	10
1.5.1 Les difficultés liées à la non-reconnaissance des titres de compétences acquis avant l'arrivée au Canada et à l'obtention du certificat de qualification et d'inscription de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEQ).....	13
1.5.2 Les difficultés liées au groupe de minorité visible noire dans la profession enseignante et aux pratiques d'embauche discriminatoires	14
1.5.3 Les difficultés liées au manque de connaissance du système scolaire francophone de l'Ontario et de ses enjeux sociaux, linguistiques et identitaires.....	17
1.5.4 Les différences de culture	18
1.5.5 L'apport des enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles	21
1.6 L'étude des 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.....	22
1.6.1 Le but et les questions de recherche.....	23
1.6.2 La pertinence de la recherche.....	24
1.7 Résumé du chapitre	26

CHAPITRE II : LE CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE	27
2.1 L’insertion professionnelle en général	27
2.2. L’insertion professionnelle comme processus	28
2.3 L’insertion professionnelle comme processus multidimensionnel	30
2.3.1 L’insertion en emploi	30
2.3.2 L’affectation spécifique et les conditions de la tâche	31
2.3.3 La socialisation organisationnelle	31
2.3.4 La professionnalité	31
2.3.5 L’insertion personnelle et psychologique	32
2.4 Le concept de trajectoire	33
2.4.1 Les trajectoires professionnelles	35
2.4.2 La trajectoire d’insertion professionnelle en enseignement	35
2.5 Les types et trajectoires d’insertion professionnelle	37
2.5.1 L’insertion professionnelle réussie et ses trajectoires	41
2.5.2 L’insertion professionnelle sinueuse et ses trajectoires	42
2.5.3 L’insertion professionnelle essoufflante et ses trajectoires	43
2.5.4 L’insertion professionnelle chaotique et ses trajectoires	44
2.6 Le concept de stratégie	45
2.7 Résumé du chapitre	46
 CHAPITRE III : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	 47
3.1 La posture épistémologique	47
3.2 L’approche de recherche adoptée	48
3.2.1 La recherche narrative	49
3.2.2 Les caractéristiques d’une recherche narrative	50
3.2.3 La recherche narrative : sa justification	51
3.2.4 Les avantages de la recherche narrative	52
3.2.5 La temporalité et l’intrigue dans la recherche narrative	53
3.3 Le récit dans la recherche narrative	54
3.3.1 Le récit et la mise en intrigue dans la pensée philosophique de Ricœur	54
3.3.2 Le récit d’expérience d’insertion professionnelle	55

3.4 Les critères de sélection des participants.....	56
3.5 La description des sites et le recrutement des participants.....	57
3.6 Les outils et les instruments de collecte des données	59
3.6.1 L’entrevue narrative semi-dirigée	59
3.6.2 Le journal de bord du chercheur	60
3.7 Le déroulement de l’entrevue narrative avec des participants	61
3.8 Le traitement et l’analyse des données.....	63
3.9 Les critères méthodologiques et relationnels et les enjeux éthiques.....	65
3.9.1 La crédibilité	65
3.9.2 La transférabilité	65
3.9.3 La fiabilité	65
3.9.4 La confirmation	66
3.9.5 Les critères relationnels.....	66
3.9.6 Les enjeux éthiques relationnels chercheur-participant en recherche narrative.....	67
3.9.7 Les limites de la méthodologie	68
3.10. Résumé du chapitre	69
 CHAPITRE IV : LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	 70
4.1 Types et trajectoires d’insertion professionnelle des NEOCAS	71
4.1.1 L’insertion professionnelle réussie	71
4.1.1.1 <i>Le type d’insertion réussie de trajectoire progressive de Pierrot, d’Haïti.....</i>	<i>72</i>
4.1.1.2 <i>Le manque de connaissance du système et du registre langagier lors de la</i> <i>première (2010-2011).....</i>	<i>73</i>
4.1.1.3 <i>Deuxième et troisième années (2011-2013) : la progression constante vers un</i> <i>poste régulier en enseignement</i>	<i>75</i>
4.1.1.4 <i>Résumé du type d’insertion réussie de trajectoire progressive de Pierrot.....</i>	<i>77</i>
4.1.1.5 <i>Le type d’insertion réussie de trajectoire traditionnelle de Matthieu, d’Haïti....</i>	<i>78</i>
4.1.1.6 <i>Première année (2010-2011) : les situations professionnelles.....</i>	<i>80</i>
4.1.1.7 <i>Deuxième année (2011-2012) : le cheminement linéaire et prévisible</i>	<i>82</i>
4.1.1.8 <i>Troisième année (2012-2013) : l’obtention d’un poste régulier et les situations</i> <i>vécues en milieu professionnel</i>	<i>83</i>

4.1.1.9	<i>Résumé du type d'insertion réussie de trajectoire traditionnelle de Matthieu....</i>	85
4.1.2	<i>L'insertion professionnelle sinueuse</i>	86
4.1.2.1	<i>Le type d'insertion sinueuse de trajectoire relationnelle de Charles, du Cameroun</i>	86
4.1.2.2	<i>Première année (2012-2013) : le cheminement professionnel</i>	88
4.1.2.3	<i>Deuxième et troisième années (2013-2015) : des aller et retour dans la suppléance et l'obtention d'un poste régulier à temps partiel</i>	90
4.1.2.4	<i>Résumé du type d'insertion sinueuse de trajectoire relationnelle de Charles</i>	98
4.1.2.5	<i>Le type d'insertion sinueuse de trajectoire relationnelle de Luc, d'Haïti</i>	99
4.1.2.6	<i>Première année (2011-2012) : les débuts dans la profession enseignante</i>	100
4.1.2.7	<i>Deuxième année (2012-2013) : la récurrence dans la suppléance</i>	104
4.1.2.8	<i>Troisième et quatrième années (2013-2015) : un contrat de suppléance à long terme et l'obtention d'un poste régulier à temps partiel</i>	105
4.1.2.9	<i>Résumé du type d'insertion sinueuse de trajectoire relationnelle de Luc</i>	107
4.1.3	<i>L'insertion professionnelle chaotique</i>	107
4.1.3.1	<i>Le type d'insertion chaotique de trajectoire précaire de Stéphane, du Cameroun</i>	108
4.1.3.2	<i>Première année (2012-2013) : les démarches pour débiter en enseignement .</i>	109
4.1.3.3	<i>Deuxième année (2013-2015) : la récurrence dans la suppléance et la perception de discrimination</i>	112
4.1.3.4	<i>Résumé du type d'insertion chaotique de trajectoire précaire de Stéphane</i>	115
4.1.3.5	<i>Le type d'insertion chaotique de trajectoire précaire de Marie, d'Haïti</i>	115
4.1.3.6	<i>Première année (2010-2011) : les débuts dans la profession enseignante</i>	117
4.1.3.7	<i>Deuxième année (2011-2012) : l'instabilité professionnelle.....</i>	117
4.1.3.8	<i>Troisième à cinquième années (2012-2015) : la dénomination religieuse et la récurrence dans la suppléance</i>	120
4.1.3.9	<i>Résumé du type d'insertion chaotique de trajectoire précaire de Marie</i>	121
4.1.3.10	<i>Le type d'insertion chaotique de trajectoire précaire de Richard, d'Haïti.....</i>	121
4.1.3.11	<i>Première année (2010-2011) : les débuts difficiles en enseignement</i>	123
4.1.3.12	<i>Deuxième année (2011-2012) : l'obtention d'un contrat de suppléance à long terme et les difficultés rencontrées</i>	124

4.1.3.13 Troisième à cinquième années (2012-2015) : les situations vécues dans la suite de son cheminement professionnel	125
4.1.3.14 Résumé du type d'insertion chaotique de trajectoire précaire de Richard	130
4.1.3.15 Le type d'insertion chaotique de trajectoire précaire de Marlène, du Cameroun	131
4.1.3.16 Première année (2011-2012) : Les débuts dans l'enseignement.....	132
4.1.3.17 Deuxième année (2012-2013) : la suppléance et la discrimination	132
4.1.3.18 Troisième et quatrième années (2013-2015) : les événements vécus dans la profession enseignante.....	134
4.1.3.19 Résumé du type d'insertion chaotique de trajectoire précaire de Marlène	137
4.1.4 Résumé des résultats pour la sous-question de recherche 1 concernant les types et les trajectoires d'insertion professionnelle	138
4.2 Les stratégies d'insertion professionnelle (SIP) mises de l'avant par les NEOCAS	139
4.2.1 L'accès à l'emploi d'enseignant	140
4.2.1.1 SIP visant la reconnaissance des diplômes étrangers pour obtenir l'agrément de l'OEEQ	140
4.2.1.2 SIP visant obtenir les références des superviseurs en emploi	143
4.2.1.3 SIP visant le réseautage professionnel durant la période de suppléance	145
4.2.1.4 SIP visant le maintien d'une attitude positive au regard de l'accès à l'emploi..	148
4.2.2 L'affectation et les conditions de la tâche	151
4.2.2.1 SIP visant l'acceptation des affectations offertes sans prendre en compte le rapport entre la didactique et l'emploi	152
4.2.2.2 SIP visant le perfectionnement professionnel.....	153
4.2.3 La socialisation organisationnelle.....	154
4.2.3.1 SIP visant le développement et le maintien de relations harmonieuses avec la direction d'école.....	155
4.2.3.2 SIP visant le développement et le maintien de relations harmonieuses avec les collègues	156
4.2.3.3 SIP visant le développement et le maintien de relations harmonieuses avec les élèves.....	159

4.2.3.4 <i>SIP visant le développement et le maintien de relations harmonieuses avec les parents d'élèves</i>	161
4.2.4 La professionnalité.....	163
4.2.4.1 <i>SIP visant le développement des compétences à l'enseignement</i>	163
4.2.4.2 <i>SIP relevant de la culture et de la langue</i>	165
4.2.5 L'insertion personnelle et psychologique	167
4.2.5.1 <i>SIP visant à être en contrôle de ses émotions</i>	168
4.2.5.2 <i>SIP visant à prendre sa situation en mains</i>	168
4.2.6 Résumé de la sous-question de recherche 2 concernant les stratégies d'insertion professionnelle	169
4.3 Le sens donné par les NEOCAS à leur trajectoire d'insertion professionnelle	169
4.3.1 Choix de carrière et indifférence mitigée à l'origine ethnoculturelle	171
4.3.2 Obtenir un diplôme pour continuer la profession antérieure : valorisation et malaise	173
4.3.2.1 <i>Détenir des qualifications et des compétences connexes à l'enseignement</i>	173
4.3.2.2 <i>Être reconnu et valorisé en tant qu'enseignant à part entière et choisir une profession par intérêt et pour combler un rêve</i>	174
4.3.2.3 <i>Valoriser la relation et la collaboration professionnelles</i>	177
4.3.3 Résumé de la sous-question de recherche 3 concernant le sens donné par les NEOCAS à leur trajectoire	178
 CHAPITRE V : DISCUSSION DES RÉSULTATS	180
5.1 Types et trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS	180
5.1.1 Insertion professionnelle réussie : trajectoires progressive et traditionnelle	181
5.1.2 Insertion professionnelle sinueuse : trajectoire relationnelle.....	182
5.1.3 Insertion professionnelle chaotique : trajectoire précaire	183
5.2 Stratégies d'insertion professionnelle mises de l'avant par des NEOCAS	185
5.2.1 Stratégies pour obtenir l'agrément de l'Ordre et amorcer une carrière	188
5.2.2 Stratégies pour obtenir des références des superviseurs en emploi	190
5.3 Sens de la trajectoire d'insertion professionnelle des NEOCAS	192
5.3.1 Expériences de soutien et de changement de conception vécus par les NEOCAS.....	192
5.3.2 Quête et maintien des relations professionnelles harmonieuses des NEOCAS.....	193
5.3.3 Critères de compétence et processus d'embauche	194

5.3.4 Adaptation des stratégies d'enseignement.....	195
5.3.5 Sentiment de dévalorisation du statut d'enseignant suppléant	196
5.3.6 Sens des événements vécus ou perçus par les NEOCAS.....	197
5.4 Être un nouvel enseignant de minorité visible	198
5.5 Résumé de la sous-question de recherche 3.....	200
 CHAPITRE VI : CONCLUSION	 201
6.1 Recommandations et pistes de recherche	203
6.2 Limites de la recherche.....	205
Références.....	208
ANNEXE A : Certificat d'approbation éthique	228
ANNEXE B : Lettre de sollicitation adressée au président de la CEPAP	230
ANNEXE C : Lettre de sollicitation adressée au coordonnateur du FESHOG	232
ANNEXE D : Autorisation de rencontrer des enseignants de la CEPAP	234
ANNEXE E : Autorisation de rencontrer des enseignants du FESHOG	235
ANNEXE F : Texte de présentation aux participants de la recherche	236
ANNEXE G : Formulaire de consentement éthique	239
ANNEXE H : Liste de services de soutien	241
ANNEXE I : Questionnaire démographique, d'expérience et de qualification	242
ANNEXE J : Guide d'entrevue narrative	243
ANNEXE K : Guide du journal de bord du chercheur	247
ANNEXE L : Guide de la rencontre de validation	248

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE I

Tableau 1 : Catégories de difficultés liées à l'insertion professionnelle des enseignants

immigrants et de minorités visibles 12

CHAPITRE II

Tableau 2 : Types et trajectoires d'insertion socioprofessionnelle (adaptation du modèle de

Fournier, Pelletier et Beaucher (2002) 38

CHAPITRE III

Tableau 3 : Profils démographiques des participants 58

CHAPITRE IV

Tableau 4.1 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle

de Pierrot, 2010-2015 72

Tableau 4.2 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle

de Matthieu, 2010-2015 78

Tableau 4.3 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle

de Charles, 2012-2015 87

Tableau 4.4 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle

de Luc, 2011-2015 99

Tableau 4.5 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle

de Stéphane, 2012-2015 108

Tableau 4.6 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle

de Marie, 2010-2015 116

Tableau 4.7 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle

de Richard, 2010-2015 122

Tableau 4.8 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle

de Marlène, 2011-2015 131

Tableau 4.9 : Stratégies d'insertion professionnelle de reconnaissance des diplômes

étrangers pour obtenir l'agrément de l'OEEEO 141

Tableau 4.10 : Stratégies d'insertion professionnelle pour obtenir les références des

superviseurs en emploi 143

Tableau 4.11 : Stratégies d'insertion professionnelle pour établir un réseautage

professionnel	145
Tableau 4.12 : Montrer de la persévérance et garder une attitude positive.....	148
Tableau 4.13 : Suivre un parcours de perfectionnement professionnel.....	152
Tableau 4.14 : Stratégie d’insertion professionnelle visant le développement et le maintien de relations professionnelles harmonieuses avec la direction d’école	155
Tableau 4.15 : Stratégies d’insertion professionnelle qui favorisent des relations professionnelles harmonieuses avec les collègues	156
Tableau 4.16 : Stratégies des relations professionnelles harmonieuses avec les élèves	160
Tableau 4.17 : Stratégies d’insertion professionnelle pour entretenir des relations professionnelles harmonieuses avec les parents d’élèves	161
Tableau 4.18 : Stratégies de recours au soutien des collègues et quête de renseignements dans Internet.....	164
Tableau 4.19 : Stratégie d’insertion professionnelle liées aux enjeux culturels et identitaires	165
Tableau 4.20 : Stratégies d’insertion professionnelle visant à être en contrôle de ses émotions et à prendre sa situation en mains	167
Tableau 4.21 : Synthèse des stratégies d’insertion professionnelle	169
Tableau 4.22 : Les raisons du choix de carrière en enseignement	171
Tableau 4.23 : Détenir des qualifications et des compétences connexes	173
Tableau 4.24 : Être reconnu et valorisé en tant qu’enseignant à part entière	174
Tableau 4.25 : Choisir une profession par intérêt et pour combler un rêve	175
Tableau 4.26 : Valoriser la relation et la collaboration professionnelles	177
Tableau 4.27 : Synthèse du sens de la trajectoire d’insertion professionnelle des NEOCAS	178

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CEPAP	Coopérative Enseignants Pas à Pas
CIC	Citoyenneté et Immigration Canada
CIFOR	Centre inter-Instituts de formation religieuse relevant de la Conférence haïtienne des religieux en Haïti
CMFC	Conférence ministérielle sur la francophonie canadienne
CREO	Commission royale sur l'éducation de l'Ontario
DIF	Définition inclusive de francophone
ENM	Enquête nationale auprès des ménages de Statistique Canada
FESHOG	Forum d'entraide et de solidarité haïtienne d'Ottawa-Gatineau
FTO	Fondation Trillium de l'Ontario
MEO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
NEOCAS	Nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne
OABSE	Ontario Alliance of Black School Educators
OAFO	Office des affaires francophones de l'Ontario
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OEEO	Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario
PAL	Politique d'aménagement linguistique
REPFO	Regroupement ethnoculturel des parents francophones de l'Ontario

GLOSSAIRE (OEEQ, 2012)

Enseignants néo-canadiens ou immigrants : Enseignants qui, après avoir été formés et agréés dans un autre pays, ont immigré au Canada avec l'intention d'enseigner au Canada, ou ont immigré au Canada et décidé par la suite de reprendre leur carrière en enseignement ou d'effectuer une transition professionnelle vers l'enseignement, et d'obtenir leur certificat de qualification et d'inscription pour enseigner en Ontario.

Marché de l'emploi en enseignement : Marché de l'emploi pour des postes en enseignement aux paliers élémentaire ou secondaire dans une école financée par les fonds publics ou une école privée en Ontario.

Poste de suppléant à long terme : Poste à temps plein ou à temps partiel qui remplace un poste régulier en enseignement et qui comporte une date définitive de fin d'emploi. Poste aussi appelé « suppléance à long terme ».

Poste régulier en enseignement : Poste à temps plein ou à temps partiel qui ne comporte pas de date définitive de fin d'emploi.

Sans emploi : Personne qui dit chercher activement du travail en enseignement et qui n'en trouve pas, y compris l'échec dans la tentative de trouver du travail de suppléance à la journée.

Sous-employés : Personnes qui désirent travailler davantage comme enseignants pendant l'année.

Suppléance : Situation d'une personne dont le nom figure sur la liste des affectations de suppléance à la journée d'une école ou d'un conseil scolaire ou de plusieurs écoles ou conseils scolaires.

RÉSUMÉ

Notre recherche vise à comprendre la construction des trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS¹) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario selon une épistémologie constructiviste. Cette catégorie d'enseignants immigrants fait face à des difficultés liées à la non-reconnaissance des titres de compétences acquises avant l'arrivée au Canada, à l'obtention du certificat de qualification et d'inscription de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO), au statut de minorités visibles de race noire dans la profession enseignante, aux pratiques d'embauche discriminatoires et à la méconnaissance du système scolaire francophone de l'Ontario. Ces enseignants immigrants appartenant à une minorité visible noire éprouvent plus de difficulté à décrocher un emploi permanent dans leur profession que les diplômés nés au Canada. En Ontario, les enseignants immigrants issus de minorités visibles noires sont peu représentés dans les écoles primaires ou secondaires, bien que la population canadienne, population étudiante incluse, devienne de plus en plus diversifiée sur les plans de l'ethnicité et de la langue. Ces professionnels de l'enseignement issus de l'immigration et des minorités visibles noires ont rencontré des difficultés d'insertion professionnelle. Cependant, ils font usage de stratégies d'insertion professionnelle qui pourraient faciliter leur insertion professionnelle. C'est leur trajectoire d'insertion professionnelle dans la profession enseignante que cette étude a examinée.

La recherche narrative a été retenue comme méthodologie pour notre recherche interprétative/qualitative. Afin de répondre à la question de recherche, huit entrevues ont été effectuées auprès des NEOCAS dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Ceux-ci ont raconté leurs récits d'expérience d'insertion professionnelle en évoquant des situations marquantes. Nous avons réalisé une série d'entrevues appréhendée par l'analyse thématique permettant de dégager des thèmes et des stratégies d'insertion professionnelle pour soutenir les futurs enseignants appartenant à cette catégorie. Par conséquent, cette étude a permis non seulement d'approfondir les connaissances sur des thèmes encore peu explorés dans le domaine,

¹ Tout au long de cette étude, l'abréviation NEOCAS est utilisée indifféremment pour désigner des enseignants immigrants qui sont des personnes d'ascendance africaine et caribéenne nées hors du Canada, par exemple, dans les Caraïbes et en Afrique subsaharienne.

mais aussi d'établir des pistes de réflexion quant à l'élaboration de dispositifs d'accompagnement et de soutien personnalisé répondant aux besoins propres des nouveaux enseignants immigrants et des minorités visibles noires et à la façon d'améliorer ou de faciliter leur insertion professionnelle.

En effet, les résultats de cette thèse ont mis au jour que les enseignants immigrants font face à des difficultés qui touchent les immigrants en général, par exemple, les difficultés liées à la race, à la religion (surtout si ce n'est pas celle qui est privilégiée dans le milieu), à la langue maternelle (puisque le français est souvent leur langue d'usage mais pas leur langue maternelle), et particulièrement à la méconnaissance du système scolaire et par leur âge, pour ne citer que ceux-là. Outre ces difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par les enseignants immigrants, en général, la couleur de la peau semble être un ajout de difficulté à l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration des minorités visibles dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Parmi les huit participants, certains d'entre eux ont exprimé la perception que des élèves auraient préféré un enseignant blanc à un enseignant noir, que des collègues doutaient de leur compétence, par exemple, en science. De plus, certains élèves ne considéraient pas les enseignants noirs comme de vrais enseignants parce que selon leur expérience les enseignants noirs sont surtout des enseignants suppléants. Toutefois, la recherche a permis également d'identifier certaines stratégies d'insertion professionnelle mises de l'avant lors de leur trajectoire d'insertion professionnelle pour surmonter certaines difficultés lors de ce processus. Ainsi, il a été possible d'identifier un certain nombre de leviers à propos desquels des mesures d'encadrement peuvent être prises concernant la formation, le soutien personnalisé et les ressources pour accompagner les futurs nouveaux enseignants immigrants de minorité visible noire, de même que pour saisir le contexte dans lequel ils s'insèrent. Cela peut permettre d'améliorer leur pratique d'insertion professionnelle et faciliter leur insertion en enseignement.

INTRODUCTION

Cette thèse vise à comprendre la construction des 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 selon une épistémologie constructiviste. En effet, l'insertion professionnelle est une étape importante pour s'intégrer dans la profession enseignante. Certains auteurs considèrent l'insertion professionnelle comme un processus dynamique et non linéaire, entre le passage de la formation à l'enseignement à l'obtention d'un emploi stable, couvrant généralement les cinq premières années de profession (Leroux, 2014; Martineau, 2006; Mukamurera, 1999). Les NEOCAS visés par cette recherche proviennent de la population immigrante² issue de la minorité visible³ noire arrivée à l'âge adulte au Canada. Par conséquent, ils n'ont pas fait leurs études élémentaires et secondaires dans ce pays et ils possèdent des connaissances limitées à propos des systèmes d'éducation provinciaux. Ces nouveaux enseignants ont effectué le programme de formation à l'enseignement en Ontario pour enseigner en milieu francophone ontarien.

Des études ont été réalisées afin d'identifier les principaux obstacles et les principales difficultés auxquels font face les nouveaux enseignants immigrants au Canada, particulièrement dans la province de l'Ontario (Duchesne, 2017 ; Duchesne, Gravelle et Gagnon, 2017 soumis ; Jabouin et Duchesne, 2012 ; Mujawamariya, 2008 ; Mulatris et Skogen, 2012 ; Myles, Cheng et Wang, 2006 ; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013 ; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2014). En réaction à des recherches présentant les difficultés vécues par les nouveaux enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles noires (Mujawamariya, 2002, 2008) et l'inexistence ou le manque de dispositifs de soutien particulier à l'insertion professionnelle des immigrants (Jabouin et Duchesne, 2012 ; Myles *et al.*, 2006), le chercheur, ayant lui-même vécu brièvement

² Cette population comprend les personnes ayant le statut d'immigrant reçu au Canada ou l'ayant déjà eu. « Un immigrant reçu est une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence » (Statistique Canada, 2010, p. 50).

³ Par minorités visibles, on désigne, selon la Loi sur l'équité en matière d'emploi, S.C. 1995 ch. 44, art. 3, toutes les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. Il s'agit des catégories axées sur les groupes de personnes. Ces groupes sont définis par l'ethnie, la nationalité ou même l'origine régionale : Chinois, Asiatique du Sud, Noir, Philippin, Latino-Américain, Asiatique du Sud-Est, Arabe, Asiatique occidental, Japonais, Coréen, minorités visibles multiples, tous les autres.

l'expérience d'être un enseignant en insertion professionnelle issu des minorités visibles noires, a alors porté son regard sur la construction des trajectoires d'insertion professionnelle de ce groupe minoritaire racial. Il a cherché à identifier les difficultés spécifiques de cette catégorie et ainsi trouver des stratégies d'insertion professionnelle provenant de leur expérience pouvant faciliter leur insertion dans la profession enseignante.

Les difficultés d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles de race noire demeurent importantes pour les enseignants de ce groupe. Les nouvelles recherches effectuées à leur sujet ne doivent plus avoir pour seul objectif d'identifier leurs difficultés et de dire qu'ils ont besoin de soutien, mais plutôt de comprendre la construction de leur trajectoire d'insertion professionnelle et de travailler avec eux sur des stratégies gagnantes d'insertion et de définir des critères d'embauche alternatifs permettant d'améliorer l'insertion professionnelle de ce groupe francophone de minorité raciale dans la profession enseignante.

La présente recherche se situe entre autres dans ce désir d'apporter une contribution pouvant aider à la mise en place de dispositifs de soutien adapté pour ces nouveaux enseignants. C'est dans cette perspective que nous avons décidé de porter notre intérêt sur les situations particulières des nouveaux enseignants immigrants de race noire dans la profession enseignante dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. C'est en approfondissant la compréhension de l'insertion professionnelle de cette catégorie d'enseignants qu'il sera possible de mieux comprendre comment se construisent leurs trajectoires d'insertion professionnelle à partir des difficultés et défis vécus, des stratégies d'insertion mises de l'avant et du sens que les enseignants donnent à leur trajectoire d'insertion professionnelle en enseignement. Ainsi, nous privilégions la recherche narrative en nous intéressant aux récits d'expérience d'insertion professionnelle dans des écoles francophones de l'est de l'Ontario. Nous pensons que les NEOCAS disposent de connaissances peu explorées qui permettraient de comprendre leurs trajectoires, c'est-à-dire la succession de situations vécues dans différentes sphères de leur processus d'insertion (Chaxel, Fiorelli et Moity-Maïzi, 2014).

Le **premier chapitre** présente le contexte et la problématique de la recherche. Nous traitons par la suite du Canada, terre d'immigration, spécialement dans les provinces où existe une minorité

francophone qui désire protéger son identité culturelle; nous traitons ensuite de l'effet de l'immigration sur les communautés ethnoculturelles francophones. Le milieu d'enseignement francophone de l'Ontario sera alors décrit, celui-ci constituant le contexte dans lequel s'est déroulée la présente recherche. Par la suite, les difficultés des personnes issues de l'immigration et des minorités visibles francophones sur le marché du travail, de même que celles rencontrées dans la profession enseignante, tant sur le plan international qu'au Canada, notamment en Ontario, seront exposées. C'est dans le **deuxième chapitre** de la thèse que nous présentons les principaux concepts de la recherche. Les concepts d'insertion professionnelle, de trajectoire professionnelle, de type de trajectoire d'insertion professionnelle, de stratégie d'insertion professionnelle ainsi que le concept de sens y seront alors définis. Le **troisième chapitre** traite du cadre méthodologique de la recherche. La posture épistémologique privilégiée par le chercheur, le paradigme de recherche et le choix de la méthodologie y sont exposés. Ensuite, des informations sont données quant aux critères de sélection des participants, à la description des sites de recrutement, au recrutement des participants, ainsi qu'aux instruments de collecte de données utilisés. Finalement, les étapes, les méthodes et les instruments nécessaires à l'analyse des données sont établis. Au **quatrième chapitre**, nous présentons les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données : les types et les trajectoires d'insertion professionnelle des participants, leurs difficultés particulières lors de ce processus, de même que les stratégies d'insertion professionnelle générales et particulières déployées par cette catégorie d'enseignants immigrants de race noire pour l'insertion en enseignement et le sens donné à leur trajectoire d'insertion professionnelle. Le **cinquième chapitre** propose une interprétation de ces résultats en lien avec l'ensemble des éléments conceptuels présentés au chapitre II de la thèse. Finalement, le **sixième et dernier chapitre** répond à la question principale de la recherche et permet ainsi de conclure la thèse en proposant des recommandations et des pistes pour de nouvelles recherches.

Les limites de la recherche y sont également exposées. Il importe de souligner d'emblée que tout au long de la recherche, il va être question des NEOCAS quand c'est le chercheur qui parle de sa recherche et de ses résultats. Cependant, lors de la collecte des données, les participants ont parlé d'eux-mêmes soit comme des Africains, des Camerounais ou des Haïtiens, soit comme des immigrants de minorité visible ou des immigrants noirs ou de Noirs.

CHAPITRE I

LE CONTEXTE ET LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce premier chapitre a pour objet de présenter le contexte et la problématique de notre recherche. Nous esquissons ainsi un aspect du Canada comme terre d'immigration avec ses deux langues officielles et sa diversité culturelle. Notre recherche se situe en contexte minoritaire touchant les écoles francophones dans l'est de l'Ontario. Nous avons ciblé spécifiquement comme sujet de recherche l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants francophones issus de l'immigration appartenant à une minorité visible noire. D'autre part, nous avons fait une recension des écrits sur les immigrants appartenant à une minorité visible, tant dans leur insertion professionnelle en général que dans la profession enseignante au Canada et ailleurs, puis en Ontario. Pour les besoins de notre étude, nous avons recensé les difficultés liées à la non-reconnaissance des titres de compétences acquis avant l'arrivée au Canada et à l'obtention du certificat de qualification et d'inscription de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, au statut de minorité visible de race noire dans la profession enseignante et aux pratiques d'embauche discriminatoires, au manque de connaissance du système scolaire francophone de l'Ontario et des enjeux sociaux, linguistiques et identitaires. Finalement, nous avons terminé le chapitre en précisant le but et les questions de recherche, ainsi que la pertinence de celle-ci.

1.1 Contexte de l'étude

Au Canada, l'enseignement est l'une des professions réglementées qui requièrent une reconnaissance professionnelle et un permis d'exercice liés à la province dans laquelle le titulaire du permis veut exercer sa profession (Ahamad, Roberts, Sobkow et Boothby, 2003). En Ontario, après avoir obtenu un baccalauréat dans une discipline quelconque, le programme de formation à l'enseignement permet d'effectuer un baccalauréat en éducation pour enseigner dans les écoles élémentaires et secondaires de la province. L'obtention de ce diplôme en éducation mène à l'attribution du certificat de qualification et d'inscription ainsi qu'à la désignation professionnelle d'enseignant agréé de l'Ontario (EAO). Cependant, l'entrée dans l'enseignement après la formation professionnelle constitue une transition difficile pour certains débutants en enseignement du Québec (Desmeules, Hamel et Frenette, 2017; Leroux, 2014). Il en est de même

pour ceux qui arrivent d'une autre province ou qui sont issus de l'immigration (Coulombe, Zourhlal et Allaire, 2010 ; Duchesne et Kane, 2010 ; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013). Cependant, les difficultés d'insertion professionnelle en enseignement ne sont pas du même ordre pour tous les nouveaux enseignants de la province. Par exemple, pour les nouveaux enseignants en général, les difficultés sont liées principalement à la planification de l'enseignement, à la compréhension des diverses dimensions de la profession, à la gestion des comportements en classe, à la gestion de l'hétérogénéité des élèves, à l'apprentissage des politiques éducationnelles et à la culture de profession (Coulombe *et al.*, 2010). Il existe peu de littérature sur l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles noires au Canada particulièrement en Ontario. Dans cette perspective, avons choisi de mener notre recherche sur les personnes issues de l'immigration originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne qui ont suivi le programme de formation à l'enseignement ou le baccalauréat en éducation pour enseigner dans les écoles francophones de l'Ontario. Cette recherche s'intéresse aux nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) qui ont le français comme langue de travail ; ils sont arrivés au Canada à l'âge adulte. Ils ont obtenu le baccalauréat en éducation en Ontario et ils se trouvent dans leurs cinq premières années d'enseignement dans les écoles francophones de l'Ontario pour la période qui s'étend de 2009 à 2014 inclusivement. Ils sont tous membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO).

1.2 Le Canada, une terre d'immigration

Le Canada est un pays ouvert à l'immigration en partie pour compenser le fléchissement du taux de natalité et le vieillissement de sa population en accueillant chaque année un nombre élevé d'immigrants qualifiés (Boulet et Boudarbat, 2011). Le terme *immigration* sera compris comme « le mouvement de personnes d'un pays quelconque vers un autre pays dans le but de s'y établir. Il s'applique aux personnes à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence » (Collin, Bherer, Breux, Dubuc-Dumas, Gauthier et Dubé, 2008, p. 4). Selon Collin *et al.* (2008), les immigrants sont classés en fonction de leur période d'immigration afin de faire la distinction entre les immigrants récents et ceux qui résident depuis un certain nombre d'années au Canada. Pour nous, l'emploi du terme « immigrant » a le même sens que celui de « personne issue de l'immigration » sans aucune distinction entre les personnes de l'immigration récente et celles qui résident au Canada depuis un certain nombre d'années.

Depuis environ deux décennies, le Canada est considéré comme l'un des pays d'accueil privilégiés des migrants. L'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de 2011 a révélé qu'un Canadien sur cinq (20,6 %) n'est pas né au Canada, soit 6 775 800 personnes (Statistique Canada, 2013). Cependant, en 2006, avec l'accession des conservateurs au gouvernement, le Canada a resserré ses règles en matière d'immigration par l'entrée en vigueur, en 2014, du projet de loi n° C-24 intitulé Loi renforçant la citoyenneté canadienne (Béchar, Becklumb et Elgersma, 2014). Par exemple, en 2013, le rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a fait entrevoir que la création et l'adoption de cette Loi auraient pour conséquence la diminution de 11 % des flux d'immigration permanente au pays (OCDE, 2013). Il importe de mentionner que les origines diverses des immigrants font du Canada une société pluriethnique et pluriraciale, le *vivre-ensemble* constituant l'occasion de formuler des principes de relations interpersonnelles fondées sur l'équité et de mettre en œuvre des actions pour apprendre à construire avec d'autres, à développer la solidarité et la coopération, tout en étant capable d'exprimer son point de vue dans le respect de l'autre (Vatz-Laaroussi, 2012).

Des études notent également que l'immigration au Canada, étant axée sur le développement économique, a l'avantage de fournir à la société canadienne des travailleurs qualifiés originaires de partout dans le monde (Boulet et Boudarbat, 2011; Eid, 2012). Toutefois, le rapport de l'OCDE en 2013 soutient que la discrimination des immigrants sur le marché du travail, surtout lors du processus d'embauche, pourrait constituer une perte économique pour le pays d'accueil. Par exemple, sur les perspectives des migrations internationales de ses pays membres, celui-ci a montré que « pour obtenir un entretien d'embauche, il n'est pas rare que les immigrés et leurs enfants doivent envoyer plus de deux fois plus de lettres de candidature que des individus non issus de l'immigration dotés d'un CV par ailleurs équivalent » (p. 205). Pour Bauder (2003) et Chicha (2010), les ordres professionnels semblent adopter des règles ayant pour effet d'exclure ceux qui ne partagent pas la même appartenance sociale et démographique qu'eux, spécialement la population immigrée. Des études canadiennes ont montré que certains employeurs ont des préférences discriminatoires et cherchent des travailleurs qui leur ressemblent (Eid, 2012 ; Jacquet, 2009), « ou parfois même évitent certains groupes évalués négativement, parce que socialement stigmatisés » (Eid, 2012, p. 45). Il semble que la plupart des difficultés à l'accès au marché du travail pour les immigrants, en général, sont systémiques (McIsaac, 2003). La discrimination

systemique se caractérise par «une situation d'inégalité cumulative et dynamique résultant de l'interaction, sur le marché du travail, de stratégies, de décisions ou de comportements, personnels ou institutionnels, ayant des effets préjudiciables, voulus ou non, sur les membres (d'un groupe spécifique)» (Chicha, 1997, p. 13). Prenons, par exemple, les difficultés à faire reconnaître des qualifications acquises à l'étranger et les difficultés à faire reconnaître des expériences de travail à l'étranger par les employeurs et par certains organismes (Deters, 2006). Plusieurs études réalisées au Canada sur l'insertion professionnelle des enseignants immigrants évoquent des pratiques discriminatoires dans le processus d'embauche (Mujawamariya, 2008 ; Myles et *al.*, 2006 ; Phillion, 2003 ; Schmidt, Young et Mandzuk, 2010). Ainsi, en 2011, 80 % des nouveaux enseignants immigrants diplômés en Ontario se sont déclarés sans emploi alors que le taux est de 33 % pour tous les nouveaux enseignants ontariens certifiés (McIntyre, 2012). Pour sa part, dans son rapport de 2006, la Conférence ministérielle sur la francophonie canadienne (CMFC) a soutenu que l'immigration est une avenue essentielle pour le développement démographique de la francophonie canadienne. Entre 2006 et 2011, le nombre d'immigrants accueillis était en moyenne de 256 913 par an (Statistique Canada, 2012). Ce flux migratoire a enrichi la diversité de la population canadienne, ses identités multiples, avec des réalités sociales et démographiques distinctes (Laghzaoui, 2011). Par conséquent, de nouveaux immigrants qualifiés cherchent à participer à leur manière aux multiples champs de développement du pays, quitte à revendiquer une place lorsqu'elle n'est pas facilement offerte (Heller et Labrie, 2003). Ainsi, des immigrants francophones cherchent à participer au repositionnement culturel d'une francophonie minoritaire qui régresse démographiquement (Laghzaoui, 2011). Malgré leurs qualifications dans leur pays d'origine, une fois qu'ils sont arrivés au Canada, ces immigrants rencontrent cependant des difficultés à leur insertion professionnelle sur le marché du travail « dont les trois plus importantes sont les suivantes : 1) le manque d'expérience professionnelle en contexte canadien, 2) les titres et les qualifications acquises à l'étranger, mais non reconnus au Canada et 3) le manque de connaissance de l'une des deux langues officielles » (Deters, 2006, p. 2 [traduction libre]).

1.3 Les francophones de l'Ontario

L'immigration, comme vecteur démographique, a des impacts décisifs sur la vitalité de la communauté francophone de l'Ontario, selon le rapport de l'année 2009 de l'Office des affaires francophones de l'Ontario (OAFO) et la Fondation Trillium de l'Ontario (FTO). Par exemple, la

Conférence ministérielle sur la francophonie canadienne (CMFC) souligne la nécessité de reconnaître les acquis professionnels des immigrants francophones obtenus dans leur pays d'origine (Mockler, Meilleur, Pelletier, Van Mulligen et Hart, 2006). En effet, l'immigration francophone a deux visées : 1) la vitalité des communautés francophones et 2) l'immigration en tant que nouvelle dynamique sociale, économique et culturelle (Belkhodja et Traisnel, 2011). Les immigrants des pays francophones, notamment d'Afrique ou des Caraïbes, se trouvent habituellement dans un contexte linguistique paradoxal en arrivant au Canada (Piquemal et Bolivar, 2009). La plupart d'entre eux n'étaient pas considérés comme francophones puisqu'ils n'ont pas le français comme langue maternelle. Selon Quell (1998), même si les circonstances de l'immigration de ces personnes sont variées, il n'en reste pas moins qu'une de leurs motivations à immigrer est l'image du Canada comme pays multiculturel et officiellement bilingue.

Parmi les francophones de l'Ontario, 58 520 appartiennent aussi à une minorité visible et constituent 10,3 % de la population francophone de la province. En effet, la province de l'Ontario accueille le plus grand nombre de francophones à l'extérieur de la province de Québec, soit près de 70 % de la totalité des personnes qui s'établissent en milieu minoritaire linguistique chaque année au Canada. Les francophones, au sens de français langue maternelle et d'expression française, qui immigreront en Ontario sont originaires majoritairement de l'Europe et de l'Afrique (Statistique Canada, 2013). Nous avons aussi décelé une population élevée d'immigrants francophones appartenant à un groupe de minorités visibles. Plus précisément, 41 % des minorités visibles francophones de l'Ontario proviennent de l'Afrique, 23 % sont originaires de l'Asie, 13 % sont issues des Caraïbes et 12 % du Moyen-Orient (Statistique Canada, 2013). Signalons qu'Haïti était l'un des trois principaux pays de naissance des immigrants récents qui ont déclaré être Noirs en 2011 (Statistique Canada, 2013).

Nous sommes ainsi en présence d'une communauté francophone de plus en plus diversifiée sur le plan de l'ethnicité, de la culture et de la langue (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Par exemple, le ministère de l'Éducation de l'Ontario révèle que l'immigration francophone des minorités visibles a engendré une transformation importante du profil ethnolinguistique de la francophonie en Ontario (MEO, 2004). Selon l'ENM de 2011, la population des immigrants francophones est plus jeune que celle des communautés francophones d'accueil de race blanche ; elle dénombre

donc une proportion plus importante d'enfants francophones d'âge scolaire. On pourrait conclure que l'immigration francophone des minorités visibles n'est pas discontinuée, mais qu'elle est en évolution constante.

1.4 Les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants

L'insertion professionnelle des enseignants est une étape particulièrement difficile durant laquelle le nouvel enseignant est confronté à des situations complexes et nouvelles auxquelles il est essentiel de trouver des solutions adaptées (Gingras et Mukamurera, 2008; Leroux, 2014). Leroux (2014) classe les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants sous deux catégories : les facteurs de risque personnels qui peuvent être liés à des difficultés personnelles et professionnelles et les facteurs de risque environnementaux qui se rapportent au travail. Sur les plans personnel et professionnel, les facteurs de risque sont : le manque d'implication, l'isolement, le sentiment d'incompétence, des attentes trop élevées, le stress élevé, l'épuisement professionnel et le faible sentiment d'appartenance (Leroux, 2014). Alors que du point de vue environnemental, les facteurs de risque se lient à la précarité d'emploi, aux pratiques d'embauche défavorables, à la lourdeur de la charge de travail, au manque de temps, à la tâche inadaptée ou difficile, à la gestion difficile des élèves à besoins éducatifs particuliers, au manque de soutien ou de collaboration de la part des collègues et de l'administration scolaire, au climat individualiste de l'école, aux pauvres relations sociales et au manque de ressources (Carpentier et Leroux, 2014; Leroux, 2014). Les éléments de ces deux catégories de facteurs de risque représentent quelques-unes des difficultés auxquelles les nouveaux enseignants sont confrontés lors de leur insertion professionnelle.

Certains chercheurs présentent diverses raisons qui forment les difficultés de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. D'une part, le manque de connaissance de la discipline et d'expérience des nouveaux enseignants rendent plus difficile pour eux que pour les collègues expérimentés la possibilité de trouver des solutions aux différents problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur enseignement (Vallerand, 2008). Ainsi, ils ont besoin de davantage de temps pour connaître leur matière et le programme d'enseignement comme la planification et la préparation des évaluations (Vallerand, 2008). La gestion des classes difficiles semble expliquer aussi la raison des difficultés des débutants puisqu'ils sont novices ils ont besoin de plus de temps pour développer des compétences techniques et mettre au point des routines (Lévesque et Gervais,

2010). Finalement, comme le souligne Vallerand (2008), les règles du milieu scolaire ne sont pas toujours définies ce qui ajoute une autre composante de difficulté en ce qui a trait à la socialisation du nouvel enseignant qui doit, en quelque sorte, répondre aux attentes de son milieu professionnel. Les conditions d'insertion professionnelle dans le milieu enseignant sont difficiles (Aubin, 2017; Mukamurera, 2011). Le début en enseignement commence souvent par la suppléance à la journée et par l'obtention de contrat de remplacement à court terme ou à long terme avant d'obtenir un emploi permanent. Dans cette vision, les nouveaux enseignants sont souvent confrontés à de nouvelles responsabilités (Lamarre, 2013) qui peuvent s'accumuler dans une ou plusieurs écoles (Aubin, 2017). Ensuite, ils sont souvent amenés à débiter leur profession dans les classes les plus difficiles avec les pires horaires, puisque les enseignants expérimentés sont favorisés tant pour leur affectation que pour leur horaire de travail (Vallerand, 2008); pourtant la gestion de comportements et la différenciation pédagogique semblent représenter les aspects les plus difficiles dans leur début (Aubin, 2017). En connaissant les difficultés auxquelles sont confrontés les nouveaux enseignants en général, il importe de chercher à présenter les difficultés spécifiques des enseignants immigrants dans ce contexte.

En Ontario, il n'existe pas de données sur l'insertion professionnelle des enseignants natifs francophones certifiés par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Sauf la recherche de Kane (2008) sur l'évaluation du programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) dont la majorité des nouveaux enseignants se trouvent dans les conseils scolaires de langue anglaise. Cette lacune nous empêche de présenter ce que vivent les nouveaux enseignants francophones de l'Ontario en général et surtout ceux issus des minorités visibles noires dans les écoles de cette province. Il nous porte à dire que l'expérience vécue par les enseignants natifs de l'Ontario lors de leur insertion professionnelle, si l'on fait exception de leur rôle particulier au regard de la construction identitaire de leurs élèves, n'est pas différente de celle vécue par les enseignants francophones natifs du Québec.

1.5 Les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration

Selon McIntyre (2011), même si les difficultés d'insertion professionnelle concernent en général tous les nouveaux enseignants, ceux issus de l'immigration sont les plus touchés par les difficultés liées à ce processus. De nombreuses recherches associent les difficultés d'insertion

professionnelle des immigrants à la non-reconnaissance de leur formation ou des expériences de travail acquises avant l'arrivée au Canada, aux pratiques d'embauche discriminatoires, aux enjeux linguistiques, au manque de familiarité avec le marché du travail canadien et au manque de réseau professionnel (Arcand, Lenoir-Achdjian et Helly, 2009 ; Chicha, 2010 ; St-Cyr et Bouchard, 2013). Outre ceux précités, dans la profession enseignante, l'insertion professionnelle de ces enseignants débouche sur d'autres défis. En effet, Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2013) ont identifié quatre catégories de difficultés à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants immigrants en Amérique du Nord, en Israël et en Australie : les difficultés reliées 1) à l'embauche, 2) à la culture scolaire et à l'équipe pédagogique, 3) à la non-reconnaissance des compétences acquises dans le pays d'origine et 4) à l'enseignement et à la gestion de classe.

Mujawamariya (2008) a fait entrevoir que parmi les enseignants immigrants, ceux de minorité visible noire s'inséraient avec plus de difficulté et étaient sous-représentés, même dans les écoles les plus diversifiées en Ontario, et ce, en dépit de leurs qualifications pour cette profession. En 2010, 84 % des nouveaux enseignants immigrants, même en cherchant activement un emploi au cours de la première année, demeuraient sans emploi ou étaient sous-employés contre 24 % des nouveaux enseignants natifs. De plus, deux ans après l'obtention de l'autorisation d'enseigner, les trois quarts des débutants immigrants demeuraient en situation de chômage involontaire ou de sous-emploi (McIntyre, 2011). Leur précarité de placement en emploi s'est renforcée progressivement puisqu'en 2011, 80 % des enseignants immigrants diplômés se sont déclarés sans emploi alors que le taux était de 33 % pour tous les nouveaux diplômés ontariens certifiés (McIntyre, 2012). Cette situation démontre que les enseignants immigrants certifiés par l'OEEQ éprouvent plus de difficulté à décrocher un emploi et à obtenir un poste à temps plein que les diplômés nés au Canada ; de plus, leurs qualifications et leur expérience professionnelle ne sont pas toujours considérées à leur juste valeur (Myles *et al.*, 2006).

En 2015, le rapport du Turner Consulting Group pour l'Ontario Alliance of Black School Educators (OABSE, 2015) révèle que le corps enseignant en Ontario ne reflète pas la diversité de la population étudiante dans ses écoles. En 2009, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a reconnu la nécessité de disposer d'une plus grande diversité du corps enseignant au sein des conseils scolaires. Il a promu une vision d'un système d'éducation équitable et inclusif (MEO, 2009). En

2014, le ministère de l'Éducation de l'Ontario exige que des conseils scolaires mettent en œuvre des pratiques d'emploi qui soutiennent l'équité en embauche, le mentorat, la promotion et la planification de la relève (MEO, 2014). Ce ministère soutient également que le personnel enseignant devrait refléter la diversité au sein de la communauté scolaire. Toutefois, le rapport du Turner Consulting Group (OABSE, 2015) a fait valoir qu'il n'y a aucune exigence pour les conseils scolaires à recueillir des données sur leur effectif d'enseignants ou sur les élèves, d'analyser l'écart de la diversité et de mettre en place des dispositifs pour combler cet écart. Pour examiner en profondeur la trajectoire d'insertion professionnelle en enseignement des NEOCAS dans cette province, nous avons recensé un certain nombre de difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par les enseignants immigrants et par ceux issus des minorités visibles noires au Canada et surtout en Ontario. Ainsi, à partir de la documentation disponible et pour les besoins de notre recherche, nous les avons catégorisées de la façon suivante : 1) difficultés liées à la non-reconnaissance des titres de compétences acquis avant l'arrivée au Canada et à l'obtention du certificat de qualification et d'inscription de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO), 2) difficultés liées au statut de minorité visible de race noire dans la profession enseignante et aux pratiques d'embauche discriminatoires et, finalement, 3) difficultés liées au manque de connaissance du système scolaire francophone de l'Ontario et des enjeux sociaux, linguistiques et identitaires. Ces catégories de difficultés sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Catégories de difficultés liées à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants et de minorités visibles

Difficultés liées à la non-reconnaissance des titres de compétences acquis avant l'arrivée au Canada et difficultés administratives liées à l'obtention du certificat de qualification et d'inscription de l'OEEO.	• Difficultés pour les enseignants immigrants à faire reconnaître les études postsecondaires faites hors du Canada tel qu'il est stipulé dans le rapport gouvernemental réalisé pour Ressources humaines et Développement des compétences Canada (Ahamad, Roberts, Sobkow et Boothby, 2003). • Difficultés pour les enseignants immigrants à obtenir le certificat de qualification d'enseignement en Ontario (Myles <i>et al.</i>, 2006).
Difficultés liées au statut de minorités visibles de race noire dans la profession enseignante et aux pratiques d'embauche discriminatoires.	• Difficultés liées au statut de minorité visible dans la profession enseignante, surtout pour les personnes de race noire (Block et Galabuzi, 2011 ; Mujawamariya, 2008). • Difficultés liées aux pratiques d'embauche des enseignants immigrants de minorités visibles de race noire, en Ontario, à cause d'un certain favoritisme et

	de la discrimination raciale (Mujawamariya, 2008 ; Mulatris et Skogen, 2012).
Difficultés liées aux savoirs : manque de connaissance du système scolaire francophone de l'Ontario et des enjeux sociaux, linguistiques et identitaires.	• Difficultés pour les nouveaux enseignants immigrants qui ont un bagage linguistique varié, un accent culturel et des identités propres à leur pays d'origine (Gérin-Lajoie, 2008). • Difficultés liées à la méconnaissance du milieu culturel et linguistique francophone dans la construction identitaire des élèves en rapport avec la politique d'aménagement linguistique (Gérin-Lajoie, 2004 ; MEO, 2004 ; 2009). • Difficultés liées au manque de collaboration des directions d'école et des enseignants natifs blancs à soutenir les enseignants immigrants à s'intégrer dans la culture de l'école (Myles <i>et al.</i>, 2006 ; Mujawamariya, 2008).

Il importe de mentionner que la plupart des recherches utilisées pour appuyer nos catégories visent tous les enseignants issus de l'immigration sans distinction quant à leur identité ethnoculturelle.

1.5.1 Les difficultés liées à la non-reconnaissance des titres de compétences acquis avant l'arrivée au Canada et à l'obtention du certificat de qualification et d'inscription de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO)

Les difficultés liées à la non-reconnaissance des titres de compétences acquises avant l'arrivée au Canada, de même qu'à l'obtention du certificat de qualification et d'inscription de l'OEEO, entravent le processus d'insertion professionnelle. En effet, la non-reconnaissance des titres de compétences des personnes issues de l'immigration résulte de l'examen de l'équivalence de la formation et de l'expérience de travail acquises dans un autre pays en fonction des normes établies pour les travailleurs canadiens qui ont étudié et qui ont eu une expérience au Canada (Becklumb et Elgersma, 2008). Selon le rapport du Comité d'experts sur les problèmes liés à l'emploi des nouveaux Canadiens, les immigrants qualifiés qui veulent occuper une profession au Canada doivent faire reconnaître les études qu'ils ont faites et l'expérience acquise dans un autre pays (Emploi et Développement social Canada, 2015). De plus, le rapport signale que s'ils veulent s'insérer aussi dans une profession réglementée comme c'est le cas de l'enseignement en Ontario, ces immigrants doivent aussi détenir un permis d'exercice délivré par un organisme territorial ou provincial répondant aux normes de la profession concernée, ce qui constitue une démarche complexe.

L'insertion professionnelle des immigrants sur le marché du travail apparaît comme un impératif dans la société canadienne en raison de la croissance démographique et du développement socioéconomique du pays (St-Cyr et Bouchard, 2013). Par exemple, en Ontario, en 2012, le taux de chômage des personnes issues de l'immigration atteignait 8,7 % alors qu'il était de 1,2 % pour les natifs. Le taux de chômage élevé des personnes issues de l'immigration contribue à accroître l'écart entre ces dernières et le reste de la population canadienne (Bernard, 2008). Pour d'autres, la non-reconnaissance des compétences et des acquis avant et à l'arrivée au pays accentue le processus de déqualification transitionnelle, c'est-à-dire le fait de travailler longtemps dans un milieu qui ne correspond pas à la qualité de leur diplôme (Béji et Pellerin, 2010 ; Chicha, 2010). En Ontario, les immigrants sont les plus touchés par rapport à l'ensemble des enseignants de la province à cause du rétrécissement du marché de l'emploi de 2010 à 2015 (McIntyre, 2012). Une telle tendance conduirait à la déqualification des enseignants immigrants qui doivent accepter un travail qui ne correspond pas à leur qualification. Pour les immigrants en général, plus le contraste « entre les acquis et leurs reconnaissances est important et plus ce contraste se prolonge dans le temps, affectant négativement l'estime et la confiance en soi, les aptitudes relationnelles et amoindrissant davantage les chances d'avoir un emploi correspondant à ses attentes » (Béji et Pellerin, 2010, p. 566). Phillion (2003) montre, dans son étude sur les enseignants immigrants de minorités visibles, que le processus pour l'obtention du certificat d'enseignement dans les écoles de l'Ontario peut s'avérer lent et onéreux, surtout lorsqu'il y a obligation de transférer des documents officiels d'un pays à l'autre.

1.5.2 Les difficultés liées au groupe de minorité visible noire dans la profession enseignante et aux pratiques d'embauche discriminatoires

Stanley (2012) montre qu'il y a du racisme et qu'il existe des discriminations : un racisme lié à la couleur de peau, d'autres liés à la langue, à la culture, à la religion et au pays d'origine. Ainsi, les formes de discrimination varient selon la nature de l'exclusion qu'elles provoquent, soit par l'exclusion des idées d'une personne, soit par l'exclusion de personnes de certains espaces culturels et institutionnels. En effet, la discrimination peut être décrite comme une distinction intentionnelle ou non qui présente des effets négatifs sur la personne, que ce soit à l'embauche ou dans tout autre contexte. Nous avons privilégié, pour notre étude, la définition de la notion de discrimination qu'a consacrée la Cour suprême du Canada dans une décision clarifiant la portée

du droit à l'égalité garanti par l'article 15 de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Selon Andrews (1989), la Cour suprême a décrit comme suit le concept de discrimination :

La discrimination est une distinction, intentionnelle ou non, mais fondée sur des motifs relatifs à des caractéristiques personnelles d'une personne ou d'un groupe de personnes, qui a pour effet d'imposer des désavantages non imposés à d'autres, ou d'empêcher ou de restreindre l'accès aux avantages offerts à d'autres membres de la société (p. 144).

Selon Piché, Renaud et Gingras (2002), au-delà «du niveau d'instruction et de la qualification, le pays d'origine reste un déterminant important de la capacité d'insertion, probablement en raison de discriminations sur le marché du travail. Sont particulièrement pénalisés les migrants originaires d'Afrique du Nord [...] et d'Amérique du Sud » (p. 63). À l'instar d'Eid (2012), la discrimination à l'embauche sera donc comprise ici comme :

Toute décision d'un recruteur d'écarter une candidature, intentionnellement ou non, sur la base de l'origine, de la couleur d'un candidat, et ayant pour effet de priver une personne ou un groupe visé des mêmes possibilités que les autres candidats, d'être évalués sur la seule base de leurs qualifications, de leurs compétences et de leurs expériences pertinentes (p. 2).

En dépit d'un manque de statistique nous permettant de connaître le nombre d'enseignants de minorité visible noire qui obtiennent des postes d'enseignant régulier dans les écoles francophones de l'Ontario, leur représentation est palpable au niveau du remplacement. De manière observable, il est possible de dire qu'en Ontario, d'une façon générale, les enseignants immigrants des minorités visibles noires connaissent une sous-représentation dans les différentes sphères du milieu de travail (Gérin-Lajoie, 2006 ; Mujawamariya, 2008). Des chercheurs ont constaté que les immigrants de minorités visibles qui ont choisi la profession enseignante en Ontario rencontrent des difficultés liées à la discrimination raciale lors du processus d'embauche (Cho, 2010). Selon Mujawamariya (2008), malgré la pénurie d'enseignants en Ontario dans certains domaines spécifiques, des enseignants immigrants noirs qualifiés dans ces domaines, comme la didactique des sciences, n'ont pas été embauchés à des postes réguliers. Par conséquent, la sous-représentation des enseignants immigrants de minorités visibles noires dans la profession enseignante au Canada, notamment en Ontario, offre un argument pertinent d'une discrimination et d'une possible exclusion de ces enseignants immigrants dans la profession enseignante (Mujawamariya, 2008).

D'après Niyubahwe et *al.*, (2014, p. 6), certains enseignants immigrants « ont du mal à tisser de bonnes relations et à collaborer avec leurs collègues et le personnel de direction ». Pourtant, toujours selon la même étude, les nouveaux enseignants immigrants ont besoin d'un milieu propice à leur insertion professionnelle et de collègues qui collaborent pour les soutenir dans la réussite de celle-ci. De plus, dans le milieu francophone de l'Ontario, les enseignants issus des minorités visibles forment une population doublement minoritaire à cause de leur entité ethnoraciale et de leur langue d'usage, le français (Mujawamariya, 2008). Myles, Cheng et Wang (2006) ont révélé que certains enseignants immigrants de minorités visibles étaient inquiets lors de leur entrevue d'embauche du fait de leur accent qui diffère de celui des enseignants natifs du Canada. Généralement, il semble que l'appartenance au statut de minorités visibles des immigrants influence négativement leurs trajectoires d'insertion professionnelle au Canada. Les recherches de Lafontant (2007) sur l'insertion en emploi des immigrants francophones de minorités visibles à Winnipeg, de Mujawamariya (2008) sur les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants de sciences de race noire en milieu francophone ontarien, d'Eid (2012) dans la région de Montréal sur les minorités visibles dans la profession, en général, et celle de Mulatris et Skogen (2012) sur l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine nous rappellent que les difficultés d'insertion sur le marché du travail que rencontrent certains groupes ethniques issus de l'immigration ne tiennent pas seulement aux questions de reconnaissance de compétences et d'acquis, mais également aux préférences discriminatoires des employeurs. Donc, il nous semble loisible de conclure que des chercheurs d'emploi appartenant à des groupes ethniques, surtout ceux de race noire, font l'expérience de la discrimination à l'embauche au Canada. Malgré la pénurie d'enseignants en Ontario dans certains domaines spécifiques, les enseignants immigrants qualifiés pour la matière n'ont pas été embauchés à des postes réguliers (Jamieson et McIntyre, 2006). Cette situation semble être la même pour des enseignants immigrants de minorités visibles noires qui ont rencontré des difficultés d'embauche même dans des matières d'enseignement spécialisé comme la didactique des sciences (Mujawamariya, 2008).

La discrimination raciale à l'embauche pourrait rendre la trajectoire d'insertion professionnelle des enseignants immigrants francophones de minorités visibles de race noire plus longue dans la recherche d'emploi. Par conséquent, à partir du moment où la recherche démontre

qu'en Ontario les immigrants ont un parcours d'entrée dans la profession enseignante plus long que les natifs (McIntyre, 2012) et que les travailleurs de race noire ont plus de difficulté à trouver un emploi que ceux n'étant pas de minorités visibles de race noire (Eid, 2012), on peut croire que les enseignants immigrants francophones de race noire en Ontario pourraient être ceux dont le processus d'insertion professionnelle est le plus long puisqu'ils seraient les derniers parmi les enseignants immigrants à trouver des postes réguliers. Cependant, aucune étude portant sur ce sujet n'a été portée à notre connaissance.

1.5.3 Les difficultés liées au manque de connaissance du système scolaire francophone de l'Ontario et de ses enjeux sociaux, linguistiques et identitaires

La méconnaissance du système scolaire de l'Ontario (Duchesne, 2008) et des orientations ministérielles sur lesquelles celui-ci se fonde (MEO, 2004; 2009) représentent des difficultés pour les enseignants immigrants de cette province. Par exemple, l'apprentissage des comportements propres à la culture d'accueil constitue une difficulté dans l'enseignement (Duchesne, 2010). De plus, les enseignants immigrants doivent assumer le triple rôle de modèle culturel, de passeur culturel et de médiateur culturel auprès des élèves comme prescrit par la politique d'aménagement linguistique (PAL) de l'Ontario pour l'éducation en langue française (Gérin-Lajoie, 2006 ; MEO, 2004 ; 2009). Celle-ci « se définit comme étant la mise en œuvre, par les institutions éducatives, d'interventions planifiées et systémiques visant à assurer la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture françaises en milieu minoritaire » (MEO, 2004, p. 5). La PAL a pour but de permettre aux institutions éducatives d'accroître leurs capacités de créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue et de la culture françaises en vue d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves. Plus formellement, elle demande aux conseils scolaires d'élaborer, de mettre en œuvre et de réviser leur politique d'aménagement linguistique qui comprendra des visées stratégiques appuyant, d'une part, le développement de la personne et la réussite scolaire et, d'autre part, l'acquisition des capacités institutionnelles de leadership, d'engagement et de vitalité institutionnelle. En tenant compte de la PAL, les nouveaux enseignants immigrants qui ne sont pas familiarisés avec la culture franco-ontarienne se retrouvent dans une situation difficile. La PAL recommande à tous les enseignants qui œuvrent en milieu minoritaire francophone de l'Ontario d'agir non seulement comme des

agents de développement des connaissances, mais aussi comme des agents de reproduction linguistique et culturelle plus particulièrement (Gérin-Lajoie, 2008 ; MEO, 2009).

Par conséquent, les nouveaux enseignants issus de l'immigration doivent démontrer des compétences culturelles et linguistiques du milieu afin d'accompagner « les apprentissages et le rapport au savoir des élèves dans une certaine direction » (Desaulniers et Jutras, 2012). Nous sommes porté à penser que, dans certains cas, des lacunes dans la maîtrise de la culture francophone de l'Ontario et de la langue d'enseignement peuvent présenter des défis à l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration. Comme Duchesne (2017) le fait voir, les enseignants immigrants, bien qu'ils comprennent sur le plan intellectuel les enjeux associés à la conservation de la communauté francophone et aux directives de la PAL, sont peu conscients de ces responsabilités dans leur milieu scolaire. Ce manque d'enracinement dans la culture francophone (Schmidt, 2010) constitue un défi de taille pour les enseignants immigrants qui se voient confier le rôle de passeur de l'identité culturelle francophone en contexte minoritaire dans leur stratégie d'enseignement (MEO, 2004). Par exemple, les enseignants immigrants qui arrivent à l'âge adulte au Canada se voient dans la nécessité d'assumer, en milieu minoritaire francophone, les rôles d'agent de reproduction linguistique et culturelle afin de soutenir la construction identitaire de leurs élèves alors que même le personnel enseignant natif et « les intervenants [du domaine] ne s'entendent pas toujours sur la manière de répondre efficacement au mandat de l'école » (Richard et Gaudet, 2015, p. 116) puisque la notion de culture francophone en milieu minoritaire au cœur du discours scolaire est souvent définie modestement selon la vision adoptée (Gilbert, LeTouzé et Thériault, 2007). Par conséquent, l'identité culturelle francophone, bien qu'elle soit un élément de cohésion (Legault, 2008) pour les francophones en milieu minoritaire, pourrait être aussi un élément de différenciation, voire d'exclusion pour les enseignants issus de l'immigration (Eid, 2012 ; Gérin-Lajoie, 2004 ; Schmidt, 2010).

1.5.4 Les différences de culture

Selon Bollinger et Hofstede (1987), la culture est « la programmation collective de l'esprit humain qui permet de distinguer les membres d'une catégorie d'hommes par rapport à une autre » (p. 27). Selon ces auteurs, la culture inclut un système de valeurs fondamentales et serait à une collectivité ce que la personnalité est à une personne. Mais cette conception de la culture ne prend

pas en compte que la culture ne forme pas un ensemble de variables statiques, mais un système complexe et dynamique qui inspire et qui est inspiré par les personnes (Stanley, 2012). Nous avons tenu compte de la conception de Bollinger et Hofstede (1987) en ce qu'elle permet de caractériser les catégories de personnes au regard d'une façon de penser et d'agir qui les renvoient à d'autres catégories. Par conséquent, l'éducation n'est jamais neutre puisqu'elle s'inscrit dans un paradigme de recherche ; elle est toujours à relativiser selon le contexte dans lequel elle a été créée (Canivet, Cuche et Donnay, 2010). Dans cette perspective, une stratégie d'enseignement peut être très efficace en Ontario, alors qu'elle ne peut pas convenir au système scolaire d'un autre pays ou d'une autre province. Par exemple, Wang (2003) a révélé que les enseignants immigrants originaires de Chine se sentaient désorientés en examinant les différences dans les approches d'enseignement dans les écoles de Toronto. Selon les participants à l'étude de Wang (2003), l'école, en Chine, fournit aux enseignants tout le matériel permettant d'accomplir leur travail alors qu'à Toronto, les enseignants sont responsables de la quête du matériel pour enseigner leurs matières.

Hofstede (1994) montre que des différences sur le plan culturel peuvent dégager des différences de perspective, d'attitude, de comportement et d'autorité. Selon lui, la répartition du pouvoir est inégale puisque l'écart hiérarchique réfère au degré auquel les relations entre les personnes en autorité et les personnes sous-jacentes sont définies par la hiérarchie et les interactions formelles. Il en est de même pour certains systèmes d'enseignement qui privilégient l'apprentissage basé sur l'autorité de l'enseignant. Par exemple, selon Martineau et Vallerand (2006), la transition d'un système d'enseignement à un autre exige une capacité de faire une adéquation au nouveau système. Par conséquent, les enseignants issus de l'immigration peuvent être inspirés par les approches d'enseignement provenant de leur pays d'origine alors qu'elles peuvent ne pas convenir à celles du pays d'accueil. À ce propos :

Au Canada et au Québec où l'approche socioconstructiviste de l'éducation est très répandue, l'enseignement est davantage centré sur l'enfant et l'on privilégie une construction conjointe du savoir par l'enseignant et les élèves à travers l'interaction avec les pairs. D'autres pays ont une approche plus traditionnelle, où l'enseignement magistral dirigé par l'enseignant occupe une large part et où la mémorisation et le savoir livresque sont très importants. (Martineau et Vallerand, 2006, p. 2).

En effet, les conceptions diversifiées des enseignants natifs canadiens prennent leurs sources dans les politiques et les pratiques qu'ils observent et expérimentent dès leur scolarisation alors que les conceptions des enseignants immigrants se fondent davantage sur les acquis de l'éducation de leur pays d'origine (Duchesne, 2008). Par exemple, les enseignants immigrants qui n'ont pas fait leur scolarité en Ontario disposent de peu d'expériences du système scolaire ontarien, hormis lors des stages d'enseignement qu'ils effectuent dans le système scolaire franco-ontarien lors de leur formation. Par conséquent, ils ont des images moins précises que leurs pairs sur la manière d'enseigner, sur les rôles de l'enseignant et des élèves et sur les activités qui conviennent le mieux à l'apprentissage des élèves canadiens. Ensuite, ils ne connaissent pas très bien les stratégies leur permettant de mieux enseigner et de gérer leur classe. Les connaissances des nouveaux enseignants immigrants présentent donc certaines limites comparativement à celles des enseignants natifs qui ont été scolarisés dans ce système (Duchesne, 2008). La plupart des nouveaux enseignants issus de l'immigration gardent certaines croyances personnelles et professionnelles en enseignement issues de leur pays d'origine. Vause (2009) définit les croyances comme « un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels s'appuient les enseignants pour agir en situation et pour justifier leur action » (p. 2). Par exemple, certains pays d'immigration ont une approche plus traditionnelle où l'enseignement magistral occupe une large part par l'enseignant (Martineau et Vallerand, 2006).

Selon Niyubahwe *et al.* (2013), deux difficultés spécifiques affectent les enseignants issus de l'immigration : d'une part, la difficulté liée aux pratiques de l'enseignement et, d'autre part, celle liée à la gestion de la classe. Les enseignants issus de l'immigration sont souvent aux prises avec des difficultés d'adaptation au modèle d'enseignement privilégié dans le pays d'accueil. La gestion de classe se révèle, par ailleurs, un défi de taille pour les enseignants immigrants non familiarisés avec le fonctionnement de classe basé sur le constructivisme (Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004). Par exemple, selon Duchesne (2010), la gestion disciplinaire pourrait représenter un défi surtout pour les nouveaux enseignants immigrants qui viennent de cultures au sein desquelles la classe est gérée par un système dans lequel l'enseignement est centré sur l'enseignant et ses méthodes plutôt que sur l'élève et son apprentissage. En Ontario, Myles *et al.* (2006) ont révélé que les nouveaux enseignants immigrants et ceux de minorités visibles doivent transformer leurs stratégies d'enseignement en s'adaptant à un système d'apprentissage qui laisse plus d'autonomie à l'enseignant et plus de place à la créativité des élèves. Par conséquent, de nouveaux

enseignants issus de l'immigration sont aux prises avec des difficultés liées au rapport à l'autorité lorsque vient le temps de s'insérer dans les écoles. Par exemple, certains auteurs soutiennent que les conflits de valeurs ont des répercussions sur les stratégies pédagogiques et l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration (Provencher, Lepage et Gervais, 2016 ; Quirocho et Rios, 2000). Par exemple, la gestion du groupe-classe semble constituer une difficulté reliée au rapport à l'autorité des enseignants issus de l'immigration qui choisissent d'enseigner dans un contexte social fort différent de celui de leur pays d'origine (Provencher *et al.*, 2016). De plus, les enseignants immigrants provenant d'un système d'éducation où les relations hiérarchiques occupent une place importante dans l'apprentissage rencontrent des difficultés à imposer leur autorité et à installer un climat de classe égalitaire et coopératif (Butcher, 2012 ; Myles *et al.*, 2006 ; Niyubahwe *et al.*, 2013). Ces études révèlent que des enseignants issus de l'immigration sont souvent déstabilisés et n'ont pas toujours mis de l'avant des stratégies appropriées pour faire face aux comportements d'indiscipline et de manque de respect des élèves à leur égard.

1.5.5 L'apport des enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles

Nous venons de présenter les difficultés rencontrées par les enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles lors de leur insertion professionnelle. Toutefois, il n'existe pas seulement ce côté sombre lors de leur parcours professionnel. Certaines recherches montrent que l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration s'améliore quand ces derniers bénéficient de mesures formelles d'accueil et d'accompagnement au sein de leur milieu scolaire (Reid, Collins et Singh, 2014). En effet, Broyon (2016) montre que des enseignants issus de l'immigration semblent développer des compétences et des valeurs propres, liées à l'exercice quotidien de l'interculturalité dans la société d'accueil. Dans cette vision, une recension des écrits anglo-saxons de Villegas et Irvine (2010) présente trois arguments significatifs pour favoriser la diversité ethnoculturelle du corps enseignant : en premier lieu, les enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles peuvent servir de modèles d'identification aux élèves issus des parents immigrants et des minorités visibles, d'autre part, l'utilisation du potentiel pédagogique spécifique de ces enseignants peut aider à faire des ponts entre la réalité des élèves issus de parents immigrants et l'apprentissage des élèves, ce qui permettrait d'améliorer le rendement des élèves et finalement l'apport des enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles à l'éducation d'élèves

issus des minorités permettrait d'élargir la base de recrutement des enseignants dans les écoles particulièrement fréquentées par les minorités. Par exemple, en ce qui a trait à la qualité du modèle d'intégration des élèves particulièrement ceux de parents immigrants, le fait pour les immigrants, y compris les parents d'élèves, de voir, par exemple, un enseignant de couleur symbolise un modèle de réussite, peut offrir à cette catégorie l'espoir de sortir de certaines conditions sociales précaires (Broyon, 2016). De plus, l'étude de Clewell, Puma et McKay (2005) menée aux États-Unis avec des enseignants noirs et hispaniques montre que les résultats des élèves issus de parents de l'immigration et des minorités visibles améliorent de manière significative lorsque les élèves bénéficient d'un enseignement donné par un enseignant de la même origine ethnoculturelle. D'autres recherches montrent indirectement que les résultats du rendement scolaire de ces élèves améliorent également lorsqu'ils sont scolarisés dans des établissements scolaires dans lesquels les enseignants des minorités visibles sont équitablement représentés (Villegas et Irvine, 2010). Compte tenu de l'importance ou des valeurs ajoutées des enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles dans le milieu scolaire, il devient essentiel de mettre de l'avant des dispositifs pouvant faciliter l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles.

1.6 L'étude des trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario

Selon Mukamurera (1998), le concept de trajectoire au sens de cheminement fait référence aux éléments de temporalité, de *longitudinalité*, de mouvements et de repérage de l'ensemble des situations professionnelles et événements successifs vécus par les individus durant une période donnée. En effet, de nouveaux enseignants immigrants semblent, par tâtonnement, user de leur propre examen réflexif, de leur propre stratégie et de leurs initiatives personnelles comme stratégies d'insertion professionnelle. Dans la mesure où le bien-fondé des mesures d'insertion formelle pour tous les nouveaux enseignants, sans distinction, n'est plus à démontrer (Duchesne et Kane, 2010; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreroaho, 2013), le manque de connaissance sur les événements, transitions, étapes et les stratégies d'insertion professionnelle qui ont marqué les trajectoires d'insertion professionnelle des enseignants immigrants des minorités visibles constitue une lacune importante à combler, car l'un des côtés de l'équation demeure quasi inexploré. Ainsi, la compréhension de la construction d'insertion professionnelle de ces

enseignants forme un des objectifs de cette étude. Dans une visée de réussite d'insertion professionnelle où la connaissance mise de l'avant par des enseignants paraîtrait utile, ce manque de connaissance à propos des compétences professionnelles des nouveaux enseignants de minorités visibles dans leur trajectoire d'insertion professionnelle représente une carence dans une vision de formation et d'accompagnement des enseignants de cette catégorie. Ainsi, nous avons choisi de centrer notre étude sur de nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Nous sommes porté à croire que parmi les enseignants issus de l'immigration qui font face à des difficultés d'insertion se retrouvent aussi ceux en provenance de ces régions géographiques. À notre connaissance, aucune étude n'a été faite sur leur insertion professionnelle en enseignement en Ontario. Il importe de mentionner que les NEOCAS ne forment pas un groupe homogène puisqu'ils se différencient selon leur origine ethnique, leur langue et leur religion (Walsh et Brigham, 2008). C'est aux trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS en Ontario, spécialement dans la région de l'est, que la présente étude s'intéressera.

1.6.1 Le but et les questions de recherche

L'insertion professionnelle ne se limite pas au simple passage linéaire de la formation universitaire ou professionnelle au marché de l'emploi ou, en d'autres termes, du statut d'étudiant au statut d'employé régulier. Mukamurera (1998) soutient l'idée qu'une variété de situations peut accompagner les trajectoires professionnelles telles que le chômage, l'inactivité, les périodes de recherche d'emploi ou le retour aux études et qu'il serait essentiel d'étudier « l'insertion professionnelle en tant que processus et d'analyser les trajectoires qui marquent ce passage du système éducatif au marché du travail » (p. 33). La recherche à propos de l'insertion professionnelle des enseignants immigrants, notamment ceux des minorités visibles de race noire, demeure embryonnaire et on sait peu de choses sur ce sujet (Jabouin et Duchesne, 2012). Les recherches réalisées dans cette province sur cette insertion professionnelle (Myles *et al.*, 2006 ; Mujawamariya, 2008) ne donnent qu'une description d'ensemble selon un certain nombre d'indicateurs objectifs – la nature de l'emploi, les délais d'accès à un emploi régulier et le champ d'enseignement, par exemple –, mais elles ne présentent pas les stratégies et ou les trajectoires d'insertion professionnelle mises de l'avant par ces enseignants pour s'insérer dans la profession.

Notre étude vise à comprendre la construction des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario et se propose de répondre à la question générale suivante : Comment se construisent les 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 ? Pour répondre à la question générale, nous nous sommes intéressés aux trois questions opérationnelles suivantes : 1) Quels types et trajectoires d'insertion professionnelle ont caractérisé les parcours des NEOCAS ? 2) Quelles stratégies d'insertion professionnelle les NEOCAS ont-ils mises de l'avant pour surmonter les difficultés contextuelles, professionnelles ou personnelles rencontrées dans leur insertion en enseignement dans l'est de l'Ontario ? et, finalement, 3) Quel sens les NEOCAS donnent-ils à leur trajectoire d'insertion professionnelle ?

1.6.2 La pertinence de la recherche

Sur le plan scientifique, il existe peu d'informations sur l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants immigrants en général (Jabouin et Duchesne, 2012; Niyubahwe, et *al.*, 2013a) et cela semble être le cas particulièrement en Ontario. Les études faites ailleurs au Canada et en Occident font entrevoir que les enseignants immigrants peuvent faire face à de nombreuses difficultés (Niyubahwe *et al.*, 2013a). Bien qu'il existe en Ontario des études analysant les enjeux de la diversité et de l'inclusion des minorités visibles dans la profession enseignante (Gérin-Lajoie, 2003 ; Mujawamariya *et al.*, 2002 ; 2008), la connaissance des aspects spécifiques aux NEOCAS sont lacunaires. Les conclusions de cette recherche permettront de faire avancer les connaissances sur l'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorités visibles, surtout les NEOCAS de l'Ontario français, ainsi que sur des aspects de leurs trajectoires d'insertion professionnelle qui n'ont pas encore été étudiés ou sont peu explorés. Sur le plan professionnel, l'insertion des enseignants issus de l'immigration ne saurait se faire sans heurts, car ils s'approprient à la fois une nouvelle société, un nouveau marché du travail et un nouveau contexte scolaire (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2014). Les résultats de notre recherche pourront donc faciliter la mise en œuvre de dispositifs permettant de mieux soutenir l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration, notamment ceux de race noire, dans la profession enseignante. Sur le plan social, l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration pourrait non seulement combler des besoins de main-d'œuvre, mais aussi procurer un apport à

l'intégration scolaire des enfants de familles immigrantes et à l'éducation multiculturelle (Deters, 2006 ; Niyubahwe *et al.*, 2014 ; Phillion, 2003). Puisque « d'un point de vue symbolique, l'accès à la représentation témoigne de l'intégration, de l'influence et de la reconnaissance d'un groupe au sein de la société » (Paquin, 2010, p. 22), il est possible de s'interroger sur la place qu'occupent les enseignants des minorités visibles dans les écoles francophones de l'Ontario. Par conséquent, la pertinence de notre étude réside dans le fait que l'intégration complète du nouvel enseignant dans la profession repose sur la réussite de son insertion professionnelle (Savard, 2007).

L'afflux des nouveaux enseignants issus de l'immigration pourrait être considéré comme une source de richesse pour la diversité linguistique, religieuse, ethnique, raciale et culturelle au Canada, car la population étudiante dans les écoles canadiennes est de plus en plus diversifiée, en particulier dans les grands centres urbains (Ryan, Pollock et Antonelli, 2009 ; Villegas et Lucas, 2004). En outre, Ladson-Billings (1994) suggère que les enseignants issus de minorités visibles, directement ou indirectement, en plus d'être des modèles de rôle, servent de mentors, de traducteurs culturels, d'avocats et de parents de substitution pour les élèves des minorités. Selon lui, une population d'enseignants plus diversifiée a le potentiel d'offrir des perspectives différentes et des modèles ainsi que des possibilités d'inclusion pour tous les élèves et les membres de la communauté.

Le Regroupement ethnoculturel des parents francophones de l'Ontario (REPFO, 2005) souligne en outre que le manque de représentation des minorités visibles dans les écoles constitue l'un des obstacles au développement de l'identité socioculturelle des élèves. L'augmentation du nombre d'élèves d'origines culturelles diverses dans les écoles de l'Ontario présente un défi pour le personnel enseignant qui « avoue se sentir dépourvu de moyens face à une salle de classe de plus en plus diversifiée sur le plan ethnique » (Gérin-Lajoie, 2001, p. 134). Dans cette optique, l'insertion professionnelle des enseignants immigrants constitue un atout favorable pour les élèves issus de ce groupe, non seulement dans leur apprentissage, mais aussi dans leur identité socioculturelle (Reid, Collins et Singh, 2014; Villegas et Irvine, 2010). Ainsi, l'insertion professionnelle des NEOCAS serait un atout tant pour les élèves issus de ces communautés, en

leur servant de modèles et de source d'inspiration (Ryan *et al.*, 2009; Villegas et Irvine, 2010), que pour les enseignants issus de cette entité, par l'obtention d'un emploi permanent.

1.7 Résumé du chapitre

Ce premier chapitre faisait état des difficultés des nouveaux enseignants pour s'insérer dans la profession enseignante. Nous avons exposé les nombreuses difficultés auxquelles font face les nouveaux enseignants en général, particulièrement ceux issus de l'immigration et des minorités visibles de race noire, lors de leur insertion professionnelle tant au Canada qu'ailleurs dans le monde. Dans la province de l'Ontario, les francophones minoritaires ont traversé de multiples difficultés et formes de résistance afin de trouver leur place à l'intérieur de la majorité anglophone. Leur combat pour avoir le droit d'être scolarisés dans leur langue et de perpétuer leur identité culturelle est au cœur de leurs préoccupations passées et actuelles. Il semble aussi que les immigrants, notamment ceux d'une minorité visible, ont rencontré plus de difficultés à se faire accepter dans la profession enseignante à l'intérieur de cette minorité francophone, telles les difficultés liées à une possible discrimination à l'embauche, au favoritisme et à la couleur de la peau. Nous avons présenté également l'importance de l'influence des adaptations et des parcours de réussites de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles. Toutefois, nous connaissons peu de choses sur la façon dont les nouveaux enseignants immigrants de minorité visible de race noire ont vécu leur insertion professionnelle dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Cette thèse a donc pour objectif de comprendre comment se construisent les trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Dans le prochain chapitre, sur le cadre conceptuel, nous présenterons les concepts clés et les modèles qui nous éclaireront pour la compréhension des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS et qui ont été nécessaires pour le traitement et l'analyse des données recueillies.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Le deuxième chapitre présente les concepts clés de l'étude. En premier lieu, nous définissons le concept d'insertion professionnelle et ses particularités. Par la suite, le concept de stratégie d'insertion professionnelle, de trajectoire et spécialement celui de trajectoire d'insertion professionnelle en enseignement sont rigoureusement examinés. Ce chapitre se terminera par la définition du concept de sens qui est étroitement lié à l'objet de cette étude.

2.1 L'insertion professionnelle en général

Le concept d'insertion professionnelle est lié à la crise de la société salariale vers les années 1970 (Barbier, 2002 ; Fournier, Béji et Croteau, 2002). Selon Fournier *et al.* (2002), cette période a marqué le déclin de l'emploi stable et a standardisé le développement de la précarité et la persistance du chômage. Elle a favorisé ainsi le développement du travail en marge du salariat, la création des statuts d'emploi et l'émergence des formes d'emplois caractérisées par l'instabilité et l'insécurité. Il importe de mentionner que le concept d'insertion est polysémique et évolutif en ce qu'il se réfère « à la fois à des pratiques sociales, des processus personnels, des politiques et des programmes sociaux » en lien avec les institutions, la culture politique et les catégories de personnes (Barbier, 2002, p. 28). L'évolution du concept d'insertion a permis l'utilisation de divers vocables comme synonymes tels que : « entrée dans la vie active, insertion dans la vie active, passage du système éducatif au système productif, transition professionnelle, débuts dans la vie active ou dans la carrière, recherche du premier emploi, relation entre formation et emploi » (Mukamurera, 1998, p. 35) pour ne citer que celles-ci. Dans notre étude, le concept d'insertion professionnelle s'adresse à des catégories de personnes qui veulent entrer sur le marché du travail à travers une profession réglementée. Toutefois, selon le domaine d'étude, il existe une variété de significations au concept d'insertion professionnelle (De Stercke, 2014). Cette pléthore montre que les études sur l'insertion professionnelle n'arrivent pas encore à une conception univoque du concept et témoignent de la difficulté à délimiter l'objet d'étude de ce domaine (Godin, 2005). Autrefois, l'insertion professionnelle se résumait au passage réussi de l'école ou de la formation professionnelle à l'obtention d'un emploi régulier correspondant au diplôme (Dubar, 2001). Elle

commençait généralement dès la sortie de l'école ou de la formation professionnelle vers une mise en œuvre des savoirs acquis par la personne au sein d'un système d'accès à un emploi (Dubar, 2001). De nos jours, cette conception paraît désuète, compte tenu des transformations structurelles du marché de l'emploi et de leurs conséquences tant sur les emplois disponibles que sur les caractéristiques objectives de ceux-ci telles que le statut, le salaire, le type de contrat ainsi que sur les caractéristiques subjectives comme la reconnaissance des compétences et les occasions de réalisation personnelle liées à l'exercice de ces emplois (Fournier et *al.*, 2002). En effet, l'acquisition d'un diplôme n'assure pas de façon immédiate l'entrée dans un emploi « classé » selon le niveau approprié à celui du diplôme ; puisque « la concurrence sur les emplois s'intensifie en même temps que les critères de l'embauche et les statuts de l'emploi se diversifient » (Dubar, 2001, p. 25). Par conséquent, alors que durant les années 1970, le passage de la vie scolaire à un emploi stable soulevait peu de difficultés en dépit du niveau de formation acquis, désormais, les liens entre formation et emploi s'étirent ; l'insertion professionnelle est devenue interdépendante des conditions imposées par un marché du travail hasardeux (Fournier, Béji et Croteau, 2002).

2.2 L'insertion professionnelle comme processus

D'emblée, il importe de souligner que l'insertion professionnelle comme processus veut dire que l'insertion professionnelle n'est pas un événement instantané mais qu'il est inscrit dans le temps (Mukamurera, 1999). En effet, la littérature scientifique a mis en évidence plusieurs modèles d'insertion professionnelle comme processus. En effet, celui-ci est constitué d'une suite d'étapes que traverse l'enseignant en débutant par la survie pour passer graduellement vers les besoins des élèves et l'influence de son enseignement sur ces derniers (Aubin, 2017; De Stercke, 2014). Parmi les modèles d'insertion professionnelle, deux d'entre eux ont principalement fait école et marqué leur époque : le modèle de Füller (1969) et le modèle de Nault (1993). Celui de Füller (1969) aborde l'insertion professionnelle comme une succession d'étapes que parcouraient les nouveaux enseignants. Il s'agit, d'une part, du stade que l'on désigne de « survie » où tout est centré sur le nouvel enseignant, d'autre part, des préoccupations de l'enseignant centrées sur la tâche et la qualité de l'enseignement et finalement, des préoccupations de l'enseignant centrée sur les élèves et sur l'impact de l'enseignement (De Stercke, 2014). Le modèle de socialisation professionnelle de Nault (1993) fait référence à l'insertion professionnelle dans l'enseignement. Il comporte cinq phases, dont la troisième étudie particulièrement le processus d'insertion. Cette troisième phase se

divise elle-même en trois étapes : l'anticipation/euphorie généralement liée à l'obtention du diplôme de baccalauréat en éducation, le « choc de la réalité » associée à l'entrée en fonction, et pour finir l'étape de consolidation de la confiance/compétence professionnelle en lien avec la stabilisation des enseignants dans la profession. Il s'agirait donc de phases que passerait le nouvel enseignant, et ce, durant le stade d'insertion professionnelle. Si ces modèles ont gardé leur pertinence, deux conceptions de l'insertion professionnelle ont fait l'objet de nombreux débats : la linéarité et la temporalité de l'insertion professionnelle (De Stercke, 2014; Mukamurera, 1999; Martineau, 2008). Le fonctionnement du marché du travail s'est largement transformé, faisant de l'insertion professionnelle un processus incertain et indéterminé (Fournier *et al.*, 2002). L'insertion professionnelle des diplômés se déploie en une variété d'expériences professionnelles. Il n'est pas rare de voir un diplômé occuper plusieurs emplois avant d'être capable d'assurer une stabilité dans sa profession. Comme le souligne Trottier (2000) :

Les analyses de l'insertion professionnelle comme processus ont montré que l'entrée dans la vie professionnelle ne s'effectue pas toujours de façon linéaire, et qu'elle est caractérisée par des discontinuités, par une diversité de modes de fréquentation scolaire et d'insertion professionnelle qui ne sont pas toujours conciliables avec une conception linéaire du coût de la vie. (p. 36)

Les analyses du processus d'insertion professionnelle ne reposent pas sur un consensus, car le contenu de ce processus n'est pas délimité ni à son point de départ ni à son aboutissement (Vincens, 1997). Ainsi, la proposition de Vincens (1997) reste ouverte quant à la fin du processus d'insertion professionnelle, surtout dans un contexte comme celui de la profession enseignante qui est marquée par l'accès difficile à l'emploi régulier pour les enseignants, particulièrement de ceux issus de l'immigration et des minorités visibles qui connaissent davantage de difficultés d'insertion (Mujawamariya, 2008; Myles, Cheng, Wong, 2006). Selon De Stercke (2014), en ce qui concerne la durée de l'insertion professionnelle, aucun accord n'a pu être trouvé au sein de la communauté scientifique. Il souligne que la période de l'insertion professionnelle peut varier d'une demi-journée à sept ans. Il déclare que « s'il fallait forcer l'accord sur le sujet, la plupart des chercheurs s'accorderaient probablement sur le fait qu'un nouvel enseignant met de deux à cinq ans pour sortir du statut de débutant » (De Stercke, 2014, p.8). C'est cette durée que nous privilégions dans notre recherche. En somme, il est possible de dire que l'insertion professionnelle des enseignants est un processus étalé dans le temps, qui ne peut être défini selon un modèle linéaire (Mukamurera, 1999),

d'où l'importance d'étudier les trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS. Par ailleurs, l'insertion professionnelle est vue comme un processus multidimensionnel qui va au-delà de la seule préoccupation de l'intégration en emploi (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013; Mukamurera, 2011). Ce modèle nous paraît particulièrement riche pour permettre un portrait plus complet des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS. Nous présentons ce modèle dans la section suivante.

2.3 L'insertion professionnelle comme processus multidimensionnel

Mukamurera *et al.* (2013) proposent d'analyser l'insertion professionnelle selon un paradigme comportant cinq dimensions interdépendantes et complémentaires : l'insertion en emploi, l'insertion en lien avec l'affectation et les conditions de la tâche, l'insertion comme socialisation organisationnelle, l'insertion dans la professionnalité et enfin l'insertion personnelle et psychologique (Mukamurera *et al.*, 2013). C'est au regard de ce modèle que nous analysons les stratégies d'insertion professionnelle des NEOCAS, en mettant en lien chacune de ces dimensions avec leur trajectoire d'insertion professionnelle en enseignement.

2.3.1 L'insertion en emploi

L'insertion en emploi désigne la première dimension de l'insertion professionnelle du modèle développé par Mukamurera (Mukamurera, 2011; Mukamurera *et al.* (2013). L'obtention d'un emploi représente un critère essentiel pour les nouveaux enseignants lorsqu'on leur demande de juger de la réussite ou de l'échec de leur insertion professionnelle (Mukamurera, 2011). Cependant, la recherche d'un emploi permanent peut s'avérer un véritable parcours du combattant pour les nouveaux enseignants (De Stercke, 2014).

Cette première dimension de l'insertion « renvoie aux conditions d'accès et aux caractéristiques des emplois occupés » (p. 16). Elle englobe l'aspect économique qui touche les caractéristiques et conditions d'accès à l'emploi tels que « le temps d'attente de l'emploi, le statut, la durée et la stabilité d'emploi ainsi que le salaire » (p. 16). Par exemple, les préoccupations linguistiques et culturelles de même que les difficultés à l'emploi sont des éléments qui conduisent les nouveaux enseignants immigrants, issus ou non de minorités visibles, à la précarité d'emploi (Mujawamariya, 2008).

2.3.2 L'affectation spécifique et les conditions de la tâche

La deuxième dimension réfère à l'affectation spécifique du nouvel enseignant à une école et les conditions de la tâche. Cette dimension relie les composantes et l'organisation spécifique de la tâche, de même que « le lien entre la tâche spécifique et le champ particulier de formation, la stabilité de tâche et de milieu, la charge de travail, etc. » (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 16). Au regard de cette dimension, c'est le contrat que le nouvel enseignant obtient qui détermine la durée de son affectation et son temps de travail au sein de l'école (De Stercke, 2014). Toutefois, avant de prendre ses fonctions, le nouvel enseignant n'aura pas connaissance des groupes-classes où il aura la responsabilité d'enseigner, des types de tâches qu'il aura à accomplir en plus de sa charge d'enseignement, par exemple (De Stercke, 2014). Toutes ces conditions jouent sur l'exercice de la fonction du nouvel enseignant tant sur le plan organisationnel que dans son insertion professionnelle. Il importe de signaler que cette dimension du processus d'insertion vient en quelque sorte détailler et apporter des particularités à la première dimension de l'emploi (Aubin, 2017).

2.3.3 La socialisation organisationnelle

La socialisation organisationnelle est le « *processus par lequel une personne en arrive à apprécier les valeurs, les habiletés, les comportements attendus et les connaissances sociales essentielles afin d'assumer un rôle dans l'organisation et d'y participer en tant que membre.* » (Bengle, 1993, p.15). Cette troisième dimension renvoie à l'intégration dans le milieu du travail, à l'adaptation à la culture de l'école et l'acceptation auprès des membres de l'organisation scolaire d'accueil. En effet, le débutant en enseignement n'est pas seulement nouveau dans la profession, mais aussi dans l'organisation scolaire qui a ses caractéristiques propres, sa culture, ses valeurs et son mode de fonctionnement. C'est la situation des nouveaux enseignants immigrants qui s'insèrent dans un nouveau système scolaire et une nouvelle culture organisationnelle et professionnelle (Niyubahwe *et al.*, 2013a).

2.3.4 La professionnalité

La quatrième dimension renvoie à la professionnalité qui concerne le développement des savoirs et des compétences spécifiques à la profession. Mukamurera *et al.*, (2013) la définissent comme « l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et

compétences spécifiques au métier » (p. 16). Ainsi, la professionnalité constitue un processus dynamique au même titre que l'insertion professionnelle (De Stercke, 2014). Au regard de cette dimension, l'insertion professionnelle correspond également à la maîtrise et au développement de stratégies et de compétences concrètes permettant à l'enseignant de devenir compétent et efficace dans son travail (Aubin, 2017). À cet égard, Mukamurera (2011) fait entrevoir que la perception de maîtrise des fonctions de l'enseignant et des tâches qui lui incombent peut représenter un élément essentiel au niveau du sens donné à son insertion par le nouvel enseignant. « Il s'agit, en d'autres termes, d'un processus d'apprentissage du métier, de développement professionnel où le débutant devient peu à peu compétent, efficace et à l'aise dans son métier » (Mukamurera et al, 2013, p. 16). En Ontario, en 2012, l'Ordre des enseignantes et des enseignants fournit un cadre pour décrire les connaissances, les compétences et les valeurs propres à la profession enseignante. Cependant, le fait que les nouveaux enseignants issus de l'immigration aient des conceptions de l'enseignement propres à leur culture éducative les conduirait à réguler leurs stratégies pour répondre aux exigences du système scolaire francophone de l'Ontario (Duchesne, 2008). En ce qui a trait à ce lien, nous voulons examiner comment les participants de notre recherche arrivent à s'adapter afin de progresser dans la maîtrise de leur rôle professionnel.

2.3.5 L'insertion personnelle et psychologique

Dans le premier modèle des dimensions de l'insertion, Mukamurera (2011) exposait quatre axes d'analyse de ce phénomène qui répondent aux dimensions que nous avons présentées jusqu'ici. À la lumière de récents travaux dans ce champ, une cinquième dimension est venue s'ajouter au modèle : les dimensions personnelle et psychologique (Mukamurera et al., 2013). Ces dernières dimensions touchent aux aspects émotionnels et affectifs du nouvel enseignant puisque l'insertion en enseignement ne concerne pas seulement l'apprentissage sur le plan cognitif, mais aussi toute l'expérience humaine et émotionnelle. En effet, l'insertion professionnelle est une expérience humaine complexe dans laquelle chaque nouvel enseignant, avec ses croyances et ses représentations personnelles, fait face émotionnellement à sa nouvelle position dans le temps et donne une interprétation de son expérience d'une façon qui lui est déterminante. Comme le rappellent Mukamurera et al., (2013), l'insertion professionnelle implique « des enjeux de gestion émotionnelle (choc de la réalité, craintes diverses, désillusion, stress), d'accomplissement personnel, de développement de soi, notamment en lien avec la confiance en soi, l'estime de soi,

le sentiment d'efficacité personnelle, ses représentations du métier et son engagement professionnel (motivations, persévérance, implications) » (p.16). Ce qui nous intéresse dans cette dimension, c'est la manière dont le nouvel enseignant de minorité visible fait face émotionnellement à sa nouvelle situation professionnelle et comment il interprète ses expériences d'insertion professionnelle.

2.4 Le concept de trajectoire

Le concept de *trajectoire* est récent et remonte au début du XX^e siècle. Il s'est construit aux États-Unis autour des analyses longitudinales de cheminements professionnels et de mobilité professionnelle. Pour reprendre les propos de Mukamurera (1998), ce concept a pris corps et s'est doté d'outils d'analyse de données avec les travaux de Form et Miller (1949) et ceux de Spilerman (1977) sur les cheminements professionnels. Cependant, l'usage de la notion de *trajectoire* a donné lieu à plusieurs sens et utilisations au fil des ans. Form et Miller (1949) étudient la trajectoire d'emploi selon la ligne de carrière alors que Spilerman (1977) la conçoit comme le phénomène de cycle de vie et de séquences d'emplois. Plus récemment, Nicole-Drancourt (1994) l'a étudiée sous l'angle de profil de trajectoire d'emploi et de famille d'insertion professionnelle et, enfin, Sales, Simard et Durand (1995) la conçoivent dans la trajectoire structurelle d'emploi. D'après Spilerman (1977), le concept de trajectoire désigne une histoire de cheminement professionnel, c'est-à-dire la succession des diverses positions occupées par une personne tout au long d'une période de sa vie active. Les trajectoires définissent « les positions socioprofessionnelles successives occupées par une personne au cours de sa vie. Le sens ascensionnel ou *descensionnel* de la trajectoire est rapporté soit à la carrière de la personne elle-même, soit aux positions occupées par ses ascendants et ses descendants » (Léné, 1998, p. 112-114). Elles permettent d'examiner des événements s'inscrivant dans le parcours du professionnel en vue de leur donner un sens tout en les resituant par rapport aux mouvements structurant le marché du travail (Dardy et Pariat, 2007). Selon Mukamurera (1998), le concept de trajectoire fait référence aux éléments de temporalité, de *longitudinalité*, de mouvements et de repérage de l'ensemble des situations professionnelles et des événements successifs vécus par les personnes durant une période donnée. Il « est étroitement associé à une vision du marché du travail segmenté et [il] est posé que les trajectoires peuvent traverser plusieurs entreprises ou plusieurs activités économiques (p. 41) ». Notre recension des écrits sur l'insertion professionnelle nous montre que le marché du travail dans la profession

enseignante est aussi segmenté avec des catégories et des divisions, par exemple, les statuts d'emploi, les ordres d'enseignement, les associations professionnelles des enseignants, les conseils scolaires et les langues d'enseignement, pour ne citer que celles-là.

Le concept de trajectoire dans le domaine de l'enseignement se comprend selon une relation dynamique entre une volonté personnelle et des événements de structure renvoyant à la faisabilité des événements (Leclercq, 2004), par exemple : les critères à l'embauche des enseignants pour s'insérer dans leur profession. Par le choix de ce concept comme outil d'analyse, nous voulons éviter toute logique de comparaison d'un état initial et d'un état final d'insertion en nous centrant plutôt sur le déploiement des processus (Mukamurera, 1998). Cette étude sur l'insertion professionnelle des NEOCAS se rapproche ainsi des notions de trajectoire « personnelle » et d'itinéraire, c'est-à-dire l'ensemble des événements successifs ponctuant un parcours (Gaudet, 2013 ; Mukamurera, 1998). L'objectif n'est pas de savoir si une personne est insérée ou non, mais d'analyser les itinéraires professionnels des NEOCAS.

Il s'agit de repérer les mouvements qui affectent les personnes, d'en faire une analyse chronologique et de reconstituer ensuite les cheminements professionnels à partir d'un certain nombre de paramètres : situations d'emploi, situations objectives des personnes par rapport au travail et à l'absence éventuelle de travail, contrat ou non, durée du travail, statut d'emploi, affectation (champ et discipline d'enseignement, ordre et degré d'enseignement, tâche éducative, école), lieux de travail, situations de chômage, de recherche d'emploi ou non, d'inactivité, d'études, etc. (Mukamurera, 1998, p. 42)

La trajectoire est « le résultat de la formalisation au cours d'une existence professionnelle. Elle opère un découpage séquentiel du déroulement biographique à travers une grille de lecture, dont les repères sont des états (processus), des positions, des événements et dont l'enchaînement permet de dessiner un cheminement » (Bigot, Rivard et Tudoux, 2003, p. 5). Elle est comprise selon une forme de mobilité ou de passage d'une personne d'une situation à une autre tant sur le plan social, économique que professionnel comme le fait pour un NEOCAS de passer du programme de formation à l'enseignement à l'insertion professionnelle jusqu'à entamer le processus de son intégration dans la profession. Bigot, Rivard et Tudoux (2003) soutiennent que la trajectoire est comme une trame qui émerge de la complexité de la vie de la personne par un mode de recueil formalisant le développement temporel, les situations de référence et le champ

dans lequel elles ont une pertinence. La trajectoire est une dimension de la vie de la personne ; elle ne résume pas sa vie, mais elle permet d'en extraire des coupes pouvant permettre de comprendre certains aspects du vécu de la personne. Selon Jeanneret (2010), le concept de trajectoire permet de dégager les éléments relatifs à l'appropriation ou à l'accommodation à une langue, et aux expériences acquises dans différents contextes comme les contextes sociaux, familiaux et les moyens mis de l'avant par les personnes. La trajectoire permet de déceler les difficultés, les formes de résistance et les ressources mises de l'avant par des personnes dans leur expérience.

2.4.1 Les trajectoires professionnelles

Cette étude vise à comprendre la construction des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS à partir, notamment, des événements qui ont marqué ces itinéraires. Elle cherche aussi à saisir le sens qu'ils accordent à ce processus et les stratégies d'insertion qu'ils mettent de l'avant. Les trajectoires représentent ici des mailles dans le parcours de vie⁴ d'une personne (Gaudet, 2013). Dans ce maillage de trajectoires que constituent les parcours des NEOCAS – trajectoires de vie familiale, de migration, d'études, etc. –, nous voulons comprendre en profondeur les trajectoires d'insertion professionnelle s'épandant de façon autonome tout en étant interreliées aux trajectoires des autres professionnels (Gaudet, 2013).

Selon Widmer, Ritschard et Müller (2009), les trajectoires professionnelles déterminent une série de statuts et d'emplois clairement définis occupés par une personne. Les trajectoires professionnelles sont formées des épiphanies, des étapes de réussite et de responsabilités. Elles se réfèrent à la succession des positions professionnelles qu'une personne exerce durant sa vie. Elles s'apparentent à « des histoires de travail ou des séquences de positions professionnelles caractérisées par des niveaux de salaire, de conditions de travail, de pouvoir et de prestige » (Widmer *et al.*, 2009, p. 210).

2.4.2 La trajectoire d'insertion professionnelle en enseignement

La trajectoire d'insertion professionnelle en enseignement constitue pour nous l'ensemble des phases que franchissent les nouveaux enseignants immigrants depuis leur entrée dans la

⁴ « La notion de parcours de vie réfère aux itinéraires, c'est-à-dire à la dynamique des différentes trajectoires d'une vie humaine dans son contexte institutionnel » (Gaudet, 2013, p. 32).

profession jusqu'à l'achèvement de leur insertion professionnelle. Une insertion professionnelle achevée signifie que l'enseignant issu de l'immigration détient un emploi régulier à temps plein et entame le processus de son intégration professionnelle. Dans cette visée, les trajectoires d'insertion professionnelle de NEOCAS désignent les itinéraires effectués entre la sortie du programme de formation à l'enseignement et la fin du processus d'insertion professionnelle soit, pour les besoins de notre étude, un maximum d'environ cinq ans avant qu'un nouvel enseignant puisse obtenir un emploi régulier (Martineau, 2006) en distinguant les positions suivantes : recherche d'emploi, suppléance de jour, emploi à court terme, emploi à long terme, période d'inactivité (chômage), périodes d'interruption (fin d'année scolaire), études à temps plein ou à temps partiel (Mukamurera, 1999). Il importe de mentionner également que la description des itinéraires n'est pas le seul but de notre recherche, car nous voulons d'abord comprendre le sens que les NEOCAS donnent à ce processus de construction des itinéraires et des situations professionnelles qui marquent leurs cheminements (Mukamurera, 1998).

L'étude de l'insertion professionnelle des enseignants immigrants appartenant à une minorité visible en termes de trajectoire nous conduit à explorer, d'une part, le sens des itinéraires dans l'histoire et la logique des personnes et, d'autre part, à leur donner une signification objective en les replaçant dans les structures et les mouvements d'ensemble du marché du travail en enseignement (Mukamurera, 1998). En conséquence, la trajectoire d'insertion professionnelle est le chemin aménagé par le projet professionnel de l'enseignant immigrant, la motivation d'accomplissement et l'obtention d'un emploi permanent ou régulier dans la profession enseignante en Ontario. L'étude des trajectoires d'insertion professionnelle des enseignants immigrants qui fait l'objet de cette recherche pourrait favoriser la compréhension des processus d'insertion dans la profession enseignante concernant les enseignants immigrants. Il importe d'emblée de mentionner que l'idée de trajectoire d'insertion professionnelle permettra d'analyser les attentes et les occasions objectives (Molinié, 2005) du nouvel enseignant issu de l'immigration par rapport à ses qualifications, sa réussite du programme de formation à l'enseignement et aussi par rapport aux institutions partenaires dans le champ de la profession enseignante ; par exemple, selon ses attentes, le nouvel enseignant immigrant pourrait espérer obtenir un poste régulier dès l'obtention de son baccalauréat en éducation de même que la certification d'enseigner de l'OEEQ.

D'après les politiques du Canada (Chicha et Charest, 2010 ; Bastien, 2011), la trajectoire professionnelle type d'une personne issue de l'immigration est qu'une fois arrivée au pays d'accueil, celle-ci parvient à obtenir un emploi qui convient à sa catégorie professionnelle. Cependant, les réalités contextuelles témoignent du contraire pour les immigrants en général (Bastien, 2011 ; Mouafo, 2014 ; Mulatris, 2010 ; Laghzaoui, 2011), particulièrement ceux des minorités visibles de race noire dans la profession enseignante (Myles, Cheng et Wang, 2006 ; Mujawamariya, 2008). Dans cette vision, nous voulons comprendre comment le contexte d'insertion professionnelle influence la construction des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS à travers différents parcours ponctués par des alternances d'emploi pour s'insérer dans la profession enseignante dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario.

2.5 Les types et les trajectoires d'insertion professionnelle

Fournier, Pelletier et Beaucher (2002) étudient dans : « *Types et trajectoires d'insertion socioprofessionnelle de jeunes diplômés : caractéristiques et profil sociodémographique* » une typologie des trajectoires d'insertion professionnelle d'une même cohorte de diplômés dans des professions variées en insertion professionnelle sur une période de trois ans dans le but de rendre compte des différents événements personnels et professionnels qui ponctuent leur entrée sur le marché du travail. Ces auteurs proposent une typologie selon quatre types d'insertion professionnelle et onze trajectoires associées. Les quatre types d'insertion professionnelle, soit l'insertion *réussie* qui regroupe les trajectoires progressive, traditionnelle et pragmatique, l'insertion *sinueuse* qui compte les trajectoires relationnelle et entrepreneuriale, l'insertion *essoufflante* qui regroupe les trajectoires économique et moratoire et, finalement, l'insertion *chaotique* qui compte les trajectoires précaires, d'exclusion et exploratoire. Ces concepts sont explicités dans la section suivante. Dans ces types et ces trajectoires d'insertion professionnelle, tous les diplômés sont marqués par le désir d'accéder à un emploi satisfaisant et rémunérateur après avoir décroché leur diplôme.

Ce processus d'insertion professionnelle en types et trajectoires est pris en compte dans notre étude pour mieux comprendre les types et les trajectoires d'insertion professionnelle des participants. En effet, les trajectoires d'insertion professionnelle caractérisées par type d'insertion professionnelle permettent de repérer et de comprendre le cheminement des NEOCAS pour

s'insérer dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Nous voulons identifier les types et les trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS, non pas pour établir une hiérarchisation structurelle de leur insertion dans la profession enseignante, mais plutôt pour comprendre la construction des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS. Dans le but de repérer les conditions de parcours d'insertion professionnelle des NEOCAS, leur durée relative et leur enchaînement, nous utiliserons une adaptation de la typologie des trajectoires d'insertion professionnelle de Fournier, Pelletier et Beaucher (2002). Au cours de cette recherche, l'adaptation du modèle de Fournier *et al.* (2002) sera utilisée pour la première fois à notre connaissance dans le contexte de la profession enseignante, particulièrement en ce qui concerne les NEOCAS en Ontario français. Outre la description des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS, nous voulons aussi comprendre le sens que les NEOCAS donnent à ce processus de construction des itinéraires professionnels qui marquent leur cheminement. Par conséquent, ce modèle adapté constitue un cadre fort pertinent pour analyser, identifier et décrire le processus d'insertion professionnelle des NEOCAS. Puisque nous n'avons pas ciblé une cohorte particulière dans notre recherche, nous avons adapté cette étude pour analyser les types et les trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Ainsi, nous avons choisi les cinq premières années après la sortie du programme de la formation à l'enseignement (De Stercke, 2014; Martineau, 2006). Les *types* d'insertion professionnelle de Fournier *et al.* (2002) croisent des *trajectoires* entre le début et la fin du processus d'insertion professionnelle tel que résumé dans le tableau 2 suivant.

Tableau 2 : Types et trajectoires d'insertion professionnelle (adaptation du modèle de Fournier, Pelletier et Beaucher, 2002)

Types d'insertion professionnelle	Trajectoires d'insertion professionnelle
Réussie : • Durant la première à la cinquième année, occupation d'un poste régulier en enseignement à temps plein • Conditions de travail avantageuses • Satisfaction professionnelle	Progressive : ➤ Progression graduelle de l'enseignant ➤ Acquisition d'une expérience valable entre la première et la cinquième année ➤ Acquisition des savoir-faire et des savoir-être valables ➤ Poste régulier à temps plein entre la première et la cinquième année
	Traditionnelle : ➤ Cheminement linéaire prévisible ➤ Poste régulier à temps plein entre la première et la cinquième année

• Autonomie financière	Pragmatique : ➤ Incertitude et instabilité ➤ Possibilité de quitter la profession enseignante ➤ Poste régulier à temps plein entre la première et la cinquième année en enseignement
Sinueuse : • Débuts difficiles durant la première à la cinquième année • Récurrence d'emplois de suppléance à la journée, à court et à long terme • Occupation ou non d'emplois liés à la formation • Poste régulier à temps partiel • Satisfaction possible • Incertitude quant au temps pour une affectation régulière à temps plein	Relationnelle : ➤ Périodes sans emploi, sous-employé ou au chômage ➤ Emploi aléatoire ➤ Protection par le réseau social, culturel et familial dans la quête d'un poste régulier à temps plein ➤ Interrogation possible sur le sentiment d'être à sa place ➤ Poste régulier à temps partiel entre la première et la cinquième année Entrepreneuriale : ➤ Possibilité de travailler à son compte ➤ Possibilité de création de sa propre entreprise après une période d'insertion houleuse ➤ Poste régulier à temps partiel entre la première et la cinquième année
Essoufflante : • Débuts difficiles durant la première à la cinquième année • Incertitude d'un poste régulier à temps plein ou à temps partiel dans les cinq premières années sur le marché du travail enseignant • Précarité économique • Occupation récurrente de contrat de suppléance à long terme qui pourra devenir de poste régulier à temps plein ou à temps partiel	Économique : ➤ Besoin impératif d'une autonomie financière ➤ Sentiment d'avoir relativement réussi son insertion ➤ Aucun poste régulier à temps partiel entre la première et la cinquième année Moratoire : ➤ Emploi de manière relativement récurrente ➤ Connaissance de peu de périodes sans emploi ➤ Acceptation d'un emploi peu gratifiant ➤ Aucun poste régulier à temps partiel entre la première et la cinquième année
Chaotique : • Débuts difficiles durant la première à la cinquième année • Instabilité professionnelle et financière • Emploi instable et généralement de très courte durée	Précaire : ➤ Manque de véritable progression dans sa profession ➤ Suppléance à la journée ininterrompue ➤ Recherche sans arrêt d'un emploi régulier ➤ Aller et retour entre les périodes d'emploi à court et à long terme, puis les périodes de chômage ➤ Aucun poste régulier à temps partiel entre la première et la cinquième année Exclusion : ➤ Parcours parsemé d'une suite de difficultés liées la plupart du temps à des conditions structurelles d'insertion

• Peu d'expériences de travail valables ou significantes sur le marché du travail dans les cinq premières années dans la profession • Dénomination religieuse différente de celle privilégiée dans le milieu	➤ Défis pour s'ajuster à la culture scolaire ➤ Expérience du rejet ➤ Aucun poste régulier à temps partiel entre la première et la cinquième année Scolaire : ➤ Situation d'insertion non comparable à celle des autres types d'insertion ➤ Possibilité de retourner dans un autre domaine professionnel ➤ Aucun poste régulier à temps partiel entre la première et la cinquième année
---	---

Par *type d'insertion professionnelle*, nous entendons la position qu'occupent les répondants dans les cinq premières années sur le marché du travail en enseignement. Pour identifier et préciser ces types d'insertion, deux dimensions objectives ont été retenues : 1) l'obtention d'un poste régulier à temps partiel et 2) la stabilité à un poste régulier à temps plein. Plusieurs paramètres ont aussi été retenus : recherche d'emploi, inactivité ou chômage, précarité, suppléance à la journée, suppléance à court et à long terme et stabilité à l'emploi en enseignement (Mukamurera, 1999). L'ensemble de ces dimensions rend compte du type d'insertion professionnelle en enseignement des participants dans les cinq premières années après leur sortie du programme de formation à l'enseignement.

Les *trajectoires d'insertion professionnelle* désignent le parcours, les étapes et les épiphanies qu'expérimentent les participants dans leurs cinq premières années dans la profession enseignante. Pour la construction et la classification de ces trajectoires, nous avons tenu compte de certaines dimensions touchant la recherche de Fournier *et al.* (2002). Ainsi, quatre dimensions plus objectives ont été retenues : 1) la durée de la transition entre la fin du programme de formation à l'enseignement et l'obtention d'un premier emploi régulier à temps plein, 2) la durée de la transition entre un emploi régulier à temps partiel et l'obtention d'un emploi régulier à temps plein, 3) le nombre d'emplois occupés à court terme, à long terme et leur durée et 4) la durée des périodes d'inactivité ou de chômage. Quatre dimensions plus subjectives ont aussi été retenues : 1) le caractère choisi ou non des diverses situations professionnelles, 2) le degré de précarité professionnelle, 3) la qualité perçue du réseau de soutien social et 4) la qualité perçue du réseau de références professionnelles.

2.5.1 L'insertion professionnelle réussie et ses trajectoires

L'insertion professionnelle réussie est le fait pour les individus d'occuper un emploi stable dans son domaine d'études (Fournier *et al.*, 2002). De plus, ces individus possèdent des conditions de travail avantageuses et sont satisfaits de leur situation professionnelle. De plus, ils se sentent valorisés par leur statut professionnel et s'investissent dans les tâches et les responsabilités professionnelles qu'ils doivent remplir (Fournier *et al.*, 2002). En ce qui nous concerne, dans les cinq premières années dans la profession enseignante (De Stercke, 2014; Martineau, 2006), les NEOCAS qui appartiennent à ce type d'insertion professionnelle occupent un poste d'enseignement régulier à temps plein dans les écoles francophones en Ontario. Ce type d'insertion professionnelle regroupe trois trajectoires spécifiques (Fournier *et al.*, 2002). En premier lieu, la *trajectoire progressive*, favorise une progression graduelle vers la réalisation des objectifs et du projet professionnel de l'enseignant. Au bout de cinq ans, ils ont le sentiment d'avoir acquis une expérience valable. Ils sont convaincus que leurs expériences sont reconnues par le milieu et ils ont le sentiment d'acquérir les savoir-faire et les savoir-être valables dans l'enseignement. Ils peuvent aussi développer, durant cette période, un réseau de références professionnelles et personnelles adéquat. En second lieu, la *trajectoire traditionnelle* se distingue par un cheminement plus linéaire et prévisible. Dès la sortie du programme de formation à l'enseignement, les NEOCAS obtiennent un emploi temporaire en enseignement et dans les années suivantes, des postes de suppléance à long terme, puis un emploi régulier à temps partiel. Étant reconnus pour ce qu'ils font dans la profession autant par leur direction d'école, par leurs collègues que par leur employeur, ils ont réussi à trouver un emploi régulier. Ils ont le sentiment de pouvoir compter sur une stabilité professionnelle. Finalement, la *trajectoire pragmatique* désigne les NEOCAS qui, à leur entrée dans la profession, connaissent une période de transition caractérisée par l'incertitude et l'instabilité durant les cinq premières années. Ils exercent la profession parfois en dessous du seuil salarial des enseignants qualifiés puisqu'ils n'ont pas obtenu à temps leur certificat de qualification et d'inscription de l'OEEQ ; ces emplois sont entrecoupés par des périodes de chômage. Durant cette période, ils pourraient également trouver des emplois plus ou moins liés à leur profession. Ils sont prêts à aller dans les régions les plus éloignées de l'Ontario afin de trouver un poste régulier à temps plein en enseignement. Dans les cinq premières années sur le marché du travail enseignant, ils ont obtenu leur poste régulier à temps plein dans la profession. Ils se considèrent alors comme insérés dans l'enseignement.

2.5.2 L'insertion professionnelle sinueuse et ses trajectoires

L'insertion professionnelle sinueuse regroupe les personnes qui connaissent des débuts difficiles pour obtenir un emploi bien qu'elles aient participé de manière relativement récurrente au marché du travail (Fournier et *al.*, 2002) durant les cinq premières années suivant le programme de la formation à l'enseignement (De-Stercke, 2014; Martineau, 2006). Elles ont décroché de deux à plus de quatre emplois dont le lien avec la formation est variable et entrecoupés de courtes périodes de chômage (Fournier et *al.*, 2002). Selon Fournier et *al.*, 2002, ces sujets occupent un emploi qui, bien qu'instable est jugé satisfaisant. Pour notre étude, un emploi instable et satisfaisant équivaut à un emploi régulier à temps partiel dans la profession enseignante puisque le nouvel enseignant pourrait toujours se muter d'une école à l'autre de son conseil scolaire pour compléter sa dotation. Dans les cinq années suivant la fin de la formation (De Stercke, 2014; Martineau, 2006), les NEOCAS qui sont dans ce groupe occupent un emploi régulier à temps partiel. Ils continuent aussi à faire de la suppléance journalière ou peuvent détenir, si possible, un contrat à long terme qui, bien qu'instable, est jugé acceptable en vue d'obtenir un emploi régulier à temps plein. Ils sont incertains quant à la durée de l'affectation régulière à temps partiel. Ils pourraient ou non occuper des emplois liés à leur formation (Fournier et *al.* 2002) durant ce processus.

Ce type d'insertion professionnelle comprend deux formes de trajectoires d'insertion professionnelle (Fournier et *al.*, 2002). D'abord, une *trajectoire relationnelle* dans laquelle les participants font face à des périodes sans emploi, sont parfois sous-employés, puis obtiennent plusieurs emplois précaires liés de façon aléatoire à leur profession. Ils privilégient leur réseau social, culturel ou familial dans le but de s'épauler mutuellement. Ils sont plus ou moins satisfaits du combat mené dans le but d'obtenir un poste régulier. Ensuite, une *trajectoire entrepreneuriale* semble possible puisque les participants peuvent choisir de travailler à leur compte ou de créer leur propre entreprise après une période d'insertion houleuse où ils remettent en question leur statut de professionnel enseignant. Par conséquent, ils ont fait, pour la plupart, le choix de travailler dans la profession enseignante, mais ils recherchent aussi ailleurs d'autres possibilités d'emploi afin de subvenir à leurs besoins personnels. Ils acceptent relativement bien cette situation parce qu'ils considèrent qu'elle est temporaire. Bien qu'elle paraisse atypique, c'est une situation acceptée en vue d'un but précis : l'obtention d'un poste régulier à temps plein.

2.5.3 L'insertion professionnelle essoufflante et ses trajectoires

L'insertion professionnelle essoufflante regroupe les sujets qui peuvent occuper un emploi stable qui n'est pas en lien avec leur profession (Fournier *et al.*, 2002). Par conséquent, cet emploi est jugé insatisfaisant par les sujets, particulièrement en ce qui concerne les tâches à accomplir qui requiert la plupart du temps un niveau de qualification plus bas que le leur (ibid. 2002). En ce qui nous concerne, les nouveaux enseignants participant à notre étude peuvent occuper un emploi stable hors de la profession enseignante. Cependant, ils peuvent juger cet emploi insatisfaisant puisqu'il n'est pas en lien avec la profession enseignante. Ainsi, les enseignants regroupés sous ce type d'insertion font encore de la suppléance à temps partiel ou à long terme. Ils n'ont pas de poste régulier à temps plein ou à temps partiel en enseignement. Ils sont insatisfaits et se sentent essoufflés dans la recherche d'emploi. Ils estiment que leurs difficultés d'insertion professionnelle sont attribuables à des raisons hors de leur contrôle puisqu'ils sont toujours à la recherche d'un emploi régulier dans la profession. Toutefois, ils sont déterminés et persévérants. Ils espèrent que leur situation professionnelle s'améliorera dans un avenir rapproché et qu'ils pourront se sentir plus valorisés et utiles dans la profession. L'insertion professionnelle essoufflante semble favoriser deux types de trajectoire d'insertion (Fournier *et al.*, 2002) : les participants qui sont regroupés dans une *trajectoire économique* se caractérisent par un besoin impératif d'obtenir un poste régulier à temps plein pour atteindre une autonomie financière et bénéficier des avantages sociaux qui correspondent à la profession. Les tâches de suppléance sont jugées sans intérêt et font souvent l'objet du non-respect ou du mépris de la part des élèves. Dans cette période de cinq ans sur le marché du travail, tous les participants de ce groupe font de la suppléance à la journée ou sont détenteurs d'un contrat à temps partiel ou à long terme en vue d'obtenir un poste régulier dans un avenir indéterminé. Bien qu'ils considèrent leur insertion professionnelle peu satisfaisante, la plupart ont le sentiment d'être insérés partiellement dans la profession enseignante. Les participants qui font partie d'une *trajectoire moratoire*, quant à eux, sont en emploi de manière récurrente (Fournier *et al.*, 2002). Ils font surtout de la suppléance à la journée. En ce qui nous concerne, pour les enseignants de la trajectoire d'insertion professionnelle *moratoire*, la durée d'un contrat de suppléance à long terme est relativement courte (d'un à trois mois) et ne s'étale pas sur toute l'année scolaire. Toutefois, ces nouveaux enseignants connaissent peu de périodes d'inactivité. D'ailleurs, ceux qui se trouvent dans cette trajectoire d'insertion professionnelle

n'acquièrent pas d'expériences de travail valables dans la profession enseignante et s'éloignent de plus en plus d'une stabilisation professionnelle dans le domaine de l'enseignement.

2.5.4 L'insertion professionnelle chaotique et ses trajectoires

L'insertion professionnelle chaotique caractérise les individus qui possèdent peu d'expériences de travail significatives (Fournier *et al.*, 2002) durant près de cinq ans sur le marché du travail (De Stercke, 2014; Martineau, 2006). Ceux qui travaillent occupent un emploi instable et de très courte durée, dont les tâches sont jugées sans intérêt (Fournier *et al.*, 2002). Dans cette perspective, les NEOCAS de ce type cumulent peu d'expériences de travail valables ou significatives dans la profession. Ils ont fait l'expérience de plusieurs périodes sans emploi et d'autres périodes où ils sont sous-employés (Mujawamariya, 2008). Il semble que pour eux, l'avenir dans la profession ne soit pas assuré : leur parcours est hachuré, imprévisible et sans véritable fil conducteur. Comme le fait remarquer Fournier *et al.* (2002), la plupart du temps, certains professionnels jugent les emplois qui ne sont pas de leur domaine insatisfaisants ou très insatisfaisants, notamment en ce qui concerne les tâches à accomplir exigeant un niveau de qualification plus bas que le leur. Par conséquent, ils se sentent mieux valorisés dans l'enseignement bien qu'ils n'aient pas un travail régulier à temps plein ou à temps partiel. L'insertion professionnelle chaotique regroupe trois trajectoires particulières (Fournier *et al.*, 2002). La *trajectoire précaire* désigne le fait pour le participant de ne pas faire l'expérience d'une progression dans son insertion professionnelle dans les cinq premières années depuis la sortie de la formation en enseignement. Les trajectoires d'insertion professionnelle de ces personnes sont discontinues et incertaines. Elles sont marquées par l'occupation d'emplois instables, atypiques dans d'autres domaines professionnels, mais la plupart du temps, ils continuent à faire de la suppléance à la journée ou à temps partiel dans la profession enseignante (Mukamurera, 1999). La *trajectoire d'exclusion* regroupe les participants qui connaissent une suite de difficultés (Fournier *et al.*, 2002) marquantes, la plupart du temps liées à des conditions structurelles du marché du travail devant lesquelles ils se trouvent dépourvus. Finalement, ils peuvent expérimenter une *trajectoire exploratoire*. C'est le lot des enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles qui ont suivi le programme de formation à l'enseignement, mais qui n'ont pas pu obtenir le certificat de qualification et d'inscription de l'ordre professionnel. Ce groupe ne faisait pas partie des critères d'admissibilité pour notre étude puisqu'il n'était pas lié directement au processus

d'insertion dans la profession enseignante. *Le cas particulier de l'itinéraire scolaire* : les NEOCAS de ce groupe ont en commun de continuer leurs études universitaires après la formation à l'enseignement dans le but d'une valorisation de soi, mais aussi pour avoir de meilleures possibilités d'insertion professionnelle et ainsi être en mesure de prendre des responsabilités dans les conseils scolaires si le besoin se présente. Dans ce type de trajectoire, la situation d'insertion n'est pas similaire à celle des autres trajectoires d'insertion professionnelle, mais la trajectoire qui semble précéder la décision de retourner étudier dans un autre domaine pourrait se comparer à celle d'un enseignant qui s'inscrit dans une trajectoire précaire.

2.6 Le concept de stratégie

La stratégie définit l'ensemble des moyens entrepris en vue d'obtenir un résultat (Bourdieu et Lamaison, 2005; Luneau, 2018). Par exemple, dans la littérature scientifique, le concept de stratégie s'étend non seulement à l'économie, comme les stratégies commerciale et financière, mais aussi à de nombreux secteurs de l'activité humaine. Ainsi, on parle de stratégie de communication, de stratégie d'apprentissage, de stratégie d'insertion professionnelle (Luneau, 2018). Compte tenu de la polysémie de ce concept, nous avons choisi une définition tirée du champ de la sociologie. Selon Bourdieu (1980), la stratégie caractérise une action « objectivement orientée par rapport à des fins qui peuvent n'être pas les fins subjectivement poursuivis » (p. 119). Dans cette visée, la stratégie est la mise en œuvre d'un ensemble d'actions réfléchies vers l'atteinte d'un résultat. Il importe de mentionner que la stratégie tend toujours vers un objectif global et à long terme (Luneau, 2018; Vallerand, 2008). Selon Bourdieu, la mise en application de la stratégie peut être comprise à partir du jeu. Selon lui, « le bon joueur, qui est en quelque sorte le jeu fait homme, fait à chaque instant ce qui est à faire, ce que demande et exige le jeu. Cela suppose une invention permanente, indispensable pour s'adapter à des situations indéfiniment variées, jamais parfaitement identiques » (Bourdieu et Lamaison, 2005, p. 3). En ce qui nous concerne, cette conception de stratégie peut servir à mieux présenter les trajectoires particulières (Luneau, 2018) des NEOCAS lors de leur insertion professionnelle. Dans cette vision, chaque nouvel enseignant est responsable en partie de son insertion professionnelle. Les stratégies d'insertion professionnelle peuvent se situer à différents niveaux selon le besoin spécifique de l'enseignant. Vallerand (2008) révèle un ensemble de stratégies d'insertion professionnelle : le transfert des connaissances antérieures dans de nouveaux contextes, l'acquisition de nouvelles connaissances, l'entraide, la

communication, l'ouverture à autrui, la résolution de conflits, la gestion des comportements des élèves et la gestion de la classe, la réflexion sur la pratique, l'ajustement de l'action professionnelle, etc. La mise en application d'une stratégie se fait généralement en situation de recherche de solution face à un problème. Ainsi, l'enseignant qui se trouve face à une situation problématique va mobiliser un ensemble organisé et structuré d'actions afin de parvenir à résoudre les problèmes confrontés (Vallerand, 2008). Par conséquent, l'application d'une stratégie requiert la planification des actions en vue d'atteindre un but précis et établi à l'avance (Bourdieu et Lamaison, 2005; Luneau, 2018; Vallerand, 2008). Ces différentes actions mises en place lors d'une stratégie sont des manœuvres pouvant faciliter une situation d'apprentissage ou l'insertion professionnelle. Ce qui nous intéresse dans les stratégies d'insertion professionnelle mises en œuvre par les NEOCAS pour s'insérer à leur profession relativement aux cinq dimensions de l'insertion professionnelle c'est la présentation de leur expérience d'insertion comme un tout interdépendant et complémentaire.

2.7 Résumé du chapitre

Notre recension des écrits a permis de cibler plusieurs aspects pour explorer et comprendre les trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS. Le premier aspect est fondé sur la sortie du programme de la formation à l'enseignement comme repère permettant de saisir les diverses relations et les divers types d'insertion professionnelle et des trajectoires d'insertion professionnelle. Dans le deuxième aspect, nous avons présenté l'insertion professionnelle comme processus structurel orienté par des conditions externes aux personnes en considérant qu'elle est liée au contexte, au fonctionnement du marché de l'emploi ainsi qu'aux politiques d'embauche mises de l'avant. Finalement, nous avons dégagé un modèle conceptuel en adaptant le modèle de Fournier, Pelletier et Beaucher (2002) sur les types et les trajectoires d'insertion professionnelle. Nous avons adapté le modèle de Fournier *et al.* (2002) pour notre recherche parce qu'il ne cherche pas à analyser précisément et à comprendre la construction des trajectoires professionnelles d'une même catégorie de personnes. Ce modèle attire notre réflexion par le fait qu'il nous offre des types et des trajectoires d'insertion professionnelle ainsi que des éléments institutionnels nous permettant de clarifier les expériences des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS.

CHAPITRE III

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Nous présentons dans ce chapitre le cadre méthodologique de la recherche. Il expose, dans un premier temps, la posture épistémologique. De ce qui suit, nous présentons le choix du paradigme de recherche adopté, l'approche, les outils et les instruments de collecte des données. Il importe de souligner que l'approche de recherche privilégiée a des conséquences sur les techniques de collecte et de traitement des données ; elles seront étalées.

3.1 La posture épistémologique

L'étude des trajectoires d'insertion professionnelle est au cœur d'une épistémologie favorisant la construction itérative de notre objet de recherche (Giordano, 2003). L'approche constructiviste s'impose ici, parce qu'elle reconnaît le caractère construit, récursif et évolutif de la connaissance en fonction des justifications qui seront ensuite présentées. Le paradigme constructiviste est « une posture dans laquelle sujet et objet coconstruisent mutuellement un projet d'étude : l'interaction est alors mutuellement transformative » (Giordano, 2003, p. 23). L'intersubjectivité des participants et du chercheur sont des éléments essentiels dans la co-construction du savoir en contexte. Nous voulons comprendre la construction des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS à partir du récit de l'expérience qu'ils ont vécue. Pour y parvenir, il importe au chercheur de situer sa position étant à la fois membre de communautés ethnoculturelle et professionnelle enseignante en Ontario.

Comme membre de ces deux communautés, le chercheur pourrait se laisser influencer. Pour éviter des biais possibles, nous mettrons en application, tout le long de cette recherche, trois stratégies qui seront colligées dans le journal de bord du chercheur nous permettant de reconnaître nos préjugés et de les assumer : 1) une réflexion sur la pratique de recherche du chercheur faisant appel aux critères méthodologiques, 2) une réflexion sur la collaboration de chacun des participants avec le chercheur, laquelle interpelle des critères d'ordre relationnel et, finalement, 3) une réflexion constante d'authenticité qui sollicite des critères éthiques (Prud'homme, Presseau et Dolbec,

2007). Ces positions permettront au chercheur de laisser les participants raconter leurs expériences d'insertion professionnelle.

3.2 L'approche de recherche adoptée

Notre étude s'inscrit dans le courant des recherches qualitatives et adopte une méthodologie narrative. En s'accordant sur les variétés de définitions données à la recherche qualitative, certains auteurs s'entendent sur le fait qu'elle vise particulièrement la description en profondeur d'un phénomène étudié dans un contexte et un temps donné (Deslauriers *et al.*, 1982; Savoie-Zajc, 2013). Pour Deslauriers *et al.* (1982, p. 19), « le terme recherche qualitative est un terme générique qui désigne l'étude des phénomènes sociaux dans leur contexte ordinaire, habituel, [...] [II] vise d'abord à faire éclore des données nouvelles et à les traiter qualitativement au lieu de les soumettre à l'épreuve statistique ». Notre recherche, telle que nous la voyons ici, vise la compréhension des trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne à partir de leur récit d'expérience d'insertion professionnelle en enseignement en Ontario. Cette démarche a donc une visée narrative et tente de saisir les significations attribuées par les participants à leur expérience.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la recherche qualitative offre plusieurs avantages en éducation en rendant accessibles les résultats et les connaissances produites par l'étude et en mettant en avant le principe d'interactivité. En effet, la recherche qualitative se fait avec les participants à partir de leur expérience directe. La méthodologie de recherche que nous privilégions dans cette étude est qualitative dans les trois sens qui lui sont donnés dans les recherches en sciences humaines et sociales (Paillé et Mucchielli, 2008). D'une part, les données recueillies sont des récits d'expériences d'insertion professionnelle et, d'autre part, leur traitement vise la compréhension et l'interprétation plutôt que la mesure ou l'évaluation et, finalement, la collecte des données permet de verbaliser des expériences d'insertion professionnelle en enseignement selon la méthodologie narrative. En concordance avec notre paradigme de recherche, nous adoptons l'approche narrative et nous retenons pour la collecte de données le récit d'expérience d'insertion professionnelle qui s'appuie sur les postulats de verbalisation et de co-construction. À partir de notre posture de recherche, nous présentons une étude narrative des trajectoires d'insertion professionnelle empruntées par de nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique

subsaharienne. Bertaux (2013) rappelle que « la vie sociale engendre une variété croissante de catégories de situations émergentes ou socialement reconnues » (p. 17). La perspective narrative prend acte de cette diversité et propose une méthode adaptée à la collecte de données propres à un type spécifique d'activité ou plutôt à des catégories de situations (Bertaux, 2013). D'ailleurs, la recherche narrative, en ayant recours aux récits d'expérience s'avère ici efficace, « puisque cette forme de recueil de données empiriques colle à la formation des trajectoires » (Bertaux, 2013, p. 19). En outre, la recherche narrative requiert des outils et des instruments de collecte et d'analyse de données propres au paradigme qualitatif (Bertaux, 2013). Pour notre part, les instruments utilisés relèvent du récit d'expérience par l'usage d'entrevues semi-dirigées (Paillé, 2004).

3.2.1 La recherche narrative

La recherche narrative renvoie à une terminologie variée : narratologie ou narrativité, biographie, autobiographie, récit de vie et histoire de vie qui, selon les courants de pensée, ne recouvrent pas les mêmes dimensions (Audet et Mercier, 2004 ; Cornils et Schernus, 2007). Dans notre thèse, nous avons privilégié la notion de recherche narrative. En effet, la recherche narrative « décrit l'effet produit par l'inscription d'événements dans le temps, selon un ordre ou une configuration particulière. Elle caractérise donc un certain type de discours, qu'on nomme récit ou discours narratif » (Audet et Mercier, 2004, p. 8). Elle permet de déterminer un espace de recherche ouvert puisqu'elle permet de placer tous les types d'histoires sous son égide. Elle se conçoit surtout comme le résultat de l'histoire des événements et de sa prise en charge où le récit est l'une des méthodes du langage pour créer un effet narratif (*ibid.*, 2004). Selon Desmarais (2009, p. 377), « il existe trois finalités de la recherche narrative : la production de connaissances (recherche), la mise en forme de soi (formation) ou, encore, la transformation du réel (l'intervention) ». En effet, la notion de recherche narrative offre un toit commun aux différents domaines d'investigation, par exemple, histoire de vie, récit de vie, démarche autobiographique, approche biographique ou réflexions sur le roman (Cornils et Schernus, 2007). En ce qui nous concerne, les NEOCAS de cette étude vont nous parler de leurs trajectoires d'insertion professionnelle sur la base de leurs expériences au contact d'autres personnes dans la profession enseignante en Ontario ou dans d'autres provinces canadiennes. Par conséquent, notre étude vise à produire un savoir enraciné dans une culture qu'est la culture scolaire francophone en milieu minoritaire de l'Ontario dans un contexte et une durée spécifique s'échelonnant de 2009 à 2014 inclusivement.

3.2.2 Les caractéristiques d'une recherche narrative

La recherche narrative, comme toute recherche qualitative, tire sa particularité épistémologique dans ce qu'elle perçoit « les phénomènes humains comme des phénomènes de sens [...] qui peuvent être compris par un effort spécifique tenant à la fois à la nature humaine du chercheur et à la nature de ces phénomènes de sens » (Mucchielli, 1996, p. 183). Elle s'inscrit dans la compréhension en profondeur du phénomène à l'étude. Dans une telle perspective, elle désigne une catégorie de recherche qui adopte le point de vue de la personne. Cette étude considère le narrateur, c'est-à-dire l'auteur du récit d'expérience d'insertion professionnelle comme le protagoniste d'un processus de recherche basé sur la méthodologie narrative. Par conséquent, le participant devient lui-même producteur du savoir (Desmarais, 2009). Pour certains auteurs (Desmarais, 2009 ; Desmarais, Fortier, Bourdages et Yelle, 2007), la démarche narrative comporte trois caractéristiques indissociables : premièrement, il s'agit d'une narration, à l'oral ou à l'écrit, sur sa propre vie ou sur un extrait de celle-ci. Dans cette vision, un récit d'expérience d'insertion est l'expression personnelle d'un certain segment d'un vécu à partir de la conscience qu'en a la personne. Par conséquent, tout récit de vie, que nous appelons dans notre étude *récit d'expérience d'insertion professionnelle*, est le fruit de l'expérience du narrateur (Bertaux, 2013 ; Desmarais, 2009). Deuxièmement, le récit d'expérience du narrateur prend forme à travers une temporalité narrative qui constitue le temps de la vie humaine (Ricoeur, 1985). Finalement, il donne lieu à une recherche de sens par la personne et par les autres participants à l'étude. L'un des avantages de la recherche qualitative interprétative est de favoriser à la fois un cadre théorique et une méthode pour produire du sens et du savoir à partir de l'expérience (Desmarais, 2009 ; Giordano, 2003) de la personne. C'est dans cet esprit que tous ceux qui s'engagent dans une recherche narrative se proposent de mettre en mots et en sens l'expérience humaine. Dans cette démarche, le narrateur ainsi que le chercheur occupent des positions différentes, mais flexibles appelées à bouger durant le processus de l'étude. La recherche narrative amène chaque participant à « s'inscrire dans un mouvement de va-et-vient entre la personnalisation et la collectivisation, la singularité et l'universalité, la subjectivité et l'objectivité, l'implication et la distanciation, l'aliénation et l'émancipation, à chaque étape de la démarche » (Desmarais, 2009, p. 368-369). En effet, l'étude des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS est au cœur d'une épistémologie favorisant la construction itérative de notre objet d'étude.

3.2.3 La recherche narrative : sa justification

Nous avons choisi la méthodologie narrative puisqu'elle donne accès à une compréhension profonde des phénomènes à l'étude. La recherche narrative « permet de décrire de manière riche et détaillée les processus de constitution et de reproduction des représentations, des rapports de pouvoir et des identités » (Giroux et Marroquin, 2005, p. 33) au sein d'institutions comme les conseils scolaires. Elle priorise les récits d'expérience des personnes en les considérant comme des lentilles à travers lesquelles le chercheur regarde pour comprendre le sens qu'elles donnent à leur expérience (Musson, 2004). Sa pierre angulaire est que chaque événement a un passé, un présent et pourrait même avoir un futur implicite (Clandinin et Connelly, 2000). La recherche narrative permet de consolider les liens, de retisser le maillage étiré de la continuité d'une vie ou d'un événement. D'ailleurs, selon Ricœur (1985, p. 355) :

penser, c'est dialoguer. C'est le récit qui montre, dit et transforme ce qui est advenu, et ce que je fais de ce qui m'est advenu. [...] C'est un moi ou un nous qui s'affirme comme soi-même, en construisant sa vie à force d'en être à la fois l'auteur et le lecteur.

Le fondement de la recherche narrative nous oriente donc vers la question de l'être (sujet pensant) et du temps ou de la temporalité. Elle se fonde sur l'idée que les personnes sont porteuses d'éléments du système social lisibles à travers leurs actes (Guay et Thibault, 2012). La recherche narrative constitue une approche de recherche autonome avec sa propre méthodologie (Desmarais, 2009). Elle donne accès à l'expérience des personnes (Svandra, 2007) dans leur environnement temporel. Il importe de souligner que le développement de la recherche narrative est dû aux anthropologues qui ont utilisé des récits comme méthode de collecte de données. Selon Desmarais (2009), la recherche narrative véhicule certains enjeux pertinents en sciences humaines et sociales. D'une part, les récits permettent d'établir un rapport dialectique de la personne qui se raconte avec le ou les collectifs auxquels elle appartient. D'autre part, ils donnent la parole à la personne elle-même et dans la mesure où cette dernière se l'approprie, la démarche liée à la narration de soi a un effet de libération et d'émancipation. Par exemple, lors de nos entrevues de recherche, nous avons pu observer ce sentiment de libération chez des participants qui nous ont raconté leur expérience d'insertion professionnelle. D'ailleurs, ils se sont proposés, par eux-mêmes, pour d'autres entretiens afin de donner plus de précisions au besoin. En outre, nous sommes porté à croire que

l'étude narrative, à partir des récits d'expérience, peut aider à la valorisation de l'estime de soi et du bien-être personnel de chaque participant qui exprime et partage son expérience.

3.2.4 Les avantages de la recherche narrative

Les avantages de la recherche narrative sont nombreux : d'abord, elle permet au chercheur d'éviter d'imposer sa propre vision du monde puisque le participant a pleine liberté quant au contenu et à la forme que prendra son récit (Bertaux, 2013). C'est le NEOCAS interviewé qui décide ce qu'il va livrer tout en étant guidé par les questions du chercheur. Cette méthodologie a permis aussi au chercheur, dont l'origine ethnoculturelle diffère de celle des enseignants francophones d'Afrique subsaharienne alors qu'elle est similaire à celle des autres participants, de colliger les données qui seront recueillies avec le moins de biais ethnocentriques possible (Guay et Thibault, 2012). Ensuite, la recherche narrative valorise à la fois un précepte coutumier, celui de l'écoute respectueuse et de la culture orale dans la transmission de l'expérience (Guay et Thibault, 2012 ; Turcotte, 2009), par exemple, des vécus professionnels des NEOCAS. De plus, selon Guay et Thibault (2012), la recherche narrative, en créant un espace où l'autre peut se raconter et se définir, reconnaît que la personne détient un savoir d'expérience, une expertise dans la production de connaissance.

Cette méthodologie invite à prêter l'oreille à l'expression de l'expérience, aux récits qui, eux aussi, peuvent être porteurs de savoirs et peuvent inspirer, volontairement ou non, la prise de décision et l'action collective (Giroux et Marroquin, 2005). La recherche narrative, au moyen du récit d'expérience, a l'avantage d'éviter de décontextualiser les expériences d'insertion des NEOCAS, ce qui a permis de tenir compte de la dimension temporelle de notre recherche. Nous sommes enclin à penser que les conclusions d'une recherche narrative, par exemple, inciteraient les partenaires de l'éducation en Ontario à être plus à l'écoute des récits d'insertion professionnelle des NEOCAS et à se préoccuper de la façon dont ils publient leurs intentions et leurs décisions au sujet des dispositifs de soutien aux nouveaux enseignants. Finalement, nous avons adopté la recherche narrative parce que l'analyse narrative est une option, la meilleure, croyons-nous, pour répondre aux questions de recherche puisqu'elle s'intéresse aux événements qui ponctuent les trajectoires des personnes, à leur temporalité (Creswell, 2007).

3.2.5 La temporalité et l'intrigue dans la recherche narrative

La temporalité fournit le trajet qui permet d'interpréter les événements (Ricœur, 1985). En ce qui nous concerne, elle convient à l'interprétation des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS dans les écoles francophones de l'Ontario. Interpréter, c'est « développer la compréhension, expliciter la structure d'un phénomène en tant que tel » (Ricœur, 1985, p. 94). Selon l'auteur, « la temporalité est éprouvée à titre phénoménal originaire, en étroite liaison avec l'être-un-tout authentique de l'être-là, dans le phénomène de la résolution anticipant » (p. 102). L'être-un-tout authentique signifie que la personne intègre son milieu et le temps de l'histoire. Par conséquent, la temporalité signifie que le temps dont la personne dispose est traversé par des dimensions qui lui permettent de rendre présents les événements antérieurs.

Selon Ricœur (1983), le temps consiste en un étirement de l'esprit et de l'expérience qui pourrait être une verbalisation désordonnée. Pour qu'il puisse faire récit, le narrateur doit raconter ce qui lui est arrivé selon ce dont il se souvient et selon sa compréhension personnelle de ce qu'il a vécu. Le narrateur qui raconte son vécu brut essaie de verbaliser son expérience, ce que Ricœur (1983) appelle l'*intrigue*. En effet, l'intrigue ou le récit brut opère, selon Ricœur (1983), une synthèse de l'hétérogène qui peut être examinée comme ce qui s'oppose à la structure de l'expérience du temps et qui peut être considérée comme étant discordante. Le temps raconté à partir des récits d'expérience est ainsi compris comme un *maintenant* non linéaire. Ricœur (1983) décrit différents niveaux d'intrigue : le premier niveau est lié à la « précompréhension » de l'action humaine à travers sa temporalité qui constitue la préfiguration (la préparation de la mise en mots) de l'expérience temporelle vécue. Le second niveau est la mise en intrigue proprement dite, soit la configuration (la mise en mots) de l'expérience temporelle à travers le récit brut narratif. Le dernier niveau est celui de la réception de l'intrigue ou du récit brut par le lecteur, soit la reconfiguration de l'expérience temporelle. Dans cette perspective, il n'y a pas de séparation dans le temps, mais une présence intégrale authentique de l'événement. Pour mieux représenter la temporalité, le philosophe Heidegger a établi le principe de la pluralisation du temps en futur, passé et présent (Ricœur, 1985). Le futur est le temps anticipé qui aide l'événement authentiquement à venir. Il permet de « discerner entre les trois dimensions du temps, des relations inusitées d'intime implication mutuelle » (Ricœur, 1985, p. 104). Le passé permet de comprendre un événement déjà produit puisque le présent se réfère au temps de la préoccupation ou du but à atteindre. Par exemple,

dans cette étude, notre visée est de comprendre en profondeur les trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS à partir des événements du passé afin de contribuer, par la recherche, à améliorer l'insertion professionnelle des enseignants dans le futur. La temporalité, en ce qui nous concerne, c'est « l'unité articulée de l'à-venir, de l'avoir-été et du présent, qui sont ainsi donnés à penser ensemble : le phénomène qui offre pareille unité d'un à-venir qui rend présent dans le procès d'avoir-été, nous le nommons la *temporalité* » (Ricœur, 1985, p. 105). Le récit d'expérience d'insertion professionnelle constitue une méthode qui permet de comprendre en profondeur des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS à travers des événements, des étapes et des épiphanies qui se déroulent dans leurs temporalités. Dans cette vision, la temporalité peut être comprise, non seulement à travers des événements historiques et des faits objectifs, mais également par l'expérience des personnes et leurs réflexions (Burrick, 2010).

3.3 Le récit dans la recherche narrative

Ricœur (1983) définit le récit dans son sens englobant, c'est-à-dire comme tout acte de parole ou d'écriture qui produit une forme de configuration temporelle. Le récit, en effet, peut englober à la fois le théâtre, la poésie, le cinéma, le roman, mais aussi l'histoire et les entretiens. Le récit est uni à l'intrigue et au temps, lequel est vu comme une expérience de *distension de l'âme* (étirement de la pensée) et de concordance discordante (une expérience vécue et chaotique ou désordonnée). Le récit forme l'acte de la narration de l'expérience temporelle vive du sujet. Cette narration se réalise à travers le geste de la mise en intrigue, laquelle compose une opération de configuration de l'expérience temporelle ou de la temporalité. La fonction particulière du récit est la mise en mots de l'expérience temporelle vive, donc de l'expérience du temps vécu par la personne. Cette approche de Ricœur (1983) est fondée sur la philosophie de l'événement, ou la phénoménologie, en ce qu'elle nous fait toujours comprendre que le seul temps considéré et identifiable est celui de la personne qui perçoit ou qui vit l'expérience.

3.3.1 Le récit et la mise en intrigue dans la pensée philosophique de Ricœur

Ricœur (1985), dans ses écrits sur l'identité narrative, insiste sur la prédominance de la médiation narrative qui permet de réaliser une réflexivité sur l'action tout en mettant à distance la position immédiate. L'identité narrative s'intéresse à la compréhension des savoirs de l'expérience et du sens que la personne donne à son environnement. Il est possible de recueillir les intentions et

les motifs qui transforment l'expérience de la personne dans une démarche objective en donnant un sens à celui qui la réalise. Le récit diffère d'un discours dans la mesure où la personne qui raconte donne une logique de cohérence aux rôles qu'elle a joués dans les événements dont elle a fait l'expérience. Le récit énoncé ne rapporte pas seulement le fait qui s'est produit, mais il rend évidentes les compétences et les attitudes que la personne met en œuvre dans son action. C'est la raison pour laquelle le récit diffère du commentaire puisqu'il expose le fondement de l'action humaine. Pour nous, le récit est une histoire orale ou écrite d'une expérience ou d'un événement rapporté par la personne même qui l'a vécue. Le récit donne la parole et par le fait même crée l'identité du personnage (Lambert, 2006). Ce procédé se traduit par une intrigue mettant en évidence le parcours effectué par le narrateur (Ricoeur, 1983).

La mise en intrigue, c'est la construction d'une histoire cohérente avec un commencement, un milieu et une fin dans un rapport de transformation. Elle se fonde aussi sur la capacité du chercheur d'agencer des événements, d'enchaîner des faits et des actions de manière à piquer l'intérêt et de les unir en un canevas qui aboutit à un achèvement. D'ailleurs, la suite des événements d'un récit ne devient signifiante que par la mise en intrigue qui lui donne sens. Le récit précise la place de l'événement présent par rapport aux événements qui précèdent. La personne qui raconte son expérience donne une compréhension des conjonctures, des interactions et des résultats souhaités ou non. Si Ricoeur (1983) et Lambert (2006) parlent de récit dans leurs écrits, d'autres chercheurs (Rhéaume, 2010) parlent de récit plus spécifiquement de vie. Selon Bertaux (2013), l'expression récit de vie a été introduite en France pour distinguer le terme employé en sciences sociales d'alors qui était celui d'histoire de vie. Cette différenciation permet de faire la distinction entre l'histoire vécue par une personne et le récit qu'elle pouvait en faire. En sciences sociales, le récit de vie résulte d'une forme spécifique d'entrevue, l'entrevue narrative ; au cours de celle-ci un chercheur demande à une personne de lui raconter toute ou une partie de son expérience vécue en mettant l'accent sur la vie sociale et professionnelle (Bertaux, 2013).

3.3.2 Le récit d'expérience d'insertion professionnelle

La multiplicité des instruments en recherche narrative et de leurs prolongements réflexifs, soit dans le domaine de la recherche ou de la formation, constitue un ensemble propice aux échanges et à la production créatrice de recherches plus diversifiées et approfondies (Halleux,

2007). Selon Bertaux (2013), la recherche constructiviste s'est dotée, avec le récit d'expérience d'insertion professionnelle, d'un instrument pertinent pour étudier les réalités sociohistoriques suivantes : les *mondes sociaux* (secteurs d'activité), les *catégories de situation* (à l'exemple des personnes qui arrivent à l'âge adulte au Canada ou ayant obtenu le baccalauréat en éducation et qui sont en recherche d'emploi dans une culture francophone minoritaire) et les *trajectoires*. Pour nous, le récit d'expérience professionnelle c'est le fait pour un participant de « raconter à quelqu'un d'autre, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue » Bertaux (2013, p. 35). Dans cette perspective, nous nous intéressons à leur expérience d'insertion professionnelle et ce n'est que sur cela que nous les faisons parler.

Dans notre étude, nous avons privilégié le récit d'expérience d'insertion professionnelle des participants à travers une perspective de proximité et d'engagement entre un chercheur et des personnes qui acceptent de livrer leur expérience (Rhéaume, 2010). Dans cette visée, le participant est celui qui parle puisqu'il a des choses à dire. Qui plus est, c'est lui qui possède le sens, même à l'insu de son expérience (Barus-Michel, 1999). Le chercheur n'est plus la figure centrale dans l'expérience du participant, mais celui qui écoute le participant en se mettant en état d'entendre tout en permettant aux signes et aux paroles lacunaires de s'ordonner jusqu'à ce que le sens latent surgisse, réapproprié par le participant (Ibid., 1999). Notre position consiste à nous laisser guider par les événements et les épiphanies particuliers recueillis auprès des NEOCAS. L'analyse du contexte et des structures d'insertion professionnelle sont prises en compte ainsi que les moyens mis de l'avant par les NEOCAS en contexte d'insertion professionnelle dans l'enseignement. Cette position nous a permis d'être dans une relation d'engagement, mais aussi de distanciation qui a permis au chercheur d'atteindre le participant dans la relation contrôlée qu'il entretient avec lui (Barus-Michel, 1999).

3.4 Les critères de sélection des participants

Nous avons sélectionné les participants en tenant compte des critères suivants : 1) être une personne née dans les Caraïbes ou en Afrique subsaharienne, 2) détenir une expérience ou non d'enseignement avant de s'établir au Canada, 3) avoir le statut d'immigrant reçu, de résident permanent ou de citoyen canadien, 4) être diplômé ou diplômée d'un programme francophone de formation à l'enseignement de l'Ontario, 5) être en train de vivre un processus d'insertion dans la

profession enseignante dans l'est de l'Ontario francophone et avoir terminé sa formation à l'enseignement depuis cinq ans ou moins. Selon Savoie-Zajc (2007), l'échantillon est fortement lié à la transférabilité des connaissances qui seront produites par la recherche, c'est-à-dire à ce que nous pouvons apprendre de celle-ci. Ainsi, nous avons choisi cet ensemble de critères en fonction de notre cadre conceptuel nous permettant d'approcher les participants à partir de la visée de notre recherche. Pour la considération du nombre, il n'existe pas de paramètres statistiques de ce qui est applicable ou de ce qui ne l'est pas dans une recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2007). Cependant, en lien avec Creswell (2007), par exemple, qui identifie un maximum d'entrevues avec 10 personnes pour une recherche phénoménologique, nous avons considéré pour notre recherche un nombre de trois à huit participants.

3.5 La description des sites et le recrutement des participants

Durant l'automne 2014, nous avons lancé le projet de recherche auprès des responsables du Forum d'entraide et de solidarité haïtienne d'Ottawa-Gatineau (FESHOG) et de la Coopérative des enseignants Pas à Pas (CEPAP). Le FESHOG est une association à but non lucratif appelée à agir à titre de collectif qui regroupe l'ensemble des organismes de la communauté des Haïtiens vivant à Ottawa et à Gatineau. La CEPAP, pour sa part, est une association d'enseignants de minorités visibles francophones établie à Ottawa qui facilite un espace de solidarité entre les enseignants francophones ethnoculturels. Elle regroupe des membres de plusieurs nationalités comme ceux des Caraïbes et des pays d'Afrique. À ces deux associations, nous avons envoyé par courriel une lettre de demande d'autorisation (annexes B et C) permettant de rencontrer les enseignants membres de ces associations. Après avoir reçu leur autorisation (annexes D et E), nous avons participé à une assemblée des membres du FESHOG et nous avons distribué le texte de présentation aux participants (annexe F), le formulaire de consentement éthique (annexe G) et la liste des services de soutien (annexe H). Nous avons retenu ces deux choix étant donné que les deux associations constituent des réseaux importants qui nous ont permis de joindre les participants potentiels à notre recherche. Lors de l'assemblée du FESHOG, nous avons présenté le projet de recherche. À la fin de la présentation, nous avons remis aux participants des affiches sur lesquelles figuraient nos coordonnées. Nous avons ainsi eu la possibilité de recruter des participants volontaires lors de cette assemblée. C'est alors que le chercheur a envoyé par courriel les documents expliquant le but de l'étude, le rôle du chercheur, le formulaire de consentement libre

et éclairé ainsi que les attentes en lien avec la participation à la recherche et la démarche de communication entre le chercheur et les participants volontaires. Pour les participants de l’Afrique subsaharienne, nous n’avons pas pu faire la présentation aux membres de la Coopérative des enseignants Pas à Pas (CEPAP). En revanche, nous avons envoyé les documents au président de la CEPAP qui a alors acheminé les affiches à ses membres. À la suite de cet envoi, des volontaires provenant de l’Afrique subsaharienne ont manifesté leur intérêt de participer à la recherche. Nous leur avons aussi envoyé par courriel le texte de présentation du projet aux participants de la recherche (annexe F), le formulaire de consentement (annexe G), la liste des services de soutien (annexe H) et le questionnaire démographique de la recherche (annexe I). Le tableau 3 suivant présente les profils démographiques des NEOCAS participant à notre étude.

Tableau 3 : Profils démographiques des participants

Pseudonyme	Groupe d’âge	Pays d’origine	Durée de résidence au Canada au moment de la collecte de données en 2015	Niveau de formation avant le baccalauréat en éducation	Nombre d’année d’expérience d’enseignement ou dans une profession autre que l’enseignement		
					Enseignement dans le pays d’origine ou à l’étranger	Enseignement en Ontario au moment de la collecte de données en 2015	Expérience dans une autre profession avant d’immigrer
Charles	40-45 ans	Cameroun	5 ans (2010)	Licence ⁵ Maîtrise Doctorat	2	3 (2012)	2
Stéphane	40-45 ans	Cameroun	5 ans (2010)	License Maîtrise	3	3 (2012)	10
Marlène	45-50 ans	Cameroun	7 ans (2008)	Licence	15	4 (2011)	—
Pierrot	45-50 ans	Haïti	20 ans (1995)	License	—	5 (2010)	10
Luc	40-45 ans	Haïti	6 ans (2009)	License	6	4 (2011)	10
Marie	40-45 ans	Haïti	7 ans (2008)	License	—	5 (2010)	10
Richard	50-55 ans	Haïti	7 ans (2008)	License	21	5 (2010)	—
Matthieu	45-50 ans	Haïti	7 ans (2008)	Certificat ⁶ License	15	5 (2010)	20 ⁷

⁵ La licence correspond à un diplôme universitaire de cinq ans avec mémoire de recherche. En Ontario, elle est considérée comme équivalente à un baccalauréat.

⁶ Le certificat correspond à un diplôme d’études collégiales non universitaire.

⁷ Matthieu a eu une expérience de 20 ans de travail en parallèle avec ses 15 ans d’enseignement dans son pays d’origine.

Nous avons ciblé le nombre d'années d'expérience de ces nouveaux enseignants immigrants dans l'enseignement ou dans une autre profession avant d'immigrer au Canada et aussi avant de compléter le baccalauréat en éducation leur permettant d'exercer la profession en Ontario. Si on se rapporte à la durée d'expérience dans l'enseignement, on peut observer que six NEOCAS à l'étude ont exercé la profession enseignante alors que les deux autres ont exercé d'autres types de professions au cours de leur vie professionnelle.

3.6 Les outils et les instruments de collecte des données

Dans cette section, nous présenterons les outils de collecte de données que sont l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord du chercheur.

3.6.1 L'entrevue narrative semi-dirigée

L'entrevue narrative est apparue comme une des méthodes les plus adaptées pour appréhender les expériences vécues des enseignants qui traversent des difficultés similaires (Laurendon-Marques et Merri, 2012). Nous avons favorisé les entrevues semi-dirigées puisqu'elles permettent aux participants qui livrent leur récit d'insertion professionnelle de profiter d'une forme orale beaucoup plus spontanée et surtout d'une forme dialogique (Bertaux, 2013) qui se combine avec la forme narrative des récits. Cette étape de la collecte des données est justifiée par une approche narrative qui tient compte de notre objet de recherche. En effet, la collecte de données avait pour objectif d'amener les participants à verbaliser une expérience d'insertion professionnelle en enseignement dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Selon Savoie-Zajc (2006, p. 295), l'entrevue est « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence ». L'objectif poursuivi est de raconter le vécu de leur insertion professionnelle, mais aussi de rapporter des stratégies d'insertion professionnelle tacites inhérentes à ce processus.

Pour cette étude, nous avons élaboré un guide d'entrevue. Le guide d'entrevue est un canevas que le chercheur a suivi tout au long des entrevues de recherche (Savoie-Zajc, 2011). En effet, le guide d'entrevue présente plusieurs avantages, à savoir l'homogénéité des données obtenues, la faisabilité de l'entrevue au regard des thèmes abordés et la pertinence des données

recueillies (Paillé, 2004). Nous avons élaboré le guide d'entrevue en partant de la question de recherche, des objectifs de la recherche et des modèles conceptuels tout en tenant compte des caractéristiques de chaque participant. Par conséquent, la trajectoire d'insertion professionnelle en enseignement de chaque participant est composée des données démographiques et géographiques telles que l'année de naissance du participant, le pays d'origine, l'année d'arrivée au Canada, la profession avant la migration, le niveau de scolarité, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et dans une autre profession avant de venir au Canada et le nombre d'années en enseignement en Ontario ainsi que les thèmes clés relatifs à l'expérience d'insertion professionnelle, la trajectoire et les stratégies d'insertion professionnelle.

3.6.2 Le journal de bord du chercheur

Le journal de bord du chercheur est une sorte de « mémoire vive » qui a aidé ce dernier dans sa planification et lui a servi d'aide-mémoire pour amorcer l'analyse des données. Il a permis également d'assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche (Baribeau, 2005). Le journal de bord est un instrument important durant toutes les étapes de la recherche, de la planification initiale à la fin. C'est un type d'outil qui existe :

au cœur d'un processus de recherche, des activités méthodiques de consignation des traces écrites, laissées par un chercheur [...], dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permette au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. (Baribeau, 2005, p. 111-112)

Enfin, cet instrument aide le chercheur à s'interroger sur la poursuite de sa recherche. Il lui permet de constituer d'abord des notes situationnelles que sont les événements et les conversations entre les NEOCAS, ensuite de consigner des notes méthodologiques qui correspondent au cheminement des activités de terrain et au caractère opérationnel de la recherche et enfin les notes analytiques qui ont trait aux intuitions préliminaires en ce qui concerne les hypothèses, les analyses succinctes ou les questions émergentes (Baribeau, 2005).

Dans cette étude, le journal de bord se compose de notes de terrain générées entre participants et chercheur afin de souligner certains aspects de leur récit d'insertion professionnelle. Dans ce journal de bord, nous avons écrit les noms des participants. Vers la fin de chaque entrevue semi-

dirigée, nous avons pris une courte période de temps pour écrire nos premières impressions. Nous avons noté rapidement dans le journal les éléments significatifs que nous n'avions pas bien compris ou que le participant avait juste mentionné sans donner de détails. En même temps, nous avons consigné dans ce journal l'analyse de notre propre posture durant l'entrevue ainsi que les points à revoir à la rencontre suivante. Avant la rencontre de validation, nous avons relu les notes du journal de bord du chercheur concernant chacun des participants. Cette approche nous a aidé à effectuer une analyse préliminaire comme celle de l'élaboration de la première ébauche des mises en intrigue des participants, mais également à lier ensemble, en respectant leur chronologie, les éléments relevant de la trajectoire d'insertion professionnelle de chaque participant. Chaque récit d'expérience d'insertion professionnelle retranscrit a été annoté dans le journal de bord du chercheur en posant les questions suivantes : « Qu'est-ce que ce participant veut nous dire de son expérience ? Qu'est-ce qu'il nous a livré de son expérience ? Quelle est l'expérience racontée à travers ces extraits ? » (Ricoeur, 1986).

La tenue du journal de bord permet de préciser : 1) « le moment où une information est consignée, 2) une description d'un ou de plusieurs événements ou actions et 3) une analyse réflexive qui témoigne d'une prise de recul vis-à-vis d'un ensemble d'actions mises en relation » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 202). Au moyen de notes inscrites dans le journal de bord du chercheur, nous avons fait la retranscription des données pour la mise en intrigue afin d'analyser les éléments clés rapportant les particularités des trajectoires. Chaque récit d'expérience d'insertion professionnelle retranscrit a ainsi fait l'objet de notes qui relèvent les métaphores, les croyances et les représentations que nous avons considérées comme des éléments révélateurs rapportant les particularités des trajectoires. Cette démarche de reconstruction des récits d'expérience a permis au chercheur de procéder à l'organisation des données recueillies sous une forme plus structurée, soit la *mise en intrigue* qui sera davantage expliquée plus tard.

3.7 Le déroulement de l'entrevue narrative avec des participants

Après avoir reçu l'autorisation du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa pour procéder à la collecte de données, nous avons vu au recrutement des participants et aux entretiens narratifs individuels au cours de l'année universitaire 2014-2015. Dès l'hiver 2015, muni du formulaire de consentement signé avant le début de chaque entrevue

(annexe G) ainsi que d'un questionnaire démographique (annexe I) et d'un guide d'entrevue (annexe J) avec notre enregistreur numérique, nous nous sommes rendu soit au domicile du participant, soit dans un bureau de l'Université d'Ottawa pour l'entrevue avec chaque participant. L'entrevue avec chaque participant a débuté après leur journée de travail. Elles se sont effectuées de janvier à avril 2015, soit pendant une période de quatre mois. Les NEOCAS ont participé à une entrevue semi-dirigée. Les entrevues ont eu une durée de 60 à 75 minutes. Nous n'avons pas effectué plus d'une entrevue par jour afin de prévenir toute perte de concentration de notre part durant ce processus, ce qui nous a permis de prendre du recul après chaque narration de récit d'expérience d'insertion professionnelle.

Le chercheur détient un baccalauréat en théologie et une maîtrise en sciences de la mission et du dialogue interreligieux de l'Université Saint-Paul d'Ottawa. Sa formation en théologie l'incite à être à l'écoute des gens qui se présentent à lui et d'être capable d'établir un dialogue de confiance avec autrui. Comme les participants à la recherche, il est lui aussi issu de l'immigration, il appartient à une minorité visible, il a effectué aussi le programme de formation à l'enseignement à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et il travaille dans les écoles francophones de l'Ontario. Cette similarité entre le profil du chercheur et celui des participants mérite des précisions pour le déroulement des premières entrevues narratives : d'un côté, elle fournit une aide pour le chercheur dans sa qualification d'écoute attentive et de son appartenance à une minorité visible. Par exemple, devant un chercheur d'origine haïtienne issu d'une minorité visible de race noire, les participants se sentaient à l'aise de livrer leurs récits d'expérience d'insertion professionnelle en voyant un des leurs qui cherche à comprendre en profondeur leurs conditions d'insertion professionnelle en enseignement.

Notre attitude de chercheur a été de permettre de se centrer sur « la narration de l'expérience vécue, dans sa quotidienneté, dans son contexte naturel, sans effort de conceptualisation ou de réflexion particulière pour le participant » (Bécherraz, 2002, p. 92). Cependant, des questions d'explicitation (Vermersch, 1994) ont parfois suivi cette partie narrative pour faire préciser des temps, des lieux, des personnes et des situations exprimées au sens figuré. Notre but a été de permettre à la personne de se rappeler ce qu'elle a raconté, fait ou réfléchi lors d'un événement ou d'une situation marquante. En référence à la méthodologie de Bertaux (2013), la consigne de départ

de la narration du récit d'expérience d'insertion professionnelle des NEOCAS se formule comme suit : *Racontez, par étape, du début à la fin, votre entrée dans la profession enseignante en Ontario, c'est-à-dire les démarches que vous avez effectuées, après avoir terminé votre programme de formation à l'enseignement, pour trouver un poste d'enseignant.* Ensuite, nous avons pu poser par exemple les questions suivantes : « Comment expliquer cette situation que vous venez de raconter ? », « Avez-vous un exemple de gestion de comportement difficile que vous avez résolue ? », « Où avez-vous trouvé cette stratégie-là ? » Ces questions ont cherché à faire exprimer la diversité des situations privées de la vie professionnelle (Vermersch, 1996) dans le but d'amener les participants à les verbaliser.

En automne 2015, le chercheur a envoyé les mises en intrigue aux participants pour les lire et valider l'exactitude du récit partagé. En effet, les mises en intrigue ont permis aux participants de modifier, d'ajouter ou de mettre plus d'accent sur certains éléments significatifs de la recherche. En automne 2015, lors de nos rencontres de validation des mises en intrigue, tous les participants ont affirmé avoir raconté tout ce qu'il leur était possible de dire concernant leurs récits d'expérience.

3.8 Le traitement et l'analyse des données

Cette section présente les démarches opérées par le chercheur avec l'appui de la directrice de thèse et d'une collègue doctorante pour repérer et effectuer des liens entre les données collectées et le cadre conceptuel (Deslauriers, 1991). L'analyse des données est une étape importante où il est nécessaire d'utiliser les outils appropriés permettant d'obtenir des résultats riches (De Gialdino, 2012). Pour le traitement des données, nous avons tenu compte de la structure flexible et du caractère principalement inductif de l'analyse des données en recherche qualitative (De Gialdino, 2012). L'outil d'analyse que nous avons choisi, l'analyse de contenu thématique, dès le départ, a laissé la possibilité d'inclure d'autres outils d'analyse comme le logiciel Nvivo 10, l'adaptation du modèle de Fournier et al. (2002) et le modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013) qui, à la lumière des données collectées, ont permis de compléter, d'élargir et d'éclairer les résultats (De Gialdino, 2012). En vue du traitement des données, nous avons élaboré des catégories conceptuelles. Dans notre recherche, à la suite de la transcription des données collectées, des suivis par courriel, des rencontres avec les participants pour modifier, faire

des ajouts et valider leur récit d'expérience, de l'utilisation du journal de bord du chercheur, des données émergentes, les données ont été organisées selon les thèmes du cadre conceptuel soit le concept d'insertion professionnelle, de trajectoire d'insertion professionnelle, de stratégie d'insertion professionnelle et du sens de la trajectoire d'insertion professionnelle.

Selon Savoie-Zajc (2011), « le chercheur s'interroge sur le sens contenu dans les données et fait des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, ce qui lui permet d'amender au besoin sa classification des données » (p. 137). Nous avons pris en compte notre cadre conceptuel tout au long de la recherche. Par exemple, l'adaptation du modèle de Fournier et *al.*, (2002) a été utilisée pour répondre à la première sous-question sur les trajectoires et les types d'insertion professionnelle des NEOCAS, le modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera et *al.*, (2013) a été mis de l'avant pour la présentation des résultats de la deuxième sous-question de recherche sur les stratégies d'insertion professionnelle des NEOCAS et, finalement, l'analyse de contenu a été principalement priorisée pour répondre à la troisième sous-question de recherche sur le sens de la trajectoire d'insertion professionnelle des NEOCAS.

Pour identifier le type et décrire la trajectoire d'insertion professionnelle de chaque participant, nous avons lu et relu le récit d'expérience d'insertion professionnelle de chaque participant ; nous avons localisé et souligné les unités de sens en utilisant le logiciel d'analyse qualitative NVivo10. Les unités de sens indiquent les thèmes de chaque catégorie. Le thème est « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 133). Ce procédé a favorisé l'élaboration de la mise en intrigue et la description du type et de la trajectoire d'insertion professionnelle de chaque participant.

À la fin de cette première étape, nous avons procédé à l'analyse thématique des huit récits d'expérience d'insertion professionnelle des NEOCAS. Le logiciel NVivo 10 a facilité le travail de codification et de réduction des données, ainsi que la recherche et l'identification des extraits significatifs correspondant à une catégorie, de même que les relations entre les données (Komis, Depover et Karsenti, 2013). Il importe de mentionner que nous avons constitué d'avance nos

catégories en y ajoutant d'autres lors du codage avec NVivo. Le codage des données forme l'étape déterminante du cadre de notre analyse qualitative. Ainsi, les huit entrevues semi-dirigées qui sont à la base de la collecte de données nous ont mis en présence des données pour la recherche. L'ensemble des entrevues représente environ 175 pages de transcription intégrale, soit une moyenne de 25 à 30 pages par participant.

3.9 Les critères méthodologiques et relationnels et les enjeux éthiques

Dans cette étude, les critères méthodologiques de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation ainsi que les critères relationnels et les enjeux éthiques ont été pris en compte.

3.9.1 La crédibilité

Le critère de crédibilité consiste à « vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140) et celle-ci est assurée par la triangulation des méthodes. Ainsi, les données ont été collectées par des entrevues narratives semi-dirigées et au moyen du journal de bord du chercheur pour consigner les notes de terrain générées entre participants et chercheur. De plus, nous avons fait le retour aux participants. Par exemple, lors de l'analyse des données, un partage de l'interprétation des données avec les participants a eu lieu afin de recevoir leurs rétroactions et ainsi examiner si les récits d'expérience d'insertion professionnelle ont été pertinemment compris (Duchesne et Skinn, 2013 ; Savoie-Zajc, 2011).

3.9.2 La transférabilité

La transférabilité constitue un critère « partagé entre le chercheur et le lecteur de la recherche dans la mesure où ce dernier [...] s'interroge sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu de vie » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140), en vue d'explicitier ou de formaliser avec rigueur les données recueillies auprès des participants sur leurs trajectoires d'insertion professionnelle.

3.9.3 La fiabilité

La fiabilité concerne la qualité objective des données, c'est-à-dire la possible reproduction des récits de vie des participants (Savoie-Zajc, 2011). Elle porte sur la cohérence entre les questions de recherche, le cadre conceptuel, la méthodologie choisie et les résultats de l'étude de même que

sur l'élaboration des instruments de collecte de données en lien avec la question de recherche qui est elle-même étroitement liée au cadre conceptuel de la recherche. Nous avons établi une triangulation des données. Pour y parvenir, le chercheur a assuré une communication dynamique avec chaque participant de façon à être compris l'un par l'autre. Par exemple, la relecture des récits d'expérience d'insertion professionnelle a été faite conjointement entre le chercheur et les participants pour ajouts ou modifications. En somme, tout le travail d'analyse a été étroitement supervisé par notre directrice de thèse.

3.9.4 La confirmation

La confirmation « renvoie au processus d'objectivation qui doit se vivre pendant et après la recherche. Est-ce que cette recherche est convaincante et crédible ? Est-ce que les données sont collectées et analysées de façon rigoureuse ? » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141). Pour cela, la création d'une base formelle de données (verbatim, journal de bord du chercheur) a été réalisée rigoureusement afin que la direction de thèse puisse revoir les données afin de valider les analyses et les conclusions de la recherche.

3.9.5 Les critères relationnels

Les critères relationnels comme l'équilibre, l'authenticité ontologique et l'authenticité tactique permettent de prendre en compte la dynamique interactive, collaborative et constructiviste de la recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2011). *L'équilibre* dans cette étude signifie que les points de vue des participants sont représentés afin de respecter les différentes voix exprimées dans la recherche tout en visant à ne pas avantager un participant plus qu'un autre. Pour réduire les effets de langage du récit d'expérience, le chercheur a fait un travail de compréhension et de réflexivité. *L'authenticité ontologique* permet aux participants d'améliorer et d'élargir leur perception à propos de la question à l'étude (Savoie-Zajc, 2011). Le récit d'expérience comme méthode narrative qualitative est extrêmement riche en ce qu'il favorise le développement personnel des participants et permet ainsi de générer du sens. Finalement, *l'authenticité tactique* est le fait que les résultats de la recherche pourront inciter les participants à s'organiser et à entreprendre les actions possibles pour provoquer certains changements dans leurs conditions d'insertion professionnelle.

3.9.6 Les enjeux éthiques relationnels chercheur-participant en recherche narrative

Le chercheur narratif est soumis à un véritable dilemme éthique dans sa relation de proximité avec le participant tout en gardant une distance au regard de son objet de recherche en vue d'assurer la rigueur scientifique nécessaire au traitement et à l'interprétation des données de l'étude (Duchesne et Skinn, 2013). Ces auteures ont évoqué trois critères éthiques que nous nous sommes assuré de respecter, soit la responsabilité du chercheur, la différence des statuts et la proximité interpersonnelle. La responsabilité du chercheur concerne à la fois les pratiques de recherche mises en œuvre et les relations interpersonnelles qu'il construit (Barrett et Stauffer, 2012). Dans cette perspective, les rôles entre les participants et le chercheur sont partagés non seulement pour respecter la voix des participants, mais aussi en fonction des besoins de la recherche. Dans cette visée, le chercheur réalise son étude *avec* les participants et non *à propos* des participants (Duchesne et Skinn, 2013). Pour *la responsabilité du chercheur*, nous avons réparti le partage des rôles de cette façon. D'abord, les participants avaient la responsabilité de raconter leur expérience d'insertion professionnelle en enseignement lors d'une entrevue face à face. Ensuite, après la transcription des récits d'expérience d'insertion professionnelle en données brutes, le chercheur avait le rôle de réaliser des mises en intrigue à partir de ces récits bruts et de les soumettre aux participants pour commentaires et approbation.

Les versions présentées dans notre étude sont celles qui ont été approuvées par les participants. Dans cette perspective, les participants ont pu assumer la responsabilité des récits d'expérience d'insertion professionnelle qu'ils ont choisi de livrer et de laisser au chercheur la responsabilité de leur interprétation et de leur théorisation. Pour la *différence des statuts* (*ibid.*, 2013), nous avons mis l'accent sur un dialogue fondé sur la collaboration. Dans notre étude, elle est fondée sur la relation de chercheur et de collaborateur depuis le début jusqu'à la fin de l'étude. Dans cette vision, les NEOCAS nous ont rapporté leurs récits d'expérience d'insertion professionnelle sans aucune contrainte, ce qui vaut aussi pour l'approbation des mises en intrigue. Nous avons également tenu compte tout au long de ce processus de la *proximité interpersonnelle* (*ibid.*, 2013) qui permet au chercheur ainsi qu'aux participants de bien se préparer à la position interrelationnelle à adopter à la fin de l'étude. La collaboration des participants est fondée sur une coopération libre et éclairée associée aux critères liés à la problématique de l'étude (Savoie-Zajc, 2007). Chaque participant a donné son accord sur la démarche de travail envisagée, sans aucune

pression et, bien entendu, avec la possibilité d'arrêter la procédure en tout temps. « L'authenticité qui prévaut parmi les critères relationnels inhérents aux considérations éthiques de la recherche qualitative interpelle le respect d'un sens de dignité dans un rapport de soi à l'autre » (Théberge, 2013, p. 40). Par exemple, si certains participants réagissent fortement lors de leur livraison des récits d'expérience d'insertion professionnelle, le chercheur prendra une pause pour ensuite leur demander s'ils veulent continuer ou cesser de dire leur expérience d'insertion professionnelle. À la réponse des participants, le chercheur pourra continuer ou terminer son entrevue.

3.9.7 Les limites de la méthodologie

Selon Van der Maren (1996), le fait de raconter une expérience ou un événement passé risque des oublis et s'avère sélectif. D'après l'auteur, la personne peut avoir une prédisposition de ne raconter que les situations qui comportent une charge émotionnelle considérable. Il souligne aussi que l'humeur du narrateur peut avoir certaines répercussions sur les récits d'expérience relatés. Ce faisant, l'objectivité des événements racontés pourrait être remise en question. De plus, la subjectivité du chercheur et des participants joue un rôle dans une étude qualitative (Savoie-Zajc, 2011). Le fait que le chercheur ait lui-même expérimenté le processus d'être un enseignant noir issu de l'immigration en insertion professionnelle aurait pu avoir un impact sur les récits d'expérience d'insertion professionnelle rapportés par les participants. Selon Simon et Thamin (2009), le chercheur doit être conscient de ses préjugés tout au long de l'étude, particulièrement lors de la collecte de données et de l'interprétation en tenant compte de ses biais personnels. Par conséquent, nous avons tenu compte de cette consigne durant toute la recherche. Toutefois, selon Mucchielli (2004), dans le paradigme interprétatif, « l'objectivité du chercheur est une illusion » (p. 174). Par exemple, il est incertain pour le chercheur d'éviter tous les biais étant lui-même issu de l'immigration. Il est donc difficile d'éliminer complètement les biais dans une approche interprétative à travers la recherche qualitative (Van der Maren, 1996). En dépit des effets de la mémoire des récits d'expérience racontés, l'appartenance ethnoculturelle du chercheur, sa subjectivité ainsi que celle des NEOCAS, les résultats présentés sont autant de données crédibles pour avoir respecté les critères de rigueur de la recherche qualitative en relation avec les problématiques évoquées précédemment comme le risque d'oublier, la sélection et les biais du chercheur.

3.10 Résumé du chapitre

Cette recherche a adopté le paradigme constructiviste puisqu'elle visait une compréhension en profondeur du phénomène étudié à partir d'une coconstruction selon les points de vue des participants. En effet, elle avait pour but de comprendre la construction des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Nous avons étudié ce phénomène selon le vécu des participants qui ont accepté de nous raconter leur expérience d'insertion professionnelle. Une posture interprétative a été choisie en tenant compte de la dynamique de la construction du savoir entre les participants et le chercheur. Par conséquent, les méthodes qualitatives y étaient favorisées. La méthodologie adoptée est l'approche narrative par le récit d'expérience (Balleux, 2007; Bertaux, 2013). Elle a permis de comprendre en profondeur le phénomène étudié. Pour répondre à la question générale de la recherche, ce sont les huit nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario qui formaient l'échantillon. Pour l'analyse des données, nous avons privilégié l'analyse de contenu thématique en utilisant le logiciel d'analyse informatisé Nvivo 10 en lien avec l'adaptation du modèle de Fournier et *al.* (2002) sur les types et les trajectoires d'insertion socioprofessionnelle des jeunes ainsi que le modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera et *al.* (2013). Tout au long de l'étude, nous avons utilisé un journal de bord nous permettant de noter certaines informations pour l'analyse des données et le déroulement de la recherche.

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse de nos entrevues de recherche. Nous voulons répondre à notre question de recherche visant à comprendre comment se construisent les trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes (NEOCAS) et d'Afrique subsaharienne dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Nous essayons également de répondre aux sous-questions de recherche suivante : 1) Quels types et trajectoires d'insertion professionnelle ont caractérisé les parcours des NEOCAS? 2) Quelles stratégies d'insertion professionnelle les NEOCAS ont-ils mises de l'avant pour surmonter les difficultés contextuelles, professionnelles ou personnelles rencontrées dans leur insertion en enseignement dans l'est de l'Ontario? et, finalement, 3) Quel sens les NEOCAS donnent-ils à leur trajectoire d'insertion professionnelle? Rappelons que nous avons analysé les entrevues à l'aide du logiciel d'analyse Nvivo 10. La codification a été préparée en fonction des thèmes qui émergent des entrevues et de la grille d'entrevue narrative. Par conséquent, nous présenterons d'abord les mises en intrigue issues des récits d'expérience d'insertion professionnelle des huit NEOCAS qui ont contribué à cette recherche. Ces récits ont été transformés en mises en intrigue afin de mettre en évidence les types et les trajectoires d'insertion professionnelle des participants. De plus, nous regrouperons nos catégories en fonction des stratégies structurant l'insertion professionnelle selon les dimensions du modèle de Mukamurera et al. (2013). Finalement, nous analyserons le sens qu'ils donnent à leur trajectoire d'insertion professionnelle. Par conséquent, cette section est structurée et appuyée en fonction de notre cadre conceptuel.

D'emblée, il importe de rappeler que le modèle de Fournier et al. (2002) sur les types et les trajectoires d'insertion socioprofessionnelle présente quatre types d'insertion et de onze trajectoires interdépendantes. Il s'agit, en premier, du type d'insertion réussie qui regroupe les trajectoires progressive, traditionnelle et pragmatique. En second lieu, du type d'insertion sinueuse qui comprend les trajectoires relationnelle et entrepreneuriale. En troisième lieu, du type d'insertion essoufflante qui regroupe les trajectoires économique et moratoire, et, finalement, du

type d'insertion chaotique qui s'associe aux trajectoires précaire, exclusion, exploratoire et scolaire.

4.1 Types et trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS

Les résultats présentés dans cette section visent à répondre à la première sous-question de recherche : Quels types et trajectoires d'insertion professionnelle ont caractérisé les parcours des NEOCAS ? Pour y parvenir, nous avons examiné les mises en intrigue des récits d'expérience des participants pour déterminer de quel type et de quelle trajectoire d'insertion professionnelle chacune relevait. Rappelons que les types d'insertion professionnelle permettent de comprendre *les conditions d'insertion* des NEOCAS. Les trajectoires d'insertion professionnelle font référence, quant à elles, à *la nature du parcours* effectué entre la fin du programme de formation à l'enseignement et le moment où le participant se retrouve sur le marché du travail.

Lors de l'analyse, des particularités ont émergé avec plus de précision permettant de mettre en lumière trois types d'insertion professionnelle sur les quatre relevés par Fournier *et al.* (2002), soit les insertions professionnelles *réussie*, *sinueuse* et *chaotique*. Cela a aussi rendu possible l'identification de quatre trajectoires professionnelles se rapportant aux trois types d'insertion précités ; il s'agit des trajectoires *progressive*, *traditionnelle*, *relationnelle* et *précaire*.

4.1.1 L'insertion professionnelle réussie

Selon le modèle de Fournier *et al.* (2002) et dans le cadre de cette étude, le type d'insertion professionnelle *réussie* caractérise le nouvel enseignant immigrant issu d'une minorité visible noire qui décroche un emploi régulier à temps plein dans les cinq premières années suivant la fin du programme de formation à l'enseignement. Le participant exprime alors sa satisfaction professionnelle en dépit des difficultés rencontrées. Il se dit inséré dans sa profession et il bénéficie des avantages sociaux qui découlent d'un poste régulier à temps plein. Dans cette perspective, les mises en intrigue des récits d'expérience de Pierrot et de Matthieu, tous les deux originaire d'Haïti, présentent un même type d'insertion professionnelle tout en témoignant de trajectoires d'insertion professionnelle différentes. En effet, Pierrot et Matthieu ont décroché un poste régulier à temps plein avant la fin du processus ; l'analyse de la mise en intrigue de leurs récits d'expérience permet

de les placer sous le type d'*insertion professionnelle réussie* et dans une *trajectoire progressive*, pour l'un, et *traditionnelle* pour l'autre.

4.1.1.1 Le type d'insertion réussie de trajectoire progressive de Pierrot, d'Haïti

Pierrot, né en Haïti, se situait dans le groupe d'âge des quarante-cinq à cinquante ans au moment de l'entrevue. Avant d'immigrer au Canada, il a étudié la philosophie et la théologie, puis il est entré à l'École normale supérieure (école de formation à l'enseignement) de son pays d'origine pour devenir enseignant. Après deux ans d'enseignement dans son pays, il est arrivé au Canada en 1995 pour terminer ses études universitaires. Entre les années 2000 à 2008, il était en emploi à la Banque du Canada, puis dans un collège de la région ottavienne. En septembre 2009, il a entrepris le programme de formation à l'enseignement pour enseigner aux cycles moyen et intermédiaire. En avril 2010, il a terminé le programme de formation à l'enseignement. L'analyse de sa mise en intrigue a démontré qu'il a progressé de façon constante et graduelle vers un poste régulier. Pierrot s'est situé dans une *insertion professionnelle réussie à trajectoire progressive* selon le modèle de Fournier *et al.* (2002). Pour nous, la trajectoire d'insertion professionnelle *progressive* désigne l'enseignant immigrant issu d'une minorité visible noire qui connaît une progression constante et graduelle vers l'obtention d'un emploi régulier à temps plein dans la profession enseignante lui permettant de mieux maîtriser les diverses facettes de son insertion professionnelle. Par exemple, cet enseignant obtient d'abord certains contrats de suppléance à long terme entremêlés de suppléance à court terme. Il décroche ensuite un poste régulier à temps partiel qui le conduit directement à un poste régulier à temps plein par repêchage. Le tableau 4.1 présente son profil démographique de même que les faits saillants de sa trajectoire d'insertion professionnelle.

Tableau 4.1 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle de Pierrot, 2010-2015

Pseudo-nyme	Genre/ Groupe d'âge	Pays d'origine	Immigration Canada	B. Éd.	Durée de l'expérience d'insertion professionnelle en enseignement en Ontario	Études antérieures	Nombre d'années d'expérience professionnelle antérieure
Pierrot	M	Haïti	20 ans (1995)	2010	5 ans	Études supérieures à	2 ans dans l'enseigne-

	45-50 ans					l'École normale d'Haïti pour la formation des maîtres Baccalauréat en théologie/philosophie au Canada	ment dans son pays d'origine 8 ans entre l'enseignement à La Cité et le travail à la Banque du Canada
Entrée dans la profession enseignante en Ontario	• Avril 2010 : fin du programme de formation à l'enseignement à l'Université d'Ottawa • Démarches pour être sur les listes des enseignants suppléants des conseils scolaires • Démarche et demande du certificat de qualification et d'inscription (agrément) de l'OEEO • De mai à juin 2010 : début de la suppléance dans les écoles francophones • De juin à août 2010 : chômage dans la profession enseignante • Recherche d'emploi dans la profession enseignante						
Étape 1 – Année scolaire 2010-2011	• De septembre à décembre 2010 : obtention d'un contrat de suppléance à long terme • De janvier à juin 2011 : retour dans la suppléance à court terme et journalier • De juin à août 2011 : chômage dans la profession enseignante • Recherche d'emploi dans la profession enseignante						
Étape 2 – Année scolaire 2011-2012	• De septembre à décembre 2011 : retour dans la suppléance à court terme dans les écoles • Janvier 2012 : obtention d'un poste régulier à 30 % de dotation • De janvier 2012 à juin 2012 : suppléance à court terme pour combler la dotation de 30 % • Avril 2012 : repêchage et obtention d'un poste à temps plein qui commence la nouvelle année scolaire						
Étape 3 – Année scolaire 2012-2013	• Août 2012 : début d'un poste régulier dans la profession enseignante à 100 % de dotation • Août 2012 : fin d'une étape du processus d'insertion professionnelle en enseignement en Ontario						

4.1.1.2 Le manque de connaissance du système et du registre langagier lors de la première année (2010-2011) :

Bien qu'il ait fait le programme de formation à l'enseignement, l'obtention de son premier contrat de suppléance à long terme fait découvrir à Pierrot sa méconnaissance du système scolaire francophone de l'Ontario. Durant la période de son contrat de suppléance à long terme de septembre à décembre 2010, il évalue ses expériences antérieures et les besoins d'adaptation pour répondre aux besoins de ses élèves. Pour Pierrot, issu de l'immigration et arrivé au Canada à l'âge adulte, la connaissance du système scolaire francophone de l'Ontario s'est révélée préoccupante vu que, selon ses dires, « les élèves connaissaient mieux que [lui] le système ». Il parle également

de la nécessité de bien faire la gestion de la classe non seulement dans le but de respecter la planification du jour et les échéances, mais aussi de faciliter l'obtention d'un poste régulier en enseignement.

J'ai compris qu'ici au Canada, il est capital de bien gérer sa classe, sans quoi, on risque d'avoir beaucoup de problèmes pour trouver un poste permanent. Donc, quand on n'arrivait pas à gérer sa classe, on ne pouvait pas non plus réaliser des projets, respecter la planification journalière et atteindre les échéances.

Pierrot a comparé le système scolaire francophone de l'Ontario à celui de son pays d'origine. Les données de son récit d'expérience nous ont fait comprendre que certaines stratégies pédagogiques antérieures ne sont pas admises dans les écoles de la province, comme il l'a dit : « J'ai enseigné dans mon pays. Ce n'était pas le même système, ce n'était pas les mêmes méthodes, ce n'était pas les mêmes stratégies ». Pierrot a expliqué qu'il avait aussi rencontré certains défis vu son registre langagier trop élevé pour les élèves de l'élémentaire. Il lui était difficile au début d'adapter son niveau de langage à celui de ses élèves puisque les élèves étaient habitués à certains termes usuels dès la maternelle. Toutefois, il a compris, à travers les réactions des élèves, qu'il devait utiliser un vocabulaire adapté :

Les difficultés personnelles encourues étaient un problème de langage qui n'avait rien à voir avec mon accent. J'avais employé un langage trop élevé pour les élèves. Avant d'enseigner au Canada, j'ai enseigné la philosophie. Donc, le langage et les mots utilisés étaient trop difficiles pour eux. C'était difficile pour moi au début d'y parvenir puisqu'au niveau du système scolaire ontarien, les élèves sont habitués à des termes connus depuis la maternelle. Lorsque j'utilisais un vocabulaire qu'ils ne comprenaient pas, ils m'ont juste regardé avec de grands yeux ; j'ai vite compris que je ne m'étais pas fait comprendre. Je devais ainsi utiliser un vocabulaire qui correspondait à leur niveau.

Selon Pierrot, cette prise de conscience est significative parce qu'elle favorise l'ajustement de ses stratégies pédagogiques. À son avis, les difficultés liées à la connaissance de ce système scolaire et à la langue peuvent nuire à l'insertion professionnelle. Il fait voir que pour répondre au besoin du système et de ses élèves, on doit, en gardant certaines compétences transférables, s'adapter à celles du nouveau milieu scolaire de la société d'accueil.

4.1.1.3 Deuxième et troisième années (2011-2013) : la progression constante vers un poste régulier en enseignement

En 2011, Pierrot entreprend sa deuxième année scolaire par une suppléance à court terme. Mais, quatre mois après, soit en janvier 2012, il obtient un emploi régulier à temps partiel. Dès la fin de l'année scolaire, il dit qu'il est allé au repêchage pour une affectation à temps plein :

Dès le début de l'année scolaire 2011, j'ai continué à faire de la suppléance à la journée. Ce n'est qu'en janvier 2012 que la direction où je faisais mon long terme m'a proposé un poste d'enseignement régulier à temps partiel à 30 % d'affectation. À la fin de l'année, soit au mois de mars ou d'avril 2012, je suis allé au repêchage en vue d'obtenir un poste d'enseignement régulier à 100 % qui débiterait avec l'année scolaire 2012-2013.

Pierrot raconte qu'il commence sa troisième année d'insertion avec un poste régulier à temps plein. L'obtention d'un tel poste régulier à temps plein marque la fin de sa recherche d'emploi comme étant une étape importante de son insertion professionnelle, comme il en témoigne : « Vers la fin du mois d'août 2012, j'ai débuté avec un poste régulier dans la profession enseignante à 100 % de dotation. Ce fut la fin de ma recherche d'emploi dans la profession enseignante en Ontario ». De plus, selon le participant, son appartenance à la minorité visible n'a pas posé de frein à son intégration, ce qu'il considère comme une chance en tenant compte de tout ce qu'il témoigne avoir entendu de cette entité dans la profession enseignante dans les écoles francophones en Ontario. Il s'exprime ainsi : « En tant qu'enseignant de race noire, j'ai été bien accueilli ; j'ai eu probablement de la chance ». En effet, l'attitude ouverte et positive de Pierrot lui a été favorable, en plus des stratégies qu'il a mises de l'avant pour s'insérer en enseignement. La deuxième année de son insertion est marquée par une progression constante et graduelle, manifestée, d'une part, par l'obtention d'un contrat de suppléance à long terme malgré le fait qu'il soit revenu à la suppléance de jour après ce long terme. D'autre part, il a obtenu un emploi régulier à temps partiel et, finalement, un complément à son affectation lors de la séance de repêchage.

Absence de discrimination et facteur d'âge

Pierrot se dit chanceux de ne pas avoir vécu une situation probante de discrimination comme certains de ses collègues issus de l'immigration de race noire qui se disent victimes :

J'ai rencontré d'autres collègues qui se plaignaient des situations difficiles qu'ils avaient vécues. Par exemple, j'ai entendu d'autres collègues qui parlaient d'un manque d'accueil, de

beaucoup de difficultés à s'intégrer, qui ont rencontré d'autres enseignants de race blanche qui ne coopéraient pas, qui ne collaboraient pas suffisamment. Je ne peux pas trop en parler puisque je n'ai pas été victime de situations comme celles-là. [...]. Une situation qui pourrait me bouleverser, c'est une situation de racisme, de discrimination. Heureusement, je n'ai pas vécu une situation probante de discrimination.

Selon les déclarations de Pierrot, l'âge pourrait être un facteur rendant difficile l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants qui sont habitués à travailler dans un autre système avant de s'établir au Canada. Toutefois, si le nouvel enseignant immigrant adopte une attitude d'engagement, l'âge devient un élément secondaire :

L'enseignement au Canada demande beaucoup d'effort, beaucoup d'énergie, beaucoup de préparation, une bonne capacité d'innovation et de créativité. Peut-être qu'avec l'âge, quand on s'habitue à un système préétabli, c'est plus difficile de s'insérer dans un autre système. Mais, si l'enseignant s'intègre vraiment dans le système canadien, s'il apprend à bien faire les tâches attendues, s'il participe à des activités, suit des formations offertes par le conseil [scolaire] et coopère adéquatement, je pense que l'âge devient un élément secondaire.

Pierrot a présenté aussi certaines dispositions pouvant avoir eu un impact sur son insertion, à savoir que la participation à des activités professionnelles, la collaboration, l'esprit de créativité et d'innovation.

Attitude favorable et recherche d'emploi

Pierrot nous parle ensuite de la nécessité pour les enseignants immigrants de chercher à briser des barrières qui font croire que l'enseignement dans les écoles francophones est fait pour les enseignants natifs blancs. Son discours souligne son optimisme et sa détermination à ne pas se laisser influencer par les rumeurs. Par exemple, il ne s'est pas laissé freiner par ceux qui disaient ne pas trouver de travail en raison de leur origine ethnoculturelle :

En tant qu'enseignant issu de l'immigration, il faut savoir briser les barrières, c'est-à-dire les barrières qui font croire que l'enseignement dans les écoles francophones est fait seulement pour les Franco-Ontariens nés ici ou pour les Blancs qui demeurent ici. Je pense qu'il faut aller au-delà, il faut dépasser tout ce clivage. Il faut être ouvert d'esprit et prêt à s'intégrer progressivement. Il faut être prêt aussi à apprendre sur le tas. Lorsque j'ai terminé [ma formation], on m'avait dit que je n'allais pas trouver d'emploi à Ottawa. J'ai répondu : « Mais, je vis à Ottawa, c'est là où je dois trouver mon emploi ». Heureusement, après un an et demi, j'ai obtenu le poste désiré.

Pierrot présente une attitude favorable lors de sa recherche d'emploi. D'après lui, il faut savoir se vendre en montrant aux employeurs les aptitudes qui font du candidat à l'embauche un bon enseignant. Au cours de sa troisième année, Pierrot a été capable d'exprimer un sentiment de satisfaction d'être inséré en enseignement et de se montrer utile. Il a le sentiment d'être capable d'agir en professionnel de l'enseignement. Selon lui, son insertion professionnelle crée une forme de multiculturalisme puisqu'il est capable de transmettre dans son enseignement sa culture d'origine tout en étant ouvert à apprendre des autres cultures :

Je me sens inséré dans la profession enseignante parce que je peux me montrer utile à la société. Je peux agir en professionnel dans la profession. Le reste viendra au fur et à mesure parce que c'est l'impact que j'ai eu sur les élèves qui importe le plus, que ce soit comme enseignant régulier ou comme enseignant suppléant. Le fait que j'aie choisi ce domaine, je me considère inséré dans la profession et utile à la société. Je peux enseigner à de futurs médecins, enseignants, avocats, ingénieurs et même premiers ministres du Canada. Mon insertion professionnelle crée aussi une sorte de multiculturalisme parce que j'ai transmis ma culture comme j'ai aussi appris des autres cultures, car dans ma classe, il y a d'autres nationalités, des enfants qui viennent de cultures différentes.

Le désir de contribuer à l'enseignement dans le système scolaire de l'Ontario constitue pour Pierrot l'une des principales raisons qui l'ont motivé à entrer dans la profession enseignante. Dès lors, l'obtention de son poste régulier lui a donné le sentiment d'avoir atteint cet objectif.

4.1.1.4 Résumé du type d'insertion réussie de trajectoire progressive de Pierrot

Le parcours de Pierrot a permis de repérer une trajectoire professionnelle *progressive*. En effet, il n'a pas tardé à obtenir un contrat de suppléance à long terme en enseignement dès le début de la première année de son insertion professionnelle. Son passage à la suppléance à long terme et le retour à la suppléance à la journée ne l'ont pas déstabilisé puisque selon lui, son calendrier de suppléance a toujours été bien garni. Bien qu'il ait passé environ un an et demi entre les suppléances à court terme et à long terme, ses compétences et ses habiletés ont été mises à profit dans une progression constante et graduelle. Le fait d'être reconnu dans le milieu lui a permis de décrocher un emploi régulier à temps partiel qu'il devait graduellement compléter à temps plein. C'est ainsi qu'à la fin de l'année, il est allé au repêchage pour compléter sa dotation régulière à temps plein. Il a obtenu son poste d'enseignant régulier à temps partiel dès la fin de sa deuxième année d'enseignement. Cette dotation sera complète au début de la troisième année.

Pierrot mentionne certaines conditions et attitudes qui ont assuré une progression dans sa trajectoire d'insertion professionnelle. Il a bénéficié de l'appui d'une direction d'école et d'autres membres du personnel enseignant. Par exemple, le fait, pour une direction d'école, de l'appeler et de lui faire savoir qu'un ancien directeur d'école a laissé un bon témoignage en sa faveur et qu'elle voulait l'embaucher. De plus, dans sa recherche d'emploi, il a mis en évidence ses connaissances antérieures qui facilitent une reconnaissance de ses compétences. Ces faits démontrent que sa trajectoire d'insertion est plus *progressive* selon un type d'insertion professionnelle *réussie*. Au moment où il nous raconte son expérience, Pierrot avait déjà effectué environ trois ans dans son poste régulier dans les écoles francophones de l'Ontario.

4.1.1.5 Le type d'insertion réussie de trajectoire traditionnelle de Matthieu, d'Haïti

Matthieu est originaire d'Haïti. Lors de l'entrevue, il était dans le groupe d'âge des quarante-cinq à cinquante ans. De 1990 à 2001, il a enseigné à temps plein au niveau secondaire dans son pays d'origine. En 1990, il a étudié les techniques de législation douanière dans son pays, puis il a travaillé dans l'administration publique tout en continuant à enseigner. En 1992, admis à la faculté de droit d'une université haïtienne, il a terminé avec succès ses quatre années d'études supérieures. Durant cette même période, il a obtenu un baccalauréat en théologie dans son pays d'origine. Il est arrivé au Canada en 2008. Inscrit en 2009 dans un programme de niveau collégial, il a décroché un certificat en soutien informatique. En septembre 2009, il est entré au programme de formation à l'enseignement dans les cycles moyen et intermédiaire. Après l'avoir terminé en avril 2010, il a poursuivi en septembre 2010 le programme de maîtrise en éducation. Il a reçu son grade en octobre 2011. Ce programme de maîtrise a été entrecoupé de cours de qualifications additionnelles en enfance en difficulté et en français. Le récit de Matthieu démontre une insertion professionnelle relativement linéaire et traditionnelle vers un poste régulier à temps plein. Matthieu se situe dans une *insertion réussie à trajectoire traditionnelle* selon le modèle de Fournier *et al.* (2002).

Tableau 4.2 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle de Matthieu, 2010-2015

Pseudonyme	Genre/ groupe d'âge	Pays d'origine	Immigra- tion Canada	B. Éd.	Durée de l'expérience d'insertion professionnelle	Études antérieures	Nombre d'années d'expérien- ce

					en enseignement en Ontario		profession- nelle antérieure
Matthieu	M 45-50 ans	Haïti	(2008)	2010	5 ans	Certificat profession- nel en technique douanière en Haïti Baccalauréat en droit en Haïti Baccalauréat en théologie en Haïti Certificat de La Cité collégiale en informatique à Ottawa (Canada) Maîtrise en éducation (Université d'Ottawa)	15 ans d'expérience en enseigne- ment en Haïti 5 ans d'expérience à la douane en Haïti
Entrée dans la profession enseignant e dans les écoles francophon es de l'Ontario	• Avril 2010 : fin du programme de la formation à l'enseignement à l'Université d'Ottawa • D'avril à juin 2010 : difficultés pour l'OEEQ de donner les équivalences des diplômes étrangers • Début de la suppléance à court terme non qualifié • De juin à septembre 2010 : chômage dans la profession enseignante en Ontario						
Étape 1 – Année scolaire 2010-2011	• De septembre 2010 à janvier 2011 : difficulté à travailler comme enseignant non qualifié • Février 2011 : obtention du certificat de qualification et d'inscription de l'OEEQ • Recherche d'un poste régulier dans la profession enseignante en Ontario • Demande pour être sur la liste d'admissibilité des conseils scolaires A et B • Cours de qualification additionnelle en enfance en difficulté • De juin à septembre 2011 : chômage dans la profession enseignante • Recherche d'emploi dans la profession enseignante en Ontario						
Étape 2 – Année scolaire 2011-2012	• De septembre 2011 à janvier 2012 : suppléance à court terme et à la journée en Ontario • De février à juin 2012 : un contrat à long terme au conseil scolaire B • De juin à août 2012 : chômage dans la profession enseignante • Recherche d'emploi régulier dans la profession enseignante en Ontario						
Étape 3 – Année scolaire 2012-2013	• Août 2012 : obtention d'un emploi régulier à 100 % de dotation • Août 2012 : début d'un poste régulier à temps plein • Fin d'une étape du processus d'insertion professionnelle dans les écoles francophones de l'Ontario						

Il importe de mentionner que la trajectoire d'insertion professionnelle *traditionnelle* caractérise le nouvel enseignant immigrant qui vit un cheminement relativement linéaire et prévisible jusqu'à l'obtention d'un poste régulier à temps complet. Ce cheminement consiste à passer directement d'un contrat de suppléance à long terme à un poste régulier à temps plein. Le tableau 4.2 ci-dessus présente son profil démographique ainsi que les éléments cruciaux de sa trajectoire d'insertion professionnelle.

4.1.1.6 Première année (2010-2011) : les situations professionnelles

Cette partie montre comment Matthieu a vécu sa première année d'insertion professionnelle en enseignement. Elle révèle les difficultés rencontrées par Matthieu à ses débuts dans la profession enseignante et les stratégies professionnelles mises de l'avant pour la reconnaissance des diplômes de son pays d'origine ainsi que la certification de qualification et d'inscription de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). Matthieu a une longue expérience en enseignement secondaire dans son pays d'origine. Il n'en demeure pas moins qu'il a fait face à des difficultés lors de ses études au programme de formation en enseignement. Cela est dû, pour une part, à son manque de connaissance du système scolaire de l'Ontario. À ce propos, il dit : « Ma première difficulté fut l'adaptation au programme académique de l'Université d'Ottawa parce que la plupart des professeurs avaient pris pour acquis que tous les étudiants connaissaient déjà le système scolaire franco-ontarien ».

D'autre part, il soutient avoir connu une mauvaise expérience en raison d'un environnement d'apprentissage qui ne lui était pas toujours favorable pour réaliser tous ses projets d'apprentissage. À ce sujet, il dit qu'« une autre difficulté concernait les anglicismes que [les professeurs] utilisaient dans leurs cours. Par exemple, j'avais un professeur qui demandait de présenter leurs travaux sous forme de scrapbooking. Venant d'ailleurs, je ne connaissais pas ce mot ». Finalement, il évoque les difficultés encourues lors de la préparation des leçons. Il semble que selon lui certaines informations transmises par les professeurs auraient dû être mises au clair et explicitées au profit des étudiants qui, comme lui, venaient d'un autre pays. Voici ses déclarations : « Pour le côté théorique de la préparation des leçons, faute d'orientation, je n'arrivais pas à préparer la leçon. Pourtant, il y a des gabarits de leçon que j'aurais pu utiliser. Mais cette information n'était pas donnée aux étudiants venant d'un autre pays ». Matthieu note ainsi certaines défaillances vécues

lors de son programme de formation à l'enseignement. Il signale avoir souffert d'un manque d'orientation durant son programme de formation à l'enseignement.

Difficultés liées à la reconnaissance des diplômes et l'obtention de l'agrément de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO)

À la fin de sa formation, Matthieu se sentait prêt à commencer dans la profession. Toutefois, dès ses débuts, il s'est heurté à des difficultés pour obtenir l'agrément de l'OEEO. À son avis, ses difficultés à obtenir l'agrément de l'OEEO dérivent des critères différents d'acceptation des équivalences des diplômes non canadiens entre l'Université d'Ottawa et l'OEEO. Matthieu présente son admission à l'Université d'Ottawa comme l'un des facteurs pour montrer que l'OEEO se base sur d'autres critères que ceux de l'Université d'Ottawa pour accorder les équivalences des diplômes universitaires étrangers. À ce sujet, il raconte :

À la fin du programme de formation à l'enseignement, je croyais avoir atteint l'étape finale et que par la suite, tout irait bien. Toutefois, la première difficulté concernait l'obtention de la certification de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Pour beaucoup d'immigrants comme moi, l'Université d'Ottawa accepte les étudiants qui ont fait leurs études à l'extérieur du pays sur la base de leurs compétences et de leur bagage académique. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario se fonde toutefois sur d'autres critères pour accorder les équivalences des diplômes des universités non canadiennes. L'analyse des dossiers par l'Université d'Ottawa paraît suivre des critères différents de ceux de l'OEEO.

D'après les déclarations de Matthieu, l'OEEO ne devrait pas proposer des critères différents pour donner les équivalences de diplômes provenant d'un autre pays puisqu'il n'est pas mandaté pour étudier leur validité. Selon Matthieu, il y a lieu de rappeler que le système scolaire de son pays d'origine est calqué sur celui de la France. C'est ainsi qu'il soutient que son pays requiert un mémoire de recherche pour obtenir le grade de licencié alors que le système scolaire canadien ne l'exige pas pour un baccalauréat. En plus des mesures mises en place par l'OEEO pour accorder les équivalences des diplômes, Matthieu soulève une autre difficulté, celle de la langue de correspondance avec l'OEEO. Selon lui, ce facteur lui était défavorable dans le traitement de son dossier puisque le préposé à l'accueil de l'OEEO avait une connaissance limitée du français. Il en était de même pour lui qui connaissait peu l'anglais pour correspondre avec l'Ordre qui est pourtant une institution de réglementation bilingue. Selon lui, tous ces éléments n'ont fait que retarder l'obtention de l'agrément de l'Ordre :

Donc, ça a pris du temps. Ça a pris du temps, ça a pris beaucoup de salive et surtout que celui-là qui était préposé à l'analyse des dossiers, ce n'est pas quelqu'un qui comprenait bien le français. Donc, c'est une embûche encore que vous alliez traiter avec des personnes qui ne comprennent pas tout à fait le français à cent pour cent.

À son avis, l'attente de l'agrément de l'OEEQ a pour effet de prolonger le temps pour postuler à des emplois réguliers. Il importe de signaler que l'enseignement est une profession réglementée au Canada. Par conséquent, un enseignant non qualifié, c'est-à-dire qui ne détient pas l'agrément de l'Ordre, ne peut pas décrocher un poste régulier. Comme Matthieu le confirme : « Quelles sont les conséquences de ça ? C'est que la période où l'on embauche les enseignants au tout début de l'année académique, je n'ai pas pu le faire puisque je n'avais pas l'agrément de l'Ordre ». Bien qu'il ait été accepté par un conseil scolaire comme suppléant non qualifié, il affirme qu'il devait attendre février 2011, date de l'obtention de son accréditation par l'OEEQ, pour commencer à postuler à un emploi régulier alors qu'il avait terminé le programme de formation à l'enseignement en avril 2010. Dans l'attente de l'agrément, il dit avoir suivi des cours de qualification additionnelle pour obtenir la qualification dans une didactique ou pour acquérir des compétences dans une matière. Ces qualifications ont permis à Matthieu, comme il le rappelle, d'être plus concurrentiel sur le marché du travail. En somme, Matthieu fait voir qu'il a rencontré des défis d'ordre administratif qui ont ralenti amplement son processus d'insertion professionnelle. Cependant, sa patience et sa ténacité lui ont permis de surmonter ces difficultés.

4.1.1.7 Deuxième année (2011-2012) : le cheminement linéaire et prévisible

Matthieu devait attendre sa deuxième année en enseignement, soit en février 2011, pour postuler à des contrats de suppléance à long terme ou à des emplois réguliers. Malgré les situations difficiles pour débiter en enseignement, il s'adapte et il développe des stratégies lui permettant d'obtenir un emploi régulier; d'ailleurs il est convaincu qu'il a trouvé son emploi grâce à son choix d'aller en périphérie d'Ottawa. Il explique que c'est son contrat de suppléance à long terme qui a mené à son poste régulier, comme il le raconte :

Dans mes choix, j'avais dit n'avoir aucun problème pour aller en périphérie d'Ottawa. Dans cette perspective, j'ai participé aux sélections du conseil B. Après mon entrevue de sélection générale, le conseil B m'a appelé pour une deuxième entrevue de sélection pour travailler à cent cinquante kilomètres de mon domicile. C'est ainsi qu'en février 2012, j'ai été embauché

par le conseil B comme suppléant à long terme. Ce poste allait devenir permanent au mois d'août 2012.

Selon Matthieu, la suppléance à long terme à l'extérieur de la ville assure presque un emploi régulier en enseignement. Dès lors, sa décision de rechercher un emploi en périphérie a contribué favorablement à mieux vivre son insertion professionnelle. Cette décision a été prise en tenant compte du vaste territoire desservi par l'employeur et du fait qu'il y aurait moins d'enseignants qui souhaiteraient aller enseigner aussi loin d'Ottawa.

4.1.1.8 Troisième année (2012-2013) : l'obtention d'un poste régulier et les situations vécues en milieu professionnel

Pour Matthieu, l'obtention de son poste régulier en enseignement est le fruit de l'adoption d'attitudes professionnelles. C'est ainsi qu'en août 2012, il a obtenu un emploi régulier à temps plein dans un conseil scolaire. Ensuite, dans son récit d'expérience, il semble avoir donné une place de choix à la profession enseignante qu'il entend préserver tout de même lors de son arrivée au Canada, même s'il a vécu des situations difficiles.

Rétention de l'information de la part des enseignants natifs

Matthieu mentionne que la rétention de l'information était comme un outil puissant utilisé par certains enseignants natifs lors de son insertion professionnelle. À ce sujet, Matthieu témoigne que « Si un enseignant immigrant prépare une activité avec un enseignant blanc, il y a certaines informations que le collègue blanc ne partagera pas avec vous. Dans mon équipe, un enseignant blanc a pris plaisir à fonctionner de cette manière ». Il semble considérer cette pratique comme une règle tacite de la part de certains enseignants natifs pour restreindre l'accès à l'information. À son avis, une telle attitude professionnelle est déplaisante quand on voit que la circulation de l'information est une pratique importante dans l'enseignement. Selon Matthieu, cette attitude professionnelle déplaisante de certains natifs se fait ressentir, par exemple, lors de la préparation d'une activité en équipe. Il s'ensuit que pour Matthieu, la rétention de l'information est un facteur important, car le rendement et l'efficacité de l'enseignant est étroitement dépendante d'être bien informé sur le contexte scolaire ainsi que du contrôle possible des ressources pédagogiques. Une telle situation dérange, perturbe une relation professionnelle basée sur la confiance. À ce sujet, voici ses déclarations : « Nous avons planifié ensemble une activité. Je pensais détenir toute

l'information nécessaire. Mais non ! Au cours du déroulement de l'activité, j'ai remarqué qu'il y avait des choses non prévues. C'est cette rétention de l'information qui me dérange ». Il dit ne pas avoir été mis au courant de l'ajout par son collègue natif à cette tâche d'équipe.

Manque de respect de l'opinion de l'enseignant immigrant et discrimination dissimulée

Matthieu aborde un autre aspect perturbant de son expérience professionnelle à savoir le « manque de respect de l'opinion de l'enseignant immigrant » lors des rencontres professionnelles. Dans un tel contexte, le silence de l'enseignant immigrant limite les interactions verbales avec tous les collègues. Matthieu rapporte à ce sujet qu'« il est bien difficile d'amener une idée contraire à celle de l'enseignant blanc. Dans une rencontre du personnel, j'ai exprimé mon idée et un enseignant blanc a dit : “Tu ne sais pas de quoi tu parles” ». Matthieu a l'impression que l'enseignant natif voulait occulter sa pensée par peur de formuler directement et ouvertement son propos discriminatoire. Il affirme qu'un tel comportement constitue de « la discrimination voilée, car on ne respecte pas l'opinion de l'autre ». Le fait pour Matthieu de garder le silence, en « ne donnant pas toujours de réponse », constitue à ses yeux une mauvaise stratégie dans le fonctionnement de l'école. Il pense ne pas pouvoir exprimer son opinion ou ne pas être entendu dans le corps professionnel. Le manque de respect de l'opinion d'un enseignant noir est discriminatoire selon lui. Matthieu est conscient qu'il existe des préjugés sociaux liés à l'origine culturelle qui seraient responsables de la discrimination dans les écoles francophones de l'Ontario. Certains enseignants natifs emploient une forme de discrimination voilée qui consiste à ne pas s'afficher ouvertement par des gestes qui expriment, par exemple, le rejet de son opinion. En effet, « j'ai vécu toutes sortes de discrimination voilée dans mon milieu de travail. J'ai dit discrimination voilée parce qu'il y a tellement de balises dans la province qu'un enseignant blanc ne risque pas sa peau en affichant de manière visible son opposition ». Pour lui, il existe des barrières qui l'empêcheraient de bien s'intégrer et il faut en être conscient. Dans cette visée, Matthieu a évoqué la discrimination pour expliquer son sentiment de rejet ou d'exclusion à cause de son origine ou de son statut de minorité visible de race noire. Voici un extrait qui reflète son expérience enrobée de non-dit. Cela est caractérisé par l'évitement en vue d'atténuer la situation.

Par exemple, je marchais dans les couloirs de l'école, un enseignant blanc m'a vu et a demandé : « Monsieur, avez-vous besoin d'aide ? » Alors que j'ai les mêmes outils que les

autres enseignants en enfance en difficulté. J'ai ma radio de communication. J'ai au cou ma carte à puce. Et puis, les autres enseignants blancs se promenaient comme moi.

À son avis, il est discriminé sur les signes extérieurs comme la couleur de la peau. Il raconte : « J'ai fait l'expérience de commentaires de la part de certains enseignants natifs qui semble liée au fait d'être un enseignant immigrant de race noire ». Les propos de Matthieu montrent que son identité d'enseignant dans les écoles francophones est mise en doute alors que son identité de minorité de race noire est visible. À son avis, la demande par l'enseignant natif « s'il a besoin d'aide » révèle qu'il ne se sent pas reconnu comme professionnel appartenant à son milieu.

4.1.1.9 Résumé du type d'insertion réussie de trajectoire traditionnelle de Matthieu

Bien qu'il ait vécu une période instable, la mise en intrigue du récit d'insertion professionnelle de Matthieu permet de conclure qu'il se trouve davantage dans un type d'insertion professionnelle *réussie* dans une trajectoire *traditionnelle*. Malgré ses débuts difficiles pour obtenir le certificat de qualification et d'inscription de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, il a pu cheminer de façon relativement traditionnelle en décrochant un emploi régulier à temps plein dans la profession enseignante. En effet, après avoir attendu environ une année pour obtenir l'agrément de l'OEEQ, il est allé à la recherche d'emploi là où les portes d'entrée à la profession pouvaient plus facilement s'ouvrir en sa faveur. Ainsi, il a décroché un contrat de suppléance à long terme qui est devenu son poste d'enseignement régulier à temps plein l'année suivante.

Bien qu'il ait obtenu un tel emploi, sa trajectoire d'insertion professionnelle est parsemée également de difficultés qu'il attribue à son origine culturelle. De plus, il est important de noter l'enjeu de reconnaître l'opinion de l'autre, du moins professionnellement, dans le milieu de travail. Pourtant, il a choisi souvent de garder le silence devant certains comportements des collègues qu'il jugeait non professionnels pour protéger éventuellement sa carrière tout en conservant un semblant de relation professionnelle harmonieuse. Nous pouvons conclure que Matthieu semble conserver une certaine amertume lorsqu'il parle de situations de discrimination vécues ou perçues dans son milieu professionnel. Au moment où il nous raconte son expérience, il avait effectué déjà environ trois ans dans son poste régulier à temps plein dans les écoles francophones.

4.1.2 L'insertion professionnelle sinueuse

Selon le modèle de Fournier *et al.* (2002), nous considérons le nouvel enseignant immigrant de race noire qui décroche un emploi régulier à temps partiel et dont l'affectation est intermittente pour la prochaine année scolaire comme celui qui fait l'expérience d'une insertion professionnelle *sinueuse*. Il doit aller au repêchage jusqu'à l'achèvement de son affectation durant la période d'insertion professionnelle s'échelonnant sur un maximum de cinq années. Cette catégorie d'enseignants immigrants a connu des débuts difficiles en faisant l'expérience d'emplois atypiques, de suppléances à la journée et à long terme. Elle peut alors occuper des emplois dont le lien avec la profession enseignante est variable. Au bout de quelques contrats, l'enseignant immigrant noir obtient un emploi régulier à temps partiel et dès lors, il se dit relativement inséré. Toutefois, il y a incertitude quant au temps requis pour une affectation régulière à temps plein. De ce qui précède, les mises en intrigue des récits de Charles et de Luc, qui suivent, révèlent un type d'insertion professionnelle *sinueuse* associée à l'observance d'une trajectoire *relationnelle*. Ces deux nouveaux enseignants immigrants ont connu des débuts difficiles bien qu'ils aient fait de la suppléance à court terme ou à long terme de manière récurrente. Toutefois, Charles, dès le début de la troisième année d'insertion, et Luc, dès la fin de la troisième année, ont obtenu un emploi régulier à temps partiel.

4.1.2.1 Le type d'insertion sinueuse de trajectoire relationnelle de Charles, du Cameroun

Charles est né au Cameroun. Lors de l'entrevue, il était dans le groupe d'âge des quarante à quarante-cinq ans. Docteur en géologie d'une université française, il a enseigné au Cameroun pendant deux ans. Ensuite, il a travaillé en Europe durant six mois en analyse des minéraux. Arrivé au Canada en 2009, il a travaillé pendant une année dans un laboratoire d'analyse minéralogique. En septembre 2011, il a été admis au programme de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa pour l'enseignement aux cycles intermédiaire et supérieur. Il a terminé sa formation en avril 2012. Au moment où nous lui avons demandé de raconter son expérience d'insertion professionnelle, il avait déjà une expérience de trois ans en enseignement en Ontario. La mise en intrigue de son récit d'expérience reflète un cheminement sinueux et une trajectoire *relationnelle*. Cette dernière se rapporte au nouvel enseignant immigrant de race noire qui choisit d'investir sa recherche d'emploi par ses engagements et son réseautage professionnels. Il s'interroge sur le respect des critères d'embauche lors de ce processus et la place qu'il peut revendiquer dans le

système scolaire lorsqu'elle n'est pas facilement offerte. Il peut expérimenter à la sortie du programme de formation à l'enseignement une période relativement sans emploi, suivie de l'exercice de plusieurs emplois, liés ou non au domaine d'études. À l'intérieur de la période maximale d'insertion professionnelle, il obtient un emploi régulier à temps partiel, lequel est jugé satisfaisant parce qu'il mène à une affectation à temps plein. Les décisions prises lors de ce processus reposent surtout sur le désir de parfaire ou de préserver la qualité des liens avec le réseau professionnel en vue d'une insertion professionnelle satisfaisante. Le tableau 4.3 rapporte son profil démographique ainsi que les faits marquants de sa trajectoire en enseignement.

Tableau 4.3 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle de Charles, 2012-2015

Pseudonyme	Genre/ Groupe d'âge	Pays d'origine	Immigration Canada	B. Éd.	Durée de l'expérience d'insertion professionnelle en enseignement en Ontario	Études antérieures	Nombre d'années d'expérience professionnelle antérieure
Charles	M 40- 45 ans	Cameroun	5 ans (2010)	1 ^{er} avril 2012	3 ans	Doctorat en géosciences (France)	Cameroun : 2 ans d'enseignement France : 6 mois en analyse de minéraux Canada : 1 an en analyse de minéraux
Entrée dans la profession enseignante dans les écoles francophones de l'Ontario	• Participation à une foire de carrière sur l'embauche à l'Université d'Ottawa • Avril 2012 : fin du programme de formation à l'enseignement à l'Université d'Ottawa • Demande du certificat de qualification et d'inscription de l'OEEQ • Demande d'admission sur la liste des enseignants à court terme des conseils scolaires • Soumission de curriculum vitae aux conseils scolaires A et B • Fin mai 2012 : admission sur la liste de suppléance à court terme au conseil scolaire A • Début de la suppléance à court terme au conseil scolaire A • De juin à septembre 2012 : chômage sans bénéficier de prestations d'assurance-emploi • De juin à septembre 2012 : recherche d'emploi en enseignement pour l'année scolaire 2012-2013						
Étape 1 – Année scolaire 2012-2013	• Septembre 2012 : suppléance à court terme au conseil scolaire A • Admission sur la liste de suppléance à court terme au conseil scolaire B • Début de la suppléance à court terme au conseil scolaire B • D'octobre 2012 à juin 2013 : admission et travail comme moniteur de langue • D'avril 2013 à juin 2013 : suppléance à long terme à 50 % au conseil scolaire A • Proposition d'un long terme à 100 % avortée au conseil scolaire A et conflit d'intérêts • Résolution du conflit d'intérêts • Mi-juin 2013 : fin du programme de moniteur de langue • De juin à août 2013 : réception de prestations d'assurance emploi • De juin à août 2013 : recherche d'emploi pour l'année scolaire 2013-2014						

Étape 2 – Année scolaire 2013-2014	• De septembre 2013 à janvier 2014 : suppléance à long terme à 67 % au conseil scolaire B • De la fin janvier à juin 2014 : suppléance à long terme à 100 % d'affectation au conseil scolaire A • De juin à août 2014 : chômage en enseignement • De juin à mi-septembre 2014 : recherche d'emploi pour l'année scolaire 2014-2015
Étape 3 – Année scolaire 2014-2015	• Septembre 2014 : échec d'une proposition d'un poste à long terme qui devait être affiché • Septembre 2014 : retour à la suppléance à court terme dans les écoles francophones • Septembre 2014 : constat d'irrégularité dans le processus • Soumission d'un grief de l'AEFO pour arbitrage • Résolution du conflit et gain d'un poste régulier à 30 % de dotation au conseil scolaire A • Continuité de la suppléance à court terme dans la même école ou ailleurs • Souhait de trouver un poste régulier à 100 % de dotation dans les années à venir
Étape 4 – Année scolaire 2015-2016	• En décembre 2015, lors de notre rencontre de validation avec Charles, il n'avait pas encore eu une dotation régulière à temps plein dans les écoles francophones de l'Ontario

4.1.2.2 Première année (2012-2013) : le cheminement professionnel

Charles nous raconte les procédures menées pour débiter en enseignement dès la fin du programme de formation à l'enseignement. À côté des démarches personnelles comme la visite d'une foire de carrières, il a aussi suivi les procédures pour obtenir le certificat de qualification et d'inscription auprès de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO) et le processus d'embauche de certains conseils scolaires. Pour Charles, ses démarches personnelles et professionnelles sont à la base de son début dans la profession puisqu'il a commencé à travailler comme enseignant suppléant non qualifié dès la fin de sa formation. Les démarches pour obtenir l'agrément de l'OEEO ainsi que pour être dans la banque de suppléance à court terme de certains conseils scolaires ont été déterminantes :

Un mois après avoir terminé la formation, j'ai passé avec succès l'entrevue pour être inscrit sur la liste de suppléance du conseil scolaire A. J'ai donc commencé à faire de la suppléance comme enseignant non qualifié à partir de mai 2012 en attendant ma certification d'enseignement de l'ordre des enseignants de l'Ontario.

Charles ne se limite pas à la recherche d'emploi en Ontario. Ces facteurs semblent justifier son ambition de réaliser une insertion professionnelle. À son avis, c'est l'une des raisons qui le poussent « à postuler au Manitoba, en Alberta et au Nouveau-Brunswick à l'automne 2012 ».

Occupation d'un emploi hors du milieu scolaire

Durant sa première année d'enseignement, Charles avait accepté un emploi hors du milieu scolaire parce qu'il avait une certaine inquiétude quant à la possibilité d'obtenir un contrat de suppléance à long terme ou un emploi régulier. Son inquiétude était justifiée par le fait qu'il a continué de faire de la suppléance à court terme tout en poursuivant son emploi de moniteur de langue. Il apparaît aussi que la suppléance à la journée tenait Charles dans la précarité et qu'il était nécessaire pour lui d'avoir un emploi de soutien pour subvenir à ses besoins.

En septembre 2012, je n'avais pas de poste régulier. [...]. J'ai fait ainsi de la suppléance dans les deux conseils [scolaires]. Parallèlement, j'avais postulé au programme Odyssée. Le programme Odyssée est un programme de moniteur de langue qui permet aux gens qui postulent de quitter leur province pour être moniteur de langue, soit de français soit d'anglais, dans une autre province. J'étais moniteur de français à raison de 25 heures par semaine. J'avais fait le programme Odyssée parce je n'étais pas sûr qu'après ma formation à l'enseignement, j'allais tout de suite avoir un emploi.

Son emploi hors du milieu scolaire ne l'a pas empêché de continuer à faire de la suppléance à la journée. Bien qu'il ait eu un contrat de suppléance à long terme en avril 2013, il dit maintenir ses deux fonctions d'octobre 2012 à juin 2013. Le fait, pour Charles, de chercher du travail dans un domaine connexe à sa profession est une solution possible pour pallier ses difficultés d'insertion professionnelle du moins au plan financier. Nous pensons que le fait, pour lui, de rapporter la contribution de son travail hors du milieu scolaire est important dans sa trajectoire.

Suppléance dans les écoles : l'incertitude et la vulnérabilité

Charles ne manque pas de dire que la suppléance à court terme génère de la précarité puisque rien ne lui est assuré dans cette condition de travail : « la suppléance a beaucoup d'incertitude parce que des fois, quand on se lève le matin, on ne sait pas si on va travailler ou pas. Ça génère un petit stress. On n'est pas quand même confortable ». À son avis, la possibilité d'être appelé au jour le jour pour faire de la suppléance n'est pas garantie. Il exprime son ennui : « Si tu n'as pas un emploi rassurant, tu ne peux pas être confortable ». De plus, selon Charles, la fin de chaque année scolaire engendre de l'incertitude et de l'ennui quant à un possible accès à l'emploi ou tout simplement quant à la possibilité de tomber au chômage en attendant l'ouverture de la nouvelle année scolaire. Durant les « deux mois de vacances, je suis au chômage. En attendant

septembre pour retourner à la suppléance. Mais aussi pendant cette période, je continue à postuler dans les différents conseils scolaires, aussi bien en Ontario que dans les autres provinces ». Le discours de Charles nous permet de percevoir que le statut d'enseignant suppléant porte en lui de la précarité et des périodes d'arrêt de travail qui le rendent vulnérable aux risques de demander la prestation d'assurance emploi.

4.1.2.3 Deuxième et troisième années (2013-2015) : des allers et retours dans la suppléance et l'obtention d'un poste régulier à temps partiel

Dès septembre 2013, Charles a obtenu un contrat d'enseignement de suppléance à long terme à 100 %. Cependant, en raison de l'ancienneté d'un enseignant qui n'avait pas trouvé une charge complète, son contrat a été réduit. Il dit avoir consenti à ne pas porter plainte auprès de son syndicat puisque l'enseignant en question avait acquis une expérience de huit ans dans la profession et qu'il se serait plaint lui aussi s'il s'était trouvé dans cette situation :

De septembre 2013 à janvier 2014, j'ai obtenu un contrat à long terme en histoire, géographie et conditionnement physique dans une école du conseil B. La direction m'a appelé, une semaine après la rentrée, pour m'informer que la distribution des cours avait été mal faite et qu'un enseignant ayant huit ans d'ancienneté n'avait pas une affectation de 100 %. À la suite de la plainte de cet enseignant auprès de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, j'ai été privé du cours d'histoire vu que j'étais le dernier recruté pour cette embauche à l'école. Je suis resté à 67 % d'affectation. Si j'avais été à la place de cet enseignant, je me serais plaint moi aussi. Je n'ai pas jugé nécessaire de porter plainte.

Charles montre donc qu'il a une certaine connaissance du système scolaire francophone. Il paraît connaître la procédure à suivre lorsque son droit est menacé. En effet, il ne manque pas d'insister pour dire qu'il aurait porté plainte à son syndicat s'il avait perçu du favoritisme dans la décision de la direction d'école de réduire son contrat de suppléance à long terme.

Charles dénonce quelques failles lors d'un processus d'embauche qui lui ont créé certaines difficultés. Il évoque un conflit dans le processus d'embauche alors en vigueur. À son avis, le conseil scolaire lui a octroyé un contrat de suppléance à long terme puisqu'il était le seul candidat à cet emploi. Cependant, à l'insu du conseil scolaire, la direction de l'école avait déjà placé un autre enseignant qui n'avait pas postulé.

Le premier long terme était début avril 2013 à juin. Disons que pour ce long terme, sur le plan de l'enseignement, ça s'est bien déroulé. Mais au niveau des relations, peut-être, avec la direction, il y a eu conflit dès le départ parce que pour ce poste-là, lorsque j'avais postulé, j'étais le seul candidat. Le conseil scolaire A m'a appelé pour me dire : « Tu as eu tel poste, tu étais d'ailleurs le seul candidat : va voir la directrice de l'école pour les modalités pratiques ». J'ai appelé la directrice, je n'ai pas pu la voir. J'ai laissé un message sur son répondeur; elle ne m'a pas retourné l'appel. Je suis passé par le secrétariat de l'école pour voir la directrice; elle n'a pas répondu à mes appels. Au bout d'une semaine, j'ai appelé par téléphone sans suite. Et puis un jour, j'ai eu une demi-journée de suppléance dans cette école. Quand je suis arrivé, j'ai demandé à rencontrer la directrice au sujet d'un long terme que le conseil m'avait donné dans son école; elle n'a pas voulu me rencontrer.

Charles raconte les défaillances professionnelles avec la direction d'école qui semblent l'empêcher de respecter un contrat de suppléance octroyé par son employeur. Ses remarques négatives sont pertinentes puisque l'attitude adoptée par la directrice gêne l'entrée de cet enseignant immigrant dans son emploi. Après plus d'une semaine d'attente, le silence, l'absence de réponse à l'appel et le refus de la direction d'école de le rencontrer lui paraissent un acte volontaire : un non-dit vu comme un tout-dit, c'est-à-dire comme un rejet de l'autre. Il examine ce silence comme un refus ou un rejet puisque la directrice de l'école a préféré lui envoyer le numéro de téléphone de l'employeur par sa secrétaire. Pourtant, Charles dit avoir insisté pour la rencontrer :

J'ai insisté auprès de la secrétaire. Je lui ai dit que j'ai eu un long terme dans cette école, je veux rencontrer la directrice pour les modalités pratiques. Elle est allée dans le bureau de la directrice, elle est revenue me dire : « Non, la directrice ne veut pas te voir, elle ne peut pas te rencontrer ». J'ai insisté, elle est repartie voir la directrice, et la directrice lui a donné un numéro de téléphone me demandant d'appeler au conseil scolaire.

Les déclarations subséquentes de Charles nous laissent voir que son appel auprès des ressources humaines a aidé à dénouer cette irrégularité. À son avis, cette expérience était tout un choc. Il l'a identifiée comme ayant un impact négatif à son insertion professionnelle. De plus, selon ses propos, l'agent attribué aux ressources humaines n'a pas pris le temps de lui laisser expliquer son expérience, mais il lui a tout de suite proposé de possibles solutions. C'est comme s'il voyait une autre forme de silence qui lui était imposée.

J'appelle au conseil scolaire. J'ai laissé un message sur le répondeur de celui qui m'a octroyé le poste au conseil. Puisque j'étais déjà à l'école, je suis retourné chez moi. Quand je suis arrivé chez moi vers les 17 h, par-là, cette personne m'a appelé, elle ne m'a pas dit ce qui se

passé, elle m'a dit plutôt : « Il y a deux situations, il y a le poste que tu as eu en sciences à 50 %, mais il y a aussi un autre poste dans la même école à 100 % en français ». Mais le poste à 100 % en français, c'est un poste à durée indéterminée parce qu'on ne savait pas quand l'enseignant allait arriver. Par contre, le poste en sciences, c'était un poste à 50 % jusqu'en fin d'année. Il m'a dit : « Des deux postes, quel est le poste que tu veux choisir, que tu préfères ? » Vu la situation, j'aurais pu prendre un 100 %, mais comme c'était à durée indéterminée, j'ai accepté celui de science et d'histoire à 50 %. Il m'a dit : « D'accord, tu te rends à l'école demain, tu vas voir la directrice de l'école ».

Pour lui, cette expérience était frustrante du fait que la direction de cette école avait privilégié une enseignante native qui n'avait pas postulé cet emploi. D'autant plus que cette dernière n'était pas qualifiée pour ce poste, selon les pratiques d'embauche en vigueur dans la profession enseignante de la province. Les propos de Charles sous-entendent que pour la direction d'école, l'obtention d'un emploi régulier est d'abord attribuée aux natifs de la minorité francophone. Charles tient à signaler que si le conseil scolaire avait suivi les pratiques d'embauche en vigueur, ce n'était pas le cas de la direction d'école en question :

Le plus frustrant de cette expérience était que l'enseignante en place n'était même pas sur la liste des suppléants à long terme. Elle n'était pas qualifiée pour le long terme selon la nouvelle loi d'embauche en vigueur. Il faut dire que le conseil [scolaire] avait suivi la loi à l'embauche, mais que la directrice de l'école l'avait ignorée vu que l'enseignante de son choix n'avait même pas postulé ce poste. Il y avait donc irrégularité.

L'extrait suivant met en lumière une situation lors de laquelle Charles a ressenti de l'incompréhension et de l'étonnement. Il souligne qu'il a eu un accueil froid de la part de la direction de l'école. En effet, l'attitude manifestée par la direction d'école à son égard, devant les élèves, lui a fait vivre un profond malaise :

Pendant que j'enseignais aux élèves, une dame est entrée dans la salle de classe, ne m'a pas adressé un mot, ne m'a pas salué ; elle s'est adressée directement aux élèves pour leur annoncer que ce serait un autre enseignant qui leur enseignerait les sciences. Les élèves ont demandé pourquoi ? Elle a dit que la nouvelle procédure d'embauche est beaucoup plus compliquée ; il faut maintenant suivre un certain processus. C'est pour cela que Madame ne serait plus là ; c'est Monsieur qui sera avec vous. À ce moment, j'ai réalisé que c'était la directrice de l'école et que ce « Monsieur », c'était moi. Dans cette situation, j'avais gardé mon professionnalisme parce qu'en tant qu'enseignant, il faut que je sois un modèle. J'avais pris mon mal en patience ; si j'avais quelque chose à dire, je le dirais plus tard, mais pas devant les élèves.

Les débuts de Charles en enseignement dans les écoles francophones ont été marqués par l'incertitude à l'obtention d'un emploi, par des irrégularités lors du processus d'embauche et par un accueil froid de la direction d'une école à son égard. Nous nous rappelons que lors de cette entrevue, nous avons perçu de la frustration dans le discours de Charles.

Charles rapporte ensuite le retour à une relation professionnelle harmonieuse avec cette même direction d'école. Dès la fin de son contrat, Charles raconte qu'on lui a offert un autre contrat de suppléance à long terme à la même école. Il explique que cette fois, il a eu une expérience satisfaisante dans cette école parce que c'est la direction de l'école elle-même qui lui avait proposé de soumettre sa candidature pour exécuter le premier contrat à son école :

On m'a proposé un poste à 100 % de dotation pour tout le second semestre au conseil scolaire A, du 28 janvier 2014 jusqu'en juin 2014, en 8^e année en français, en enseignement religieux et en histoire dans la même école où j'ai été victime d'irrégularités l'année d'avant avec la même directrice. Cette fois-là, ce fut elle-même qui proposa le poste. Théoriquement, j'étais sur une bonne base avec la même directrice. J'ai aimé enseigner dans cette école. Je suis resté dans cette école de janvier 2014 jusqu'en juin 2014 pour un contrat à long terme.

Cependant, cette bonne relation professionnelle n'a pas duré. Selon le participant, le désir de la direction d'école de soutenir la candidature de Charles par l'obtention d'un autre contrat de suppléance à long terme à son école constituait une tentative pour atténuer l'effet des situations antérieures. À son avis, cette direction d'école continue à réorienter l'embauche en favorisant les enseignants natifs au détriment du Règlement de l'Ontario 274/12⁸ sur les pratiques d'embauche en enseignement. Un nouvel épisode bouleversant s'est présenté en septembre 2014, au début de sa troisième année en enseignement, après la vaine promesse, de cette même direction d'école, d'un emploi offert sur le site d'affichage d'un conseil scolaire. Cependant, l'emploi en question a été attribué à un enseignant natif sans avoir été affiché sur le site d'emploi de ce conseil scolaire.

Toujours dans la même école, disons ce qui s'est passé par après. Je crois qu'elle m'appréciait si bien qu'en fin d'année, elle m'a dit : « Comme vous êtes sur la liste des

⁸ En vertu de la Loi donnant la priorité aux élèves, le Règlement de l'Ontario 274/12 intitulé Pratiques d'embauche a reçu la sanction royale le 11 septembre 2012. Ce règlement vise à assurer un minimum de transparence et d'équité dans le processus d'embauche pour les enseignants suppléants qui désirent obtenir un poste de suppléance à long terme ou un poste permanent dans leur conseil scolaire. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/HiringPracticesRegFRE.pdf>

suppléants à long terme, on verra si vous obtenez un poste ; même si vous n'avez pas un poste de toute façon, il y a une enseignante qui s'en va en congé de maternité pour un an en 7^e année en enseignement religieux et en sciences sociales ». Elle m'a dit : « En début d'année, en septembre, vous prendrez ce poste ». Elle m'a promis le poste qui devait être un long terme pour toute l'année scolaire 2014-2015. En septembre 2014, au début de la nouvelle année scolaire, j'attendais qu'on affiche le poste de l'enseignant pour que je postule. Je n'ai pas vu le poste. Je suis allé la voir. Je lui ai dit que je n'avais pas encore eu de poste. Est-ce qu'il y avait quelque chose à l'école pour moi ? Elle m'a dit : « Il n'y a encore rien, on va voir ; je pense à toi ». J'ai dit : « D'accord, j'attends ». J'avais espoir que le poste allait être affiché. Une semaine après la rentrée de l'école, elle ne m'avait encore rien promis.

Ajoutant des éléments considérés à l'encontre du processus d'embauche en vigueur, voici le témoignage de Charles à ce sujet :

La première semaine de la rentrée, il n'y a donc pas eu de suite. Je me suis dit qu'elle m'avait quand même promis un poste. Qu'est-ce qui se passe ? Qui enseigne ? Qui a déjà eu ce poste ? Je me suis donc renseigné pour savoir précisément si ce poste qu'elle m'avait déjà promis était occupé. Je me suis rendu compte que le poste était occupé par quelqu'un d'autre. J'ai pris le nom de la personne, je suis allé voir ses qualifications sur le site de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Et puis, je suis allé voir si elle était dans la liste de suppléance à long terme. Je me suis rendu compte de beaucoup d'irrégularités. Tout d'abord, la personne n'était pas qualifiée pour le poste. Elle n'était pas dans la liste des suppléants à long terme, mais dans celle des suppléants à court terme. Elle n'avait pas d'expérience en enseignement religieux. Finalement, d'après le processus d'embauche, le poste devait être affiché au moins cinq jours. Le poste n'avait pas été affiché, malgré la promesse qu'elle m'avait faite.

Les propos de Charles montrent que cet emploi a été offert à un enseignant natif qui n'était pas qualifié pour le poste. Par conséquent, il justifie un manque de respect aux critères d'embauche par cette direction d'école puisque le poste qui devait être placé sur le site du conseil scolaire n'a pas été affiché en début d'année scolaire. Il y a lieu de voir que Charles est déterminé dans sa recherche d'emploi et qu'il ne voulait pas se laisser faire ou lâcher prise. Cette détermination serait la force lui permettant de vaincre les difficultés. Charles, ne voyant pas de suite, est allé se renseigner sur l'enseignant qui a décroché le poste. Cela lui a permis de voir la qualification de l'enseignant affecté à ce poste et les informations concernant sa position sur la banque de suppléance à court terme ou à long terme du conseil scolaire. Cette expérience a poussé Charles à soumettre un grief au syndicat de son unité professionnelle. La démarche de Charles auprès de l'Association des enseignants franco-ontariens lui a été profitable en ce qu'elle lui a permis de décrocher un emploi

régulier à temps partiel. Il importe de souligner que par ce grief, Charles entendait révéler de possibles irrégularités à son égard selon le Règlement de l'Ontario 274/12 intitulé *Pratiques d'embauche*. Il a demandé ainsi à son syndicat de vérifier l'embauche affectant le poste en question. À ce sujet, voici ses propos :

Pour trouver une solution, j'ai soumis un grief à l'Association des enseignants franco-ontariens pour dénoncer les irrégularités rencontrées. J'ai demandé à l'AEFO d'assumer cette charge immédiatement et de faire quelque chose puisque le processus d'embauche n'avait pas été respecté. C'était un manquement grave au processus d'embauche. Malgré la nouvelle loi, un enseignant a eu le poste sans être un suppléant à long terme. J'ai saisi cette opportunité pour exhorter l'AEFO à demander au conseil [scolaire] A pourquoi on ne m'a pas donné un poste régulier alors que j'étais suppléant à long terme depuis plus d'un an.

Charles a souligné que sa requête auprès de l'AEFO a aidé à vérifier tous les emplois qu'il a postulés dans un des conseils scolaires de l'est de l'Ontario. Bien qu'il ait été qualifié pour trois d'entre eux, il dit n'avoir pas été appelé en entrevue selon le Règlement de l'Ontario 274/12 sur le processus d'embauche. Le fait de ne pas avoir été appelé en entrevue ni du côté du conseil scolaire ni du côté de la direction d'école pour les postes admissibles constitue, pour Charles, ce qu'il considère comme une entrave à son insertion professionnelle. L'analyse rigoureuse de son dossier d'embauche par le syndicat a permis à Charles de finalement obtenir un poste régulier à 30%.

À la requête de l'AEFO, le conseil [scolaire] a dit que j'avais postulé pour 15 postes. Parmi les 15 postes, il y en avait 12 à l'élémentaire. Selon le conseil, j'ai été d'office éliminé pour les 12 postes parce que je n'avais pas de qualification à l'élémentaire. Je n'étais pas qualifié pour le cycle primaire-moyen. Il restait trois postes. Parmi ces trois, il y en avait un pour lequel je n'étais pas parmi les plus anciens sur la liste des suppléants à long terme ayant postulé. Je ne pouvais donc pas avoir ce poste-là. Il en restait deux, mais le conseil avait choisi de donner le poste à une autre personne. J'ai trouvé curieux de ne pas avoir été invité par le conseil [scolaire] A pour une entrevue au sujet des deux postes pour lesquels j'estimais être l'un des cinq candidats possibles. Un poste régulier à 30 % dans une école élémentaire en était au troisième affichage. Au premier affichage, je n'avais pas postulé. Au deuxième, je me suis dit qu'il n'y avait peut-être eu personne au premier affichage et j'ai décidé de postuler. Mais, je n'ai pas été appelé en entrevue. Le poste a été affiché une troisième fois et j'ai à nouveau postulé. J'ai alors demandé à l'AEFO de chercher auprès du conseil pourquoi le poste de 30 % ne m'a pas été donné alors que j'étais le seul candidat au deuxième affichage.

Le fait de se confronter aux irrégularités du processus d'embauche a permis à Charles de développer des connaissances et des stratégies à propos de celui-ci. Tel que nous le verrons plus loin, l'une des stratégies adoptées par le participant est d'aller rencontrer la direction d'une école pour manifester son intérêt pour le poste, élément selon lui essentiel afin de contrer une possible discrimination liée à son origine ethnoculturelle. En effet, il propose qu'une éventuelle obtention de poste en enseignement passerait par la motivation, la patience et la détermination. Des déclarations de Charles, il apparaît que les raisons pour lesquelles il n'a pas été appelé en entrevue demeurent jusqu'à ce jour nébuleuses. Toutefois, il semble que le fait, pour Charles, d'obtenir un poste régulier à temps partiel ait été une décision mutuelle de l'employeur et d'une autre direction d'école. Voici ses propos :

Parallèlement, je suis allé voir la direction de cette école pour manifester un intérêt pour le poste ; elle m'a dit que si elle recevait mon CV, elle allait l'examiner comme celui des autres candidats et me convoquerait en entrevue. J'en ai déduit que la direction n'avait pas reçu mon CV au deuxième affichage. Le conseil scolaire m'a promis qu'il remettrait mon CV à la directrice de l'école, en ajoutant que rien ne garantissait que j'obtienne le poste. Comme la directrice allait me voir en entrevue, c'est elle qui allait décider de m'octroyer le poste ou de me le refuser. J'ai alors dit à l'employé des ressources humaines : « Vous voulez, merci Monsieur, faites-le, donnez-moi ma chance ». J'ai ajouté que j'étais très intéressé par le poste et ça ne me dérangeait pas d'aller travailler chaque jour à plus d'une heure de route de chez moi. Il s'est dit d'accord. Les ressources humaines ont passé mon CV à la directrice. Après trois jours environ, si je me rappelle bien, la directrice m'a appelé pour me demander si j'étais toujours intéressé par ce poste. Je lui ai dit oui. Elle m'a dit de venir la rencontrer. Je suis allé à son école, j'ai passé l'entrevue avec succès. J'ai eu finalement le poste régulier à temps partiel de 30 % dans cette école qui devait commencer le 16 septembre 2014. Je dois dire que si je ne m'étais pas battu, je ne l'aurais pas eu. J'ai pu me battre de manière légale parce que l'AEFO m'a aidé.

Charles dira plus tard que cet épisode bouleversant a été résolu en sa faveur. Il a cherché à comprendre le manque de respect au règlement en vigueur sur les procédures d'embauche et l'inconfort de la direction d'école à son égard afin de faire sa place dans le système. Il a enfin obtenu un emploi régulier à temps partiel alors qu'il commençait la troisième année de son insertion professionnelle. Il se dit satisfait d'avoir mis en branle l'AEFO, son syndicat, pour la résolution de ce conflit. Bien qu'il ait obtenu ce poste régulier à temps partiel, il devra continuer à faire de la suppléance à court terme dans la même école ou ailleurs pour compléter son affectation. Il souhaite trouver un poste régulier à 100 % au repêchage.

La situation de Charles lors de son insertion professionnelle semble entraîner davantage d'effets négatifs que positifs en rapport avec son vécu professionnel. Le non-respect du processus d'embauche, le rejet, la discrimination et le favoritisme des natifs constituent des difficultés qui ont été signalées comme obstacles par Charles. En effet, il a souligné de la discrimination dans sa relation professionnelle avec l'organisation scolaire.

Je peux penser que j'ai été discriminé pour les situations et les incidents dont je vous ai parlé concernant le processus d'embauche. C'est une discrimination. Il y a eu discrimination. Il y en a eu pour mon cas ; il y a eu une discrimination à l'embauche, mais je n'ai pas gardé le silence. J'ai lutté contre cette discrimination et c'est ce que les enseignants issus de l'immigration doivent faire.

La discrimination à l'embauche est considérée par lui comme une des difficultés importantes auxquelles les enseignants immigrants font face lors de leur insertion professionnelle. À son avis, ces enseignants ont la responsabilité de lutter contre ce type de situation.

Charles montre bien que le fait qu'il soit originaire d'Afrique influence négativement son processus d'embauche puisque, selon lui, la majorité des enseignants qui font de la suppléance dans les écoles francophones proviennent d'une minorité visible. Il demeure perplexe quant à la transparence du processus d'embauche dans cette profession et à l'équité dans l'attribution des postes puisqu'il rencontre des enseignants natifs qui obtiennent des postes réguliers rapidement alors que ceux qui sont issus de l'immigration sont coincés pour longtemps dans la suppléance. Il suppose que certains enseignants natifs ne suivent pas le processus d'embauche en vigueur :

Le fait que je sois un enseignant originaire d'Afrique a déjà un impact sur ma recherche d'emploi quand je regarde la liste des enseignants suppléants, soit au conseil [scolaire] A, soit au conseil B. Assez curieusement, je me suis rendu compte que la majorité, soit environ 95 % des suppléants, sont des enseignants issus des minorités visibles. Pourtant, il y en a qui font de la suppléance depuis près de 10 ans et il y en a qui sont sur la liste de suppléants à long terme. J'ai vu beaucoup de jeunes enseignants non issus de l'immigration qui, ayant terminé la formation à l'enseignement en 2013 ou en 2014, ont déjà des postes réguliers. La plupart d'entre eux ne sont même pas passés par le processus d'embauche. Cela démontre qu'il y a quelque chose qui ne va pas dans le traitement des enseignants issus de l'immigration ou des minorités visibles. Y a-t-il de l'inertie ? Ou bien le processus d'embauche est-il clairement tronqué au bénéfice de ceux qui ne sont pas issus de minorités visibles ? Je dois avouer que l'expérience n'a pas été facile.

Charles pense que l'origine ethnoculturelle et l'âge peuvent influencer d'une manière officieuse le processus d'embauche. Il rapporte qu'il connaît des enseignants immigrants qui ont vécu des difficultés liées à la langue et à l'origine ethnique. D'ailleurs, il souligne que du fait même qu'il arrive au Canada à l'âge adulte signifie qu'il est arrivé au pays d'accueil avec sa propre culture et une manière de parler qui dénote son origine : « Je pense que l'âge ou l'origine peuvent influencer le processus, mais de manière officieuse. Personne ne dira officiellement que c'est à cause de l'âge ou de l'origine qu'on n'embauche pas un enseignant ». Les déclarations de Charles nous font voir qu'il a vécu ou a perçu de la discrimination dans son parcours professionnel. D'ailleurs, il paraît qu'il n'envisage qu'une seule raison expliquant ce phénomène : la discrimination raciale. Bien qu'il ait essayé d'envisager une autre cause comme le facteur âge, celle-ci revient encore à de la discrimination. Dans ses propos, il minimise la question de la gestion de classe. Il souligne qu'il n'a pas reçu de reproche de la part de l'administration scolaire sur sa façon d'enseigner. Ce récit d'expérience nous laisse voir que son expérience de la recherche d'emploi est parsemée de difficultés rencontrées en cours de route, ce qui engendre, comme il le signale, de la frustration, du stress et de l'inconfort. Il qualifie son expérience professionnelle de « frustrante et stressante » à cause du rejet et de la discrimination perçue ou vécue lors de ce processus. En somme, son impression d'être victime de discrimination, qu'elle soit réelle ou non, nous permet de penser qu'il puisse exister un malaise entre certains dirigeants scolaires appartenant à la minorité francophone native et des enseignants issus de l'immigration de race noire en ce qui concerne les possibilités de s'insérer dans le marché du travail en enseignement.

4.1.2.4 Résumé du type d'insertion sinueuse de trajectoire relationnelle de Charles

Les conditions évoquées par Charles le situent dans un type d'insertion professionnelle *sinueuse* et une trajectoire *relationnelle*. Charles rapporte une expérience de débuts difficiles. Il a connu des périodes de chômage. Il a établi autour de lui des relations professionnelles qui pouvaient aider à son insertion professionnelle en enseignement. Il savait à qui s'adresser pour trouver de l'accompagnement dans une situation préoccupante. Il considère ainsi la nécessité de parfaire et de préserver son réseau professionnel et syndical lors de sa recherche d'emploi. Après l'obtention de son poste régulier à temps partiel, Charles restait dans l'incertitude quant au temps pour compléter son affectation régulière. À son avis, son poste régulier à temps partiel est perçu comme convenable parce qu'il est le fruit d'une décision assumée lui permettant plus tard d'obtenir

un poste régulier à temps complet. Au moment où nous faisons notre rencontre de validation en décembre 2015, Charles entreprenait sa quatrième année. Cependant, il n'avait pas encore obtenu un poste régulier à temps plein, mais une augmentation à 54 % lors de sa quatrième année en enseignement.

4.1.2.5 Le type d'insertion sinueuse de trajectoire relationnelle de Luc, d'Haïti

Luc est originaire d'Haïti. En 2015, au moment de l'entrevue, il était dans le groupe d'âge des quarante à quarante-cinq ans. Avant d'immigrer au Canada, il a obtenu un baccalauréat d'ingénieur en sciences de l'agriculture. Il a travaillé dans ce domaine pendant environ dix ans dans son pays. Arrivé au Canada en 2009, il a terminé le programme de formation à l'enseignement en avril 2011 pour intervenir aux cycles intermédiaire et supérieur dans les écoles francophones. Au moment où nous lui avons demandé de raconter son expérience d'insertion professionnelle, Luc avait une expérience de quatre ans en enseignement. Son expérience professionnelle relate une insertion professionnelle sinueuse reflétant davantage une trajectoire *relationnelle* vers l'obtention d'un poste régulier en enseignement, comme ce fut également le cas de Charles. Le tableau 4.4 ci-dessous présente brièvement son profil démographique et les faits importants de sa trajectoire d'insertion professionnelle.

Tableau 4.4 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle de Luc, 2011-2015

Pseudonyme	Genre/ groupe d'âge	Pays d'origine	Immigration Canada	B. Éd.	Durée de l'expérience d'insertion professionnelle en enseignement en Ontario	Études antérieures	Nombre d'années d'expérience professionnelle antérieure
Luc	M 40- 45 ans	Haïti	6 ans (2009)	2011	4 ans	Baccalauréat en sciences de l'agriculture	10 ans dans le secteur de l'agriculture
Entrée dans la profession enseignante dans les écoles francophones de l'Ontario	- Avril 2011 : fin du programme de formation à l'enseignement - Démarches pour obtenir le certificat de qualification et d'inscription de l'OEEQ - Avril 2011 : admission comme enseignant suppléant non qualifié - De mai à juin 2011 : bénévolat dans les écoles francophones pour faire du réseautage - De juin à août 2011 : chômage dans la profession enseignante - Juillet 2011 : obtention du certificat de qualification et d'inscription de l'OEEQ						
Étape 1 – Année	- D'août 2011 à juin 2012 : suppléance à court terme toute l'année scolaire - Envoi de curriculum vitae dans les conseils scolaires - Distribution de cartes professionnelles comme enseignant dans les écoles						

scolaire 2011-2012	• De juin à août 2012 : chômage dans la profession enseignante • Recherche d'emploi dans la profession enseignante
Étape 2 – Année scolaire 2012-2013	• De septembre 2012 à juin 2013 : suppléance à court terme dans les écoles • Mars 2012 : admission sur la liste d'admissibilité à court terme du conseil scolaire B • De juin à août 2013 : chômage dans la profession enseignante • Recherche d'emploi dans la profession enseignante
Étape 3 – Année scolaire 2013-2014	• De septembre à décembre 2013 : un contrat de suppléance à long terme dans le conseil scolaire A • Janvier 2014 : suppléance à court terme dans les écoles francophones • Février 2014 : obtention d'un poste régulier à 34 % de dotation dans le conseil scolaire A • De février à juin 2014 : suppléance à court terme pour compléter la dotation à 100 % • Mai 2014 : repêchage pour une dotation à 54 % pour commencer en septembre 2014 • De juin à août 2014 : chômage sans prestation d'assurance emploi en enseignement
Étape 4 – Année scolaire 2014-2015	• Septembre 2014 : début d'un poste régulier à 54 % de dotation • Continuité à la suppléance à court terme pour combler le pourcentage manquant • Fin juin 2015 : repêchage d'un poste régulier à 71 % de dotation • De juin à août 2015 : chômage sans prestation d'assurance emploi en enseignement

4.1.2.6 Première année (2011-2012) : les débuts dans la profession enseignante

Après l'agrément de l'OEEQ, Luc rapporte être inquiet quant aux démarches effectuées pour obtenir les références d'une direction d'école qui, comme il l'exprime, « hésitait un peu parce qu'elle ne me connaissait pas ». Cette situation était devenue préoccupante puisque « ces références sont très importantes pour le processus d'embauche ». Toutefois, il raconte dans son récit qu'il a appris à s'adapter au milieu dans lequel il essaie de s'insérer. Par exemple, confronté à la difficulté d'obtenir les références de directions d'école, Luc dit avoir cherché à la contourner en cherchant l'aide de son enseignant associé avec qui il a obtenu un bon rapport de stage. Cette stratégie sera développée à la sous-question de recherche 2 sur les stratégies d'insertion professionnelle mises de l'avant par les NEOCAS pour s'insérer en enseignement. D'après son récit, Luc est conscient qu'il existe des restrictions liées à la dénomination religieuse qui peuvent bloquer l'obtention d'emploi en enseignement. Ainsi, il ne pouvait pas postuler un emploi à long terme dans un des conseils scolaires catholiques parce qu'il n'avait pas su bien répondre à une question liée à la catholicité. Selon les déclarations de Luc, le fait de passer toutes les étapes du processus d'embauche jusqu'à l'entrevue et d'être refusé pour être sur la banque de suppléance à long terme de ce conseil catholique lui fait voir qu'il existe des enjeux religieux qui l'empêcheraient de s'insérer dans la profession enseignante et qu'il faut s'en apercevoir pour pouvoir démontrer ses propres compétences : « Pour entrer dans la liste de long terme d'un conseil scolaire catholique, j'ai présenté ma demande, j'ai passé toutes les étapes. Mais je n'ai pas été inscrit sur la liste d'admissibilité, car je n'avais pas bien répondu à une question sur la catholicité ». Cependant, étant

de confession catholique, il pense qu'il devait améliorer sa connaissance de sa religion et percevoir aussi bien de possibles ouvertures qui existent pour sa recherche d'emploi. Il atteste que « par manque d'informations, j'ai raté le processus de recrutement pour la liste de suppléance à long terme du conseil scolaire. Je n'ai donc pas pu être sur la liste de suppléance à long terme pour postuler un poste régulier ». Luc semble reconnaître que la méconnaissance des particularités de sa religion l'a fait échouer à l'examen d'embauche, ce qui constitue un frein certain à son insertion.

Discrimination ressentie

Dans l'extrait suivant, Luc raconte qu'il a ressenti de la discrimination lors d'un processus de sélection. Selon lui en tenant compte de son rang sur le tableau des enseignants suppléants, il devait passer une seule entrevue en vertu d'un nouveau règlement⁹ sur les pratiques d'embauche dans la profession enseignante en Ontario. Il avait déjà réussi ce même processus deux mois avant le nouveau règlement, dans le même conseil scolaire, mais il n'avait pas bénéficié de « la clause grand-père », c'est-à-dire d'un droit acquis qui permettait aux nouveaux enseignants qui ont déjà réussi le processus d'embauche de ne pas suivre le même processus même s'ils n'ont pas encore décroché un emploi régulier en enseignement. Toutefois, il n'a pas été retenu par ce nouveau panel d'intervieweurs différent du premier. Lors de son premier panel, il a rencontré une équipe formée d'intervieweurs multiculturels alors que le second panel ne comptait que des natifs de race blanche. Il ne comprend pas le refus puisqu'il l'avait déjà réussi avant l'entrée en vigueur du nouveau règlement. Luc attribue son échec à l'inscription sur la banque de suppléance à long terme à de la discrimination. Voici sa réflexion en ce qui a trait à ce conseil scolaire :

Avec le nouveau règlement sur les pratiques d'embauche, je devais passer une nouvelle entrevue d'embauche pour le même conseil scolaire puisque je n'avais pas encore obtenu un

⁹ Selon le règlement de l'Ontario 274/12 sur les pratiques d'embauche dans la profession enseignante, la Liste des enseignants suppléants à long terme est établie comme suit : 4. (1) Chaque conseil auquel s'applique la présente partie établit et tient à jour une liste des enseignants suppléants à long terme. Règl. de l'Ont. 274/12, par. 4 (1); Règl. de l'Ont. 376/15, art. 4. (2) L'enseignant suppléant peut demander au conseil à être inscrit sur la liste et celui-ci lui accorde une entrevue si les conditions suivantes sont réunies : a) l'enseignant est inscrit au tableau des enseignants suppléants du conseil depuis au moins 10 mois; b) l'enseignant a enseigné en qualité d'enseignant suppléant dans une ou plusieurs écoles du conseil pendant au moins 20 jours entiers au cours d'une période de dix mois comprise dans les cinq ans qui précèdent immédiatement le jour de présentation de la demande. Règl. de l'Ont. 274/12, par. 4 (2); Règl. de l'Ont. 148/13, art. 1. (3) Sur recommandation de la personne ou du comité qui effectue l'entrevue, le conseil inscrit l'enseignant sur la liste. Règl. de l'Ont. 274/12, par. 4 (3). (4) Le conseil affiche la liste sur son site Web et veille à la mise à jour régulière de la liste. Règl. de l'Ont. 274/12, par. 4 (4). <https://www.ontario.ca/fr/lois/reglement/120274>

emploi régulier. J'étais un peu choqué parce que dans l'intervalle de deux mois, j'avais réussi le processus de ce conseil scolaire qui n'était pas très différent du nouveau processus d'embauche. Par ailleurs, je pouvais me limiter à une entrevue, n'ayant pas besoin de refaire le test linguistique. L'entrevue avec le conseil B m'a fait comprendre que la direction avait peut-être une autre approche culturelle ou encore une crainte de l'inconnu : la première entrevue avec le conseil B se faisait avec une direction administrée par un personnel issu de l'immigration. J'ai réussi l'entrevue avec ce personnel de direction d'école. Pourtant, deux mois après, selon le nouveau processus, j'ai eu affaire à une autre direction d'école de race blanche. J'ai échoué. Je pense qu'il y a eu discrimination dans ce processus.

Luc ajoute qu'une forme de discrimination était ressentie par d'autres collègues de minorité visible de race noire durant la même période. Il raconte : « J'ai eu beaucoup de collègues qui ont reçu un courriel leur disant qu'on était désolé, qu'on ne pouvait pas les accepter sur la liste. Alors que ce sont des collègues qui ont même fait des longs termes dans ce conseil avant le nouveau règlement ». Luc suggère qu'il existe une forme d'hostilité à l'encontre de l'enseignant immigrant ou du moins une « possible peur de l'Autre », c'est-à-dire de celui qui n'est pas de même origine culturelle que les natifs dans la profession enseignante.

En somme, il semble vouloir dire que pour être accepté dans le système scolaire, il importe à cet enseignant immigrant de se faire reconnaître comme l'un d'entre eux dans la profession. De fait, la discrimination volontaire ou voilée a été identifiée par Luc comme l'une des difficultés à laquelle il doit faire face sur le marché du travail en enseignement. Par exemple, il dit avoir postulé un emploi pour lequel il était non seulement qualifié, mais pour lequel il avait aussi plus d'ancienneté qu'un autre enseignant natif qui avait, lui aussi, postulé l'emploi. Cependant, ce conseil scolaire avait choisi l'enseignant natif ayant moins d'ancienneté. Dans son optique, la discrimination en emploi se manifeste entre autres lors du processus d'embauche où il découvre que, « à compétences égales », avoir moins de possibilités d'obtenir un emploi qu'un enseignant natif en dépit de l'ancienneté que peut avoir l'enseignant immigrant dans la profession. Voici ses propos :

J'avais postulé un emploi à 100 % d'affectation dans une école du conseil scolaire A. Ce poste cadrait avec ma formation. C'était un poste en biologie au secondaire en 11^e et 12^e. J'étais très intéressé par ce poste. Mon directeur de l'école de mon contrat à long terme m'avait promis d'appeler la directrice de cette école pour l'informer qu'un enseignant qui faisait un long terme avec lui postulait ce poste. Il m'a dit qu'il reviendrait m'informer. Ce directeur m'est revenu avec la réponse suivante : « La directrice de l'école m'a dit qu'il y

aura beaucoup d'autres postes disponibles ». Par curiosité, j'ai voulu savoir qui avait eu le poste. Sur le site de l'école, j'ai pu voir que c'était un nouvel enseignant blanc ; j'avais bien terminé la formation à l'enseignement avant lui, mais c'est lui qui a eu le poste. Il était qualifié dans le domaine.

Luc note ici de la discrimination implicite. Selon le règlement sur les pratiques d'embauche en vigueur, l'ancienneté joue un rôle essentiel dans l'octroi des postes. Ainsi, pour un même poste exigeant les mêmes qualifications, l'employeur devrait privilégier l'ancienneté du postulant. Selon lui, des enseignants natifs ont plus de possibilités d'obtenir un emploi régulier que les enseignants immigrants noirs. À ce propos, il déclare :

Je trouvais que ceux qui ont fait leurs études ici dans le système franco-ontarien pouvaient obtenir de la suppléance à court terme dès leur début dans la profession et, ainsi, rapidement avoir un long terme pour passer à un régulier. Ils retournaient, de fait, dans les mêmes écoles où ils avaient été élèves et dont la direction et certains enseignants étaient familiers. C'est l'avantage de ceux qui ont fait leurs études en Ontario.

Luc, dans la citation suivante, raconte ce que peuvent apporter les enseignants immigrants qui enseignent aux enfants de parents immigrants. À ce sujet, il affirme :

Je suis certain, en tant qu'enseignant immigrant, que j'ai un impact sur les élèves de parents immigrants. Comme la majorité des enseignants suppléants sont des immigrants et pour plusieurs années encore, les élèves immigrants semblent penser qu'il est normal pour un enseignant immigrant d'être enseignant suppléant. C'est leur perception. Cela n'encourage pas l'élève immigrant à devenir enseignant. Voir un enseignant immigrant qui enseigne comme titulaire, cela pourrait changer la perception qu'ont les élèves immigrants. En général, ces élèves voient bien que les suppléants blancs ne feront cela que durant un an.

En tant qu'enseignant immigrant, il estime avoir une influence sur les élèves issus de parents immigrants. À son avis, les enfants de parents immigrants ont l'impression que les enseignants issus de l'immigration sont affectés généralement à la suppléance. Cette situation n'encouragerait pas ces enfants à choisir la profession enseignante. Il estime que la présence d'enseignants immigrants en tant que titulaires de classe pourrait aider à changer cette conception. Il signale aussi que les élèves dont les parents sont immigrants constatent que les nouveaux enseignants natifs ne font pas de la suppléance au-delà d'une année dans les écoles francophones.

4.1.2.7 Deuxième année (2012-2013) : la récurrence dans la suppléance

Durant toute la deuxième année de son insertion professionnelle, Luc ne fait que de la suppléance à court terme dans les écoles francophones. Cependant, les différents propos de son récit d'expérience révèlent son engagement dans la construction d'un réseau professionnel pouvant l'aider dans l'avenir à décrocher un emploi. Dans son récit d'expérience, il insiste sur l'importance de son réseau et de celle des références obtenues. Il affirme avoir utilisé celui-ci pour des références ou pour obtenir une information quelconque. À ce sujet, il déclare : « J'ai appris que des écoles avaient une liste de suppléance prioritaire. Je crois que certaines directions d'école m'ont mis sur leur liste prioritaire au cours de l'année scolaire 2012-2013. Certaines écoles m'ont souvent appelé pour y faire de la suppléance ». Durant sa deuxième année en enseignement, il a cherché à construire son réseautage en choisissant des écoles dans lesquelles il aurait aimé travailler pour y obtenir des tâches de suppléance. Par ce choix, il nous montre comment il a bâti son réseau :

Ainsi, en 2012, j'ai concentré mes expériences dans certaines écoles en sélectionnant celles où j'aimerais éventuellement travailler à long terme. Je m'étais dit que courir à gauche et à droite à faire de pleines journées de suppléance ne me donnerait pas vraiment la chance de faire du réseautage. Ainsi, je suis allé dans une école pour une demi-journée alors qu'il y avait des journées pleines disponibles dans d'autres écoles.

Dès lors, l'importance du réseautage professionnel en lien avec l'insertion professionnelle n'est plus à démontrer pour Luc. Le réseau a une place importante dans son insertion professionnelle. Sachant qu'il était admis sur la liste d'enseignants suppléants à long terme d'un conseil scolaire, Luc a pris l'initiative d'informer les directions d'école qu'il côtoyait souvent de son désir de travailler dans leur école. Il accorde une importance particulière aux contacts privilégiés avec les directions d'école pour obtenir des contrats de suppléance à long terme en cas de besoin. Il rapporte :

En juin 2013, j'étais sur la liste de suppléance à long terme du conseil scolaire A. Je m'attendais, alors pour l'automne 2013, à obtenir au moins un long terme. J'ai informé une ou deux directions d'école que je fréquentais souvent que j'avais réussi le processus pour le long terme et que j'aimerais bien avoir des longs termes dans ces écoles.

En somme, le récit de Luc insiste sur la place du réseautage dans son cheminement professionnel. Ce réseautage lui aurait permis de constituer autour de lui des références comme le

fait d'apprendre certaines informations par certains collègues ou encore le fait de pouvoir approcher les directions d'école pour leur offrir de travailler dans leur institution.

4.1.2.8 Troisième et quatrième années (2013-2015) : un contrat de suppléance à long terme et l'obtention d'un poste régulier à temps partiel

Dès sa troisième année, Luc fait état d'un contrat de suppléance à long terme obtenu une semaine avant la rentrée scolaire. Ce contrat marque un temps de stabilisation temporaire et fournit un regard positif sur son avenir professionnel dans la mesure où il peut mettre à contribution ses compétences. Son récit d'expérience nous fait voir qu'il était certain que ce contrat était essentiel dans son parcours et qu'il lui laissait entrevoir un poste régulier. Il avait compris aussi l'importance de la temporalité de ce contrat de suppléance puisque « c'était à peu près quatre mois ». Ce temps de contrat pourrait donc être source de joie, mais aussi d'angoisse : d'un côté, il lui permet d'avoir un emploi stable pour quelques mois ; en même temps, il est essentiel de démontrer qu'il est compétent pour d'autres emplois en enseignement. Il raconte : « en août 2013, une semaine avant la rentrée scolaire, la secrétaire d'une école élémentaire m'a appelé pour me dire que le directeur aimerait me voir le lendemain. Je suis allé le voir ; il m'a proposé un long terme. J'ai accepté ». Pour Luc, ce contrat de suppléance à long terme est comme un test de compétences dont l'issue est incertaine puisqu'il doit planifier ses cours pour une classe à double niveaux alors qu'il débute dans la profession enseignante. Il est conscient du défi à relever. On sent bien, à travers ses propos, qu'il veut s'insérer dans la profession enseignante en montrant qu'il est un enseignant compétent. Il semble vouloir aussi montrer qu'il est capable de relever ce défi :

Ce n'était pas l'idéal vu que c'était une classe double. Je devais planifier pour des élèves de 4^e année et pour des élèves de 5^e année. C'était mon début dans l'enseignement. Une classe double, cela représentait beaucoup de travail pour un nouvel enseignant. Je devais faire deux planifications, une pour chaque niveau. Il y avait là un défi supplémentaire.

Luc affirme bien qu'un nouvel enseignant ne va pas facilement refuser un poste de suppléance à long terme, mais qu'il agira en puisant dans ses propres ressources ou en allant chercher de l'aide pour réussir dans ce poste. De plus, Luc semble soupçonner que refuser un tel contrat de suppléance à long terme pourrait être considéré comme un échec et mettre en jeu sa capacité de postuler un emploi régulier. Il est allé chercher des ressources auprès des enseignants

de ces deux niveaux d'enseignement pour préparer ces cours. Il a relevé ce défi lui permettant plus tard de postuler à des postes réguliers. Il raconte ainsi :

Comme dans cette école, il y avait deux autres classes de 4^e année et deux autres de 5^e année, je m'arrangeais avec deux enseignants de 5^e pour savoir comment ils faisaient leur planification. Je m'arrangeais avec les enseignants de 4^e pour connaître leur plan. Je pouvais alors l'appliquer à ma classe. J'ai pu ainsi résoudre mes difficultés de classe double. Je pouvais maintenant, à la fin de cette période et avec quatre mois de long terme, postuler un poste régulier.

À la fin de son contrat de suppléance à long terme, Luc, toujours dans sa troisième année en enseignement, est revenu à la suppléance à court terme. Cependant, un mois plus tard, un appel d'une direction d'école allait marquer un nouveau tournant dans sa vie. À son avis, les directions d'école se parlent entre elles : « la façon que le directeur m'approchait certaines fois pour me dire tout est correct, j'ai de bonnes notes de toi ». Il croit ainsi que son travail a été reconnu par son milieu. L'offre d'emploi pour un poste régulier à temps partiel, un mois après, sera donc interprétée comme une reconnaissance de ses compétences : ce que « je vais expliquer à partir de mon long terme qui va me conduire à un régulier à 33 % ». Par ces propos, Luc dit implicitement que son contrat de long terme a motivé la décision d'une autre direction d'école, dans le même conseil scolaire, de lui offrir le poste d'enseignant régulier à temps partiel qu'il avait postulé.

Il y avait un poste à 67 % que j'ai postulé, d'autant plus que c'était en partie dans mon domaine. La secrétaire d'une école m'a appelé pour m'annoncer que le directeur de cette école voulait me voir au sujet d'un poste. J'ai dit oui, et j'ai pris le rendez-vous. Lorsque je me suis présenté, la direction m'a annoncé que c'était un poste à 67 % avec un cours de maths et un cours de chimie. Mais il n'est pas à 67 % parce qu'un autre enseignant a reçu le cours de maths. Il s'agissait donc d'un poste à 33 %. Elle m'a demandé si j'étais toujours intéressé. Automatiquement, j'ai dit oui.

Ce récit d'expérience professionnelle fait voir que le fait de se voir offrir ce poste d'enseignant régulier à temps partiel lui apporte un sentiment de confort et de stabilité professionnelle. Comme si l'octroi de ce poste était déjà considéré comme la reconnaissance de son appartenance à son milieu professionnel.

En résumé, le fait pour Luc d'accepter « automatiquement » ce poste est vu comme une prédisposition à l'idée que tout refus pourrait prolonger le processus. C'est ainsi qu'en février 2014, il a commencé avec un « poste d'enseignant régulier à temps partiel de 33 % ». Pour entreprendre sa quatrième année, Luc rapporte qu'il a obtenu par repêchage une affectation régulière à 54 %. Ainsi, il devait faire de la suppléance à court terme pour couvrir le reste du pourcentage. Ce qui souligne de l'incertitude quant au temps pour Luc d'achever son insertion professionnelle. D'ailleurs, à la fin du mois de juin 2015, il avait obtenu une affectation de 71 % à temps régulier alors qu'il allait commencer sa cinquième année.

4.1.2.9 Résumé du type d'insertion sinueuse de trajectoire relationnelle de Luc

Les débuts de Luc dans la profession enseignante en Ontario, comme pour tout autre enseignant, sont marqués par les démarches pour obtenir l'agrément de l'OEEQ. Ensuite le candidat fait son entrée dans les banques de suppléance à court et à long termes des conseils scolaires. Même s'il a manqué la période de recrutement pour être sur la banque de suppléance à long terme d'un conseil scolaire, on peut retenir quelques éléments importants de son insertion professionnelle. D'une part, il est retourné dans une école pour offrir à un enseignant associé sa disponibilité de faire du bénévolat dans sa classe. Ces stratégies professionnelles lui ont permis d'accroître son réseautage en milieu scolaire. D'autre part, sur le plan de l'enseignement, il est allé chercher le soutien d'autres collègues. Il raconte qu'il a accepté un contrat régulier à temps partiel dans le but d'avoir un pied dans le conseil scolaire. Même s'il avoue n'avoir pas encore une pleine expérience d'enseignant titulaire, il se dit relativement bien inséré dans la profession enseignante dans les écoles francophones de l'Ontario. Luc était dans sa cinquième année d'un poste d'enseignant qui passait de 33 % à 71 % au moment où nous le rencontrions aux fins de validation. Suivant l'adaptation du modèle de Fournier *et al.* (2002), Luc fait l'expérience d'une insertion professionnelle *sinueuse* de trajectoire *relationnelle*.

4.1.3 L'insertion professionnelle chaotique

Selon l'adaptation du modèle de Fournier *et al.* (2002), le nouvel enseignant immigrant dont l'insertion professionnelle est *chaotique* fait l'expérience d'un parcours hachuré, imprévisible et sans véritable fil conducteur. Par conséquent, il y a incertitude quant à l'obtention d'un emploi

régulier à temps partiel ou à temps plein comme l'une des étapes cruciales du processus d'insertion professionnelle.

4.1.3.1 Le type d'insertion chaotique de trajectoire précaire de Stéphane, du Cameroun

Stéphane est né au Cameroun. Il se situe dans le groupe d'âge des quarante à quarante-cinq ans lors de son entrevue en 2015. Avant de s'établir au Canada, il a décroché un diplôme d'ingénieur en économie agraire en Europe. En 2010, après quinze ans en Europe, il a immigré au Canada. En septembre 2011, il est admis au programme de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa aux cycles intermédiaire et supérieur. Il a obtenu son baccalauréat en éducation en avril 2012. Son expérience est qualifiée de *chaotique* et *précaire*. En effet, la trajectoire d'insertion professionnelle précaire reflète une expérience de progrès nul durant ses cinq premières années professionnelles. En référence au maximum de temps délimité par notre recherche, il continue à faire de la suppléance à court terme ou occupe un contrat de suppléance à long terme. Il vit des difficultés structurelles répétées. Il peut aussi faire des allers et retours entre la profession enseignante et d'autres types d'emplois hors du milieu scolaire. Finalement, il fait des allers et retours entre la période d'emploi, d'inactivité et de chômage. C'est le cas de Stéphane, Marie, Richard et Marlène qui expérimentent une insertion *chaotique* de trajectoire *précaire*. Le tableau 4.5 suivant présente le profil démographique de Stéphane de même que les faits saillants de sa trajectoire d'insertion professionnelle.

Tableau 4.5 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle de Stéphane, 2012-2015

Pseudonyme	Genre/ Groupe d'âge	Pays d'origine	Immigration Canada	B. Éd.	Durée de l'expérience d'insertion professionnelle en enseignement en Ontario	Études antérieures	Nombre d'années d'expérience professionnelle antérieure
Stéphane	M 40- 45 ans	Cameroun	5 ans (2010)	2012	3 ans	Baccalauréat d'ingénieur en économie agraire (Europe) Maîtrise en mathématiques	13 années d'expérience en service santé et soutien des personnes en besoin

Entrée dans la profession enseignante dans les écoles francophones de l'Ontario	• Avril 2012 : fin du programme de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa • Demande du certificat de qualification et d'inscription de l'OEEQ • Suppléance à court terme dans les conseils scolaires A et B • Demande d'évaluation de qualification au COEQ • De juin à août 2012 : chômage dans la profession enseignante
Étape 1 – Année scolaire 2012-2013	• Octobre 2012 : suppléance à court terme et journalier dans les deux conseils scolaires • De juin à août 2013 : chômage en enseignement • Recherche d'emploi dans la profession enseignante
Étape 2 – Année scolaire 2013-2014	• Suppléance à court terme et journalier dans les conseils scolaires • D'octobre à décembre 2013 : échec sur les listes à long terme des conseils scolaires A et B • De juin à août 2014 : chômage en enseignement • Recherche d'emploi dans la profession enseignante
Étape 3 – Année scolaire 2014-2015	• Suppléance à court terme et journalier dans les conseils scolaires • Préparation pour l'entrevue d'embauche à long terme aux conseils scolaires A et B

4.1.3.2 Première année (2012-2013) : les démarches pour débiter en enseignement

Les démarches de Stéphane pour obtenir le certificat de qualification et d'inscription de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEQ) se réalisent sans heurts. Il en est de même, selon lui, pour le Conseil ontarien d'évaluation et de qualification (COEQ) afin d'être placé sur un seuil salarial. Il témoigne qu'il a entrepris ce processus un peu tard et que, par conséquent, il devait attendre octobre 2012, soit environ six mois après l'achèvement du baccalauréat à l'enseignement, pour obtenir l'agrément.

Moi, j'ai commencé la procédure un peu tard. J'aurais dû commencer un peu plus tôt, au début de la formation ou même avant. J'ai entrepris la procédure pour obtenir la certification de l'OEEQ ainsi que la procédure du Conseil ontarien d'évaluation et de qualification (COEQ). J'ai obtenu aussi le certificat d'évaluation d'échelle salariale du COEQ. [...]. J'avais fait toute la procédure avant décembre 2012.

Stéphane confirme qu'il avait achevé toutes les démarches pour débiter dans la profession avant décembre 2012. Cette déclaration fait voir que ses démarches pour débiter en enseignement dans les écoles francophones de l'Ontario ont suivi un processus long et ardu. Par exemple, en ce qui a trait au délai pour l'obtention de l'agrément de l'OEEQ, ce temps d'attente semble interférer avec son insertion professionnelle même s'il n'en avait pas fait mention. L'une des causes de ce retard résulterait du fait que les conseils scolaires de la province n'embauchent pas un enseignant à un emploi régulier s'il ne détient pas l'agrément de l'OEEQ. Bien qu'il ait terminé sa formation

à l'enseignement en avril 2012, Stéphane a dû attendre près de six mois, soit octobre 2012, pour commencer à faire de la suppléance dans les écoles : « En octobre 2012, j'ai réussi mes entretiens pour être sur la liste des enseignants suppléants à court terme. J'ai commencé la suppléance le 16 octobre 2012 au conseil scolaire A. Un mois plus tard, j'avais commencé au conseil B aussi ». Par conséquent, les procédures pour être sur la banque de suppléants à court terme de certains conseils scolaires ainsi que l'obtention de l'agrément de l'OEEQ sont essentielles, car elles permettent à l'enseignant d'être classé parmi les candidats recrutés pour enseigner dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario.

Évoquant l'accompagnement reçu pour son premier emploi lors du processus d'insertion professionnelle en enseignement, Stéphane insiste sur son importance et les retombées de cet accompagnement. Il commente : « Lors de la préparation de mes entrevues, j'ai eu la chance d'avoir l'appui de ma femme et de mes collègues enseignants. C'était un atout pour moi parce qu'ils me disaient comment répondre aux questions des entrevues ». Malgré ses compétences comme étudiant qui a réussi son programme de formation à l'enseignement, il lui a fallu l'appui de personnes d'expérience dans le système scolaire pour lui donner certaines stratégies pour réussir son entrevue et ainsi pour être inscrit dans les banques d'enseignants suppléants à court terme de certains conseils scolaires. L'accompagnement de sa femme et de ses collègues a constitué la stratégie qui lui a permis de réussir ses entrevues et, conséquemment, de débiter en enseignement. C'est ainsi que, dit-il, « j'ai commencé à faire de la suppléance à la journée dans ces deux conseils. Je suis dans leurs banques de suppléance à court terme en attendant qu'un poste s'ouvre pour pouvoir postuler ». De ce fait, Stéphane apporte des éléments nouveaux lors de ce processus, car en plus de ses compétences à l'enseignement, ses relations familiale et professionnelle lui permettraient d'établir un réseau de soutien. En ce qui a trait aux conditions d'insertion professionnelle (embauche et affectation), il y a lieu de mentionner la place prépondérante des références des superviseurs en emploi (directions d'école). Selon Stéphane, les références sont importantes non seulement pour débiter dans la profession, mais aussi pour mieux se situer, comme le fait de passer de la suppléance à court terme à celle à long terme. À son avis, l'un des conseils scolaires place les références des superviseurs en emploi comme l'un des critères pour être dans la banque de suppléance à court terme ou à long terme. Les propos de Stéphane renforcent l'importance de ces références lors de ce processus. Il affirme:

Le conseil exige de la part des nouveaux enseignants de fournir des références de direction d'école. J'ai demandé à la directrice d'une école où j'avais passé trois semaines d'enseignement de me servir de référence. Elle m'a dit qu'elle ne me connaissait pas. Pourtant, c'était la seule direction que je connaissais : j'avais travaillé trois semaines suivies dans une seule salle de classe de son école. Je l'ai souvent rencontrée dans les couloirs de l'école. Pourtant, quand est arrivé le temps de m'apporter son appui, elle m'a dit qu'elle ne me connaissait pas.

Si les références constituent la possibilité de reconnaître les compétences et les aptitudes de l'enseignant, le personnel enseignant avec qui le débutant fait son stage ou les titulaires que l'enseignant suppléant remplace lors des journées de suppléance sont des sources importantes. Par exemple, au dire de Stéphane, la secrétaire administrative avait appelé l'employeur pour l'autoriser à donner ses références. Malgré cela, l'employeur l'avait empêchée en exigeant plutôt celles de la direction d'école, alors que Stéphane soutient pourtant que parce que la secrétaire administrative le voit chaque jour lors de son affectation, c'est elle qui est la mieux placée pour parler de lui :

Je me rappelle que la secrétaire administrative de l'école a appelé le conseil scolaire, en ma présence, pour demander si elle avait le droit de signer ce document, mais le conseil scolaire avait répondu qu'elle n'a pas l'autorisation de le faire. Elle voulait le signer parce que j'allais chaque jour au secrétariat durant mes trois semaines.

Selon Stéphane, les références des superviseurs pourraient constituer une barrière à l'accès en emploi ou à l'insertion professionnelle de l'enseignant immigrant subsaharien. Il confie: « En fait, c'est ce qui se passe à l'embauche dans certains conseils scolaires. Je pense que les difficultés d'insertion professionnelle dépassent le seul volet de la compétence ; elles sont liées aussi aux références des directions d'école ». C'est comme pour dire que l'apport des références des superviseurs en emploi est un élément essentiel lors du processus de sélection. Face aux difficultés pour obtenir ces références, Stéphane explique qu'il a cherché à développer des stratégies, c'est-à-dire des manœuvres entamées personnellement ou celles qu'il voit que la plupart des enseignants mettent de l'avant dans le milieu pour contrer les handicaps de ne pas avoir une lettre de référence. Comme il le dit lui-même, « je continue à faire la cour à certaines directions d'école dans le but de pouvoir obtenir leur référence ». Lors de l'entrevue, nous pouvions ressentir son désir de vouloir s'adapter pour se mouler dans les contraintes du milieu pour continuer dans sa profession.

4.1.3.3 Deuxième année (2013-2015) : la récurrence dans la suppléance et la perception de discrimination

Durant toute sa deuxième année d'insertion, Stéphane continue de faire de la suppléance à la journée puisqu'il n'a pas encore obtenu un contrat de suppléance à long terme. Il déclare avoir postulé en vain plusieurs contrats de suppléance. De plus, durant sa deuxième année d'insertion professionnelle, il raconte avoir essuyé des difficultés lors du processus de sélection à l'accès à la banque de suppléance à long terme d'un conseil scolaire. Selon Stéphane, la journée d'entrevue pour être admis sur la banque de suppléance à long terme d'un conseil scolaire a été une journée difficile. À son avis, ce jour-là, tout allait de travers et en plus le stationnement de ce conseil scolaire était débordé. Stéphane considère ces facteurs comme éléments conduisant à l'échec vécu :

J'ai passé l'entrevue pour être sur la liste des enseignants suppléants à long terme du conseil scolaire B ; je ne l'ai pas réussie. Je suis arrivé quarante-cinq minutes avant, mais il n'a pas été possible de trouver un stationnement. On m'a envoyé dans deux stationnements différents qui étaient déjà remplis. À la fin, j'ai été obligé d'appeler quelqu'un pour lui laisser ma voiture le temps de passer l'entrevue d'embauche.

Selon lui, son échec serait lié au fait que l'entrevue n'était pas allée jusqu'au bout puisqu'il était arrivé en retard. De plus, de ce qu'il nous raconte dans l'extrait suivant, il semble qu'une de ses réponses étaient inappropriée. Son nom risque donc de continuer à traîner un certain temps dans les banques de suppléance à court terme de ce conseil scolaire. En effet, outre son retard, Stéphane aurait, en effet, fait une réplique susceptible de « faire entrer en colère un membre » du jury du comité d'entrevue. Il déclare :

Les conditions pour l'entrevue n'étaient pas bonnes. J'ai échoué cette entrevue du conseil B. Parce que la première question que la dame m'a posée, c'était de lui donner une expérience que j'avais vécue et [lui dire] quelle était ma contribution dans une journée de CAP [communauté d'apprentissage professionnelle]. Je lui ai dit : « Madame, pour être honnête avec vous, je n'ai pas une expérience de CAP, mais je sais ce qu'est une CAP ». Elle m'a dit que je devais le savoir quand j'ai remplacé les enseignants. La plupart d'entre eux allaient à une CAP. J'ai dit : « Madame, ce n'est pas la question que vous m'avez posée. Vous ne m'avez pas demandé ce qu'on fait dans une CAP, mais de vous parler d'une expérience que je n'avais pas ». À ce moment-là, elle est entrée en colère parce que je lui ai dit que la question ne concernait pas quelqu'un qui fait de la suppléance au jour le jour.

Il est permis de penser que son franc-parler ait fait obstacle. Dans ses propos suivants, Stéphane ajoute un commentaire au sujet des enseignants natifs et de ceux issus de l'immigration

et des minorités visibles de race noire. À son avis, les employeurs ne semblent pas avoir les mêmes considérations quant au respect des critères d'embauche envers les enseignants natifs et ceux de race noire. Il pense qu'un enseignant immigrant de race noire doit déployer plus d'efforts pour se mettre au même niveau que les natifs ou pour se faire accepter dans le milieu. Il doit se faire remarquer, obtenir une certaine légitimité. Il explique que « quand on voit des enseignants natifs qui viennent de sortir de la formation à l'enseignement qui ont leur poste après quelques mois alors que je constate que je n'ai pas la même possibilité, on peut comprendre qu'il y a deux poids deux mesures ». En fait, Stéphane constate que l'accès à l'emploi n'est pas une question de compétence comme telle. Les propos de Stéphane laissent entendre que sa réussite au programme de formation à l'enseignement et les bonnes notes obtenues, ne favorisent pas, comme tel, son insertion. À ce sujet, il déclare :

Mon but n'était pas seulement de faire le programme de la formation à l'enseignement, mais aussi d'enseigner. Malgré ma réussite du programme de formation à l'enseignement, cela ne m'a pas permis d'avoir un emploi régulier dans l'enseignement. Durant la formation, l'une de mes notes la plus faible était un B+ alors que toutes mes autres notes étaient des A ou A+. Malheureusement, l'employeur regarde très peu les notes obtenues en classe pour l'octroi d'un poste en enseignement.

Stéphane n'a pas mobilisé à fond toutes les compétences acquises lors de son programme de formation à l'enseignement pour faire valoir sa candidature en recherche d'emploi.

Discrimination en fonction de l'origine ethnoculturelle

Stéphane est sensible à la discrimination qu'il perçoit non seulement à son égard, mais aussi à l'égard de ses collègues noirs ; il perçoit aussi un sentiment d'injustice à cause de son origine ethnoculturelle.

Comme enseignant suppléant, j'ai vécu des situations que je considère injustes dans la profession. Par exemple, dans mon groupe de futurs enseignants à l'Université d'Ottawa, nous étions une vingtaine d'étudiants en mathématiques. Il y en avait quatorze d'entre nous qui étaient issus de l'immigration, soit de l'Afrique noire, soit des pays arabes. Les autres étudiants du groupe étaient nés au Canada. Ceux qui sont nés au Canada, j'ai fait souvent de la suppléance dans leur classe. Ils ont leur poste régulier, [alors] que ceux issus de l'immigration de race noire sont soit dans la suppléance à court terme pour les plus chanceux ou doivent attendre une année pour passer l'entrevue alors que les autres sont en poste dès la fin du programme de formation.

Selon ses propos, Stéphane constate qu'il y a « deux poids deux mesures » entre les enseignants natifs et les enseignants de minorité visible de race noire, du moins dans certains conseils scolaires, lors du processus d'embauche. L'allongement du temps avant d'être appelé en entrevue d'embauche ou à faire de la suppléance peut être considéré comme un obstacle lié à la discrimination. Stéphane trouve qu'« être enseignant de minorité visible de race noire n'est pas facile » quant à la possibilité de s'insérer dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Il témoigne de différences, par exemple au salon du personnel, entre l'enseignant suppléant natif et celui de minorité visible noire. Ces derniers, toujours d'après les observations du participant, sont majoritaires à faire de la suppléance dans les écoles francophones de l'Ontario. Il ressent un sentiment de minorisation dans un groupe majoritaire : il est non seulement de minorité visible noire au sein de la profession enseignante, mais paradoxalement, il appartient à la majorité visible constatée en recherche d'emploi. À ce sujet, il rapporte :

Quand je rentre au salon du personnel enseignant, je constate que sur 10 enseignants suppléants, malheureusement huit ou neuf d'entre eux sont noirs ou arabes. Je dis toujours à certains collègues que « je suis de la minorité visible en Ontario, mais je suis la majorité de ce qu'on voit dans la suppléance dans les écoles francophones ».

Au moment de l'entrevue, Stéphane était dans sa troisième année d'enseignement alors qu'il faisait de la suppléance à la journée sans avoir pu obtenir un contrat de suppléance à long terme. Stéphane se plaint de conditions d'embauche déstabilisantes lorsqu'il doit cocher son origine ethnoculturelle sur un formulaire d'emploi. Il attribue cette demande facultative de l'employeur, lors des sélections de candidats en enseignement, à une cause qui peut l'exclure. En effet, « lors du processus d'embauche, le nouvel enseignant doit cocher dans le formulaire de sélection des candidats s'il est de minorité visible ou autre. Maintenant, je ne coche plus pour voir ce que cela va donner ». Il pense donc se trouver dans une situation d'échec en cochant son origine ethnoculturelle. À l'instar de Charles, un autre enseignant camerounais, Stéphane a évoqué le manque de respect du processus d'embauche et la discrimination pour expliquer sa difficile insertion et son sentiment de rejet lié à son origine culturelle : « Les employeurs ne respectent pas toujours le processus d'embauche. C'est de la tricherie. Il y a discrimination dans le processus d'embauche. Il ne faut pas faire comme si cela n'existait pas dans les écoles francophones en

Ontario ». En fait, Stéphane insiste sur le fait d’être évalué sur les signes apparents de son identité ethnoculturelle plutôt que sur son identité francophone.

4.1.3.4 Résumé du type d’insertion chaotique de trajectoire précaire de Stéphane

L’analyse du récit d’insertion professionnelle de Stéphane révèle un accès difficile aux contrats à long terme et une perception de discrimination à l’embauche. Il relate un faux-pas de sa part lors d’une entrevue, de même que des événements qu’il considère de l’ordre de la discrimination et du favoritisme freinant du même coup son insertion professionnelle. Ces expériences difficiles et discriminatoires peuvent prendre des formes variées, mais Stéphane s’arrête surtout sur le rejet ressenti, sur les conditions d’embauche défavorables, sur la non-considération de ses compétences et de son statut d’enseignant de minorité visible de race noire. Bien qu’il ait terminé sa formation en 2012, trois ans plus tard, il est toujours confiné à la suppléance à la journée. Il explique pourtant postuler pour des contrats de suppléance à long terme, mais en vain. Selon l’adaptation du modèle de Fournier *et al.* (2002), Stéphane se situe dès lors dans le type d’insertion professionnelle *chaotique* de trajectoire *précaire*.

4.1.3.5 Le type d’insertion chaotique de trajectoire précaire de Marie, d’Haïti

Marie est née en Haïti. En 2015, au moment de l’entrevue, elle se trouvait dans le groupe d’âge des quarante à quarante-cinq ans. Avant de s’établir au Canada, elle a obtenu un diplôme universitaire en statistiques dans son pays d’origine. Elle a travaillé dans la fonction publique haïtienne pendant huit ans, en même temps qu’elle enseignait au cycle primaire et les mathématiques au secondaire. Elle a immigré au Canada en 2008. En 2009, elle est admise au programme de formation à l’enseignement de l’Université d’Ottawa pour enseigner aux cycles moyen et intermédiaire ; elle a obtenu son baccalauréat en éducation en 2010. L’une des situations marquantes de son expérience est le fait de se voir bloquée dans ce processus d’insertion professionnelle à cause de sa dénomination religieuse de *Témoin de Jéhovah*. Son expérience illustre une insertion professionnelle *chaotique* de trajectoire *précaire* selon l’adaptation du modèle de Fournier *et al.* (2002).

Le tableau 4.6 trace son profil démographique ainsi que les faits saillants de sa trajectoire d’insertion professionnelle.

Tableau 4.6 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle de Marie, 2010-2015

Pseudonyme	Genre/ groupe d'âge	Pays d'origine	Immigration Canada	B. Éd.	Durée de l'expérience d'insertion professionnelle en enseignement en Ontario	Études antérieures	Nombre d'années d'expérience professionnelle antérieure
Marie	F 40- 45 ans	Haïti	7 ans (2008)	2010	5 ans	Baccalauréat en statistiques	10 ans entre l'enseignement et comme statisticienne en Haïti
Entrée dans la profession enseignant e dans les écoles francophon es de l'Ontario	• Avril 2010 : fin du programme de formation à l'enseignement • Avril 2010 : admission sur la liste de suppléance à court terme du conseil scolaire A • D'avril 2010 à mars 2011 : difficultés pour obtenir la certification de l'OEEQ • Mars 2011 : obtention du certificat de qualification et d'inscription de l'OEEQ • D'avril à juin 2010 : aucun appel à faire de la suppléance à court terme ou à la journée						
Étape 1 – Année scolaire 2010-2011	• De septembre 2010 à février 2011 : difficultés pour obtenir le certificat de qualification de l'OEEQ • Février 2011 : un seul appel de suppléance à court terme dans le conseil scolaire A • Mars 2011 : obtention du certificat de qualification et d'inscription de l'OEEQ • De mars à juin 2011 : suppléance à court terme dans les écoles francophones de l'Ontario • De septembre 2010 à avril 2011 : emploi à la fonction publique • De juin à septembre 2011 : chômage dans la profession enseignante • De juillet à août 2011 : qualification additionnelle en enfance en difficulté • De juin à août 2011 : recherche d'emploi dans la profession enseignante						
Étape 2 – Année scolaire 2011-2012	• De septembre à mi-octobre 2011 : emploi à la fonction publique • Octobre 2012 : démission de la fonction publique • Retour à la suppléance à court terme dans les conseils scolaires • Février 2012 : un contrat à long terme en enseignement à durée indéterminée • Mars 2012 : fin du contrat à long terme à durée indéterminée • De mars à juin 2012 : emploi à la fonction publique • De juin à septembre 2012 : chômage						
Étape 3 – Année scolaire 2012-2013	• De septembre 2012 à juin 2013 : suppléance à court terme • 2012 : obstacle à l'obtention d'un contrat ou d'un poste régulier en raison de l'affiliation religieuse						
Étape 4 – Année scolaire 2013-2014	• De septembre 2013 à juin 2014 : suppléance à court terme • Décembre 2013 : échec d'entrée sur la liste de suppléance à long terme du conseil scolaire B • De juin à août 2014 : chômage • Recherche d'emploi dans la profession enseignante en Ontario						
Étape 5 – Année scolaire 2014-2015	• De septembre 2014 à mars 2015 : suppléance à court terme et à la journée						

4.1.3.6 Première année (2010-2011) : les débuts dans la profession enseignante

Selon le témoignage de Marie, l'obtention de la certification de l'ordre professionnel a constitué une difficulté non seulement pour faire parvenir son diplôme directement de son pays d'origine à l'OEEQ, mais aussi pour faire valider son diplôme acquis en Haïti. Elle explique qu'elle a dû attendre une année pour obtenir l'agrément de l'OEEQ.

Dès le début, j'ai eu des difficultés avec l'OEEQ pour l'obtention de ma carte de compétence. Ayant terminé la formation en avril 2010, j'ai dû attendre la fin de mars 2011 pour obtenir la certification d'enseignement. [...] Le processus de certification a duré près d'une année vu les difficultés pour faire venir mes diplômes après le séisme en Haïti, en 2010. De plus, l'OEEQ ne voulait pas reconnaître mon diplôme universitaire.

Selon ses déclarations, elle était acceptée partiellement sur la liste d'enseignants suppléants non qualifiés de l'un des conseils scolaires, mais le système d'appel de ce conseil scolaire ne l'a contactée qu'une seule fois pour faire de la suppléance. D'autres conseils scolaires n'acceptent pas qu'un enseignant commence à enseigner sans d'abord obtenir l'agrément de l'OEEQ. Selon ses propos, les conseils scolaires donnent la priorité aux enseignants qui ont reçu l'agrément de l'OEEQ et placent ainsi ceux qui ne l'ont pas encore obtenu au dernier rang de leurs listes. Selon ses propos, Marie a connu des périodes d'inactivité professionnelle. Cette situation témoigne de la précarité en emploi lors de ses débuts en enseignement. Cependant, Marie insiste sur le fait que « dès l'obtention de ma certification d'enseignement en mars 2011, j'ai pu travailler presque tous les jours d'avril à juin 2011 dans le conseil [scolaire] A ». Il s'ensuit que pour elle, l'agrément de l'OEEQ évoque quelque chose de nécessaire, car il constitue la case de départ dans l'exercice de sa profession, mais aussi donne l'espoir de continuer à chercher du travail. Cela constitue pour elle un élément de motivation, car à la fin de l'année scolaire, comme stratégie, elle est allée chercher des qualifications additionnelles dans d'autres matières en vue d'être appelée souvent pour faire de la suppléance.

4.1.3.7 Deuxième année (2011-2012) : l'instabilité professionnelle

Pour sa deuxième année en enseignement, Marie fait de la suppléance à court terme du début d'octobre 2011 jusqu'en janvier 2012. En février 2012, l'occasion lui est donnée d'obtenir son premier contrat de suppléance à long terme à durée indéterminée. Toutefois, elle a annulé son premier contrat d'enseignement environ un mois après l'avoir décroché. À son avis, plusieurs

éléments comme l'incertitude de garder l'emploi jusqu'à la fin de l'année et « une surcharge de travail » l'ont poussée à prendre cette décision :

En février 2012, une école m'a appelée pour un long terme à 67 % d'affectation. J'étais très contente d'obtenir ce long terme. Mais c'était un long terme à durée indéterminée. De plus, l'école était éloignée de mon domicile. Je devais chaque jour faire près de deux heures d'autobus. J'ai enseigné le français en 11^e année et le choix de carrière en 10^e année. Mais la première semaine de mars 2012, j'ai annulé le contrat pour répondre à une offre d'emploi dans la fonction publique. Cette décision, je l'ai prise parce que j'étais dans l'incertitude de garder mon contrat de suppléance à long terme jusqu'à la fin de l'année scolaire puisque ce fut un contrat à durée indéterminée. Ainsi, j'ai pu travailler dans la fonction publique dès l'annulation du contrat en mars jusqu'en juin 2012.

Par la suite, Marie a exprimé le regret de n'avoir pas su profiter de son contrat de suppléance à long terme à durée indéterminée pour montrer l'apport de ses compétences dans son insertion professionnelle. En revanche, il semble que cette expérience l'ait aidée à voir des éléments nouveaux dans ce parcours puisqu'en plus de constater qu'elle aurait dû garder son contrat, l'expérience hors du milieu scolaire lui a permis de prendre une décision importante : « Je n'ai pas aimé mon expérience à la fonction publique. Je me suis dit que j'aurais dû rester dans l'enseignement. C'est alors que j'ai décidé de retourner dans l'enseignement de façon définitive ». Le récit de Marie souligne l'importance qu'elle accorde à la profession enseignante. Elle se dit prête à choisir de rester définitivement en enseignement.

Difficultés liées à sa stratégie pédagogique

Marie raconte quelques-unes des difficultés vécues lors de son contrat de suppléance à long terme. Premièrement, « la difficulté pour trouver des matériels didactiques pour [son] enseignement ». Elle soutient n'avoir pas pu obtenir le matériel pédagogique qu'elle devait utiliser pour enseigner sa matière, ce qui l'empêchait d'être efficace dans son enseignement. Pourtant, Marie dit avoir tenté en vain de le récupérer :

La difficulté que j'ai rencontrée lors de mon long terme, c'est le fait de ne pas pouvoir trouver des matériels didactiques pour mon enseignement. Par exemple, les élèves devaient lire un roman. Pourtant, la majorité de la classe n'avait pas le roman. À la bibliothèque, on m'a fait savoir que le groupe du semestre précédent n'avait pas encore remis les exemplaires en leur possession pour les distribuer à mon groupe.

Selon ses propos, le bibliothécaire pouvait restituer les livres rapidement, vu qu'il détenait la liste des élèves qui en avaient fait l'emprunt. Marie ne semble pas avoir eu le soutien du bibliothécaire de l'école pour récupérer le livre à l'étude. Par ailleurs, Marie devait se concentrer sur ses efforts de survie et de gestion des comportements des élèves. Comme elle le signale :

J'ai aussi été très stressée puisque c'était la première fois que j'allais prendre la charge d'une classe pour un contrat de suppléance à long terme. J'étais vraiment déboussolée. J'avais à faire de la gestion de la discipline dans deux classes avec des élèves en difficulté. Au niveau de la gestion des comportements, j'ai essayé plusieurs pratiques, j'ai fait un contrat avec eux parce qu'ils aimaient beaucoup parler. Le contrat était d'avoir 15 minutes de discussion diverse après chaque cours. Ils ont signé le contrat, mais cela a marché juste une fois. Dans une autre classe, j'ai suppléé souvent le même enseignant régulier. Pour cette classe, j'avais moins de gestion à faire parce que l'autorité de ma voix était renforcée par le fait que j'étais souvent dans cette classe pour de la suppléance. De plus, je suis allée chercher l'aide du chef de secteur pour la gestion de comportement.

Marie nous raconte les stratégies mises de l'avant pour la gestion de ses classes difficiles. Elle décrit ces deux classes comme turbulentes dans lesquelles elle devait toujours réclamer le silence. Elle soutient qu'elle avait de la difficulté à mettre les élèves au travail. Bien qu'elle soit allée chercher l'aide du personnel de l'école, la situation n'a pas changé. La reconnaissance du statut de l'enseignant serait un atout pour la gestion des comportements des élèves, surtout dans une classe difficile. À son avis, une meilleure connaissance des élèves présentant des difficultés de comportement à l'école facilite la gestion de classe. Voici ses commentaires :

Je me suis rendu compte que la gestion des comportements est plus difficile pour les enseignants suppléants que pour l'enseignant régulier. Certaines pratiques ont fonctionné tant pour l'enseignant régulier que pour le titulaire de la classe voisine, mais elles n'ont pas fonctionné avec moi comme suppléante. Par exemple, j'ai essayé de faire comme l'enseignant titulaire qui disait les mots « position d'écoute » pour faire taire les élèves. Ils ne m'ont pas écoutée. Tandis que l'enseignant de la classe voisine est arrivé et a dit la même chose. D'un coup, tout le monde a écouté.

Le statut d'enseignant, soit suppléant soit titulaire, les années d'expérience, le niveau de spécialisation, par exemple, en adaptation scolaire ou en enfance en difficulté important positivement ou négativement dans la prise en charge d'une classe. Marie signale cependant que plus elle a passé de temps dans une classe avec les mêmes élèves, plus elle était capable d'obtenir

leur participation aux activités d'apprentissage, ce qui lui a permis de développer des stratégies ou de ressentir un sentiment d'efficacité en contexte de gestion des comportements des élèves.

4.1.3.8 Troisième à cinquième années (2012-2015) : la dénomination religieuse et la récurrence dans la suppléance

En Ontario, l'une des conditions d'embauche pour l'enseignement dans un conseil scolaire catholique est d'appartenir à cette confession religieuse et d'être en mesure d'en fournir la preuve. Ne pouvant pas satisfaire cette exigence, Marie s'est vue dans l'obligation de concentrer ses efforts de recherche d'emploi du côté des conseils scolaires publics, qui sont nettement moins nombreux que les conseils scolaires catholiques en Ontario français.

En octobre 2012, le conseil X m'a appelée pour une entrevue. Mais, comme je ne suis pas catholique, les ressources humaines du conseil m'ont dit qu'il me serait difficile d'avoir un poste d'enseignant. [...] Je conclus en disant que mes possibilités de trouver un emploi régulier sont plutôt du côté d'un conseil public que catholique.

Dans son récit, Marie n'évoque pas son origine ethnoculturelle comme étant un frein à son insertion. Cependant, des éléments liés à sa croyance religieuse peuvent créer des obstacles, elle en est consciente. Par exemple, elle rapporte, dans les propos suivants, que face à sa conscience religieuse, elle ne pouvait pas procéder à la montée du drapeau dans l'école ni participer aux différentes célébrations, qu'elles soient ou non religieuses :

Il y a trop d'activités à l'élémentaire qui sont comme des restrictions pour moi comme l'Halloween, la fête de Noël et la fête de Pâques. Je me serais sentie plus à l'aise d'enseigner au secondaire parce que les élèves du secondaire ont moins d'activités qui sont des restrictions pour ma conscience religieuse.

Marie parle des restrictions en vertu de sa croyance religieuse qui posent un frein à son insertion professionnelle. Elle semble aussi apprendre à relativiser cet obstacle religieux à l'obtention d'un emploi régulier et à voir aussi bien les emplois vacants qui existent dans les conseils scolaires publics. Durant les deux années scolaires suivantes, soit de 2013 à 2015, Marie affirme qu'elle ne fait que de la suppléance à court terme dans les conseils scolaires alors qu'elle postule en vain à des contrats de suppléance à long terme. Elle ne connaît donc pas de véritable progression dans la profession enseignante. D'une part, elle mentionne : « Depuis septembre 2014,

je continue à faire de la suppléance à court terme dans deux conseils scolaires ». Par conséquent, elle n'était pas en mesure d'obtenir un emploi régulier même à temps partiel puisqu'elle était refusée aux conseils scolaires catholiques. D'autre part, elle explique avoir subi l'échec de son admission dans la banque d'enseignants suppléants à long terme d'un conseil public qui constitue son seul recours pour décrocher un emploi régulier en enseignement. À ce sujet, elle affirme : « l'entrevue de 2013 pour être sur la banque de suppléance à long terme d'un conseil public n'a pas donné de bons résultats. Ainsi, j'ai entrepris de nouvelles démarches pour être sur la liste des suppléances à long terme du conseil public ». Il ressort de cette déclaration que l'obtention d'un poste régulier en enseignement dans un des conseils publics est peu probable durant cette période de temps.

4.1.3.9 Résumé du type d'insertion chaotique de trajectoire précaire de Marie

Au terme de la collecte de données pour cette recherche, Marie se trouvait dans la cinquième année de son insertion professionnelle en enseignement. Elle achevait la période maximale couverte par cette étude sans avoir décroché un poste régulier. Elle évoquait dans son récit d'expérience des situations qui rendaient précaire son insertion professionnelle. Elle faisait des allers et retours entre la recherche d'emploi dans le milieu enseignant, mais aussi hors de ce milieu. Sa confession religieuse constituait un obstacle pour décrocher un emploi régulier dans un conseil scolaire catholique et elle éprouvait des difficultés à se faire admettre sur la liste de suppléance à long terme dans un conseil public. Par conséquent, elle connaissait un parcours sans fil conducteur quant au temps pour achever son insertion professionnelle, même si elle continuait sa recherche d'emploi. Son expérience était surtout marquée par des emplois atypiques en enseignement. On peut conclure qu'à plusieurs égards, la situation professionnelle de Marie était plus désavantagée que celle de certains de ses collègues enseignants issus de minorités visibles participant à la recherche à cause de sa dénomination religieuse. Résiliente, elle ne pensait pas abandonner l'enseignement. Son parcours en lien avec l'adaptation du modèle de Fournier *et al.* (2002) s'allie au type d'insertion *chaotique* de trajectoire *précaire*.

4.1.3.10 Le type d'insertion chaotique de trajectoire précaire de Richard, d'Haïti

Richard est d'origine haïtienne. Au moment de l'entrevue en 2015, on le trouvait dans le groupe d'âge des cinquante à cinquante-cinq ans. Diplômé de l'École normale supérieure (école

de formation à l'enseignement) de son pays d'origine, il a enseigné pendant vingt et un ans au secondaire. Avant d'immigrer au Canada, il a obtenu un baccalauréat en théologie. Entré à la faculté d'éducation en 2009 pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur, il a terminé son programme de formation en avril 2010 et au moment de l'entrevue, il avait cinq ans d'expérience dans les écoles francophones de l'Ontario. Son expérience, comme celle de Stéphane et de Marie, expose une insertion *chaotique* de trajectoire *précaire* selon le modèle de Fournier *et al.* (2002). Le tableau 4.7 suivant présente son profil démographique et les événements marquants de sa trajectoire d'insertion professionnelle.

Tableau 4.7 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle de Richard, 2010-2015

Pseudonyme	Genre/ groupe d'âge	Pays d'origine	Immigration Canada	B. Éd.	Durée de l'expérience d'insertion professionnelle en enseignement en Ontario	Études antérieures	Nombre d'années d'expérience professionnelle antérieure
Richard	M 50- 55 ans	Haïti	(2008)	2010	5 ans	Baccalauréat en théologie/ philosophie Diplôme d'études en enseignement	21 ans d'expérience en enseignement dans son pays d'origine
Entrée dans la profession enseignante dans les écoles francophones de l'Ontario	- Avril 2010 : fin du programme de formation à l'enseignement à l'Université d'Ottawa - D'avril 2010 à novembre 2011 : difficulté pour obtenir la certification de l'OEEQ - De mai à juin 2010 : suppléance à court terme comme enseignant non qualifié - De juin à septembre 2010 : chômage en enseignement						
Étape 1 – Année scolaire 2010-2011	- De septembre 2010 à juin 2011 : suppléance à court terme comme enseignant non qualifié - De juin à septembre 2011 : chômage en enseignement						
Étape 2 – Année scolaire 2011-2012	- De septembre à novembre 2011 : suppléance à court terme comme enseignant non qualifié - Novembre 2011 : obtention du certificat de qualification et d'inscription de l'OEEQ - De novembre 2011 à janvier 2012 : obtention d'un contrat à long terme - De janvier à juin 2012 : suppléance à court terme - De juin à août 2012 : chômage en enseignement - Recherche d'emploi en enseignement dans les écoles de l'Ontario						
Étape 3 – Année scolaire 2012-2013	- De septembre 2012 à juin 2013 : suppléance à court terme - De juin à septembre 2013 : chômage dans la profession enseignante - Recherche d'emploi en enseignement						

Étape 4 – Année scolaire 2013-2014	• De septembre 2013 à juin 2014 : suppléance à court terme • De juin à août 2014 : chômage • Recherche d'emploi en enseignement
Étape 5 – Année scolaire 2014-2015	• De septembre 2014 à juin 2015 : contrat de suppléance à long terme

4.1.3.11 Première année (2010-2011) : les débuts difficiles en enseignement

L'expérience de Richard a débuté de façon difficile. D'une part, il attribue ce vécu au fait d'avoir dû attendre près de dix-sept mois après son programme de formation à l'enseignement pour obtenir l'agrément de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO) et, d'autre part, par diverses barrières qui se sont dressées devant lui durant ce processus. Il croyait que le fait d'obtenir l'agrément de l'OEEO serait une garantie facilitant un emploi pour boucler son insertion professionnelle, mais cette croyance se révélait erronée.

J'avais eu certaines difficultés avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario pour la reconnaissance des diplômes de mon pays d'origine. Dans cette situation, j'ai envoyé mes dossiers à l'OEEO pour obtenir la certification d'enseignement dès la fin du programme de formation à l'enseignement en avril 2010. Pourtant, je devais attendre en novembre 2011 pour obtenir ma certification d'enseignement. Lorsque j'ai reçu ma certification de l'OEEO en novembre 2011, je pensais que la chose allait être facile, mais là encore, il y a eu pas mal de barrières qui se dressaient devant moi.

Dans l'attente de l'agrément de l'OEEO, il se dit heureux de pouvoir « commencer au cours du mois de mai 2010 à faire de la suppléance à court terme comme enseignant non qualifié », c'est-à-dire comme enseignant qui ne détient pas encore l'autorisation d'enseigner. Richard, par ses propos, exprime l'importance de l'agrément de l'OEEO dans son processus d'insertion. Bien qu'il ait réussi le programme de formation à l'enseignement, il a fallu cet agrément pour attester de sa qualification. De plus, Richard a identifié l'obtention des références des superviseurs en emploi dans la profession enseignante comme une autre difficulté puisqu'il n'a pas été facile pour lui de les obtenir à cause de son statut d'enseignant suppléant, comme ce fut également le cas pour Luc. Pourtant, ces références sont nécessaires pour s'insérer en enseignement.

Pour le conseil scolaire A, on demande d'avoir des références des directrices d'école. Pourtant, on va dans les écoles pour une journée ou deux. Même si on va dans une même

école de temps en temps, les directeurs d'école ne me connaissent pas pour la qualité de mon travail.

Selon Richard, l'obligation pour le nouvel enseignant d'obtenir les références des superviseurs en emploi constitue une fermeture à l'embauche, surtout pour l'enseignant immigrant qui n'a pas été scolarisé dans le système. Selon lui, les enseignants qui ont grandi et fait leurs études dans le système peuvent « contourner cette difficulté » en utilisant leur réseau de connaissances. En effet, Richard dit avoir essayé dans divers conseils scolaires de la province et même après avoir passé des entrevues, il ne pouvait décrocher un poste de suppléance à long terme, voire un poste régulier : « J'ai essayé de trouver une place [dans une école] dans la "Ville X". Je suis allé à "Ville Y" deux fois pour passer des entrevues, mais la réponse était toujours négative ». Il y démontre un acharnement à trouver un emploi. Malgré tout, Richard se dit privilégié de faire de la suppléance à court terme. Les différents éléments cités par Richard montrent qu'il a passé sa première année d'enseignement, soit de septembre 2010 à juin 2011, à faire de la suppléance à court terme. Après son acceptation par l'OEEEO, il explique être passé du statut d'enseignant suppléant non qualifié à celui d'enseignant suppléant qualifié. Mais ses tentatives pour obtenir des contrats de suppléance à long terme se sont soldées par des échecs.

4.1.3.12 Deuxième année (2011-2012) : l'obtention d'un contrat de suppléance à long terme et les difficultés rencontrées

Après avoir passé plus d'une année à vouloir décrocher un contrat de suppléance à long terme, le moment est venu pour Richard d'atteindre ce but en novembre 2011. Il a pu alors obtenir un contrat de suppléance à long terme pour remplacer un enseignant qui était en convalescence à la suite d'une intervention chirurgicale. Il s'en est suivi que pour lui, un premier contrat est important, car cela lui donne l'espoir de pouvoir décrocher non seulement d'autres postes de suppléance à long terme, mais aussi éventuellement un emploi régulier. Il précise : « J'étais très content de trouver cette suppléance à long terme pendant plus de deux mois ». S'il est difficile pour certains enseignants issus de l'immigration de race noire de prendre contact, de socialiser ou de s'insérer professionnellement, les sentiments d'indifférence et de rejet ressentis par Richard lors de son contrat de suppléance à long terme aggrava sa situation. À ses dires, au salon du personnel d'une école où il a fait de la suppléance, certains enseignants natifs ont même manifesté ouvertement ce rejet : « Même au salon du personnel, si je m'assoiais à une table, les enseignants

blancs se mettaient ensemble à une autre table alors qu'il y avait de la place près de moi. J'ai fait une expérience négative à cette école ». Implicitement, ce refus de m'accueillir pourrait éclairer les attitudes ultérieures de certains enseignants natifs qu'il perçoit comme préjudiciables à son égard : un accueil froid et un manque d'aide.

Dans cette école-là, il n'y avait pas d'élèves noirs, il n'y avait pas d'enseignants noirs. Il semblerait que j'aie été le premier enseignant noir à occuper une suppléance à long terme dans cette école. L'accueil n'a pas été chaleureux. Il était difficile de trouver de la collaboration et l'appui des autres enseignants.

Selon ses propos, Richard se sent isolé dans son identité culturelle. En plus du manque de collaboration, Richard vit un accueil froid qui l'isole des autres collègues. Il ajoute qu'il avait des difficultés avec les élèves sur le plan comportemental. À cet effet, il semble concentrer ses efforts pour rétablir la discipline de sa classe afin d'éviter un possible échec ou une mauvaise évaluation de son rendement professionnel.

J'ai fait ce long terme de novembre 2011 à janvier 2012. Là encore, l'expérience n'a pas été facile. C'était ma première expérience avec une classe de troisième année. Je suis habitué à enseigner au niveau du secondaire. J'ai eu de la difficulté à gérer ces élèves de troisième année. Par exemple, il y avait deux élèves surdoués dans la classe. Ils avaient toujours fini leurs activités plus vite que les autres. Quand ils avaient fini, ils se mettaient à troubler l'atmosphère de la classe. Je ne savais pas quoi faire.

La gestion des élèves devient préoccupante, car une évaluation non satisfaisante de son rendement pourrait conditionner par après tout le regard que l'administration scolaire porte sur lui en cas d'offre pour un autre emploi.

4.1.3.13 De la troisième à la cinquième année (2012-2015) : les situations vécues dans la suite de son cheminement professionnel

Richard passe sa troisième et sa quatrième année d'enseignement à faire à nouveau de la suppléance à la journée. Durant ces deux années, son récit d'expérience ne montre aucun accès possible à une progression dans la profession enseignante ou du moins une possible amélioration de son insertion professionnelle. Cependant, il semble, d'une part, repérer des éléments nouveaux dans son rôle d'enseignant suppléant, et, perçoit, d'autre part, de la discrimination lors du processus d'embauche.

Dévalorisation du statut de l'enseignant suppléant

Avant d'aborder la situation que Richard peint de la suppléance dans les écoles, il est nécessaire de comprendre le rôle de l'enseignant suppléant. Ce dernier est une personne qui détient ou non l'agrément de l'OEEQ et qui a pour tâche de remplacer un enseignant titulaire à court ou à long terme. Selon les situations, l'enseignant suppléant est appelé, entre autres, à poursuivre le programme prévu par le titulaire de la classe et assurer la gestion de classe.

Parlant du vécu de l'enseignant suppléant et de son rôle dans son insertion professionnelle dans les écoles francophones de l'Ontario, Richard soutient que l'enseignant suppléant, dans l'exercice de son rôle, subit certains stéréotypes de la part des élèves, de certains enseignants ou de l'administration scolaire. De la part de l'élève, notamment, l'arrivée d'un enseignant suppléant est perçue comme une journée « atypique » puisque les élèves ne lui témoignent pas toujours le respect dévolu habituellement à l'enseignant titulaire. Il explique que « lorsqu'un enseignant suppléant doit venir, les élèves savent qu'il n'est pas nécessaire d'avoir du respect pour l'enseignant suppléant ». La citation ci-dessous remémore une situation vécue lors d'une journée de suppléance :

Dans une classe de dixième année, il y avait de 20 à 25 élèves dans la classe. Il y avait là deux adolescents qui perturbaient le bon fonctionnement de la classe. Je suis allé voir l'un d'entre eux pour lui dire que ce jour-là, c'était moi l'enseignant remplaçant. L'élève m'a répondu que je n'étais pas un enseignant, mais un suppléant. Je lui ai demandé quelle est la différence entre un enseignant et un suppléant ; l'élève m'a répondu que si j'étais son enseignant, j'allais enseigner, mais puisque j'étais un suppléant, mon rôle c'était de le surveiller. C'était vraiment choquant pour moi. Je lui ai dit que son enseignant n'avait pas beaucoup plus d'expérience que moi. Mais vu que j'étais un enseignant suppléant, il n'avait aucun respect envers moi. Voilà pourquoi je disais qu'il est vraiment humiliant de faire de la suppléance. Faire de la suppléance à court terme est parfois très humiliant.

Richard rappelle la situation difficile de l'enseignant suppléant devant certains élèves impolis, qui suivent l'effet d'entraînement des autres élèves, qui lui manifestent vivement une attitude irrespectueuse, qui réagissent avec agressivité quant au respect de la discipline de classe, qui lui font des remarques amères et qui refusent de travailler, car souvent, un élève qui résiste au règlement dans la classe lors de la suppléance entraîne d'autres élèves. Par exemple, lors d'une conversation avec un des élèves, Richard rapporte que l'élève lui a fait comprendre qu'il ne devrait

pas se comporter comme un vrai enseignant puisqu'il n'en était pas un et que son rôle n'était autre que celui de « surveillant » ou de gardien quelconque. Cette remarque lui a fait ressentir qu'il était un « étranger à deux vitesses » dans la classe, car, d'une part, il est un enseignant non attiré à l'école et, d'autre part, il subit les préjugés sur son statut d'enseignant suppléant.

Richard dit constater une dévalorisation du statut de l'enseignant suppléant qui s'étend à toutes les instances du milieu scolaire en partant du personnel de soutien jusqu'au personnel enseignant. À ses yeux, les enseignants ne l'accueillent pas comme un enseignant, mais plutôt comme « tout simplement “le suppléant” », c'est-à-dire celui qui ne détient pas les compétences pour enseigner la matière, qui n'a aucune autorité dans la classe. Lorsqu'ils m'appelaient, ils n'appelaient pas l'enseignant ; ils disaient tout simplement le suppléant ». C'est ce qui expliquerait à ses yeux une dévalorisation du statut d'enseignant suppléant. Il insiste sur le rôle que jouent certaines secrétaires d'école qui, sans en avoir pleine conscience, voient l'enseignant suppléant comme une doublure de l'enseignant titulaire, c'est-à-dire comme « bouche-trou » pour remplacer l'expert ou le compétent :

On t'appelle « suppléant » quand tu rencontres les secrétaires. Ils vont vous appeler « suppléant ». Ou bien même quand on vous appelle à l'interphone de l'école, on vous dit que : « le suppléant de Madame Unetelle est demandé au bureau, le suppléant de Monsieur Untel est demandé au bureau ».

Richard verbalise que les conseils scolaires ou le ministère de l'Éducation se doivent de valoriser les enseignants qui ont le statut de suppléant. À ce sujet, il dit : « Pour moi, cette culture-là, on devrait changer ça. Pour moi, c'est très humiliant ». Ces conditions de travail difficiles de l'enseignant suppléant, puisqu'il les a lui-même vécues, et alors « vous allez rencontrer des enseignants suppléants frustrés parce que l'accueil n'est pas chaleureux ; les élèves accueillent mal l'enseignant suppléant ». En somme, Richard fait état des frustrations, de l'isolement et du manque d'accueil dont l'enseignant suppléant est l'objet en plus de la non-reconnaissance de son travail.

Discrimination à l'embauche liée à l'origine ethnoculturelle

Richard affirme que si l'on procédait systématiquement à une enquête sur l'embauche dans la profession enseignante dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario, l'enquête pourrait

aisément révéler que la majorité des enseignants suppléants proviennent des minorités visibles de race noire. À son avis, le processus d'embauche en enseignement souvent ne repose pas sur des critères d'égalité, mais sur l'appartenance culturelle dominante puisqu'il pense qu'il doit toujours lutter pour revendiquer une place qui n'est pas facilement offerte. Il perçoit comme intentionnel chez les conseils scolaires le fait de garder les enseignants immigrants de race noire dans la suppléance pour préserver les postes réguliers aux natifs. Il insinue que tout règlement mis de l'avant lors du processus d'embauche n'a que les apparences d'égalité.

J'avais commencé par dire tout à l'heure que si on faisait une enquête, on verrait que 90 % à 95 % des suppléants sont des immigrants noirs. Les employeurs ont choisi de donner tout d'abord de la nourriture aux enfants du terroir alors que nous qui sommes des immigrants, nous devons nous battre pour avoir notre place, pour avoir ce dont nous avons besoin, pour avoir ce que nous voulons. On nous laisse la place de la suppléance tandis qu'ils prennent les postes réguliers. J'ai dit à ma femme qu'en tant qu'immigrants noirs, nous devons nous battre pour avoir notre place. Nous allons rencontrer des personnes qui vont essayer de nous bloquer, de nous barrer la route. Pour ma part, je ne vais pas me laisser déstabiliser, je pourrais être choqué.

Le frein temporel imposé à l'enseignant immigrant de race noire à l'acquisition d'un emploi régulier est manifeste. Selon lui, être enseignant de minorité visible de race noire semble amener à le voir comme incompetent et sujet à de multiples difficultés, quel que soit son rendement dans le milieu scolaire. À son avis, le stéréotype concernant son origine ethnoculturelle réduit ses possibilités d'emploi. Richard laisse entrevoir qu'il doit composer avec l'étiquette d'enseignant immigrant de race noire. Selon lui, peu important les pratiques professionnelles déployées afin de se faire une place dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario, on les déclare inadaptées même si en réalité ces enseignants immigrants de race noire utilisent les mêmes pratiques et même plus que les natifs. Il s'ensuit que « les enseignants immigrants ont donc pas mal de difficulté, quelle que soit l'attitude et même la performance de l'enseignant suppléant, surtout de la minorité noire. Cela s'avère difficile ». Les expériences d'appartenance dans les écoles de la francophonie minoritaire de l'Ontario sont donc pour la plupart vouées à l'échec parce qu'elles ne sont pas toujours reconnues par les natifs dans le milieu scolaire. Le discours de Richard reflète un sentiment d'enfermement dans le stéréotype de son origine culturelle. Toutefois, il semble vouloir dire qu'il est essentiel pour l'enseignant immigrant de race noire de rester positif et pour vaincre

la peur d'être discriminé par rapport à son identité culturelle, de garder le cap et donc de « continuer à se battre » pour affirmer ses compétences et se faire accepter dans le milieu.

Obtention d'un contrat de suppléance à long terme en périphérie

Dans l'extrait suivant, Richard nous laisse comprendre que les expériences d'accueil, de collaboration et d'accompagnement sont variables selon les milieux. En effet, Richard a passé toute sa quatrième année d'enseignement à faire de la suppléance à court terme. Cependant, en fin d'année scolaire 2014, un appel téléphonique d'un conseil scolaire va lui donner la satisfaction d'exercer sa profession pour une période prolongée. Il a alors décroché un contrat de suppléance à long terme pour une année scolaire qui commencera au début de sa cinquième année dans la profession enseignante. Richard ne manque pas de noter l'impact positif relié à cet emploi en périphérie. L'accueil chaleureux des enseignants natifs à son égard fut un signe qui favorise l'ouverture et qui contribue à briser certains préjugés.

Vers la fin de l'année scolaire 2014, il y avait beaucoup de postes affichés au conseil scolaire A. J'ai postulé un poste en périphérie dans une école secondaire. Le 1^{er} juillet 2014, j'ai reçu un appel d'un conseil confirmant que j'avais obtenu un poste de suppléance à long terme de septembre 2014 à juin 2015. Je suis arrivé à cette école ; j'ai été bien accueilli par les enseignants. Dès mon arrivée, je me rappelle avoir été reçu par une enseignante qui m'a accueilli à bras ouvert et qui m'a amené à l'intérieur de l'école. Elle m'a présenté aux autres enseignants qui m'ont bien accueilli. Les enseignants commençaient à me donner des conseils sur ce que je devais faire si je devais habiter là. L'accueil a été chaleureux.

Les impacts positifs et négatifs révélés par Richard à propos de son origine culturelle et de son statut d'enseignant suppléant ont, bien entendu, eu des effets sur son insertion professionnelle. Conscient de sa différence, il a pu comprendre que sa situation comme enseignant immigrant de minorité visible noire en recherche d'emploi n'est pas celle des enseignants natifs. Il se sent reconnu dans son nouvel emploi pour ce qu'il fait et pour ce qu'il est. Il vante ainsi l'accueil, la collaboration, le souci des autres qu'il vit tant du côté des élèves que du personnel de l'école.

Je suis à cette école, mais c'est comme si j'étais chez moi dans mon pays d'origine. Avec les élèves, je n'ai aucun problème, avec les enseignants, c'est vraiment formidable par rapport à cette expérience difficile et discriminatoire que j'avais eue en novembre 2011. Pour cette école, c'est vraiment un succès puisque je suis bien accueilli par les élèves, par les enseignants et par la direction. Je n'ai rien à reprocher au personnel enseignant de cette école.

À cette école, j'ai commencé à travailler comme enseignant de sciences ; j'ai remplacé une enseignante en congé de maternité.

Selon les déclarations de Richard, l'ouverture d'esprit et l'accueil de son identité culturelle, le fait de se sentir comme appartenant à la communauté scolaire, d'être comme chez lui dans sa nouvelle école est un facteur important, signifiant qu'il fait partie intégrante de cette communauté scolaire. Il rapporte qu'on lui avait donné le mandat avec une équipe de son école de mettre sur pied une radio étudiante à l'école. Il déclare alors : « dès la première semaine d'avril, nous inaugurerons une radio étudiante en vue de créer de l'ambiance à l'école. C'est vous dire comment l'accueil a été favorable à cette école, comment on m'a reçu comme l'un d'entre eux ». Ce sentiment d'appartenance lui donne une flexibilité, une satisfaction, un sentiment d'être utile et son identité culturelle est acceptée dans ce milieu scolaire. En définitive, le récit d'expérience de Richard nous permet de considérer son expérience comme ambivalente : à un pôle, il semble avoir œuvré d'abord dans certaines écoles dont plusieurs membres du personnel montraient un manque de collaboration et d'accueil et à l'autre pôle, on trouve des enseignants et des élèves natifs, dans une autre école, qui l'accueillent et collaborent avec lui. En somme, il est possible de dire que l'accueil, la collaboration et le soutien sont différents d'une école à l'autre.

4.1.3.14 Résumé du type d'insertion chaotique de trajectoire précaire de Richard

Richard connaît un parcours hachuré, imprévisible et sans véritable fil conducteur dans sa recherche d'emploi menant à un poste régulier. Après cinq années d'insertion professionnelle en enseignement, il faisait toujours de la suppléance. On peut dire qu'il a surtout connu une précarité professionnelle. En avril 2015, au moment de l'entrevue, Richard avait un contrat de suppléance à long terme, mais il n'était pas certain de pouvoir occuper ce poste en permanence pour la nouvelle année scolaire. En décembre 2015, lors de notre rencontre de validation, Richard avait obtenu un autre contrat de suppléance à long terme. Dans sa cinquième année d'insertion, il prévoit se démenner pour rester dans la profession enseignante. En fait, son récit d'expérience nous permet de déceler que la capacité d'adaptation, le travail efficace et le fait de continuer à affronter les difficultés sans se laisser décourager constituent les éléments essentiels de son insertion professionnelle. Richard dévoile une trajectoire précaire s'échelonnant sur une période de plus de cinq ans. Il a fait l'expérience d'une progression relative de la suppléance à la journée, à la suppléance à long terme, tout en soulignant qu'un contrat de suppléance à long terme ne garantit

pas un poste régulier en enseignement. Ainsi, son parcours le situe surtout dans le type d'insertion professionnelle *chaotique* de trajectoire *précaire* selon le modèle adapté de Fournier *et al.* (2002).

4.1.3.15 Le type d'insertion chaotique de trajectoire précaire de Marlène, du Cameroun

Marlène est Camerounaise. En 2015, lors de l'entrevue, elle se situait dans le groupe d'âge des quarante-cinq à cinquante ans. Elle est diplômée en sciences expérimentales en vue d'enseigner dans son pays. Avant d'immigrer au Canada, elle comptait une quinzaine d'années d'expérience en enseignement au niveau secondaire. Elle a émigré au Canada en 2008. Admise au programme de formation à l'enseignement en septembre 2010 pour enseigner aux cycles intermédiaire et supérieur, elle a obtenu son baccalauréat en éducation en avril 2011. Son parcours reflète une trajectoire précaire. Le tableau 4.8 suivant présente son profil démographique et les faits saillants de sa trajectoire d'insertion professionnelle.

Tableau 4.8 : Profil démographique, d'expérience et chronologie d'insertion professionnelle de Marlène, 2011-2015

Pseudonyme	Genre/ Groupe d'âge	Pays d'origine	Immigration Canada	B. Éd.	Durée de l'expérience d'insertion professionnelle en enseignement en Ontario	Études antérieures	Nombre d'années d'expérience professionnelle antérieure
Marlène	F 45- 50 ans	Cameroun	7 ans (2008)	2011	4 ans	Diplôme d'études supérieures en enseignement Maîtrise en éducation	15 ans d'expérience en enseignement dans son pays d'origine
Entrée dans la profession enseignante dans les écoles francophones de l'Ontario	• Avril 2011 : fin du programme de formation à l'enseignement à l'Université d'Ottawa • 2011 : admission sur la liste des enseignants à court terme du conseil scolaire A • Début de la suppléance à court terme au conseil scolaire A • De juin à août 2011 : chômage en enseignement • De juin à septembre 2011 : recherche d'emploi en enseignement pour l'année scolaire 2011-2012						
Étape 1 – Année scolaire 2011-2012	• 2012 : admission sur la liste de suppléants à long terme du conseil scolaire A • De septembre 2011 à juin 2012 : suppléance à court terme durant toute l'année • De juin à août 2012 : chômage en enseignement • De juin à septembre 2012 : recherche d'emploi en enseignement						
Étape 2 – Année scolaire 2012-2013	• De septembre 2012 à juin 2013 : suppléance à court terme durant tout le reste de l'année • De juin à août 2013 : chômage en enseignement • Recherche d'emploi en enseignement						

Étape 3 – Année scolaire 2013-2014	• De septembre 2013 à juin 2014 : obtention d'un contrat de suppléance à long terme pour l'année • De juin à août 2014 : chômage en enseignement • Recherche d'emploi en enseignement
Étape 4 – Année scolaire 2014-2015	• De septembre 2014 à février 2015 : obtention d'un contrat à long terme dans un conseil scolaire • De février à avril 2015 : suppléance à court terme

4.1.3.16 Première année (2011-2012) : les débuts dans l'enseignement

Dès son début en enseignement, la situation de Marlène ne semble pas montrer de signes que son insertion professionnelle se fera sans heurts. En effet, cette enseignante d'origine camerounaise commence par avoir du mal à trouver au moins un contrat de suppléance à long terme en enseignement. Bien qu'elle ait postulé des contrats d'enseignement à long terme, l'année scolaire se passe sans recevoir d'offre d'emploi de ce genre. Elle note : « [D]e septembre à décembre 2011, je n'ai fait que de la suppléance à la journée. De janvier à juin 2012, je continuais à faire de la suppléance à la journée toute l'année. Pourtant, j'ai postulé pour des longs termes ». Dans ces propos, Marlène ne cible pas dans sa première année d'enseignement des éléments qui illustrent de possibles difficultés rencontrées dans son désir de rendre son projet d'insertion professionnelle effectif, c'est-à-dire obtenir un emploi régulier. Selon son récit d'expérience, le fait pour elle d'être capable de faire de la suppléance à court terme ou à la journée est un moteur de résilience et elle exprime une espérance de pouvoir s'insérer dans la profession enseignante. C'est ce qui fait que Marlène dit profiter de la fin de l'année scolaire 2012 pour trouver un emploi pour l'année scolaire 2012-2013. En somme, pour cette première année, son récit d'expérience révèle à la fois un désir de vouloir s'insérer dans la profession enseignante, mais aussi une crainte que ses débuts dans la profession enseignante, sans obtenir un contrat à long terme, soient marqués de situations qui ne facilitent pas son insertion professionnelle.

4.1.3.17 Deuxième année (2012-2013) : la suppléance et la discrimination

Pour commencer sa deuxième année scolaire, soit de septembre à décembre 2012, Marlène sous-entend qu'elle ne fait que de la suppléance à la journée. Elle a décroché un contrat de suppléance à long terme en janvier 2013. Pour accepter cette offre d'emploi, elle évoque qu'elle est allée à l'école rencontrer la direction de l'école pour les modalités d'emploi. La direction de l'école, sans mot dire, lui a remis le numéro de téléphone pour contacter un enseignant chef de

secteur. Il est possible de penser que la direction d'école considèrerait que son chef de secteur est la personne apte à fournir à cette enseignante contractuelle toutes les ressources pédagogiques nécessaires pour enseigner sa matière. Pourtant, lors de cet appel, Marlène a ressenti un malaise devant la réaction du chef de secteur. Trahie par son accent camerounais, elle note des signes implicites de préjugé de la part de son interlocuteur :

En janvier 2013, j'ai eu un contrat de suppléance à long terme dans une école. Je suis allée à l'école. Lorsque je suis arrivée, la directrice adjointe, sans me parler, m'a donné un numéro de téléphone pour discuter avec l'enseignant chef du secteur de mon enseignement. Lorsque j'ai appelé l'enseignant chef de secteur, il m'a demandé si c'était moi qu'on a proposée pour le poste. Je lui ai répondu oui. L'enseignant chef [de secteur] a pris une bonne respiration, puis il m'a dit qu'on se verrait à l'école le lundi suivant. Je l'avais appelé un vendredi. Le lundi, je suis allée à l'école. Je l'ai d'abord rencontré pour obtenir des informations et le matériel didactique pour mon cours.

L'attitude du chef de secteur prenant «une bonne respiration» est interprétée par la participante comme une forme d'irritation de ce dernier lorsqu'il a compris, par l'accent de Marlène, qu'elle était issue de l'immigration. De plus, Marlène déclare avoir vécu une mauvaise expérience avec ce chef de secteur qui retenait sous clé le matériel pédagogique dont elle avait besoin pour assurer une stratégie enseignante efficace et le bon rendement de ses élèves :

Pour ce long terme de janvier 2013, j'ai eu une mauvaise expérience dans cette école. Je devais faire un projet avec les élèves. J'ai demandé au chef de secteur du matériel pour ma matière. Il refusait de me le donner disant qu'il n'y en avait pas. Je lui ai envoyé un courriel pour preuve que j'avais demandé du matériel parce que je ne pouvais pas avancer avec le projet par manque de matériel. Après lui avoir écrit, je l'ai revu le lendemain dans mon local. Il m'a dit que le matériel demandé était déjà utilisé par un autre enseignant. Je lui ai dit : « Mais vous savez depuis plus d'un mois que j'ai besoin de ce matériel. Je ne dis pas que ce collègue ne devrait pas en faire usage, mais j'aimerais en avoir aussi pour mes élèves ». Il me disait : « Je suis désolé ».

L'extrait suivant montre que la participante a eu l'impression que son chef de secteur a délibérément choisi de ne pas lui remettre le matériel en question :

Finalement, j'ai décidé d'envoyer un courriel à la direction. Deux heures plus tard, un autre enseignant est venu au laboratoire de ce secteur d'enseignement, a ouvert une armoire et à l'intérieur, il y avait tout le matériel dont j'avais besoin. Il y en avait même du tout neuf, jamais encore utilisé. À mon grand étonnement, le matériel qui, selon le chef de secteur, avait

été donné se trouvait là depuis longtemps. Il m'avait donc menti pour que je ne puisse pas bien enseigner mon cours.

Il est possible que la rétention de ces ressources pédagogiques par ce collègue et chef de secteur natif soit un acte passif qui obligerait l'enseignante immigrante à déployer son initiative pour obtenir ce dont elle avait besoin alors que son énergie était plutôt canalisée vers l'enseignement aux élèves. Pour Marlène, cette rétention de matériel a été perçue comme un geste volontaire pouvant affecter d'une façon ou d'une autre la qualité de l'apprentissage des élèves ou la qualité de son rendement dans l'exercice de ses fonctions.

4.1.3.18 Troisième et quatrième années (2013-2015) : les événements vécus dans la profession enseignante

Marlène révèle être victime de préjugés raciaux dans l'exercice de sa profession. À son avis, la plupart des élèves pensent que l'enseignant immigrant de race noire se réfugie dans la suppléance parce qu'il peine à décrocher un emploi régulier. Elle raconte d'ailleurs une situation similaire à celle de Richard qui lui est arrivée lors de l'obtention d'un contrat de suppléance à long terme de 10 mois, soit de septembre 2013 à juin 2014. Cela la place dans une position de frustration : « Les difficultés sont situées d'abord au niveau des préjugés sur mes origines. Le premier jour à l'école, un élève, en me voyant, criait : « Ça ne se peut pas qu'il y ait un suppléant le premier jour de l'école ». Pour Marlène, les gestes de discrimination envers l'enseignant immigrant de race noire par les élèves qui sont convaincus qu'elle ne sera là que pour la journée, puisqu'elle est noire, se font souvent sentir, qu'ils soient volontaires ou non, qu'ils soient conscients ou non.

De tous les enseignants qui étaient présents pour accueillir les élèves, j'étais la seule Noire ce jour-là. Un élève m'a demandé : « Es-tu une enseignante régulière ? » J'ai dit oui. Un autre élève disait à haute voix : « Ça ne peut pas être une immigrante qui nous enseigne. *Immigrant teacher, immigrant teacher, she will not teach me* ». Lorsque je me suis présentée en tant qu'enseignante des cours de 10^e et de 12^e année, certains élèves ont été surpris et déçus. Je pouvais remarquer qu'il y en avait qui grinçaient contre moi. Vu que j'étais Noire, dans leur tête, je ne pouvais pas être une enseignante titulaire, mais une suppléante. Voir une enseignante noire et la considérer immédiatement comme une suppléante est pour moi la difficulté la plus importante.

Cette perception des élèves envers l'enseignant immigrant noir provient de « l'idée qu'ils se sont faite à partir de leur expérience, de ce qu'ils ont entendu et de ce qu'ils ont vécu ». Elle pense

que les élèves catégorisent les enseignants immigrants de race noire comme suppléants à la journée. Pour faire face aux difficultés susmentionnées, Marlène a développé des pratiques afin de composer avec la particularité de sa situation. Pour elle, la solution est, d'une part, de se taire ou de faire attention à ses propos et, d'autre part, de travailler fort pour la réussite des élèves. Ainsi, face à la parole décevante de l'élève, elle dit : « je suis rentrée en moi-même ». Son silence semble traduire sa résignation puisque Marlène est renvoyée à son origine, à quelqu'un venant d'ailleurs, à son « étrangeté ». Aux yeux de Marlène, le fait d'être de minorité visible noire a constitué une des problématiques identifiées dans l'exercice de sa profession. Son origine ethnoculturelle semble faire obstacle à sa participation dans son milieu professionnel et tend à la disqualifier aux yeux des élèves. Elle a même été la cible de propos subtils malveillants de la part d'un parent lors d'une rencontre :

Je pense que le fait d'être une enseignante originaire d'Afrique a un impact dans l'exercice de ma profession. Par exemple, un parent d'élève m'avait posé un jour cette question : « C'est quoi la technologie ? » Je devais enseigner les sciences et la technologie à son enfant. Il voulait savoir si je savais définir la technologie. J'ai cru de mon devoir de répondre à sa question. Ce fut ma première rencontre avec des parents.

La perception de l'incompétence de l'enseignant immigrant en lien avec le statut de minorité visible d'Afrique subsaharienne est perçue aussi par Marlène chez certains enseignants natifs quant à la qualification pour enseigner les sciences et la technologie à l'école :

Certains enseignants blancs ont des préjugés sur mes compétences. Par exemple, j'ai rencontré plusieurs enseignants blancs qui doutaient de mes compétences pour enseigner la didactique en sciences et technologie. Ils donnaient l'impression qu'une Noire ne peut pas être compétente dans l'enseignement des sciences et [de la] technologie.

Sous cet aspect culturel de son identité, Marlène a dû travailler fort pour que son « étrangeté » devienne la moins compromettante possible aux yeux d'autrui. Son insistance, à ce sujet, montre qu'il y a là, à son avis, un point primordial qu'elle ne peut mettre de côté lors de son processus d'insertion professionnelle. Elle s'est donné la tâche de faire valoir ses compétences. Elle atteste plus tard que la réussite des élèves a permis aux parents des élèves et à certains enseignants natifs de reconnaître ses compétences. Les extraits suivants évoquent cette attitude :

J'ai travaillé fort pour relever ce défi en montrant aux élèves que j'étais leur enseignante. J'ai fait aussi l'expérience avec certains parents d'élèves qui avaient des appréhensions sur mes compétences. [...] À la fin de la session, ils étaient satisfaits de mon enseignement et de mon engagement envers les élèves, surtout au niveau des diverses compétitions auxquelles les élèves devaient participer.

Au contrat de suppléance à long terme, Marlène fait face à certaines appréhensions, non seulement de la part des élèves et de leurs parents, mais aussi provenant de certains enseignants natifs qui doutaient de ses compétences pour enseigner les sciences et les technologies. Une expérience qui, selon elle, s'est soldée avec une grande satisfaction, du fait de la réussite de ses élèves. À son avis, cette expérience lui a permis de faire reconnaître ses compétences. Il s'agit là pour elle d'un signe encourageant à continuer dans sa profession. Cependant, à force d'être aux prises avec des difficultés comme les préjugés liés à son origine ethnoculturelle et à ses compétences, Marlène a intégré l'idée que son insertion professionnelle passerait par la qualité de son travail, bien que ses compétences soient remises en question par des collègues natifs. En somme, cette perception d'être victime de discrimination à cause de son origine ethnoculturelle, qu'elle soit fondée ou non, constitue un indicateur de l'existence d'un doute qui persiste, chez la participante, quant à ses possibilités de s'insérer en enseignement.

Accueil mitigé face à la différence

Marlène rapporte une expérience différenciée par rapport aux enseignants natifs rencontrés durant son parcours dans les écoles francophones. Cette expérience s'explique par le fait que certains enseignants natifs se montrent tolérants en l'accueillant sans préjugé, en reconnaissant ses compétences, tout en étant prêts à l'appuyer dans son rôle alors que d'autres essaient de l'exclure en raison de sa différence par rapport à l'enseignant natif. Elle parle ainsi : « Je dois dire que l'acceptation des enseignants immigrés par les enseignants blancs est mitigée. Certains font bon accueil aux enseignants issus de l'immigration de race noire, mais d'autres sont réticents ou sont comme méfiants ». Marlène reconnaît que l'indifférence existe dans la profession enseignante en Ontario, mais elle admet aussi les éléments positifs qui peuvent faciliter son insertion professionnelle. Elle avoue que certains natifs accueillent bien la différence et s'investissent pour écourter cet écart culturel. Cette capacité pour Marlène de pouvoir relativiser son vécu semble l'aider à avancer ou à ne pas abandonner la profession enseignante. Malgré cette nuance apportée quant à un possible accueil de la différence dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario,

Marlène soutient qu'elle se trouve dans une situation instable depuis quatre ans. Elle donne un exemple type.

J'ai postulé un emploi de suppléance à long terme qui devait aller de septembre 2014 à juin 2015. Cependant, dès le mois de février 2015, on m'a annoncé que le long terme prendrait fin avant juin parce qu'il était à durée indéterminée. Par conséquent, à la fin de février 2015, j'ai recommencé à faire de la suppléance au jour le jour.

Marlène relate qu'elle a postulé à plusieurs reprises à des offres d'emploi régulier, mais que son nom n'a jamais été retenu pour une entrevue d'embauche. Pourtant, elle dit avoir reçu une évaluation satisfaisante qui lui permet de postuler à des emplois réguliers. Il y a lieu de remarquer que Marlène a exécuté plusieurs contrats de suppléance à long terme et qu'elle déclare avoir postulé en vain pour des postes d'enseignant régulier. Pourtant, après quatre ans, elle se trouve encore dans la suppléance à la journée.

Le nouveau processus d'embauche dit que l'enseignant qui a fait un long terme de quatre mois et qui a eu une évaluation satisfaisante a le droit de postuler à des postes permanents. J'ai fait un long terme de dix mois pour lequel j'ai eu une évaluation satisfaisante. Je ne connais pas les raisons pour lesquelles ils ne m'ont pas appelée pour des postes réguliers. Toutefois, j'ai continué à postuler pour des postes réguliers et pour des longs termes aussi.

Marlène soutient qu'elle aurait pu déjà obtenir un emploi régulier. Son parcours dénote le caractère instable des emplois occupés tout au long de son insertion en enseignement. Elle se dit prête à continuer jusqu'à la réalisation de son objectif : avoir un poste en enseignement.

4.1.3.19 Résumé du type d'insertion chaotique de trajectoire précaire de Marlène

Marlène commence sa cinquième année en enseignement avec la conviction de pouvoir obtenir dans l'avenir un poste régulier. Dès ses débuts dans la profession, elle perçoit des manifestations d'intolérance ou de fermeture vu son origine ethnoculturelle. Elle exprime aussi un manque de collaboration de la part d'un enseignant chef de secteur qui avait le mandat de l'accompagner lors de l'obtention d'un contrat de suppléance à long terme. Selon son point de vue, la discrimination raciale est présente dans le milieu du travail enseignant. Marlène se trouvait dans sa quatrième année d'insertion professionnelle alors qu'elle était incertaine de pouvoir décrocher un emploi régulier. Elle faisait des allers et retours de la suppléance à court terme à la suppléance

à long terme. Par conséquent, son insertion professionnelle, de même que ses conditions d'emploi ne s'étaient pas améliorées lors de notre rencontre de validation en décembre 2015. D'ailleurs, on la trouvait encore à faire de la suppléance à court terme dans les écoles. Après avoir analysé la mise en intrigue de son récit, on voit qu'elle vit une insertion professionnelle *chaotique* de trajectoire *précaire* selon le modèle de Fournier *et al.* (2002).

4.1.4 Résumé des résultats pour la sous-question de recherche 1 concernant les types et les trajectoires d'insertion professionnelle

Des huit participants qui nous ont livré leur récit d'expérience d'insertion professionnelle en enseignement, nous avons dégagé, en premier lieu, deux d'entre eux qui sont de type d'insertion professionnelle *réussie* avec des trajectoires différentes, soit *progressive* et *traditionnelle*. Ces participants de type d'insertion professionnelle *réussie* (Pierrot et Matthieu) achèvent leur parcours professionnel en décrochant en emploi régulier à temps plein. Ils détiennent des conditions de travail qu'ils considèrent comme avantageuses et se déclarent satisfaits de leur situation professionnelle. Toutefois, ils estiment que la profession enseignante au Canada requiert beaucoup d'efforts de préparation et de créativité, une situation qui les pousse à ressentir de la pression dans une quête de performance et de rendement. De plus, bien que Pierrot dise ne pas avoir vécu une situation probante de discrimination, Matthieu, pour sa part, affirme éprouver des attitudes discriminatoires et un manque de reconnaissance dans le milieu scolaire. En second lieu, nous avons étudié les mises en intrigue des récits de deux autres participants qui se situent davantage dans le type d'insertion professionnelle *sinueuse*. Les participants de ce type d'insertion professionnelle de trajectoire relationnelle (Charles et Luc) ont obtenu un emploi régulier à temps partiel, soit à la fin de la deuxième année ou à la troisième année d'insertion. Ils continuent d'aller au repêchage pour compléter leur affectation. Toutefois, l'obtention d'un emploi régulier à temps partiel ne garantit pas un emploi régulier l'année suivante. Par conséquent, ils vivent dans l'incertitude et la vulnérabilité, en plus de faire l'expérience d'un manque de respect et d'irrégularités des pratiques d'embauche, de vivre ou de percevoir de la discrimination dans le milieu scolaire, des relations parfois difficiles, soit avec les collègues ou avec les directions d'école, qui semblent donner la priorité aux enseignants natifs. Finalement, l'analyse des mises en intrigue de quatre autres participants a permis de les placer sous le type d'insertion professionnelle *chaotique* de trajectoire *précaire*. Ces participants (Stéphane, Marie, Richard et Marlène)

n'obtiennent pas de poste régulier ni à temps plein ni à temps partiel. Ils considèrent que leur situation s'est imposée pour des raisons liées à leur identité ethnoculturelle, à leur choix de religion non privilégiée dans certains conseils scolaires, à leurs références limitées ou en construction et des situations hors de leur contrôle.

4.2 Les stratégies d'insertion professionnelles (SIP) mises de l'avant par les NEOCAS

Cette section répond à la deuxième sous-question de recherche : Quelles stratégies d'insertion professionnelle (SIP) les nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) ont-ils mises de l'avant pour surmonter les difficultés contextuelles, professionnelles ou personnelles rencontrées dans leur insertion en enseignement dans les écoles francophones de l'est Ontarien? Rappelons que les stratégies d'insertion professionnelle donnent lieu à des discours tenus par les NEOCAS au sujet de leur insertion en enseignement. Elles permettent d'identifier ou de répertorier les gestes, les attitudes, les réflexions, en un mot, ce qui se passe ou se réalise en milieu scolaire par l'enseignant en question comme activités d'insertion professionnelle. En effet, les NEOCAS qui ont contribué à notre étude ont développé des stratégies d'insertion professionnelle qui se définissent comme l'ensemble des manœuvres entreprises individuellement ou collectivement pour faire face aux situations difficiles vécues lors de ce processus. Afin de mieux comprendre les stratégies d'insertion professionnelle mises de l'avant par les NEOCAS, le modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera *et al.* (2013) est utilisé dans cette section afin d'analyser les huit entrevues des participants. Dans cette recherche, chacun des participants a mis de l'avant des SIP propres à son milieu scolaire. Certains parmi eux, à la lumière de leur trajectoire, sont en mesure de tirer des stratégies d'insertion professionnelle efficaces à mettre au service des nouveaux enseignants immigrants noirs qui rencontrent des difficultés liées à leur entrée dans la profession. Rappelons que les participants à notre étude sont arrivés à l'âge adulte au Canada et qu'ils ont choisi de suivre le programme de formation à l'enseignement pour s'insérer dans les écoles francophones de l'Ontario. Cependant, ils ont une connaissance moindre des logiques sociales et contextuelles qui gèrent le marché de l'emploi en enseignement en Ontario par rapport aux enseignants natifs (Myles *et al.*, 2006). Ils doivent mobiliser des SIP pour se placer en concurrence lors du processus d'insertion. Il importe de mentionner que les difficultés d'insertion professionnelle des NEOCAS pourraient également s'analyser à la lumière du modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera

et al., (2013). Toutefois, nous avons choisi d'analyser les SIP mises de l'avant par des NEOCAS afin de répondre à notre deuxième sous-question de recherche.

4.2.1 L'accès à l'emploi d'enseignant

La première étape du processus d'insertion professionnelle selon le modèle multidimensionnel est l'emploi (Mukamurera et al., 2013). Cette dimension de l'insertion professionnelle renvoie aux caractéristiques et conditions d'accès à l'emploi comme le statut, la durée, la stabilité, le salaire. Les diverses entrevues ont montré, d'une part, l'importance de préparer l'entrée dans la profession par l'obtention de l'agrément de l'OEEQ, de procéder à la demande de reconnaissance des diplômes étrangers, et d'autre part, de suivre le processus pour entrer dans un conseil scolaire par l'obtention des références des superviseurs en emploi et le réseautage professionnel. Certains participants relatent les éléments suivants concernant la préparation pour entrer dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario : d'une part, les stratégies pour obtenir le certificat de qualification et d'inscription à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEQ) et, d'autre part, les stratégies pour obtenir les références des superviseurs en emploi comme le sont des directions d'école ou des enseignants associés approuvés par leur direction d'école. Ces stratégies requièrent un ensemble de procédures et de pratiques. Si l'attente de l'agrément de l'OEEQ n'empêche pas l'admission du candidat à l'enseignement pour être sur la liste des enseignants suppléants à court terme, les références des superviseurs en emploi sont nécessaires pour franchir l'étape ultérieure. Par conséquent, certains l'ont franchie avec facilité alors que d'autres ont vécu des difficultés. Les sections suivantes présentent les SIP mises de l'avant par des participants lors de ce processus.

4.2.1.1 SIP visant la reconnaissance des diplômes étrangers pour obtenir l'agrément de l'OEEQ

En fonction du contexte politique du pays qui octroie les diplômes universitaires, certains NEOCAS mettent plus de temps que d'autres pour obtenir l'agrément de l'OEEQ. Dans cette visée,

chaque participant mobilise un ensemble de stratégies d'insertion professionnelle sur lesquelles il s'est appuyé pour obtenir le certificat de qualification et d'inscription de l'OEEQ (tableau 4.9).

Tableau 4.9 : Stratégies d'insertion professionnelle de reconnaissance des diplômes étrangers pour obtenir l'agrément de l'OEEQ

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• S'informer auprès de l'OEEQ sur les procédures de reconnaissances d'acquis• Commencer tôt la procédure pour l'obtention de l'agrément de l'OEEQ• Trouver des personnes-ressources du pays d'origine ou de départ pour faciliter le transfert des diplômes• Demander le soutien du consulat du pays dans lequel le diplôme a été décerné |
|--|

S'informer auprès de l'OEEQ sur les procédures de reconnaissances d'acquis et commencer tôt la procédure pour l'obtention de l'agrément de l'OEEQ

Luc, Matthieu et Richard proposent des stratégies et des pistes pour la reconnaissance des diplômes provenant particulièrement d'Haïti par l'OEEQ. Leur propos est une invitation à s'informer au préalable sur les procédures de l'Ordre pour la reconnaissance des équivalences de diplômes délivrés hors du Canada dans le but de gagner du temps lors d'une demande d'accréditation à l'OEEQ. Les NEOCAS qui ont rapidement obtenu l'agrément de l'OEEQ ont dit avoir commencé tôt la procédure afin de réduire les obstacles. Selon Marlène, l'agrément de l'OEEQ est l'une des conditions *sine qua non*. Consciente de cet enjeu, elle a commencé tôt les démarches pour l'obtention du certificat de qualification et d'inscription de l'OEEQ, c'est-à-dire dès la fin du programme de formation à l'enseignement. Elle semble n'avoir expérimenté aucune difficulté à cet effet. L'initiative de commencer la procédure dès la fin de sa formation à l'enseignement semble témoigner de la motivation de cette enseignante immigrante. Notons que Charles, Stéphane et Marlène n'ont pas mentionné cette étape comme une démarche inquiétante. Par exemple, Charles a fait un survol rapide pour dire qu'« un mois après la fin de la formation, [sa] situation a été régularisée par l'Ordre des enseignants, ce qui fait qu'[il a] commencé à travailler vraiment comme un enseignant qualifié ». Il en fut de même pour Marlène qui fait aussi un survol sans signaler la moindre difficulté. Toutefois, Stéphane avoue qu'il a engagé le processus en retard et que, pour cette raison, il a dû attendre plusieurs mois pour avoir l'agrément de l'OEEQ, soit environ huit mois.

Trouver des personnes-ressources du pays d'origine ou de départ pour faciliter le transfert des diplômes

Luc nous révèle, dans l'extrait suivant, la différence de fonctionnement entre le système universitaire de son pays et celui du Canada, de même que la SIP mise de l'avant. À ce propos, il explique : « par rapport à la structure de l'université de mon pays, il fallait que je trouve des contacts pour que les papiers [diplômes] puissent arriver à temps » à l'OEEQ. On peut penser que ce processus pourrait être long et onéreux puisque le demandeur doit payer les frais de demande de diplôme. Dans le cas de Luc comme celui de Richard, la recherche de personnes-ressources est un moyen privilégié pour atteindre ce but. Par exemple, Richard dévoile également que l'OEEQ ne reconnaissait pas les diplômes universitaires de son pays d'origine. Il explique qu'il devait entamer les démarches, par exemple afin de chercher des personnes-ressources comme l'avait fait Luc, pour obtenir des documents de son pays démontrant que ses diplômes étaient satisfaisants et valides. À ce sujet, il raconte : « J'ai été obligé d'envoyer chercher au ministère de l'Éducation nationale une lettre et au ministère des Cultes une autre lettre disant que mes diplômes sont reconnus par le ministère de l'Éducation nationale ». En somme, le recours aux personnes-ressources du pays d'origine ou de départ semble être une SIP efficace pour faciliter le transfert des diplômes de l'université du pays d'origine ou de départ à l'OEEQ. Luc devra faire le suivi avec les personnes-ressources pour assurer que le diplôme soit expédié directement à l'OEEQ par l'établissement universitaire qui l'a délivré. Une telle démarche est, selon lui, différente de celle d'un enseignant natif qui fait toutes ses études dans les universités canadiennes car le transfert, selon Luc, « se fait automatiquement puisque dès que quelqu'un qui a étudié ici finit cette formation, ses papiers, ses diplômes sont acheminés directement et très rapidement ». Richard a dû faire le suivi avec les personnes-ressources pour vérifier le transfert du diplôme de l'université du pays d'origine à l'OEEQ pour l'aider à obtenir les documents des services publics attestant l'authenticité de ses diplômes. Il en est de même pour Marie, d'Haïti, qui a expérimenté des difficultés similaires à celles de Matthieu et de Richard lors de la reconnaissance de son diplôme par l'OEEQ.

Demander le soutien du consulat du pays dans lequel le diplôme a été décerné

Matthieu, originaire d'Haïti, souligne qu'il a rencontré « beaucoup de difficultés pour obtenir l'agrément de l'OEEQ ». Selon lui, les difficultés résultent de la reconnaissance des

équivalences de diplômes décernés hors du Canada par l'Ordre, ce qui rendait difficile l'obtention de l'agrément. Pour obtenir l'agrément de l'OEEQ, il témoigne qu'il a dû « attendre environ une année pour l'obtenir » en requérant le soutien du consulat haïtien pour l'aider à convaincre l'OEEQ de reconnaître les équivalences des diplômes avant de lui décerner l'accréditation. Selon le participant, le problème pour la reconnaissance de l'équivalence est survenu à cause des critères de l'OEEQ pour accorder les équivalences de diplôme étranger.

4.2.1.2 SIP visant obtenir les références des superviseurs en emploi

L'analyse des données a permis de découvrir les SIP qui ont aidé certains NEOCAS à obtenir l'agrément de l'OEEQ pour se lancer en recherche d'emploi. Il est question maintenant de montrer l'apport des références des superviseurs en emploi en enseignement qui relèvent des milieux professionnels et les moyens de les obtenir. Le tableau 4.10 relate un bref survol de leurs SIP pour obtenir les références de ces derniers.

Tableau 4.10 : Stratégies d'insertion professionnelle pour obtenir les références des superviseurs en emploi

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Obtenir le soutien de l'enseignant-accompagnateur du stage de formation• Être plus présent dans certaines écoles ciblées |
|---|

Obtenir le soutien de l'enseignant-accompagnateur du stage de formation

Dans la profession enseignante, les superviseurs en emploi sont des directions d'école ou des enseignants associés si la direction de l'école l'approuve. Si la réussite du programme de formation à l'enseignement et l'agrément de l'ordre professionnel constituent la base de l'insertion professionnelle en enseignement dans la province, il y a lieu de souligner l'importance des références des superviseurs en emploi. Luc et Stéphane révèlent que pour être admis dans la banque des enseignants suppléants à court terme de certains conseils scolaires francophones de l'est de l'Ontario, il est essentiel d'obtenir au préalable les références des superviseurs en emploi. Sinon, la demande n'est pas recevable par ces conseils scolaires. Cependant, Luc rapporte qu'« il est très difficile pour une direction d'école de connaître un suppléant qui a fait une ou deux journées dans son école » et encore plus pour un stagiaire qui est en train de faire sa formation à l'enseignement afin de lui donner ses références.

Le bon rapport de stage dont parle Luc serait un atout et une stratégie efficace pour obtenir les références des superviseurs en emploi et pour faciliter l'insertion professionnelle en recherche d'emploi. À ce propos, il explique les avantages d'entretenir de bons rapports professionnels pour obtenir plus facilement les références :

À l'école où j'avais fait mon premier stage, l'enseignant trouvait que mon travail comme enseignant était très bien. J'ai eu un très bon rapport. Lorsqu'il fallait avoir pour le conseil [scolaire] une référence de direction d'école [...], j'ai contacté l'enseignant avec qui j'ai fait mon stage et [je] lui ai dit que la direction de l'école ne me connaissait pas. L'enseignant m'a dit qu'il viendrait la voir avec moi. C'est l'enseignant avec qui j'avais fait mon stage qui s'est porté garant. Dans leur conversation, la direction disait : « Je ne le connais pas, mais puisqu'il a fait son stage avec toi, tu as eu la chance de l'évaluer pendant son stage, tu peux remplir le formulaire. Tu me le donnes et je vais le signer ».

Les propos relatés précédemment par Luc révèlent que parfois, l'enseignant associé est l'œil de la direction d'école en ce qui a trait à la connaissance et aux compétences du stagiaire. Dans cet esprit, Luc montre l'intérêt d'entretenir de bons rapports en milieu professionnel pour établir un réseau en vue d'obtenir plus tard les références des superviseurs en emploi.

Être plus présent dans certaines écoles ciblées

Stéphane dit avoir essuyé « l'échec d'obtenir la référence d'une direction d'école parce qu'elle m'a dit qu'elle ne me connaissait pas alors que j'avais fait de la suppléance à son école pendant trois semaines successives ». Selon Stéphane, lorsqu'une demande de références des superviseurs en emploi est négative, il est essentiel de se faire connaître dans le milieu ou être présent dans certaines écoles ciblées. On est en droit de penser que le fait de se montrer présent veut signifier qu'il a choisi de faire de la suppléance le plus souvent dans certaines écoles :

Je commence à me faire connaître davantage par des directions d'école en me montrant présent. Espérant que si une ouverture se présente qu'elle me serve de référence. Maintenant, j'en ai une ou deux qui sont prêtes à me servir de référence lorsqu'une nouvelle offre d'admissibilité de ce conseil scolaire se présente.

Pour les enseignants qui font de la suppléance à la journée comme Luc, Stéphane et Richard, il est peu possible d'obtenir une référence car on est étranger. Il explique :

On demande aux enseignants suppléants d'avoir une lettre de référence tandis que quand ils vont dans les écoles, ils vont seulement pour une journée ou bien pour deux journées ; même s'ils vont de temps en temps, les directeurs ou les directrices ne les connaissent pas. Donc, ils ont pas mal de difficultés, quelle que soit l'attitude et même la performance de l'enseignant suppléant surtout de la minorité noire.

Ils soutiennent qu'un enseignant suppléant immigrant qui fait des allers et retours dans différentes écoles n'a pas facilement l'occasion de se faire connaître par les superviseurs en emploi. Les propos de Luc, de Stéphane et de Richard nous révèlent que les stagiaires, de même que les enseignants suppléants à court terme sont pour la plupart du temps peu visibles. Par conséquent, il importe de développer des pratiques pour se faire remarquer dans le milieu.

4.2.1.3 SIP visant le réseautage professionnel durant la période de suppléance

Selon Geindre (2005), le réseau est un mode d'accès à de nouveaux marchés, à une expertise de pointe et à de nouvelles ressources, caractérisé par une structure de flexibilité, de réduction de la complexité de l'organisation entre les membres et l'élargissement des frontières. Il est, par conséquent, un espace de partage et de mise en commun. Dans cette visée, le réseautage est la construction d'un réseau stratégique pour faire la promotion d'un produit ou de soi à travers la création de liens dans un but précis. Dans le cadre de cette étude, le réseautage est compris comme l'interconnexion entre des personnes du milieu de l'éducation capables de créer des liens, de recevoir, d'échanger des compétences et des stratégies d'insertion professionnelle dans le but de trouver un emploi ou de faciliter la mise en œuvre de certaines activités dans un conseil scolaire ou une école. Le tableau 4.11 esquisse les SIP mises de l'avant par les NEOCAS pour établir leur réseau professionnel.

Tableau 4.11: Stratégies d'insertion professionnelle pour établir un réseautage professionnel

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Parler avec l'entourage, se faire connaître • Partager ses expériences avec les collègues |
|--|

Parler avec l'entourage, se faire connaître

Les points de vue des participants tels que Pierrot, Luc et Stéphane nous permettent de souligner la place du réseautage en recherche d'emploi. Dans cette perspective, dès la fin du programme de formation à l'enseignement en avril 2010, Pierrot a tôt compris qu'il fallait chercher

des informations facilitant l'obtention d'un emploi. Son diplôme d'enseignant en poche, il raconte qu'il s'informe auprès de ceux qui œuvrent déjà dans le système scolaire francophone. Ses débuts sont caractérisés par plusieurs stratégies d'insertion professionnelle comme le fait de parler dans son milieu professionnel pour se faire connaître et de chercher à connaître certaines possibilités pour s'insérer dans la profession enseignante. Pierrot témoigne :

La recherche d'emploi commence aussitôt que je termine. Je commence déjà à parler dans mon entourage, à parler avec les directions, à parler avec les collègues, les personnes que je connais déjà dans le système qui me prodiguent des conseils, comment je pourrais entrer dans le système.

Les propos tenus par Pierrot soulignent l'importance de parler de son désir d'enseigner dans les écoles avec les personnes qui œuvrent déjà dans le milieu scolaire et qui ont aussi une responsabilité, comme les directions d'école et les titulaires de classe. Pierrot remarque à ce sujet qu'il doit se faire connaître, car les gens de son nouveau milieu professionnel ne le connaissaient pas auparavant. Dans ces réseaux, Pierrot donne une importance aux références comme source pour élargir ses frontières relationnelles, car selon lui, elles créeraient les seuls éléments concrets puisque les employeurs les utilisent comme éléments de base lors du recrutement. L'extrait suivant est un témoignage de Pierrot concernant sa recommandation par une direction d'école :

L'un des directeurs m'a dit : « Tu es un homme que je dois avoir dans mon équipe parce que tu as bien fait ça, tu es un homme de confiance, tu as une très bonne relation interpersonnelle ». Alors, il m'avait promis de revenir sur mon dossier. Malheureusement, il a dû prendre sa retraite tout de suite après. Mais, je pense qu'il a gardé mon nom dans ses archives, par le fait qu'il y avait une autre école qui voulait avoir un suppléant à long terme, et puis on l'a appelé, c'est ça le réseautage, parce que les directions parlent entre elles. C'est là qu'il a proposé mon nom comme enseignant remplaçant de l'enseignant qui était malade à l'époque. À ce moment-là, ils m'ont appelé, ils m'ont dit que voilà, tel directeur nous a référé ton nom, est-ce que tu es disponible. C'est là que j'ai dit oui, je suis disponible. J'ai passé l'entrevue le même jour. Tout s'est bien passé, mais je ne m'y attendais pas vraiment.

Luc partage l'avis de Pierrot et confirme la nécessité d'établir des réseaux professionnels dans le cadre du recrutement. Luc semble faire du réseautage en milieu scolaire une priorité dans sa recherche d'emploi en enseignement ; selon lui, ce qui importe, c'est de mieux réseauter dans le système scolaire pour avoir les bonnes informations au bon moment. Il explique que lors d'un affichage de poste, un enseignant natif spécialisé pour la même didactique que lui postulait

également. L'employeur a choisi l'enseignant natif alors que ce dernier avait moins d'ancienneté que lui sur la liste de suppléance à long terme, ce qui a donné l'impression au participant que les enseignants natifs sont mieux « connectés » dans le milieu que les non-natifs. C'est ainsi qu'il souligne la nécessité de mettre l'accent sur le réseautage :

J'ai dit ce que je pense, c'est ce que j'ai vécu : à compétence égale, c'est le réseautage qui a joué. C'est pourquoi, je me suis dit peut-être, il faut mettre l'emphasis sur le réseautage comme : aller dans des congrès des enseignants, aller dans des choses, te faire connaître.

Stéphane, à son tour, montre l'apport de son réseau professionnel lors de son insertion en enseignement. Il dit que « malgré la nouvelle loi de l'éducation sur le processus d'embauche en vigueur, le réseautage est toujours actuel ou prime lorsqu'il s'agit d'obtenir un poste dans la profession enseignante ». Il croit, à l'instar de Pierrot, que l'insertion professionnelle des enseignants natifs découle parfois de leur réseau de connaissances dans le système, qu'il s'agisse d'amis ou de membres de la famille. À ce sujet, voici ses remarques : « Pourtant eux-autres [les natifs], ils ont d'autres possibilités, parfois c'est le père qui était directeur qui connaît quelqu'un. Je ne connais personne dans le système. Je n'ai pas de réseau, c'est le mot-clé. C'est beaucoup de réseautage malgré la loi ».

Partager ses expériences avec les collègues

Pour établir son réseau, Stéphane a décidé d'écrire à deux directions d'école pour dire qu'il a aimé l'atmosphère de leur école et qu'il aimerait y travailler. Bien qu'il n'ait pas trouvé un emploi stable au moment où il nous a livré son récit, à son avis, cette stratégie a marché puisqu'il se fait souvent appeler pour faire de la suppléance dans ces écoles :

Au début de cette année, j'ai écrit à deux directeurs d'école. Je leur ai rappelé que j'avais souvent remplacé dans leurs écoles. J'ai ajouté avoir été très présent cette année dans leurs écoles et j'y ai aimé l'atmosphère de travail ainsi que les interactions avec les élèves. Les deux sont très sympathiques : le premier m'a dit qu'il n'avait pas de poste à m'offrir. Le second m'a dit la même chose, mais qu'il allait me mettre comme suppléant prioritaire dans son école. Effectivement, souvent, on m'a appelé dans cette école.

Les propos de Stéphane apportent des éléments nouveaux, car il cherche à établir une relation professionnelle en écrivant des lettres à certaines directions d'école. Il en est de même pour Luc

qui dit parler à des directions d'école lors des journées de suppléance pour leur manifester le désir et l'intérêt de travailler dans leur établissement. À ce propos, il explique : « Je profitais aussi des fois quand j'avais l'opportunité de croiser une direction d'école d'essayer de lui faire savoir que je viens souvent dans cette école, que c'est une école qui m'intéresse. J'aimerais être sur leur liste de suppléants prioritaires ». En somme, c'est une façon pour eux de multiplier ce type de contacts en posant des gestes concrets de réseautage.

Selon Pierrot, originaire d'Haïti, qui semble partager l'avis de Stéphane, être reconnu dans le milieu professionnel est important pour réussir l'insertion professionnelle, car un bon enseignant doit pouvoir partager des expériences avec ses collègues. À ce propos, il témoigne : « Pour clore mes stages, j'ai posé des gestes significatifs en rédigeant des notes de remerciements aux enseignants, à la direction et au personnel administratif de m'avoir accueilli dans leurs écoles pendant six semaines. J'ai eu une très bonne rétroaction ». D'autres pratiques semblent fonctionner en vue de se faire connaître dans le milieu. Luc raconte que dès la fin du programme de formation à l'enseignement, il était inscrit sur la liste des enseignants pour faire de la suppléance à court terme, mais on ne l'a pas appelé. Il renchérit : « Plus tard, j'ai compris qu'il fallait me vendre, me faire connaître par certains enseignants pour que je puisse faire de la suppléance ». Par exemple, en faisant du bénévolat à l'école. Il ajoute ainsi : « Savoir se vendre signifie pour moi montrer qu'on est capable de faire le travail de l'enseignant comme prévu par le ministère, connaître les terminologies, connaître la routine du système, être flexible et polyvalent ».

4.2.1.4 SIP visant le maintien d'une attitude positive au regard de l'accès à l'emploi

Devant les situations stressantes, de frustration et de déception, certains NEOCAS font preuve de persévérance tout en adoptant une attitude positive pour s'insérer en enseignement malgré les difficultés rencontrées lors du processus d'insertion. En effet, le tableau 4.12 nous fait voir que tous auraient persévéré dans leur insertion professionnelle en emploi grâce aux efforts constants qu'ils se sont imposés à travers les difficultés, les frustrations et les déceptions vécues.

Tableau 4.12 : Stratégies de persévérer dans la profession et garder une attitude positive

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Manifester de la persévérance et de la fidélité face à l'objectif visé • Manifester une attitude positive, en général |
|--|

Manifester de la persévérance et de la fidélité face à l'objectif visé

Dans cette visée, Charles ne manque pas de nommer quelques éléments comme facteurs de réussite partielle de son insertion professionnelle. Selon lui, la persévérance, la fidélité à l'objectif fixé et l'engagement sont des attitudes qui lui ont permis de croire qu'il obtiendrait un poste régulier à temps plein. Il fait ressortir l'importance de ses valeurs et le rôle qu'elles auraient joué dans son insertion professionnelle dans les écoles francophones de l'Ontario. Il met l'accent sur l'engagement et la persévérance et établit une relation entre ce qu'il souhaitait faire autrefois et ce qu'il fait désormais. À ce sujet, il affirme :

J'ai eu foi en l'avenir. Je suis resté fidèle à cet objectif que je me suis fixé. Initialement, je voulais enseigner à l'université, ça n'a pas été. J'enseigne plutôt dans les écoles. Ce n'est peut-être pas le pire. Mais toujours est-il que je suis resté dans le domaine où j'ai toujours souhaité être. Je veux dire : c'est l'engagement, c'est la persévérance. Je continue à persévérer, je continue à croire que je finirai par avoir un poste régulier à 100 %.

Richard partage l'avis de Charles, car malgré les difficultés rencontrées, au lieu d'abandonner, il a développé une certaine résilience qui pourrait contribuer à l'avenir à la réussite de son insertion professionnelle. Selon Richard, lorsque certaines pratiques ne marchent pas, tout en étant combatif dans sa recherche d'emploi, il revisite son potentiel de résilience en gardant espoir en l'avenir. Suivons-le dans son témoignage :

Quelle que soit l'attitude et même la performance de l'enseignant suppléant, surtout de la minorité noire, ça, c'est encore difficile. Donc, on doit se battre, on va continuer à se battre et on y arrivera. Pour moi, c'est ce que je peux dire. On se bat avec l'espoir qu'un jour je vais quand même avoir un poste régulier.

Cette remarque de Richard démontre de la résilience dans le fait de ne pas se laisser décourager en gardant une attitude positive dans l'idée d'obtenir un emploi régulier en dépit des difficultés rencontrées. Il croit qu'il ne se laissera pas décourager par la façon dont les conseils scolaires procèdent pour embaucher les enseignants. À ce sujet, il affirme :

Il ne faut pas se laisser décourager. Quand tu arrives dans un lieu où on essaie peut-être de t'humilier, où on essaie peut-être de te barrer la route, tu fais comme si tu ne les voyais pas parce que tu te donnes pour objectif d'arriver là où tu veux arriver. Donc, je ne vais pas me laisser assombrir par le comportement des enfants du territoire. Je ne vais pas me laisser

assombrir par la façon dont les différents conseils, ou bien nos deux conseils, font leur embauche des enseignants. Je vais planer au-dessus de ce comportement-là pour y arriver, parce que je dois y arriver.

Manifester une attitude positive, en général

Dans la même vision, Stéphane ne manque pas de citer quelques éléments qui indiquent sa résilience en recherche d'emploi. Nous décelons ainsi l'espoir et le refus d'abandonner ; c'est comme dire que l'espérance ne déçoit pas. À son avis, ces caractéristiques lui permettent de maintenir une meilleure attitude pour rester dans la profession.

Je ne perds pas l'espoir. Je connais beaucoup d'enseignants comme moi issus de l'immigration et des minorités visibles qui ont perdu l'espoir, qui ont dit : « [J]e vais faire de la suppléance au jour le jour ». Pourtant, ce sont de bons enseignants. La meilleure attitude, c'est de ne pas perdre espoir, de ne pas abandonner.

Nous lisons, dans ces propos, que plus le temps avance, plus Stéphane continue à croire en un avenir meilleur dans sa recherche d'emploi. Il dit tenir un regard positif qui lui fait penser que demain sera son jour et qu'il obtiendra son poste régulier en enseignement. Il témoigne ainsi : « Je cherche depuis trois ans à entrer dans le système, je continue tous les jours à postuler ; je garde un esprit positif. Parfois, le découragement est là. Mais il faut lever la tête et dire peut-être cette année-ci, c'est le bout du tunnel ». Bref, il met l'accent sur la persévérance. Stéphane est déterminé à continuer, quelles que soient les difficultés rencontrées. Stéphane nous fait découvrir que son expérience en recherche d'emploi, loin d'être un abandon, aurait constitué un des atouts nécessaires pour la réussite future de son insertion. Il s'ensuit que Charles, Richard et Stéphane sont prêts à continuer leur parcours professionnel, quelles que soient les difficultés rencontrées.

En somme, l'insertion en emploi, qui constitue la première dimension de l'insertion professionnelle du modèle de Mukamurera *et al.* (2013), se rapporte aux caractéristiques et aux stratégies d'insertion professionnelle précédentes mises de l'avant par les NEOCAS pour s'insérer dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. En effet, Pierrot et Luc nous font découvrir le rôle du réseautage comme moyen pour la création de réseau de références. De tout ce que nous venons d'analyser, il semble que le premier objectif du nouvel enseignant dès la fin de sa formation à l'enseignement est la recherche d'un emploi dans la profession enseignante. En raison de la

structure de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO) qui a pour mission de réglementer la profession enseignante et de délivrer l'agrément, les procédures administratives par lesquelles les nouveaux enseignants devront passer pour débiter en enseignement en Ontario varieront en fonction de ses conditions personnelles (reconnaissance du diplôme, envoi du diplôme par l'université du pays de départ ou d'origine à l'OEEO, le contexte sociopolitique du pays de départ ou d'origine, etc.), mais également des conditions professionnelles (acceptation ou non au processus d'embauche) en lien avec les conseils scolaires. Les modalités de recrutement des nouveaux enseignants et l'obtention d'un emploi résultent d'un ensemble de facteurs pouvant être favorables ou néfastes à leur insertion professionnelle. Par exemple, le délai d'attente pour obtenir l'agrément de l'OEEO pourrait influencer ou allonger le processus d'insertion professionnelle. Comme nous le révèlent les données collectées, chacun des participants de notre étude a fait appel à un ensemble de stratégies d'insertion professionnelle pour entrer dans les banques de suppléance à court terme et à long terme des conseils scolaires en vue d'obtenir un emploi régulier.

4.2.2 L'affectation et les conditions de la tâche

D'après le modèle de Mukamurera et *al.* (2013), la deuxième dimension de l'insertion professionnelle est réalisée par l'affectation et les conditions de la tâche du nouvel enseignant. Cette affectation peut être liée à un contrat de suppléance à long terme qui incite le nouvel enseignant à mettre de l'avant des stratégies d'insertion professionnelle. Comme nous a fait remarquer De Stercke (2014), le contrat de travail obtenu est corollaire à l'engagement et au temps du nouvel enseignant au sein de l'école. Le fait que les nouveaux enseignants actuels sont plus pragmatiques (De Stercke, 2014), leur préparation à certaines difficultés liées à l'affectation et les conditions de la tâche deviennent essentielles. Il semble que les participants à notre étude ne se perfectionnent pas seulement pour faire carrière à un cycle d'enseignement comme autrefois (Mukamurera et *al.*, 2013), mais ils suivent des formations pour répondre au besoin du temps. Par conséquent, le fait de suivre un parcours de perfectionnement professionnel et de persévérer dans la profession enseignante tout en gardant une attitude positive en vue de l'obtention d'un poste régulier correspondent d'une façon positive aux caractéristiques de la deuxième dimension de l'insertion professionnelle de Mukamurera et *al.* (2013). Comme nous le verrons au tableau 4.13, certains NEOCAS ont compris que pour faciliter leur insertion professionnelle, il fallait poursuivre leur formation en éducation, suivre des cours de qualifications additionnelles ainsi que participer

à des ateliers de perfectionnement professionnel afin de leur permettre d’acquérir des compétences et des qualifications pour mieux se positionner sur le marché de l’emploi. Le perfectionnement professionnel, les qualifications additionnelles et la poursuite des études supérieures en éducation constituent des SIP qui permettent d’atténuer certains inconvénients liés à l’affectation et aux conditions de la tâche. Le tableau 4.13 suivant présente les stratégies utilisées par les NEOCAS :

Tableau 4.13 : Stratégies d’insertion professionnelle visant l’acceptation des affectations et le perfectionnement professionnel

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Stratégies visant l’acceptation des affectations offertes sans prendre en compte le rapport entre la didactique et l’emploi • Suivre des cours de qualifications additionnelles ou des études supérieures en éducation • Participer à des perfectionnements professionnels |
|--|

4.2.2.1 SIP visant l’acceptation des affectations offertes sans prendre en compte le rapport entre la didactique et l’emploi

Comme nous révèle certains auteurs (De Stercke, 2014; Mukamurera, 2011), de nos jours, les nouveaux enseignants seraient plus pratiques et moins préoccupés par leur statut professionnel (précaire ou régulier). Ainsi, ils semblent plus porter à accepter toutes les caractéristiques d’emploi pour exercer leur profession que de privilégier la correspondance entre l’emploi et la formation. Ces propos rejoignent les participants de notre recherche. Certains NEOCAS ne prennent pas en compte la didactique d’enseignement pour laquelle ils ont la qualification pour accepter une offre d’emploi en enseignement. Par exemple, Charles a pris la charge d’un cours en éducation physique alors qu’il avait sa didactique dans une autre matière. Richard a accepté un contrat de suppléance à long terme dans une école élémentaire alors qu’il était qualifié au cycle supérieur. Il semble arriver aussi que des nouveaux enseignants aient été affectés dans des classes avec des élèves qui éprouvent des troubles de comportement et d’apprentissage alors qu’ils n’ont pas l’expérience de travailler avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Par exemple, Marie et Pierrot ont dit enseigné dans des classes avec des élèves qui leur donnent du fil à retordre puisqu’ils n’avaient pas l’expérience pour enseigner à cette catégorie d’élèves. Ces situations semblent révéler que certains NEOCAS ont choisi d’accepter les affectations offertes et les conditions de la tâche pour débiter en enseignement au lieu de prendre en compte le rapport entre la didactique d’enseignement, le cycle d’enseignement et l’emploi. Cependant, pour pallier à cette situation,

certaines NEOCAS ont suivi des cours de qualification additionnelle pour mieux répondre adéquatement à toute offre d'affectation d'enseignement possible lors d'un processus d'embauche.

4.2.2.2 SIP visant le perfectionnement professionnel

La culture de perfectionnement professionnel marque presque tous les participants à notre étude, car ils ont tous obtenu une ou plusieurs qualifications additionnelles après leur programme de formation à l'enseignement et ont obtenu un diplôme de deuxième cycle universitaire en éducation. Par exemple, tous les participants de notre étude ont suivi des cours de qualification additionnelle. En plus des cours de qualification additionnelle, Matthieu et Marlène ont obtenu leur diplôme de deuxième cycle en éducation. Ainsi, outre leur didactique de base, ils deviennent qualifiés pour enseigner d'autres disciplines ou ont tout simplement acquis d'autres types de compétences qualifications dans la profession. À ce sujet, Luc raconte :

Tout de suite lorsque j'ai terminé le programme en 2011, j'ai fait une qualification additionnelle aux cycles intermédiaire et supérieur. Parce qu'il fallait que j'élargisse beaucoup plus ma base de compétences. Je dirais [qu'il faut] avoir plus de qualifications pour pouvoir postuler à beaucoup plus de postes.

Marie relate qu'on l'« appelle plus souvent pour faire de la suppléance après avoir obtenu une qualification additionnelle en enfance en difficulté ». Pour Luc comme pour Marie, l'obtention des qualifications additionnelles est un acquis leur permettant de postuler à plus d'emplois. Matthieu a effectué plusieurs qualifications additionnelles en enfance en difficulté et au cycle supérieur en français dans le but d'avoir plus d'occasions de décrocher un emploi et d'être en mesure de guider les élèves. De plus, dès la fin du programme de formation à l'enseignement, Matthieu a poursuivi ses études universitaires pour obtenir le grade de maîtrise en éducation.

J'ai passé l'année 2009-2010 pour le baccalauréat en éducation. [...] Ensuite la maîtrise entrecoupée de cours de qualifications additionnelles au cycle supérieur. Le cours de qualification en enfance en difficulté, je l'avais pris pour avoir plus d'opportunités et de me mettre dans une position d'aider les élèves.

Les huit participants à notre étude ont suivi des qualifications additionnelles pour acquérir des compétences et pour être plus compétitifs en recherche d'emploi.

Participer à des perfectionnements professionnels

Luc et Matthieu nous rapportent qu'ils participent à des ateliers de formation professionnelle. Pour Luc, ce temps de croissance professionnelle lui a permis d'entreprendre une gamme d'activités comme le fait d'instaurer des liens avec les enseignants de diverses écoles et d'être un remplaçant potentiel au moment opportun. Luc raconte, à propos de l'assemblée générale du syndicat des enseignants :

[...], j'y allais parce qu'il y avait beaucoup d'enseignants de beaucoup d'écoles. Ainsi, j'avais la possibilité de côtoyer des enseignants qui, des fois, m'appellent pour les remplacer. Il arrive aussi qu'un enseignant qui me connaît me présente à un autre enseignant d'une autre école.

Matthieu, pour sa part, renchérit : « J'ai participé à beaucoup de formations. Il y a des choses qui me tiennent particulièrement à cœur. Par exemple, le projet technologique développé par les conseils scolaires ». En somme, chaque participant évoque le développement de compétences pouvant leur donner accès à une gamme plus vaste de postes en enseignement.

4.2.3 La socialisation organisationnelle

Comme nous révèlent certains auteurs, l'engagement au sein d'une organisation comme les conseils scolaires génère l'enculturation du nouveau personnel aux règles de conduites, aux attentes, aux représentations et aux valeurs véhiculées par les membres (De Stercke, 2014; Mukamurera et al. 2013). Par conséquent, les SIP visant l'entretien des relations professionnelles harmonieuses avec la direction d'école, avec les collègues, avec les élèves et avec les parents d'élèves permettent l'adaptation et l'appartenance du nouvel enseignant en vue d'améliorer son insertion professionnelle. Cette partie montre les stratégies facilitant l'insertion professionnelle des NEOCAS dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Les conseils scolaires et leurs écoles jouent aussi un rôle dans ce processus puisqu'ils ont une part active dans l'insertion de ces enseignants. Les NEOCAS que nous avons rencontrés souhaitent collaborer avec les membres du milieu scolaire afin d'établir des relations professionnelles harmonieuses lors de leur insertion professionnelle. Les SIP mises de l'avant par les NEOCAS conviennent à la troisième dimension du modèle de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013). Dans leurs SIP, ils cherchent à s'insérer dans l'enseignement en négociant, par exemple, avec les personnes qui travaillent en

milieu scolaire. Ils cherchent aussi à comprendre les structures d'organisation et les règlements qui guident leurs relations professionnelles. Signalons que les SIP mises de l'avant par les NEOCAS répondent au besoin d'entretenir de bonnes relations professionnelles pour comprendre les réalités de l'organisation scolaire, pour se les approprier et en faire le meilleur usage possible. Ils ont aussi besoin de ces relations afin de les soutenir dans ce processus et éventuellement d'obtenir un emploi régulier.

4.2.3.1 SIP visant le développement et le maintien de relations harmonieuses avec la direction d'école

D'après les témoignages des participants, les directions des établissements scolaires ont une influence dans l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants qui se présentent dans leur école. Cette influence peut avoir un effet positif ou peut mettre en péril l'avenir professionnel de ces participants dans la profession enseignante. Le tableau 4.14 suivant étale des stratégies d'insertion des NEOCAS pour établir une relation harmonieuse avec la direction d'école.

Tableau 4.14 : Stratégies d'insertion professionnelle visant le développement et le maintien de relations professionnelles harmonieuses avec la direction d'école

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Ne pas prendre en compte les ouï-dire• Choisir des écoles pour faire de la suppléance• Faire valoir ses droits |
|--|

Ne pas prendre en compte les ouï-dire et choisir des écoles pour faire de la suppléance

Pierrot, par exemple, parle de bons rapports qu'il a eus avec une directrice d'école : « J'ai été bien accueilli par la direction. Une direction dont les gens disaient : "Mais, cette femme-là est difficile". J'ai eu de très bonnes relations avec elle ». Pierrot qui a obtenu un poste régulier environ deux ans après sa formation à l'enseignement, note, à propos de son expérience, qu'il y a des atouts à faire valoir par les nouveaux enseignants immigrants des minorités visibles. À son avis, il ne faut pas s'arrêter au « ouï-dire ». Pierrot n'est pas seul. Luc a également mentionné des comportements favorables chez certaines directions d'école dans leur parcours. Il met en avant la création de relations professionnelles en choisissant certaines écoles spécifiques pour faire de la suppléance. Aussi, Luc peut affirmer :

Au cours de l'année 2012-2013, j'allais dans des écoles spécifiques. Je crois que certaines directions d'école m'ont mis sur leur liste prioritaire parce qu'elles m'ont appelé souvent pour la suppléance. Une fois que c'est fait, je dirais que cette direction d'école me connaît un peu plus, certains enseignants me connaissent un peu plus.

Par conséquent, grâce à la régularité de sa présence dans ces écoles, il a pu faire son intégration au milieu d'acculturation et faire partie de l'équipe.

Faire valoir ses droits

Lorsque les relations professionnelles avec les directions d'école ne sont pas harmonieuses, il importe à l'enseignant en quête d'emploi de chercher le soutien du milieu professionnel, d'adopter une attitude professionnelle et de parler de la situation aux instances concernées pour une éventuelle résolution de conflits. À ce sujet, Charles affirme : « Il faut que les enseignants suppléants immigrants sachent que le fait de réclamer leurs droits montre qu'ils savent de quoi ils parlent, que vous avez des connaissances, que vous pouvez être un enseignant. Ils doivent s'imposer ; il faut qu'ils s'expriment ». Selon Charles, la stratégie d'insertion professionnelle à adopter est de ne pas « garder le silence » face à une expérience négative avec une direction d'école. Cette stratégie consiste, d'une part, à demander l'appui des ressources humaines du conseil scolaire concerné et, d'autre part, à informer le syndicat professionnel en cas de besoin. Cependant, certaines SIP, comme le franc-parler de Stéphane lors d'une entrevue d'embauche, pourraient avoir des effets négatifs à son insertion.

4.2.3.2 SIP visant le développement et le maintien de relations harmonieuses avec les collègues

Certains participants disent établir un bon rapport professionnel en socialisant avec des collègues. Le tableau 4.15 présente certaines stratégies d'insertion professionnelle mises de l'avant par les NEOCAS pour entretenir des relations harmonieuses avec les collègues enseignants.

Tableau 4.15 : Stratégies d'insertion professionnelle qui favorisent des relations harmonieuses avec les collègues

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Soutenir les collègues enseignants, s'entraider• S'engager dans les activités parascolaires et souligner les moments forts de l'école• S'adapter à la culture du milieu• Manifester de la spontanéité, de la créativité et de la gentillesse |
|---|

Soutenir les collègues enseignants, s'entraider

Richard exprime ses stratégies d'insertion professionnelle par son engagement à l'école et dans la collaboration avec les collègues partageant ainsi les responsabilités dans la poursuite de buts communs. Il affirme ainsi : « M'impliquer davantage au service de l'école me permet aussi de chercher à combler le vide, [...], d'aider les élèves. [...], de travailler ensemble et de faire un travail plus efficace ». Sur ce plan, le fait de construire une relation professionnelle harmonieuse favorise le travail d'équipe et l'engagement professionnel, ce qui aide à établir un climat de confiance, de respect mutuel favorisant ainsi l'insertion professionnelle.

Un lien très précis peut être établi entre les déclarations de Richard et celles de Stéphane qui font des efforts pour prendre « le temps d'échanger et de faire connaissance » avec les collègues. Il nous révèle ainsi que le fait de se montrer ouvert facilite de bonnes relations professionnelles. Luc enrichit ce propos de Stéphane en disant que par le fait de « fréquenter le salon du personnel, d'autres enseignants te croisent » et cela favorise le dialogue et le contact en cas de besoin pour faire de la suppléance. Il semble convaincu de l'importance d'entretenir de bonnes relations professionnelles en milieu scolaire. C'est pourquoi il termine son propos en souhaitant que les enseignants immigrants s'y intéressent davantage, car cela est essentiel pour leur insertion.

Toutefois, comme nous fait entrevoir Matthieu dans son récit d'expérience, certaines stratégies qui consistent à « rendre la monnaie de sa pièce », c'est-à-dire de rendre la pareille lorsque certains collègues sont résistants à l'établissement de relations, ne contribuent pas au développement de rapports harmonieux ni, éventuellement, à l'insertion. Luc profite de son contrat d'enseignement à long terme pour créer un site Web en vue de soutenir les enseignants titulaires dans l'utilisation des médias sociaux. Voici ses déclarations à ce sujet : « Les deux enseignants de 5^e année et ceux de 4^e année qui sont des enseignants chevronnés n'étaient pas trop techno[s]. C'est ce que j'ai remarqué. Mais avec ma classe, j'ai essayé de créer un petit site Web pour les appuyer ». Il semble avoir la croyance que la création de ce site Internet permet de valider ses acquis antérieurs et d'établir une relation professionnelle avec le personnel de l'école ; cela constitue l'une des bases de son insertion.

S'engager dans les activités parascolaires et souligner les moments forts de l'école

Les déclarations de Luc trouvent écho chez Richard qui, au bout du compte, remarque que s'il veut s'insérer en enseignement, il faut qu'il s'engage dans les activités parascolaires comme « la mise sur pied d'une radio étudiante avec certains membres du personnel de l'école » pour favoriser la collaboration entre collègues. Il s'ensuit que cette stratégie lui a permis d'être reconnu et de se sentir comme « chez [lui] à l'école ». Son cas ressemble à celui de Pierrot qui dit poser des gestes significatifs non seulement dans sa classe, mais aussi dans l'ensemble de l'école pour être reconnu. Par exemple, lors d'un contrat de suppléance à long terme, il a souligné certains moments forts pouvant avoir un impact positif à l'école comme lorsqu'il a fait écouter à toute l'école « de la chanson d'amour lors de la Saint-Valentin » et a profité aussi du 8 mars pour « écrire des mots de félicitations lors de la Journée des femmes ».

S'adapter à la culture du milieu

Selon Pierrot, l'insertion professionnelle est renforcée lorsque l'on se fait connaître dans son milieu de travail et que l'on s'adapte à la culture du milieu en projetant une bonne image de soi. Il raconte qu'il a fait son possible pour réaliser un bon stage et, plus tard, pour se faire appeler pour la suppléance.

J'ai commencé à faire de la suppléance là où j'ai fait mon stage. C'est là qu'on me connaît vraiment parce qu'on ne me connaissait pas vraiment dans le système. Lors de mon stage, j'ai dû faire tout ce qui était possible pour moi pour faire un très bon stage pour laisser une bonne empreinte de mon stage.

Pierrot invite les NEOCAS à poser des gestes pour laisser une bonne impression ; cela conforte les pratiques nécessaires à son insertion. Selon lui, c'est par l'établissement d'une bonne relation professionnelle que l'on peut s'insérer en enseignement. Voici ce qu'il raconte :

Après le stage, on devient automatiquement enseignant; d'autres collègues ont vu en moi un homme très fiable, un homme qui a beaucoup d'empathie envers les autres, un homme utile, ouvert, flexible. C'est là qu'ils m'ont proposé de venir les remplacer au cas où ils prendraient une journée de vacances ou une journée de maladie.

Pierrot semble persuadé que le fait de socialiser en milieu de travail favorise une relation professionnelle où les collègues ont pu voir en lui un enseignant empathique, ouvert et polyvalent. Bref, un homme de bonne relation vu comme un suppléant apte à remplacer en cas de besoin.

Manifester de la spontanéité, de la créativité et de la gentillesse

Matthieu est aussi persuadé que les SIP permettant d'établir une bonne relation jouent un rôle important dans l'insertion professionnelle. Il rapporte que « la spontanéité et la créativité sont des choses qui jouent beaucoup » dans le maintien de bonnes relations avec ses collègues. Il affirme que : « De manière générale, je suis jovial » et qu'il s'agit d'une bonne manière de « décriper la situation » lors de la rencontre avec le personnel des écoles. Le fait de raconter des anecdotes contribue à l'ouverture, à des réactions émotionnelles positives et crée par le fait même une relation professionnelle, car le milieu dans lequel on travaille sollicite ces attitudes. À ce sujet, Matthieu mentionne : « Dans ce milieu, on ne peut pas être crispé, être refermé sur soi. Qu'on soit de minorité visible ou non. Même si les gens qui m'écoutent ne vont pas rire ou réagir, mais je crois avoir fait mon petit bonhomme de chemin ». L'esprit d'ouverture, la spontanéité et la créativité sont autant de compétences mentionnées par Matthieu pour entretenir des relations professionnelles harmonieuses en milieu scolaire. Comme SIP relationnelles, il évoque, par exemple, les mots de remerciement au milieu scolaire pour l'avoir accueilli pour son stage. Voici son témoignage : « Ce qui a marqué le début de ma suppléance, c'est qu'à la fin de mon stage, j'ai posé des gestes vraiment significatifs par le fait que j'ai rédigé des petites lettres de remerciement aux enseignants ». En effet, Pierrot est originaire d'un pays où la majorité de la population dépend de la générosité de l'autre et de la reconnaissance de tout geste de bonté, ce qui lui a sans doute permis de comprendre que le fait de poser des gestes concrets de remerciement auprès du personnel de l'école a aidé à son insertion.

4.2.3.3 SIP visant le développement et le maintien de relations harmonieuses avec les élèves

Certains NEOCAS montrent des stratégies d'insertion professionnelle qui leur permettent d'établir de bonnes relations professionnelles avec les élèves. Par leur collaboration, ils améliorent le milieu d'apprentissage, ils favorisent la créativité et l'engagement des élèves face aux attentes

fixées. Le tableau 4.16 présente les stratégies d'insertion professionnelle utilisées par les participants afin de maintenir des relations harmonieuses avec les élèves.

Tableau 4.16 : Stratégies d'insertion professionnelle favorisant les relations harmonieuses avec les élèves

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Faire du coaching sportif• Encourager les élèves |
|---|

Faire du coaching sportif

À côté des anecdotes, du dialogue informel et des attitudes positives avec les élèves, Luc souligne que le *coaching* des élèves est une stratégie permettant d'établir non seulement une bonne relation professionnelle avec les collègues, mais aussi avec les élèves. C'est ainsi que lors de son insertion professionnelle en milieu scolaire, il s'est proposé pour faire du *coaching* sportif malgré le rythme de travail déjà exigé :

J'ai un long terme. Malgré le rythme, j'essayais de m'impliquer à tous les niveaux dans les activités parascolaires. Là, maintenant, je m'étais dit ce n'est pas seulement me consacrer dans ma classe, mais il y avait d'autres activités parascolaires, par exemple, l'équipe de soccer de l'école qui allait dans une compétition, il fallait deux enseignants volontaires pour coacher l'équipe, je m'étais proposé volontaire pour coacher l'équipe.

Selon Luc, lors d'un stage en enseignement : « S'il n'y a pas d'activités parascolaires comme dans les gymnases, s'il n'y a pas de récréation formelle pour que tu puisses aller surveiller les élèves, moi, si j'avais à conseiller un stagiaire, je dirais d'aller ailleurs ». Luc estime donc que les activités parascolaires et le temps passé en récréation sont des occasions pour établir une relation professionnelle avec les élèves ; cela aide à créer des liens et contribue à l'insertion.

Encourager les élèves

Marie reconnaît que le fait d'encourager les élèves et de leur donner des privilèges contribue à établir une relation professionnelle harmonieuse avec eux. Elle évoque des pratiques qui caractérisent la création de ce rapport avec les élèves. L'élément nouveau qu'elle ajoute ici est « l'encouragement à continuer à bien faire » qui incite la détermination de l'élève à faire davantage ou à atteindre l'objectif déterminé en classe. À ce sujet, la participante raconte :

Si un élève fait bien son travail, tu l'encourages à continuer à bien faire ; [...] des fois, j'ai écrit son nom sur le mur là où il y a une affiche. [...] On donne aussi des points, et à un certain nombre de points, ils peuvent avoir un privilège, soit le dîner avec un ami, soit, en tout cas, des petites récompenses qui les encouragent.

Ces stratégies d'encouragement semblent permettre à Marie d'accompagner chaque élève dans son apprentissage, ce qui aurait aidé à maintenir une relation harmonieuse. C'est ce qui permet à Pierrot de noter l'importance d'établir de bons rapports avec les élèves en allant « chercher leur centre d'intérêt ». Ainsi, l'enseignant se montre un collaborateur ouvert aux yeux de l'élève. Le dialogue comme stratégie de relation professionnelle avec les élèves semble avoir également joué un rôle important dans l'insertion professionnelle des NEOCAS. C'est peut-être le cas de Marlène lorsqu'elle déclare : « ... Souvent, j'ai dialogué beaucoup avec les élèves ». Nous interprétons donc que le dialogue, comme forme de socialisation, permet de communiquer, de bâtir le lien lorsqu'il s'agit d'avoir la collaboration des élèves et de se faire remarquer dans le milieu par la qualité de son enseignement en vue de faciliter son insertion professionnelle.

En somme, Luc, Marie et Marlène donnent quelques pistes pour développer et maintenir des relations harmonieuses avec les élèves. En résumé, ces participants s'entendent pour dire que les activités de loisirs, l'attitude positive et la créativité sont des pratiques qui aident à établir de bonnes relations professionnelles avec les élèves.

4.2.3.4 SIP visant le développement et le maintien de relations harmonieuses avec les parents d'élèves

L'entretien d'une relation professionnelle harmonieuse semble être une voie nécessaire pour les NEOCAS qui connaissent des difficultés de relation professionnelle lors de leur insertion en enseignement. Le tableau 4.17 présente certaines stratégies d'insertion professionnelle pour établir de bonnes relations avec les parents d'élèves.

Tableau 4.17 : Stratégies d'insertion professionnelle favorisant les relations harmonieuses avec les parents d'élèves

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Aider les parents à suivre le cheminement scolaire de leur enfant• Chercher à acquérir une représentation positive auprès des parents d'élèves• Mettre de l'avant des compétences qui facilitent la réussite des élèves |
|---|

Aider les parents à suivre le cheminement scolaire de leur enfant

Parmi les participants à l'étude, Luc a pris des initiatives pour se démarquer auprès des parents d'élèves. Par exemple, l'une de ses stratégies d'insertion professionnelle consiste, selon lui, à aider les parents à suivre, entre autres, le progrès de leurs enfants : « Du côté des parents aussi, je me vendais. J'ai appris aussi dans une école que [...] si tu as à dos les parents, tu es foutu ; la direction va essayer de trouver une façon de se débarrasser de toi ». Les propos tenus par Luc sont pertinents. Il conseille aux enseignants immigrants caribéens et africains subsahariens de se « vendre » aux parents des élèves en posant des actions comme de permettre aux parents d'élèves de suivre le cheminement scolaire de leur enfant à travers la création « d'un site Web » pour afficher les devoirs des élèves, ce qui facilite une bonne relation professionnelle en milieu scolaire parce que, selon lui, « la direction ne veut pas avoir les parents sur le dos ».

Chercher à acquérir une représentation positive auprès des parents d'élèves

Luc conseille de rechercher de bonnes notes chez les parents des élèves. Il ajoute que : « Si tu as les parents de ton côté, qui donnent de bonnes notes de toi à la direction, tu commences à jouer dans la cour des grands », c'est-à-dire à favoriser le processus d'insertion. Ayant une expérience de travail dans plusieurs écoles lors de la suppléance, il fait remarquer qu'on a besoin d'avoir une représentation positive auprès des parents d'élèves pour s'insérer en enseignement puisque les directions d'école reçoivent les avis des parents sur les enseignants qui forment leurs enfants. Pour justifier ses propos, Luc avance : « Le directeur m'approchait certaines fois pour me dire : “Tout est correct, j'ai de bonnes notes de toi”. Donc, ça présuppose que certains parents l'ont appelé pour lui dire que cette initiative [création du site Web] c'était louable, je suppose ». En résumé, cette stratégie d'insertion professionnelle de Luc s'avère pertinente puisqu'elle invite les NEOCAS à aller vers les autres, une stratégie qui semble faciliter également l'insertion professionnelle.

Mettre de l'avant des compétences qui facilitent la réussite des élèves

Même si la trajectoire d'insertion professionnelle de Marlène est parsemée d'obstacles, elle arrive à mettre de l'avant des stratégies pour faciliter la réussite de l'élève. Selon Marlène, pour établir une bonne relation professionnelle avec les parents d'élèves, les NEOCAS doivent être à la hauteur de la tâche en fonction de leurs compétences. Elle mentionne que c'est en mettant en avant

ses compétences que l'on peut se rapprocher des parents d'élèves, ce qu'elle considère comme « un maillon très, très fort en milieu scolaire ». Par exemple, elle explique qu'elle avait pris la responsabilité d'aider un groupe d'élèves qui devait participer à une compétition scientifique régionale alors que les parents doutaient de ses compétences. Pour y arriver, elle dit avoir défié leur doute pour entretenir une relation de confiance. Elle mentionne : « Au début, certains parents doutaient. Mais vers la fin, il y en a beaucoup qui étaient contents et satisfaits parce que j'enseignais dans un programme spécial. Puis, les élèves ont réussi à l'école, ils ont réussi leur compétition régionale ». En utilisant ses compétences pour aider les élèves à réussir leur compétition, cette stratégie fait la fierté non seulement des élèves, mais aussi des parents. Il y a lieu de noter une certaine joie en Marlène à la suite de sa déclaration, car elle semble avoir trouvé la satisfaction d'accompagner ses élèves vers la réussite dans une compétition régionale. Elle partageait ainsi une bonne stratégie de relation professionnelle tant avec les élèves qu'avec « les parents [qui] ont manifesté leur satisfaction » à son égard. Ces diverses stratégies de relation tels que les compétences, l'appréciation des valeurs, les comportements attendus du milieu et les connaissances dans l'accomplissement d'un rôle ont permis à certains NEOCAS d'améliorer leur insertion professionnelle. En résumé, les participants à notre étude ont témoigné de la nécessité de maintenir des relations professionnelles harmonieuses à travers les stratégies qu'ils ont essayées.

4.2.4 La professionnalité

La quatrième dimension de l'insertion professionnelle renvoie au concept de professionnalité. Mukamurera et al. (2013), la définit comme « l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier » (p. 16). Certains chercheurs (De Stercke, 2014; Mukamurera et al., 2013) révèlent que la professionnalité s'allie à la même dynamique que l'insertion professionnelle, à savoir qu'il se réfère à un processus. Par conséquent, les SIP visant le développement des compétences conviennent bien aux caractéristiques de la professionnalité.

4.2.4.1 SIP visant le développement des compétences à l'enseignement

Cette section montre les différentes stratégies d'insertion professionnelle mises en place par les NEOCAS dans le développement des compétences à l'enseignement lors de leur insertion professionnelle. À la lumière de ce que nous racontent les participants, nous nous intéressons à

l'analyse de certaines stratégies d'insertion professionnelle comme le recours au soutien des collègues et la recherche des informations dans les médias sociaux pour la gestion de classe et des comportements des élèves pour faciliter une stratégie d'enseignement gagnante. Certains participants de notre étude ont reçu le soutien de leurs collègues et ont fait de la recherche dans l'Internet comme stratégie d'insertion professionnelle permettant d'améliorer la gestion de leur classe et des comportements des élèves. Le tableau 4.18 relate quelques SIP mises de l'avant par les NEOCAS en vue d'obtenir le soutien de leurs collègues ou de consulter Internet.

Tableau 4.18 : Stratégies d'insertion professionnelle visant à recourir au soutien des collègues et quête de renseignements dans Internet

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Recourir au personnel de l'école ou au site web du MEO pour de l'aide |
|---|

Recourir au soutien du personnel de l'école ou au site web du MEO

Pierrot, Mathieu et Luc expliquent qu'ils ont compris très tôt, lors de leur stage, qu'il fallait garder de bons rapports avec leurs collègues enseignants afin de recourir auprès d'eux pour de l'aide et pour recevoir leurs conseils, pour obtenir les documents nécessaires pour leur formation continue et pour les référer au site Web du ministère de l'Éducation de l'Ontario, afin de recueillir les informations adéquates sur la gestion de classe et des comportements des élèves.

Marie soutient qu'il ne faut pas hésiter à chercher de l'aide auprès du personnel spécialisé ou auprès de l'administration de l'école pour acquérir des compétences et des pratiques visant la gestion de classe. Voici ses justifications : « Je suis allée chercher l'aide pour la gestion de comportement. J'ai eu un grand soutien du personnel en enfance en difficulté et de l'école, que ce soit au niveau de la direction ou au niveau du secteur de français où j'étais affectée ». Ces propos nous permettent de repérer un autre cas de figure : il s'agit de Richard qui, avec une expérience d'une vingtaine d'années en enseignement dans son pays d'origine, arrive en Ontario. Il avoue ne pas avoir eu besoin, auparavant, de développer des pratiques professionnelles en gestion des comportements des élèves puisque, chez lui, le dialogue suffisait. Comme Richard l'indique : « La seule stratégie que je connaissais pour ma gestion de classe était le dialogue et la communication pour faciliter l'apprentissage de ces élèves. Malheureusement, le dialogue que j'avais utilisé ne m'avait pas permis d'atteindre cet objectif ». Au bout du compte, il constate que s'il veut acquérir

ou développer des stratégies de gestion de classe, il faut qu'il recherche de l'aide auprès de la direction de l'école afin d'atteindre l'objectif et gérer la salle de classe.

4.2.4.2 SIP relevant de la culture et de la langue

Cette section présente les SIP relevant de la culture et de la langue mises de l'avant par les NEOCAS pour faciliter leur insertion professionnelle dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Le tableau 4.19 présente des SIP liées aux enjeux culturels et identitaires.

Tableau 4.19 : Stratégies d'insertion professionnelle liées aux enjeux culturels et identitaires

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Recourir à la tradition de la narration pour « raconter » aux élèves• Recourir à la tradition du chant et du folklore• Adopter un registre langagier à la portée des élèves• Démontrer une fière appartenance à la francophonie |
|--|

Recourir à la tradition de la narration pour « raconter » aux élèves

Pour certains peuples des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne, la tradition orale constitue, en quelque sorte, un patrimoine culturel et linguistique (Maurel, 2014). Ce patrimoine, nous le retrouvons dans les récits de Stéphane, du Cameroun, et de Pierrot, d'Haïti. En effet, Stéphane dit avoir développé des stratégies d'insertion professionnelle, comme celle de « prendre quelques minutes au début de la classe pour raconter des anecdotes pour établir un climat propice à l'apprentissage ». Comme conteur d'anecdote, on peut dire que Stéphane raconte des histoires qui découlent de son imaginaire et par conséquent qui pourraient provenir de son expérience antérieure ou de sa culture d'origine. En effet, cette stratégie pédagogique lui a permis, semble-t-il, non seulement d'avoir des conversations informelles avec les élèves, mais aussi de maintenir la discipline de la classe. À ce sujet, il dit :

Les élèves aiment écouter quand on raconte des choses. Je suis quelqu'un qui a la narration assez facile. Je sais prendre les 5 à 10 premières minutes pour raconter une histoire. Je remarque qu'ils sont toujours contents de me voir parce qu'ils savent qu'une nouvelle histoire va arriver. Les 5 à 10 premières minutes, je baisse l'adrénaline.

Recourir à la tradition du chant et du folklore

Le folklore haïtien fait de chants, de musique, de contes, de danses avec du tam-tam ou du tambour constitue un élément de cohésion sociale et culturelle ainsi que de création de relations

harmonieuses dans la classe. Souvent, l'une des stratégies pédagogiques employées dans le pays d'origine pour favoriser l'apprentissage des élèves est la mémorisation par la chanson. De plus, ce peuple emploie souvent la musique et le chant pour raconter son expérience, qu'elle soit bonne ou difficile. À cet effet, Pierrot, d'origine haïtienne, se permet d'utiliser le folklore haïtien pour favoriser le travail d'équipe entre élèves et encourager un comportement et une attitude positifs. Voici l'explication de Pierrot : « J'ai dû mettre l'expérience que j'ai eue avant, j'ai dû être créatif, ludique, utiliser des jeux, des danses, utiliser des chansons folkloriques, utiliser tout ce que je pouvais utiliser parce que moi, j'ai de l'expérience avec les jeunes ». Par conséquent, en plus des anecdotes qui participent à l'établissement d'une relation professionnelle harmonieuse avec les élèves, il préconise les activités saines, la créativité et les jeux pour maintenir un bon climat d'apprentissage avec ces derniers. Cela facilite le processus d'insertion professionnelle.

Adopter un registre langagier à la portée des élèves

L'adaptation du registre langagier dont parle Richard est une stratégie d'enseignement pour se faire comprendre des élèves. Outre ses qualités personnelles, il évoque la nécessité de savoir adapter le langage aux besoins de l'élève. Pierrot confirme cela lorsqu'il déclare qu'« il faut être prêt aussi à apprendre sur le tas » ; il en ressort que « reconnaître que j'ai quelque chose à apprendre » est une attitude importante en insertion professionnelle. Pour combler les attentes de son cours, et en retour, pour faciliter un meilleur apprentissage des élèves, Marie est allée chercher l'intérêt de ceux-ci pour bien enseigner la matière en faisant le débat en classe. À ce sujet, elle raconte :

Pour mon enseignement, c'était tout un défi de rendre le cours de français plus intéressant parce que je devais enseigner les règles grammaticales et la lecture de texte. J'ai pu relever ces défis en faisant par exemple des débats en classe. J'ai utilisé mes connaissances antérieures dans mes cours de littérature française suivis lorsque j'étudiais en Haïti.

Pierrot, Stéphane, Richard, Marie et Matthieu racontent que toutes les stratégies d'enseignement qu'ils ont mises de l'avant visent la réussite de l'élève. C'est ce qui les motive à aller chercher des compétences afin d'enseigner de façon efficace. Ces cinq participants utilisent des stratégies pédagogiques qui surgissent soit spontanément ou lors de la formation à l'enseignement, soit de l'expérience antérieure ou bien en s'adaptant au vocabulaire propre au

milieu. À ce sujet, les témoignages de quelques-uns des participants nous permettent de comprendre le rôle joué par les éléments socioculturels lors de l’insertion professionnelle.

Démontrer une fière appartenance à la francophonie

Pour Matthieu, son intérêt pour l’enseignement provient de son amour de la langue. Par exemple, le fait pour lui d’enseigner le français dans un pays autre que le sien. À ce sujet, il dit : « En arrivant en Ontario, j’ai trouvé une opportunité : c’est enseignant de français. Or, c’est ça que j’aime parce que moi, j’ai un amour incommensurable pour le français. » Il affirme que la profession lui procure quelque chose de plus grand : la possibilité « d’insuffler la fierté francophone aux élèves, puisque moi-même, je suis déjà fier comme francophone ». Ce sentiment de fierté résulte de la reconnaissance de son travail qu’il n’a pas toujours eu.

Si Stéphane parle de l’appropriation des savoirs acquis comme stratégies pédagogiques durant son enseignement, Richard, pour sa part, dit adopter le vocabulaire des élèves pour faciliter une meilleure communication et pour être avec eux au même niveau de langage. À ce propos, il raconte : « Je suis allé à la recherche de leur propre vocabulaire. Voilà pourquoi quand j’enseigne, j’utilise 80 à 90 % [de] leur propre vocabulaire pour qu’on arrive à être sur la même longueur d’onde. Ça a fonctionné ».

4.2.5 L’insertion personnelle et psychologique

La dernière dimension, l’insertion sur le plan personnel et psychologique, touche aux aspects émotionnels et affectifs puisque l’insertion en enseignement ne concerne pas seulement l’apprentissage au plan cognitif, mais aussi toute l’expérience humaine et émotionnelle, comme nous le fait entrevoir Mukamurera *et al.* (2013). Le tableau 4.20 suivant présente les SIP mises de l’avant par les NEOCAS pour être en contrôle de leurs émotions et de prendre en mains leur insertion professionnelle dans les écoles francophones de l’est de l’Ontario.

Tableau 4.20 : Stratégies d’insertion professionnelle visant à être en contrôle de ses émotions et à prendre sa situation en mains

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Être en contrôle de ses émotions• Prendre sa situation en mains |
|--|

4.2.5.1 Être en contrôle de ses émotions

Le fait de cultiver une attitude et un comportement positifs façonnent une dimension émotionnelle et affective positive pour continuer dans la profession enseignante. Par exemple, lorsque les relations professionnelles ne sont pas harmonieuses avec les élèves, Marlène suggère des stratégies d'auto-contrôle comme de ne pas répondre rapidement à l'élève ou de répondre par le positif au lieu de montrer visiblement une attitude de frustration. Voici ce qu'elle nous rapporte en ce qui concerne les propos négatifs qu'ont tenus certains élèves à son égard : « Je suis juste entrée au dedans de moi-même en montrant aux élèves que j'étais leur enseignante. Je leur ai parlé positivement pour leur dire qu'ils sont chanceux de m'avoir comme enseignante ». En somme, elle pense qu'en gardant une attitude positive vis-à-vis des élèves, même face à un comportement inacceptable pour l'enseignant, cela peut aider à établir un bon climat relationnel avec l'élève. D'un autre côté, le besoin d'être reconnu est largement mentionné par les NEOCAS. Comme ceux-ci l'ont indiqué, dans un contexte où la discrimination à l'origine ethnoculturelle, les difficultés d'embauche, le rejet et l'isolement sont parfois présents, le statut d'enseignant permet de revaloriser l'immigrant de minorité visible noire.

4.2.5.2 Prendre sa situation en mains

Charles a pris sa situation en main, plus particulièrement pour Charles qui a vécu des difficultés liées à l'origine ethnoculturelle comme la discrimination à l'embauche, le manque d'accueil et le rejet en milieu scolaire, la réhabilitation d'un soi possiblement humilié a été permise en partie par l'obtention d'un emploi régulier et par l'accueil de son identité ethnoculturelle. Comme l'a mentionné Charles, « il a fallu que je sois frustré une deuxième fois afin de faire entendre ma situation ». Il disait que « quelques fois, le malheur est bon » puisqu'il fallait une situation d'irrégularité au processus d'embauche en lien avec une direction d'école lui permettant d'obtenir son emploi régulier à temps partiel.

De ce qui précède, il apparaît que les situations professionnelles positives et harmonieuses ont pour effet d'assurer la persévérance des nouveaux enseignants immigrants dans la profession enseignante. Il est donc possible de dire que l'attitude positive des nouveaux enseignants et le fait de prendre la situation en mains conviennent bien à la dimension personnelle et psychologique que proposaient Mukamurera et *al.* (2013).

4.2.6 Résumé de la sous-question de recherche 2 concernant les stratégies d'insertion professionnelle

Le tableau synthèse suivant (tableau 4.21) présente les stratégies d'insertion professionnelle mises de l'avant par les NEOCAS pour s'insérer dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario.

Tableau 4.21 : Synthèse des SIP mises de l'avant par les NEOCAS

• Stratégies d'insertion professionnelle de reconnaissance des diplômes étrangers pour obtenir l'agrément de l'OEEQ • Stratégies d'insertion professionnelle pour obtenir les références des superviseurs en emploi • Stratégies d'insertion professionnelle pour établir un réseautage professionnel • Stratégies de persévérer dans la profession et garder une attitude positive • Stratégies d'insertion professionnelle visant l'acceptation des affectations et le perfectionnement professionnel • Stratégies d'insertion professionnelle visant le développement et le maintien de relations professionnelles harmonieuses avec la direction d'école • Stratégies d'insertion professionnelle qui favorisent des relations harmonieuses avec les collègues • Stratégies d'insertion professionnelle favorisant les relations harmonieuses avec les élèves • Stratégies d'insertion professionnelle favorisant les relations harmonieuses avec les parents d'élèves • Stratégies d'insertion professionnelle visant à recourir au soutien des collègues et quête de renseignements dans Internet • Stratégies d'insertion professionnelle liées aux enjeux culturels et identitaires • Stratégies d'insertion professionnelle visant le développement et le maintien d'un équilibre psychologique
--

En réponse à la 2^e question de recherche, les données collectées ont permis d'identifier les stratégies d'insertion professionnelle en lien avec le modèle de Mukamurera et al. (2013). Nous retrouvons certaines stratégies, mises de l'avant par les NEOCAS, qui reflètent les cinq dimensions de ce processus : l'emploi, l'affectation de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité ainsi que la dimension personnelle et psychologique.

4.3 Le sens donné par les NEOCAS à leur trajectoire d'insertion professionnelle

Les résultats présentés dans cette section permettent de répondre à la troisième sous-question de la recherche : Quels sens les nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et

d'Afrique subsaharienne dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario donnent-ils à leur trajectoire d'insertion professionnelle ? Selon Isaksen (2000), il est possible pour une personne de donner un sens à son travail en dépit des conditions difficiles dans lesquelles il s'accomplit. Comme nous le fait voir Faes (2011), ce qui importe dans la question du sens, ce n'est pas tant de déterminer le sens du travail des participants de manière absolue, mais de comprendre comment chacun d'entre eux peut trouver un sens à sa trajectoire d'insertion professionnelle en enseignement. En ce qui nous concerne, nous souhaitons nous assurer que chaque participant à notre étude est en situation de trouver un sens à sa trajectoire. Ainsi, le sens de la trajectoire d'insertion professionnelle ne peut être que *donné* puisqu'il est l'expression du vécu du participant. Il ne peut être révélé que par le participant qui en fait l'expérience.

Nous avons ciblé des éléments dans les récits d'expérience des NEOCAS que nous considérons comme points d'accès au sens qu'ils donnent à leur trajectoire d'insertion professionnelle. Par conséquent, nous présentons les résultats en explorant, d'une part, les événements significatifs pour les NEOCAS, et, d'autre part, en nous attardant à la fois à ce qui fait qu'ils le sont pour eux, tout comme aux différentes dimensions des expériences vécues qu'ils ont racontées. Il s'agit de construire, en quelque sorte, un espace de parole donnant du sens pour eux à travers cette sous-question de recherche, c'est-à-dire de mettre en lumière la façon dont les expériences de trajectoire d'insertion professionnelle *ont été vécues* par des NEOCAS selon ce qu'en révèle leur récit d'expérience. Il importe de souligner la nuance entre *l'expérience vécue* et *la façon dont cette expérience est perçue*. Par exemple, nous avons demandé à Richard de « raconter si le fait d'être enseignant de race noire a un impact sur sa recherche d'emploi ou dans sa stratégie d'enseignement ». Richard a répondu que pour lui, le fait d'être enseignant immigrant de minorité visible noire n'a pas une grande influence sur sa stratégie d'enseignement, mais bien sur sa recherche d'emploi puisque, dit-il : « [J]'ai fait les démarches, j'ai suivi toutes les étapes qu'on me demande de suivre, mais rien ne marche. Tandis que les autres qui sont Canadiens blancs, ils suivent les mêmes étapes que moi, ils réussissent. » Il renchérit en ces termes : « Pour vous dire la vérité, on donne de la priorité aux Canadiens d'origine et puis, s'il y a de la chance, on prend les autres [enseignants immigrants noirs]. » À son avis, la priorité est toujours donnée aux enseignants natifs, ce qui constitue le sens qu'il donne à son expérience de recherche d'emploi. Dans cette troisième sous-question de recherche, ces deux dimensions seront étalées en présentant

l'expérience vécue par le participant lors d'un événement et *la façon dont cette expérience de l'événement est perçue* (c'est le sens donné à l'expérience) lorsque les participants l'ont révélé.

4.3.1 Choix de carrière et indifférence mitigée à l'origine ethnoculturelle

La majorité des NEOCAS disent avoir bien assumé leur orientation en enseignement dans le pays d'accueil, particulièrement dans leur province de résidence. Selon leurs propos, ils n'auraient pas souhaité un autre choix de carrière. Nous analysons les raisons données par les NEOCAS concernant leur choix en enseignement dans le pays d'accueil. Le tableau 4.22 présente certaines raisons du choix de carrière en enseignement.

Tableau 4.22 : raisons du choix de carrière en enseignement

<i>Bénéficier des mêmes droits et privilèges que les autres</i> <i>Être inséré et accepté dans une communauté professionnelle inclusive</i>
• Avoir un emploi stable • Participer à la vie scolaire • Ne pas être au gré du marché • Travailler dans un milieu qui reflète l'identité ethnoculturelle • Avoir un sentiment d'appartenance professionnelle • Être accueilli dans le milieu

Luc partage l'avis de Richard. Selon lui, ses conditions de travail seraient plus intéressantes s'il avait déjà décroché un poste régulier. C'est assurément l'élément important à ses yeux pour donner un sens à son parcours d'insertion professionnelle. Il s'explique ainsi : « Je ne suis pas tout à fait inséré. Il faut que j'aie un temps plein, que je fonctionne vraiment avec des classes titulaires. Parce qu'une bonne partie des enseignantes de cette école et des élèves me perçoivent comme enseignant suppléant ». De plus, il ne pourra pas fonctionner comme enseignant titulaire. D'ailleurs, il fait remarquer que, vu qu'il n'a pas encore sa permanence, les élèves le voient comme un enseignant suppléant. Marlène croit qu'un emploi permanent lui permettra de disposer de bonnes conditions de travail. Elle pense qu'une trajectoire d'insertion professionnelle devra déboucher sur l'obtention d'un emploi régulier. Dans cette perspective, son insertion professionnelle est un parcours de combattant vers l'obtention d'un poste régulier lui donnant la tranquillité d'esprit pour ne pas constamment être à la recherche d'emploi. Elle considère que

l'obtention d'un poste régulier lui donnera le sentiment de pouvoir relever un grand défi, ce qui pourra lui donner le bien-être personnel et la sécurité.

Le sens que Matthieu accorde à sa trajectoire en enseignement découle de l'affirmation suivante : « Je suis inséré en bonne et due forme. » Il nous laisse entrevoir que sans son emploi régulier, il serait toujours au gré du marché de l'emploi et, ainsi, il ne pourrait pas bénéficier de la stabilité professionnelle. Luc ajoute un point important à ses yeux pour donner un sens à son parcours : « L'insertion, c'est d'être intégré dans une école multiculturelle. Voilà une autre raison pour laquelle j'ai choisi l'école où je suis maintenant : faire partie d'une école, comme on dit ici, beaucoup plus multiculturelle là où je me retrouve. » Il considère que le fait d'enseigner dans une école où la présence des gens de couleur est significative lui procure un sentiment d'intégration et de bien-être, ce qui lui est essentiel pour se sentir accepté et inséré en enseignement. Il ajoute qu'un « portrait idéal de mon insertion professionnelle, ce serait dans des poches, dans des secteurs où l'école est beaucoup plus multiculturelle ». Selon ses propos, Luc ne se sentirait pas complètement à sa place s'il ne trouvait dans son milieu de travail des élèves de parents immigrants et des collègues davantage représentatifs de cette diversité culturelle.

Selon Richard qui semble aussi partager l'avis de Luc, le sentiment d'appartenance à son milieu de travail lui a permis de donner un sens à son itinéraire professionnel. En voici la preuve : « À l'école A, on m'a accueilli à bras ouverts. Donc, je me sens chez moi et je travaille très fort pour rester là-bas. Je travaille très fort pour avoir ma place dans cette école. » Il se croit bien accueilli et bien apprécié dans son milieu de travail. À son avis, l'insertion professionnelle consiste dans le fait de se sentir membre à part entière de la communauté professionnelle. Être inséré en enseignement, selon lui, c'est se sentir accueilli pour ce qu'il est. La position de Marlène nous montrerait que l'acceptation de l'identité ethnoculturelle n'est pas toujours valorisée dans les écoles francophones. Pourtant, c'est un élément qui paraît important à Marlène pour se sentir insérée dans son milieu de travail. Elle témoigne ainsi : « L'accueil des enseignants immigrants noirs par les natifs est mitigé. Moi, je ne peux pas dire que tout va bien. Il y en a qui accueillent bien, il y en a d'autres qui sont comme méfiants, ou ils ont les mêmes préjugés, comme je disais tantôt au sujet des Noirs. » Marlène estime qu'elle a reçu un accueil mitigé dans son milieu professionnel à cause de son origine ethnoculturelle. Une situation qui colore le sens de sa

trajectoire d'insertion professionnelle. Elle considère que le fait d'avoir eu un accueil et une appréciation mitigés dans le milieu ne lui procure pas tout le bien-être désiré.

4.3.2 Obtenir un diplôme pour continuer la profession antérieure : valorisation et malaise

Dans les sections suivantes, nous présentons le sens des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS ayant participé à notre étude.

4.3.2.1 Détenir des qualifications connexes à l'enseignement donne un sens à la trajectoire d'insertion professionnelle des NEOCAS

Dans certains pays, il n'est pas essentiel d'obtenir une formation pédagogique pour exercer la profession enseignante. Certains NEOCAS ont enseigné dans leur pays d'origine même s'ils ont obtenu leur diplôme dans une autre profession. Le tableau 4.23 suivant donne une compréhension du sens de leur choix en enseignement dans le pays d'accueil.

Tableau 4.23 : Détenir des qualifications et des compétences connexes

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Continuer la profession exercée dans le pays d'origine• Obtenir les qualifications dans le pays d'accueil connexes à celles du pays d'origine |
|--|

Par exemple, Matthieu a enseigné au cycle secondaire dans son pays d'origine alors qu'il avait complété une formation professionnelle sur la législation douanière pour devenir agent à la douane, puis une licence en droit et un baccalauréat en théologie. À ce sujet, il explique : « J'ai été dans une école professionnelle pour apprendre les techniques de législations douanières. C'était au tout début des années 1990. [...] J'ai commencé à enseigner en 1990. J'ai passé de 1990 à 2001 comme enseignant à temps plein. » Son intérêt pour s'orienter en enseignement dans le pays d'accueil s'exprime dans une continuité de la stratégie d'enseignement commencée dans son pays d'origine, cette dernière étant privilégiée :

Sitôt arrivé au Canada, j'ai pesé chaque opportunité. [...]. J'ai dit que c'est ou bien les douanes ou bien l'éducation. [...]. J'ai regardé la formation d'un an de l'Université d'Ottawa. J'ai dit que ça, ce n'est pas difficile pour y arriver parce que je m'y connais déjà. C'est mon domaine de prédilection.

Pour Matthieu, son travail correspond à ses compétences. Il est conscient de détenir les compétences nécessaires pour accomplir ses fonctions : « Avec mes aptitudes [...], je crois avoir

le maximum d'informations pour fonctionner.» Cela nous porte à croire que certaines qualifications des pays d'origine favorisent l'adhésion des NEOCAS au programme de formation à l'enseignement et, donc, à donner un sens à leur parcours professionnel dans l'enseignement dans le pays d'accueil. En somme, ce qui donne un sens à leur carrière, c'est la continuité dans la profession enseignante dans le pays d'accueil. Toutefois, ils ne sont pas pour autant les seuls déterminants explicatifs.

4.3.2.2 Être reconnu et valorisé en tant qu'enseignant à part entière et choisir une profession par intérêt et pour combler un rêve

La reconnaissance professionnelle, la pratique d'une profession valorisante et la fierté de travailler dans un milieu francophone donnent sens à la trajectoire d'insertion professionnelle de certains NEOCAS dans les écoles francophones en Ontario. Le tableau 4.24 présente certains éléments de sens à ce parcours professionnel.

Tableau 4.24 : Être reconnu et valorisé en tant qu'enseignant à part entière

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Être reconnu pour sa contribution à la profession • Faire partie d'une profession noble • Valoriser son travail • Se sentir fier et valorisé de travailler dans un milieu francophone |
|--|

Pour certains NEOCAS comme Pierrot, Stéphane, Marie et Matthieu, leur cheminement dans la profession enseignante constitue un déterminant de reconnaissance, de valorisation et de contribution au milieu scolaire et à la société. Pierrot considère que son expérience dans « l'enseignement est très valorisante ». Il renchérit : « J'ai apporté beaucoup de choses [...] dans l'enseignement » dans le pays d'accueil. C'est sa contribution au milieu professionnel. Certains NEOCAS, dans un contexte de sous-emploi et de précarisation, tentent de convertir leur expérience de trajectoire d'insertion professionnelle difficile en valorisant le fait de travailler chaque jour et de contribuer à la profession et à la société dans laquelle ils vivent. Marie déclare : « C'est vrai que je n'ai pas un poste régulier. Je contribue à la profession. » Pour Stéphane, l'enseignement « est un métier noble » lui permettant « d'inspirer davantage » les élèves à aller de l'avant par son attitude et la qualité de son enseignement.

En somme, ces NEOCAS se sont appuyés sur des éléments de valorisation, de fierté et de contribution pour donner un sens à leur trajectoire d'insertion professionnelle. Certains NEOCAS sont entrés au programme de formation à l'enseignement pour apprendre la profession qu'ils ont décidé de pratiquer en immigrant. En effet, ces NEOCAS donnent un sens à leur trajectoire d'insertion professionnelle en enseignement par leur intérêt, leur choix et leur qualification antérieure. Ces éléments donnant du sens à leur parcours professionnel se retrouvent dans le tableau 4.25 suivant.

Tableau 4.25 : Choisir une profession par intérêt et pour combler un rêve

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Se montrer utile à la société • Ne pas dévier de sa trajectoire professionnelle ou rester dans une même visée professionnelle • Découvrir l'enseignement comme une vocation • Aimer les élèves • Voir la profession enseignante comme une occasion de se réaliser dans le pays d'accueil • Entrer par hasard en enseignement et rester par amour |
|---|

Parlant de l'intérêt pour la profession enseignante, Pierrot insiste beaucoup sur l'utilité de son travail à la société et de son impact autour de lui pour accorder un sens à l'enseignement. À son avis, être dans la profession enseignante, « c'est se montrer utile à la société. C'est agir en professionnel. Le reste viendra après. Parce que c'est l'impact que tu vas apporter autour de toi, face aux élèves et à la direction, les parents, comme enseignant ou comme suppléant ». Pierrot montre, à travers ses dires, un sentiment de fierté d'agir en professionnel. En faisant son travail avec passion, Pierrot nous laisse voir que le temps accordé à l'accomplissement de ses tâches de travail est aussi un point d'entrée permettant de déceler le sens qu'il donne à sa trajectoire. Il en est de même pour Richard qui pense que ce qui donne un sens à son parcours d'insertion professionnelle, c'est de faire un travail utile aux élèves. Dans cette vision que ce soit Pierrot ou Richard, l'importance de l'intérêt pour la profession enseignante n'est plus à démontrer. L'intérêt pour l'enseignement de ces NEOCAS est aussi reconnu en Luc qui se réjouit de pouvoir être utile en enseignant à différents paliers scolaires de même que pour Stéphane qui témoigne que son entrée en enseignement lui a fait découvrir que c'était ce à quoi il aspirait et qu'il souhaite y faire carrière, comme il l'indique : « J'ai découvert que je veux faire de l'enseignement ma vocation. [...] J'aime ça l'enseignement. » L'occasion est encore donnée à Pierrot qui, selon ses propos, considère

l'enseignement comme une vocation et un projet spirituel pour le bien des élèves et de son milieu scolaire. Il dit ainsi : « [J]'aime tous les élèves. » Cette déclaration constitue sa vocation pour la profession enseignante. Le sens de sa fonction est d'être au service de ses élèves, comme il l'évoque : « Je suis enseignant de tous les élèves peu importe la couleur. » Finalement, Marie partage l'avis de Stéphane et de Pierrot qui dit ressentir de l'intérêt pour la profession enseignante à travers les élèves. Elle affirme : « J'aime ça être dans l'enseignement. C'est vrai qu'au niveau de la suppléance à court terme, j'ai eu des difficultés. En gros, je ne m'en plains pas parce que j'aime ce que je fais. » Malgré qu'elle ait indiqué des difficultés dans sa profession, son intérêt pour son travail fait penser qu'elle se sent bien à sa place.

Stéphane, Luc, Charles et Matthieu ont choisi tous les quatre de faire une transition professionnelle vers l'enseignement en suivant le programme de formation à l'enseignement. Cette remarque se justifie dans leurs propos. Stéphane était diplômé comme ingénieur en économie agraire avant d'immigrer au Canada; cependant, pour des raisons non précisées dans la livraison de son récit d'expérience, il s'est orienté dans la profession enseignante en arrivant au Canada. À ce sujet, il témoigne : « Je suis ingénieur. [...] Je suis arrivé ici [au Canada]. Je suis entré par hasard en enseignement, mais je suis resté par amour. » Luc est également ingénieur agronome, il a travaillé dans le domaine de l'agriculture dans son pays d'origine. Il n'avait pas d'expérience en enseignement avant de s'établir au Canada. Ce qui donne un sens à son choix de carrière c'est le fait d'exercer une profession dans le pays d'accueil qui correspond à sa position professionnelle antérieure en tant qu'ingénieur agronome. Charles a décroché son doctorat en Europe pour enseigner dans les universités de son pays d'origine. Avant d'immigrer au Canada, il avait déjà une expérience dans l'enseignement universitaire. Il a choisi de faire une transition professionnelle pour enseigner dans les écoles élémentaires et secondaires de la province d'accueil. Il rapporte :

J'ai été déjà dans la logique d'enseignement parce que j'avais déjà enseigné deux ans à l'université. Pour moi, ce n'était qu'une continuité. Je n'ai vraiment pas dévié de ma trajectoire. Le seul hic, j'espérais plutôt enseigner à l'université. Mais, je continue à croire à ça au fait que j'ai enseigné. C'est quelque chose que j'aime.

La position de Matthieu n'est pas différente de celle décrite par Stéphane, Luc et Charles c'est par l'intérêt pour la profession enseignante. Selon lui, l'enseignement est son domaine de

prédilection. Son orientation en enseignement serait donc liée au fait de ressentir un intérêt particulier pour enseigner. À ce sujet, il affirme que « sitôt arrivé au Canada, j’ai pesé chaque opportunité. Je me suis dit que l’enseignement était mon domaine de prédilection. Je l’avais abandonné en Haïti pour des raisons économiques, mais j’ai toujours aimé enseigner. Cela fait partie de moi-même ». Il laisse ainsi entendre qu’il existe une force qui le dépasse, qui fait que même l’immigration n’a pas pu lui ravir cette passion pour l’enseignement. Matthieu semble dire que c’est dans la profession enseignante qu’il se sent bien, qu’il se sent à sa place.

4.3.2.3 Valoriser la relation et la collaboration professionnelles

La qualité de la relation et de la collaboration professionnelle a été essentielle pour certains NEOCAS lors de leur trajectoire d’insertion professionnelle. Nous présentons un résumé dans le tableau 4.26 suivant.

Tableau 4.26 : Valoriser la relation et la collaboration professionnelles

• Être crédible et empathique • Se sentir appartenir à une communauté professionnelle • Travailler fort pour maintenir son travail grâce à l’accueil et la collaboration
--

Les points de vue de quelques participants tels que Pierrot, Marlène, Matthieu, Charles et Luc nous permettent de comprendre le sens qu’ils donnent à la valorisation de la relation et la collaboration professionnelle. Pierrot fait voir que ce qui constitue pour lui un élément important, lors de ce parcours, c’est qu’il a pu bénéficier dès le début de son insertion d’excellents rapports professionnels et d’obtenir le respect dans son milieu de travail. Selon Marlène, « j’ai pu tenir dans la profession enseignante grâce à la relation et au soutien de certains enseignants natifs ». Matthieu partage l’avis de Pierrot et de Marlène sur le maintien de bonnes relations professionnelles, tout en insistant sur l’importance du travail bien fait et de son stage, car selon lui, ces éléments lui permettent de bénéficier de bonnes relations professionnelles. Le sens que Matthieu donne à son parcours professionnel se caractérise également par l’intérêt qu’il témoigne pour enseigner dans son champ d’expertise dans un pays autre que le sien. Selon lui, se voir offrir un poste par un employeur qui vient le rencontrer directement « sur son champ de travail » marque un sentiment d’appréciation de ce qu’il fait. Lors de notre entrevue, il était facile de mesurer que cette marque d’appréciation lui a procuré un bien-être personnel. Il se sent bien sur son lieu de travail et il se

sent accepté par sa communauté professionnelle. Selon Charles, en plus de ses multiples contacts avec son milieu syndical, la force de ses compétences, de son engagement dans le milieu et l'obtention d'un emploi régulier lui permettraient d'entretenir des relations professionnelles. Il témoigne ainsi : « Je suis très impliqué, je suis très informé. Aussi parce que j'ai un poste quand même déjà régulier à 30 %. Je suis à l'AEFO. » Par conséquent, ce qui lui permet de donner un sens à son itinéraire, c'est le fait de pouvoir établir des contacts intéressants dans son milieu, c'est-à-dire d'entretenir un réseautage lui permettant d'avoir de l'influence et d'en user au besoin. En somme, pour ces participants, le sens de leur trajectoire d'insertion professionnelle se trouve dans les relations et les collaborations entretenues. Ils se sentent enseignants à part entière dans le corps professionnel même si des élèves les voient comme des suppléants.

4.3.3 Résumé de la sous-question de recherche 3 concernant le sens donné par les NEOCAS à leur trajectoire

Le tableau suivant présente la synthèse des éléments du sens de la trajectoire d'insertion professionnelle des NEOCAS.

Tableau 4.27 : Synthèse du sens de la trajectoire d'insertion professionnelle des NEOCAS

• Les raisons du choix de carrière en enseignement • Détenir des qualifications et des compétences connexes • Être reconnu et valorisé en tant qu'enseignant à part entière • Valoriser la relation et la collaboration professionnelles

Les NEOCAS participant à la recherche ont fait ressortir un ensemble de facteurs qui donnent un sens à leur trajectoire d'insertion professionnelle dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. D'une part, ils nous ont fait remarquer que le fait d'avoir une représentation de soi positive et le manifester, de jouir de la stabilité professionnelle et l'identité de l'enseignant régulier, d'être accepté et d'être inséré dans une communauté professionnelle inclusive sont des éléments importants donnant un sens à leur trajectoire d'insertion professionnelle. D'autre part, les NEOCAS soutiennent que leurs qualifications jouent également un rôle important en ce qu'elles contribuent à leur reconnaissance professionnelle. Ils nous font voir que dans la construction de la relation professionnelle, le travailleur qui s'engage dans le milieu attire l'appréciation des autres membres du milieu et facilite du même coup son insertion professionnelle. Il appartient donc à chacun, tout en établissant de bonnes relations professionnelles de donner un sens à sa trajectoire

d'insertion professionnelle en enseignement, de fournir des efforts dans d'autres sphères de la profession, car que ce soit avec Pierrot, Matthieu, Charles et Luc, la création d'un réseau de relations professionnelles est un des éléments contribuant à donner du sens à leur trajectoire d'insertion professionnelle. En somme, le fait « d'être reconnu et respecté » (Charles), « de pouvoir contribuer » (Pierrot), « d'être traité comme un enseignant à part entière » (Matthieu) donne un sens à leur trajectoire d'insertion professionnelle en enseignement.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'objectif de notre étude était de décrire et de comprendre la construction des 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. La recherche narrative, à partir des récits d'expérience, a permis une compréhension en profondeur des trajectoires d'insertion professionnelle des participants à cette étude. Dans cette vision, nous allons recadrer en fonction de la littérature scientifique et des considérations théoriques les résultats obtenus avec les sous-questions de cette étude qu'il convient de rappeler : 1) Quels types et trajectoires d'insertion professionnelle ont caractérisé les parcours des NEOCAS ? 2) Quelles stratégies d'insertion professionnelle les NEOCAS ont-ils mises de l'avant pour surmonter les difficultés contextuelles, professionnelles ou personnelles rencontrées dans leur insertion en enseignement dans l'est de l'Ontario? et, finalement, 3) Quel sens les NEOCAS donnent-ils à leur trajectoire d'insertion professionnelle ?

5.1 Types et trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS

Tel que défini dans notre cadre conceptuel sur l'adaptation du modèle de Fournier *et al.* (2002), entre les conditions professionnelles particulières du nouvel enseignant et sa position face à son insertion professionnelle, s'installent trois voies d'insertion professionnelle : *réussie* ou bien vécue, *sinueuse* ou relativement bien vécue et *chaotique* ou difficile et imprévisible vécue par des participants à l'étude. Cette typologie de trajectoire d'insertion professionnelle situe le cheminement vécu entre la fin du programme de formation à l'enseignement et l'accès à un emploi régulier, concluant le processus d'insertion. Les situations vécues par ces NEOCAS mettent en relief à quel point la conception d'une trajectoire d'insertion professionnelle linéaire et prévisible, jadis liée à l'obtention du diplôme, est devenue aujourd'hui difficile à défendre (Dubar, 2001). D'emblée, il importe de mentionner que des quatre types d'insertion professionnelle de Fournier *et al.* (2002), comme les types d'insertion professionnelle réussie, sinueuse, essouffante et chaotique, trois d'entre eux sont présents chez les participants de notre recherche. Il s'agit des types d'insertion professionnelle réussie, sinueuse et chaotique. L'absence du type d'insertion

professionnelle essoufflante semble découler du fait qu'aucun de nos participants n'a abandonné la profession enseignante pour accepter un emploi stable par l'accomplissement des tâches qui exigent un niveau de qualification plus bas que le leur (Fournier *et al.* 2002).

5.1.1 Insertion professionnelle réussie et trajectoires progressive et traditionnelle

Tel que proposé par l'adaptation du modèle de Fournier *et al.* (2002) sur le type d'insertion professionnelle *réussie*, Pierrot et Matthieu, deux NEOCAS sur huit ont accédé, après environ trois ans, à un emploi régulier à temps plein. Ils occupaient, dès la troisième année en enseignement, une position stable et satisfaisante. Cependant, ils y sont parvenus après des allers-retours dans la suppléance à la journée et à long terme et, donc, après deux ou trois emplois instables et le retour au chômage dans la profession. Selon Bordigoni, Demazière et Mansuy (1994), cette instabilité est normale et ne doit pas être assimilée à un épisode de précarité professionnelle. De plus, les résultats de notre recherche confirment une partie du modèle de Fournier *et al.* (2002) en nous faisant remarquer que : « la mobilité des sujets du type d'insertion professionnelle réussie présente souvent cette stratégie de progression vers un meilleur emploi ou un salaire plus avantageux » (p. 74). Nous soulignons que l'obtention d'un emploi régulier ne signifie pas que le nouvel enseignant n'a pas vécu des situations difficiles et qui semblent liées parfois à de la discrimination lors de ce processus. Pour l'insertion professionnelle réussie, les résultats de notre recherche regroupent deux trajectoires particulières par rapport à ceux de Fournier et al. (2002) qui en présentent trois. Pour nous, il s'agit de trajectoires d'insertion professionnelle progressive et traditionnelle. En somme, aucun de nos huit participants du type d'insertion professionnelle réussie n'a vécu une trajectoire *pragmatique* en lien avec le modèle de Fournier et al. (2002).

Pour la trajectoire d'insertion professionnelle *progressive*, Pierrot, l'un de nos huit participants, connaît une progression constante et graduelle vers la maîtrise progressive de diverses facettes de son insertion professionnelle. En effet, après des allers-retours successifs entre la suppléance à court terme et l'obtention de contrats de suppléance à long terme, il obtient un poste régulier à temps partiel et plus tard une augmentation de dotation à temps plein. Dans cette perspective, il obtient des conditions d'emploi de plus en plus satisfaisantes. Ce parcours professionnel de Pierrot, rejoint l'étude de Fournier et al. (2002) sur le fait que la stabilité et la sécurité d'emploi facilitent un meilleur cheminement professionnel.

En ce qui concerne la trajectoire d'insertion professionnelle *traditionnelle*, Matthieu, l'un de nos huit participants, connaît un cheminement linéaire et prévisible. En effet, dès l'obtention du certificat de qualification et d'inscription, il ne tarde pas à obtenir un contrat de suppléance à long terme à 100% de dotation pour l'année scolaire. De plus, durant la fin de l'année scolaire, le contrat de suppléance à long terme qu'il a obtenu est converti en un poste régulier à temps complet pour l'année scolaire suivante. Très rapidement, il semble que Matthieu soit reconnu pour ce qu'il fait à son école puisqu'il a obtenu ce poste régulier à temps complet. En lien avec la recherche de Fournier et al. (2002), l'achèvement de cette étape importante a permis à ce professionnel d'investir dans le développement de son cheminement professionnel.

5.1.2 Insertion professionnelle sinueuse et trajectoire relationnelle

Comme défini par Fournier *et al.* (2002), l'insertion professionnelle *sinueuse* retrace l'expérience des participants qui ont connu des débuts difficiles, mais qui arrivent à obtenir un emploi régulier à temps partiel. Charles et Luc, deux NEOCAS, selon notre étude, ont expérimenté une insertion professionnelle *sinueuse*. Ces participants considèrent que leur emploi, bien que régulier à temps partiel, est jugé satisfaisant puisqu'il les conduit éventuellement vers un emploi régulier à temps complet. Comme signalé dans notre cadre conceptuel, l'insertion professionnelle *sinueuse* fut un parcours rempli de difficultés où la frustration, l'inquiétude, les anomalies du processus d'embauche, la discrimination perçue ou vécue et un réseautage professionnel limité sont d'autant plus tenaces que les efforts et les sacrifices consentis pour y accéder se sont multipliés. Ces participants qui ont vécu un type d'insertion professionnelle sinueuse ont choisi d'accepter soit un emploi hors du milieu scolaire tout en continuant à enseigner à temps partiel, soit de concentrer leur énergie dans quelques écoles pour se faire remarquer même si cela impliquait un manque à gagner sur le plan économique. Ainsi, nos résultats confirment ceux de Fournier *et al.* (2002) soutenant que les sujets qui se trouvent dans ce type d'insertion professionnelle ont connu des débuts plutôt difficiles en occupant des emplois dont le lien avec la formation est très variable. En effet, le modèle de Fournier et al. (2002) compte deux trajectoires au sein de ce type d'insertion. Il s'agit des trajectoires *relationnelle* et *entrepreneuriale*. Cependant, les résultats de notre recherche font ressortir davantage une trajectoire *relationnelle*.

La trajectoire d'insertion professionnelle *relationnelle* des NEOCAS se rapproche de celle définie par Gauthier (1994) et nommée *instabilité créatrice*. Les NEOCAS qui s'y trouvent, comme c'est le cas de Charles et de Luc, mettent en œuvre diverses formes de stratégies d'insertion professionnelle « pour contourner les contraintes face à un marché du travail exigu, intermittent et précaire » (Ollivier, 1996, p. 194). Ils acceptent un manque à gagner temporaire, sur le plan financier surtout, qui doit être surmonté avant de pouvoir bénéficier d'un emploi régulier à temps complet procurant ainsi la stabilité et les avantages qui s'y rattachent. Avec un emploi régulier à temps partiel, ils continuent de faire de la suppléance à court terme d'une école à l'autre et en retirent une certaine satisfaction.

5.1.3 Insertion professionnelle chaotique et trajectoire précaire

Selon l'adaptation du modèle de Fournier *et al.* (2002), les enseignants du type d'insertion professionnelle *chaotique* possèdent peu d'expérience de travail soutenu même après trois à cinq ans dans la profession enseignante. Des huit participants à notre étude, la moitié, soit quatre d'entre eux (Stéphane, Marie, Richard et Marlène), se trouvaient dans le type d'insertion professionnelle *chaotique*. Ils occupaient un emploi instable et de très courte durée en faisant des allers-retours dans la suppléance à court terme et à long terme. Il semble que leur situation quant à la possibilité d'obtenir un emploi régulier soit incertaine. Comme nous le font voir certains participants, leur avenir dans la profession n'est pas assuré bien qu'ils ne souhaitent pas l'abandonner. Selon le modèle de Fournier *et al.* (2002), ce type d'insertion est constitué de trois trajectoires spécifiques. Il s'agit des trajectoires *précaire*, *d'exclusion* et *exploratoire*. Cependant, les participants à notre recherche ont témoigné exclusivement de trajectoires *précaires*.

Selon Fournier *et al.* (2002), l'insertion professionnelle de ce type est hachurée, imprévisible et sans véritable fil conducteur, une situation typique pour les participants à notre étude. Par exemple, ces quatre NEOCAS font face à des difficultés structurelles répétées. D'un côté, malgré leurs efforts, ils semblent manquer des ressources nécessaires comme le réseautage et montrent des lacunes dans leur stratégie d'insertion professionnelle en vue de l'obtention d'un emploi régulier. D'autre part, les participants semblent accepter difficilement le favoritisme et le clientélisme (Hallak et Poisson, 2009) dont ils pensent être l'objet. Par exemple, le fait de considérer le manque de référence des superviseurs en emploi comme un refus d'admissibilité au

processus d'embauche des conseils scolaires francophones de l'Ontario. Finalement, certaines dénominations religieuses comme le fait d'adhérer à une confession religieuse chrétienne non-reconnue par l'église catholique ou de toute autre dénomination religieuse non-chrétienne peuvent constituer un obstacle sévère à l'obtention d'un poste régulier, tant au conseil scolaire public, selon l'observance religieuse de l'enseignant, qu'au catholique. En ce qui a trait au conseil catholique, la difficulté d'insertion professionnelle liée à la dénomination catholique est un obstacle auquel tout nouvel enseignant devrait s'attendre s'il ne partage pas la même croyance religieuse. Par conséquent, les perspectives d'insertion professionnelle semblent spécialement difficiles pour les NEOCAS de type d'insertion professionnelle *chaotique*, puisqu'ils n'ont pas pu décrocher soit un poste régulier à temps partiel, soit un poste régulier à temps plein. En somme, si les participants du type d'insertion professionnelle *chaotique* ressemblent à plusieurs égards à ceux du type d'insertion professionnelle *sinueuse*, il n'en demeure pas moins que, à la différence des types d'insertion professionnelle réussie et sinueuse, ils ne décrochent pas d'emploi régulier à temps partiel et leur insertion professionnelle reste incertaine.

Comme le montre Fournier *et al.* (2002), les participants ayant vécu une trajectoire professionnelle *précaire* n'ont pas trouvé leur place dans la profession. Comme nous le fait voir Vernières (1997), un emploi précaire après plusieurs années d'expérience dans une profession est plus difficile à assumer qu'en début de période d'insertion. Selon lui, « un passage fréquent, tout au long de la période, d'une position à une autre, traduisant un cheminement très instable et complexe, est signe, a priori, d'un processus difficile (p. 18) ». Par exemple, des quatre participants de la trajectoire d'insertion professionnelle *précaire*, l'une d'entre eux se trouvant dans sa cinquième année de recherche d'emploi régulier vit une situation de cul-de-sac à cause, d'une part, de sa dénomination religieuse et, d'autre part, des aléas du processus d'insertion, s'étant rabattue sur la suppléance à court terme et à long terme avec peu de possibilités d'obtenir un emploi régulier. La restriction à laquelle cette enseignante fait face, basée sur la religion, est manifeste puisque les conseils scolaires affirment leurs orientations en cette matière. Les trois autres continuent de faire des allers-retours dans la suppléance à court terme et à long terme tout en continuant de postuler à des emplois réguliers. Il importe de signaler que même si les participants de la trajectoire professionnelle *précaire* vivent difficilement leur situation, ils ne souhaitent pas abandonner la profession enseignante. Fournier *et al.* (2002) soulignent que « la difficulté d'insertion de certains

individus deviendrait davantage problématique selon le temps passé dans des emplois peu qualifiants ou selon le moment où survient une période difficile » (p. 76).

En somme, tel que nous l'avons vu dans l'adaptation du modèle de Fournier *et al.* (2002), les trajectoires d'insertion professionnelle en fonction de leur position dans la profession enseignante ont permis de mieux comprendre la construction des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. En effet, le cadre d'analyse adapté du modèle de Fournier *et al.* (2002) nous a permis de raconter les processus communs et différenciés de nos participants avec une attention particulière. Ce cadre a permis également de faire ressortir les éléments principaux et les difficultés qui jalonnent leurs parcours professionnels en enseignement.

5.2 Stratégies d'insertion professionnelle mises de l'avant par des NEOCAS

Nous avons analysé la deuxième sous-question de recherche à la lumière de notre cadre conceptuel et en relation avec le modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera *et al.* (2013). Ce modèle a permis d'englober les éléments de nos résultats d'analyse. Il comporte cinq dimensions : l'emploi, l'affectation de la tâche, la socialisation professionnelle, la professionnalité ainsi que la dimension personnelle et psychologique. Dans cette visée, l'insertion professionnelle n'est plus un état mais un processus dynamique qui se vit dans un contexte et qui est multidimensionnel. D'emblée, les SIP mises de l'avant par les NEOCAS sont celles qui proviennent du patrimoine culturel et linguistique des NEOCAS, et de leur adaptation aux enjeux culturels et linguistiques du pays d'accueil. Elles peuvent être aussi les résultats de l'expérience vécue dans le pays d'origine ou de départ ainsi que du pays d'accueil.

La première dimension du modèle se rapporte à l'emploi. Les nouveaux enseignants immigrants effectuent une distinction entre la démarche pour l'obtention de l'agrément de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, du processus d'entrée dans les banques de suppléance à court terme d'un conseil scolaire et celui d'un premier contrat de suppléance à long terme qui ouvre la possibilité d'être admissible pour un emploi régulier. Tel qu'indiqué par Aubin (2017), dans une étude sur les nouveaux enseignants, il est important de s'informer des démarches à suivre lors du processus de recherche d'emploi puisque des procédures administratives peuvent

être distinctes d'un conseil scolaire à l'autre. Il en est de même pour les enseignants immigrants de notre recherche qui soulignent la nécessité de s'informer des démarches à suivre pour obtenir l'agrément de l'OEEQ et pour entrer dans les banques de suppléance à court terme d'un conseil scolaire. Quant à l'obtention d'un contrat de suppléance à long terme, des nouveaux enseignants immigrants se sentent dans l'obligation d'aller en périphérie ou d'accepter ce qui leur est offert afin de répondre à certains critères administratifs leur permettant à l'avenir d'obtenir un emploi régulier et d'assurer un travail durant une période déterminée ou indéterminée de l'année scolaire. Cette situation ne concerne pas seulement les nouveaux enseignants immigrants puisqu'une étude d'Aubin (2017) est arrivée à la même conclusion pour les nouveaux enseignants natifs à la différence que les premiers doivent s'adapter à un nouveau système scolaire avec une philosophie de l'éducation différente de la leur.

Comme le révèlent Deters (2008) et Niyubahwe (2015), l'enseignant issu de l'immigration est responsable en partie de son insertion professionnelle. Par conséquent, il doit mettre de l'avant des stratégies d'insertion professionnelle qui contribuent à faciliter ce processus. Nos résultats confirment qu'ils ont joué un rôle important dans ce processus. D'une part, de leur point de vue, certains NEOCAS ont pu améliorer leur insertion professionnelle en enseignement grâce à certaines stratégies d'insertion professionnelle considérées dans leur culture d'origine et qui leur sont particulières; en effet, comme la mise sur pied d'une chorale avec de la musique religieuse et folklorique typique de leur pays d'origine, la narration de contes issus de la culture africaine pour débiter l'enseignement, la rédaction de lettres aux directions d'école pour leur manifester leur intérêt d'enseigner dans leur école. Une recherche de Phillion (2003) sur les enseignants de minorité visible révèle que des nouveaux enseignants ont fait du bénévolat pour faciliter leur insertion professionnelle. L'OEEQ (2012) considère que le bénévolat au sein d'une école est une stratégie d'insertion professionnelle qui prend de l'ampleur pour plus de la moitié des nouveaux enseignants. Deux de nos participants qui ont trouvé un poste d'enseignant régulier à temps plein et à temps partiel ont déclaré que le bénévolat a amélioré leurs possibilités d'embauche. Par exemple, ils ont fait du bénévolat pour aider des élèves en difficulté. Notre recherche confirme l'étude de Phillion (2003) et celle de l'OEEQ sur le fait que le bénévolat est une stratégie utilisée par des nouveaux enseignants lors de leur insertion professionnelle. D'autre part, les enseignants qui arrivent à obtenir des références des superviseurs en emploi ou pour trouver d'autres stratégies

d'insertion professionnelle témoignent avoir bénéficié d'aide à leur insertion. Pour rejoindre Niyubahwe (2015), c'est grâce à la mise en œuvre de certaines stratégies d'insertion professionnelle que des enseignants immigrants peuvent graduellement finir par être embauchés dans les écoles.

Nos résultats appuient ceux de Grenier, Beaudoin, Rivard et Turcotte (2012) qui montrent que les stratégies d'insertion professionnelle qui émanent de compétences interrelationnelles, des connaissances de la culture de l'école et des compétences professionnelles constituent les principaux facteurs pour s'insérer professionnellement. Les participants qui ont mené avec succès leur insertion professionnelle croient qu'ils ont mis de l'avant des stratégies d'insertion professionnelle contribuant à l'acquisition de leur poste. Par exemple, d'une part, lors de leur programme de formation à l'enseignement et pendant leur stage, ils ont tissé des relations avec des professionnels de leur milieu. Ils se sont également connus en mettant leurs talents au service de leur milieu professionnel. D'autre part, tous les participants ont affirmé que la reprise des études, soit par des cours de qualification additionnelle ou par un grade universitaire connexe, leur permet d'acquérir d'autres qualifications professionnelles pour être plus concurrentiels sur le marché du travail. Cependant, nos résultats nous ont fait remarquer que les qualifications additionnelles et l'obtention de nouveaux diplômes après la réussite du programme de formation à l'enseignement ne constituent pas toujours un passeport pour obtenir un emploi régulier en enseignement et ne garantissent pas une insertion professionnelle satisfaisante pour ces NEOCAS. La deuxième dimension concerne l'affectation de la tâche. Les conditions dans lesquelles les nouveaux enseignants immigrants doivent répondre à leur fonction sont importantes. Leur quotidien dans la profession enseignante est similaire à tous les débutants dans bien des situations comme l'imprévisibilité, la frustration, la désillusion, le choc du début et le sentiment d'incompétence (Aubin, 2017; Mukamurera et *al.*, 2013; Niyubahwe et *al.*, 2013a) en plus de vivre de possibles situations discriminatoires. Dans notre étude, les propos des élèves qui considèrent les enseignants suppléants comme des « surveillants de classe » ou qui ont la perception que tout enseignant immigrant noir est un enseignant suppléant sont révélatrices et constituent une situation que les nouveaux enseignants immigrants doivent concilier avec leur enseignement et leur gestion de classe. Par conséquent, en plus de percevoir de possibles situations discriminatoires dans leur quotidien d'enseignant (Mujawamariya, 2010b), ces nouveaux enseignants immigrants doivent

concilier avec les situations touchant l'insertion professionnelle des enseignants en général comme la lourdeur de la tâche, le morcellement de la tâche, le manque de politesse de certains élèves et l'affectation inadaptée et difficile (Leroux, 2014; Mukamurera et al., 2013).

La dimension de la socialisation professionnelle de Mukamurera et *al.* (2013) montre l'importance d'un bon climat d'école, d'un sentiment d'appartenance, d'un accueil chaleureux, de la collaboration et des dispositifs d'accompagnement dont bénéficient les nouveaux enseignants. Pourtant, l'un de nos participants dit avoir fait l'expérience de réticence de la part d'une direction d'école qui ne voulait pas le rencontrer pour un poste alors que ce poste lui avait été octroyé par le conseil scolaire. D'autres directions d'école ont fait jouer le « jeu de marelle » à des NEOCAS en leur faisant croire après l'entrevue que le poste d'enseignant leur était accordé alors que ce fut le contraire. De plus, certains ont souligné le rejet et l'isolement de la part de certains collègues natifs. Quant à la dimension de la professionnalité, certains nouveaux enseignants immigrants expliquent que, même s'ils n'ont pas encore décroché un emploi régulier, ils ont enfin l'occasion de mettre en application les savoirs acquis lors du programme de la formation à l'enseignement. Ces nouveaux enseignants immigrants témoignent qu'ils utilisent certaines caractéristiques de leur origine culturelle comme le folklore, la danse, la chanson et le conte lors de leur enseignement. La dernière dimension, celle des aspects personnels et psychologiques, teinte toutes les autres dimensions de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants immigrants, car elle évoque pour certains l'appui, la reconnaissance de leur compétence et pour d'autres les préoccupations quant à l'obtention d'un poste régulier, les humiliations, les frustrations, les discriminations vécues ou perçues tout au long de leur trajectoire d'insertion professionnelle. C'est dans cette perspective que nous présentons dans les sections suivantes, les stratégies d'insertion professionnelle néfastes pour obtenir l'agrément de l'Ordre et amorcer une carrière en enseignement, les stratégies d'insertion professionnelle néfastes pour obtenir des références des superviseurs en emploi, les stratégies d'insertion professionnelle à la suppléance et les pratiques d'embauche discriminatoire et compétences professionnelles.

5.2.1 Agrément de l'Ordre et obtention des références

Bien que de nombreux auteurs évoquent le lien positif entre l'accroissement de la scolarisation et l'accès à l'emploi (Fournier et *al.*, 2002; Hugon, 2005), il paraît que plusieurs de

nos participants rencontrent des difficultés liées à la non-reconnaissance des diplômes obtenus avant de s'établir dans la société d'accueil. Tout cela engendre une forme de discrimination systémique résultant de règles et de procédures qui ne sont pas explicitement conçues pour produire des résultats clairs dans leur application (Boyd et Thomas, 2002 ; Fibbi, 2005). Sur la base des résultats de notre étude, le système pour l'obtention de l'accréditation d'enseignement semble freiner l'insertion professionnelle des NEOCAS. Certains participants à l'étude ont passé plusieurs mois avant de recevoir un accusé de réception pour le transfert de leur diplôme ou pour obtenir le certificat de qualification et d'inscription de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Pour tous les enseignants en Ontario, l'OEEQ exige le transfert de diplôme directement à travers l'université qui l'a décerné. Cependant, cette procédure constitue une difficulté pour les NEOCAS qui doivent faire transférer les diplômes à partir d'un autre pays, ce qui est beaucoup plus long que de les faire transférer d'une université canadienne. Pourtant, les diplômes de ces NEOCAS avaient fait déjà l'objet d'un transfert afin d'être admis à l'université au Canada. Fibbi (2005) confirme les propos de certains candidats de notre étude qui pensent que la difficulté à faire reconnaître leurs diplômes provenant de l'étranger lors Phillion (2003) et Niyubahwe (2015) soulignent que la lourdeur administrative et l'étirement du temps peuvent constituer des difficultés pour s'insérer dans la profession enseignante. Par exemple, certains participants font face à des difficultés lors du transfert de diplômes de la société de départ ou du pays d'origine à l'OEEQ avec un coût onéreux lors du transfert à l'OEEQ qui ont pour conséquence de prolonger la période d'insertion professionnelle des NEOCAS puisqu'ils sont considérés comme des enseignants non qualifiés. En effet, un enseignant non qualifié n'est pas admis à faire de la suppléance à long terme et encore moins pour l'obtention d'un emploi régulier. Selon l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, une fois tous les documents reçus, il faut prévoir jusqu'à 120 jours ouvrables pour traiter une demande et rendre une décision, soit six mois (OEEQ, 2018). Pourtant, certains participants ont dû attendre entre six à dix-sept mois pour obtenir leur agrément de l'OEEQ. Finalement, certains participants évoquent les difficultés de communiquer avec certains membres du bureau de la réception de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEQ) qui s'expriment difficilement en français.

Comme nous le fait voir l'OEEQ (2006), de tous les groupes des nouveaux enseignants en Ontario, ceux issus de l'immigration en général se démarquent davantage pour ce qui est des

difficultés rencontrées au moment d'amorcer leur carrière en enseignement dans la province. Il en est de même pour certains participants de notre étude. Nos résultats montrent que certains NEOCAS qui arrivent au Canada à l'âge adulte ont essuyé des difficultés pour obtenir les références des superviseurs en emploi alors que l'absence de celles-ci entraîne l'échec et, par conséquent, l'impossibilité de commencer à exercer la profession au sein de ce conseil scolaire. Il semble que leur source de réseautage est à peine mobilisée et donc limitée. D'ailleurs, l'enseignant qui échoue le processus doit attendre l'année suivante pour effectuer une inscription possible sur la banque de suppléance à court terme du conseil scolaire en question.

L'étude de l'OEEQ (2012) s'apparente à ceux de notre recherche révélant un sentiment que le système scolaire francophone n'est pas équitable, que le processus d'embauche semble basé surtout sur des relations personnelles et familiales. D'ailleurs, sans les références des superviseurs en emploi, certains conseils scolaires ne convoquent pas le nouvel enseignant en entrevue d'embauche. Comme l'étude de Jamieson et McIntyre (2006), les résultats de notre étude confirment que le message que les NEOCAS reçoivent de la part de leur employeur en Ontario est clair : si vous n'avez pas de références canadiennes, vos possibilités d'accéder à la banque de suppléance à court terme sont faibles et celles d'obtenir un poste régulier en enseignement sont plus faibles encore. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEQ) qualifie lui-même de néfaste l'expérience d'insertion des enseignants immigrants, sans égard à leurs compétences, puisque les pratiques d'embauche de certains conseils scolaires semblent favoriser une forme de clientélisme. L'étude de l'OEEQ (2012) a montré que le parcours permettant :

d'arriver au stade de l'entrevue d'embauche dépend des relations tissées incluant les conditions suivantes : les références, le réseautage, le bénévolat, les relations développées lors de stage de formation à l'enseignement et se trouver au bon endroit au bon moment. [...]. De plus, les relations familiales sont importantes pour décrocher un emploi (p. 31).

Notre étude a fait ressortir des facteurs similaires pour les NEOCAS qui ont contribué à l'étude.

5.2.2 Pratiques d'embauche discriminatoires et compétences professionnelles

Depuis plusieurs années, il existe un accroissement observable du nombre d'élèves issus des minorités visibles dans les écoles francophones de l'Ontario alors que le nombre de représentants de ces groupes minoritaires dans le corps enseignant demeure très limité

(Mujawamariya, 2010a; OABSE, 2015). Si l'on s'en tient aux propos des participants de l'étude de Mujawamariya (2010b), l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants de minorités visibles noires dans la profession enseignante en Ontario semble être dans l'impasse. Par conséquent, les enseignants de cette catégorie se confinent dans la suppléance. Cette dernière ne constitue pas un apport pour les élèves issus de ces minorités visibles noires dans les écoles francophones. Les résultats de notre étude montrent que certains des NEOCAS suppléants que nous avons rencontrés, tous de minorité visible noire, se sentent dévalorisés dans leur statut d'enseignant tant par le personnel de l'école que par les élèves qui les voient surtout comme enseignants suppléants. La catégorisation entre enseignant titulaire et enseignant suppléant noir semble suffisante pour entraîner des comportements discriminatoires dans les écoles d'affectation de nos participants. Un contexte professionnel que semble confirmer Berry (1997) et Berry, Kim, Power, Young et Bujaki (1989) mettant en évidence le fait que même si le multiculturalisme est accepté dans certains pays, il existe une variante bien connue dans l'acceptation relative de certains groupes culturels et raciaux particuliers montrant que dans certaines professions, les gens de culture majoritaire manifestent certains préjugés à l'égard de certains groupes ethnoculturels.

Des personnes issues de l'immigration semblent être victimes de discrimination sur la base de leur région d'origine, de préférences ethnoculturelles et de certaines attitudes négatives envers les immigrants (Labelle, Field et Icart, 2007). Des recherches font état de discrimination raciale dans les institutions d'enseignement au Canada (Eid, 2012 ; Labelle *et al.*, 2007). En effet, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO, 2006) stipule que les enseignants issus de l'immigration qui ont des qualifications en forte demande, soit en mathématiques, en physique ou en chimie de niveau secondaire, « n'ont guère plus de succès à se trouver un emploi que ceux qui n'ont pas ces compétences. Leur manque de réussite est frappant comparativement aux diplômés de l'Ontario qui possèdent ces qualifications en forte demande » (p.30).

Nous remarquons une situation similaire chez trois participants de notre recherche qui ont leur qualification en mathématiques ou en sciences, mais qui ne font que de la suppléance à la journée. Comme l'OEEO (2006, p. 30) en fait état, les nouveaux enseignants immigrants qui possèdent des qualifications n'obtiennent « aucun avantage marqué pour accéder à la profession enseignante en Ontario ». Comme l'indique Mujawamariya (2008), sur la discrimination des

enseignants immigrants de race noire en Ontario, notre étude montre que la discrimination, due à certaines irrégularités liées aux pratiques d'embauche en vigueur, défavorise les NEOCAS. Les difficultés liées aux pratiques d'embauche discriminatoires les conduisent ainsi à la précarité professionnelle (Mukamurera, 2005). En 2006, l'étude de l'OEEO révèle que les nouveaux enseignants issus de l'immigration dans la province « ont près de trois fois plus de chances d'être sous-employés et ceux et celles qui décrochent un emploi ont plus de deux fois plus de chances d'être des suppléants à la journée » (OEEO, 2006, p. 29). Les résultats de notre recherche confirment les résultats de cette étude. En effet, quatre de nos participants se trouvent complètement dans le secteur de la suppléance même après quatre à cinq ans en enseignement, alors que deux autres continuent de faire de la suppléance pour accroître leur affectation deux ans après l'obtention d'un emploi régulier à temps partiel.

5.3 Sens de la trajectoire d'insertion professionnelle des NEOCAS

Cette section porte sur l'interprétation des dimensions expérientielles des nouveaux enseignants immigrants caraïbéens et africains subsahariens développées dans la sous-question 3 au chapitre précédent, et ce, à la lumière de la littérature scientifique et des considérations théoriques. Il s'agit de mettre en lumière le sens que ces expériences de trajectoire d'insertion professionnelle revêtent pour les NEOCAS rencontrés dans le cadre de cette étude. Il est aussi question d'interpréter le sens qu'ils donnent à leur trajectoire d'insertion professionnelle en enseignement lorsqu'ils ne l'ont pas exprimé, soit par l'analyse des données émergentes, puisque comme le mentionne Becker (1992), le sens est le produit d'un processus de co-construction.

5.3.1 Expériences de soutien et de changement de conception vécus par les NEOCAS

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel de notre étude, il est possible de penser que les enseignants natifs et les directions d'école, qui soutiennent les enseignants immigrants, croient à la valeur ajoutée que peuvent constituer ces enseignants pour les élèves immigrants, mais également comme reflet de la diversité culturelle de la minorité francophone pour les élèves dont les parents sont des Canadiens natifs (Changkakoti et Broyon, 2013 ; Ryan, Pollock et Antonelli, 2009). De même, certains participants à l'étude ont aussi évoqué des périodes de collaboration avec des enseignants natifs et du soutien des directions d'école alors qu'ils avaient des difficultés lors de leur trajectoire d'insertion professionnelle. Par exemple, certains NEOCAS

ont trouvé le soutien de certains enseignants natifs ou des directions d'école lors de leur expérience d'enseignement. Il apparaît que pour les participants, le soutien des enseignants natifs et des directions d'école donne un sens à leur trajectoire d'insertion professionnelle puisqu'en plus de les aider à s'insérer dans la profession enseignante, il facilite leur intégration à la société canadienne en leur signifiant directement ou indirectement que leur communauté d'accueil souhaite et attend leur contribution. Les résultats de notre étude rejoignent ceux de Duchesne (2008) sur les conceptions préalables des enseignants immigrants sur leur rôle de professionnel enseignant et ceux de Niyubahwe *et al.* (2013a) sur l'adaptation au rôle professionnel des nouveaux enseignants issus de l'immigration. Certains NEOCAS ont raconté des expériences relatives à certaines stratégies d'enseignement importées de leur pays d'origine qu'ils suivaient au début de leur enseignement dans le pays d'accueil. Ils ont dit qu'ils ont, au fil du temps, adapté leur façon d'enseigner pour mieux répondre aux besoins des élèves. Plus précisément, il a été question de stratégies d'enseignement magistral et de gestion de classe en lien avec une discipline déjà acquise dans le milieu scolaire. Par conséquent, pour ce qui est de leur stratégie d'enseignement centré sur l'enseignant, de la façon de faire la gestion de classe et du rapport à l'élève, les ajustements apportés par les participants afin de répondre aux attentes du système scolaire de l'Ontario ont suscité leur satisfaction. Pour certains participants, l'adaptation de certaines façons d'enseigner se présente comme une phase importante liée à une stratégie professionnelle se conjuguant au passé.

5.3.2 Quête et maintien de relations professionnelles harmonieuses des NEOCAS

Van Manen (2016) révèle que l'être humain cherche toujours à partager son expérience en communauté. Dans notre étude, tous les NEOCAS ont précisé, à la lumière de leur expérience, au moins un milieu scolaire où ils entretiennent de bons rapports professionnels. En effet, les participants ont mentionné les congrès professionnels, les rencontres syndicales et le bénévolat en milieu scolaire comme des sources de contact avec d'autres professionnels du milieu, mettant en lumière l'importance des relations que les NEOCAS entretiennent avec les enseignants natifs ou les directeurs d'école pour s'insérer dans les écoles. L'ensemble de ces expériences de contacts professionnels met en lumière des rapports constructifs, positifs et harmonieux. Certaines relations professionnelles sont marquées par le soutien ou l'accompagnement professionnel alors que d'autres contribuent à élargir leur réseau professionnel (Leroux, Beaudoin, Grenier et Rivard,

2016). Certains participants ont exprimé leur satisfaction de constater que certains enseignants natifs veillaient à leur réussite.

Selon Albernhe et Albernhe (2008), le sentiment d'appartenance augmente le niveau de cohésion des individus entre eux. Il semble que pour certains participants, le fait de fréquenter le même groupe professionnel et les mêmes écoles sur une période de temps soit générateur de sens et contribue à la construction de relations professionnelles harmonieuses (Leroux, 2014; Théorêt et Leroux, 2014). Cette construction semble aider à l'acceptation et à l'accueil des NEOCAS dans le milieu professionnel. Par conséquent, un séjour prolongé dans une école pour un contrat d'enseignement à long terme ou le fait de choisir certaines écoles pour faire de la suppléance contribuent non seulement à leur insertion professionnelle, mais aussi à maintenir des liens professionnels avec les natifs dans la profession enseignante. Ce désir de choisir certaines écoles pour faire de la suppléance, de chercher à se faire connaître, d'établir et de maintenir une relation professionnelle harmonieuse et de participer à certaines activités scolaires témoigne du développement d'un sentiment d'appartenance chez les NEOCAS et contribue à leur intégration sociale. Comme l'indiquent Théorêt et Leroux (2014), les relations professionnelles harmonieuses constituent une plus-value dans la profession enseignante en ce qu'elles favorisent la réussite des élèves et la collaboration. Cette dimension relationnelle donne un sens au parcours d'insertion professionnelle des participants puisqu'elle se présente comme porteuse d'un sentiment d'acceptation de la différence ou d'inclusion professionnelle. Il semble que pour ces derniers, la création de liens et le maintien d'une relation professionnelle harmonieuse aient contribué à contrebalancer leur sentiment d'insatisfaction, de déception, de frustration, et de possibles expériences discriminatoires permettant ainsi, pour plusieurs d'entre eux, de vivre une expérience somme toute positive.

5.3.3 Critères de compétence et processus d'embauche

Selon notre étude, certains participants semblaient convaincus que le fait de détenir un diplôme en enseignement leur donnait droit rapidement à un poste régulier. Puisque les NEOCAS font souvent face à des situations d'insertion professionnelle difficiles (OABSE, 2015 ; Phillion, 2003), ils considèrent alors que s'ils ne sont pas retenus pour un tel poste, cela ne peut être qu'en raison de la couleur de leur peau, une caractéristique qui les distingue nettement des postulants

natifs et sur laquelle ils n'ont aucun contrôle. Conséquemment, ils sont peut-être moins portés à remettre en question leurs compétences, puisque la différence « visible » est plus facile à évoquer que la différence « implicite » touchant à la personnalité de l'individu. Malgré la sous-représentation observable des enseignants noirs dans les écoles de l'Ontario (Mujawamariya, 2008 ; OABSE, 2015), des postes réguliers sont attribués à un petit nombre d'entre eux. Le critère de compétence culturelle du milieu pédagogique semble jouer un rôle crucial lors de l'embauche des nouveaux enseignants (Duchesne, Gravelle et Gagnon, 2017, soumis); un élément qui peut constituer une limite pour les nouveaux enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles. En effet, si cette caractéristique, contrairement au facteur racial, peut-être contrôlée, améliorée, développée pour que le candidat non retenu accède finalement à un poste. Il faut cependant un accompagnement pour accroître son niveau de compétence au regard des attentes du conseil. Il est essentiel de reconnaître d'abord sa propre responsabilité dans son insuccès et, par la suite, d'aller chercher du soutien dans son milieu professionnel. Toutefois, comme le mentionne Fibbi (2005), en se basant sur les compétences, il devient nécessaire pour les employeurs de présenter clairement le processus de recrutement de sélection des candidats. Comme le suggèrent Duchesne *et al.* (2017, soumis), des enseignants franco-ontariens natifs peuvent se sentir de plus en plus minoritaires et considérer les enseignants francophones issus de l'immigration et des minorités visibles comme une possible menace à leur culture et à leur identité franco-ontarienne. Ce phénomène pourrait expliquer le malaise ressenti par certains NEOCAS de notre étude dans leurs rapports aux enseignants et aux dirigeants scolaires. En effet, la rétention de l'information lors d'un travail d'équipe par certains enseignants natifs ou par certains chefs de secteur dans les écoles, par exemple, a été considérée comme de la discrimination « voilée » ou indirecte. D'autre part, un manque d'accueil ou un refus de certains enseignants natifs d'entrer en relation et même de collaborer avec leurs collègues NEOCAS pour réaliser un travail en équipe ont également été évoqués.

5.3.4 Adaptation des stratégies d'enseignement

Comme signalé par Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2013a), certains nouveaux enseignants immigrants ont traversé une période de déstabilisation et de perte de repères par rapport au rôle professionnel de l'enseignant. Notre étude abonde dans le même sens, car certains participants font référence à leur pays d'origine pour justifier la différence de conception par

rapport à la gestion de classe et à la stratégie d'enseignement issu de leur pays d'origine. Selon ces auteurs, cette situation engendre chez la plupart des enseignants un sentiment d'incompétence dans leur stratégie d'enseignement alors qu'ils croient avoir les compétences requises vu les années d'expérience en enseignement que certains ont cumulées dans leur pays d'origine. Toutefois, il importe de mentionner que les participants ne sont pas figés dans leur conception de l'enseignement et de la gestion de classe. En effet, la plupart des participants voient l'importance de faire la rupture avec une forme d'enseignement magistral et une discipline acquise dans leur famille et dans le milieu scolaire (Larochelle-Audet et al., 2013). Cependant, comme le soulignent Collettere, Lauzier et Schneider (2013), toute rupture suppose des défis puisqu'elle fait appel à un lâcher-prise qui consiste à se défaire d'une ancienne conception pour adopter une nouvelle manière d'être et d'apprendre. Il en est de même pour Bridges (1995, p. 196) qui soutient que toute transition pose des défis parce que la personne « se trouve entre deux façons de faire et d'être, l'ancienne désormais abandonnée et la nouvelle qui reste à trouver ». Ces enseignants ont besoin de soutien. Il faut tenir compte de leur conception de l'enseignement, de même que de celle à laquelle ils doivent s'adapter dans leur pays d'accueil puisqu'une fois qu'ils connaissent le système, ils réapprennent progressivement la profession en développant des pratiques qui les mènent à modifier leurs stratégies pédagogiques initiales comme l'ont évoqué certains participants.

5.3.5 Sentiment de dévalorisation du statut d'enseignant suppléant

Jeffrey (2011) a soulevé des difficultés associées au statut d'enseignant suppléant chez le personnel enseignant en général. Son étude, à quelques exceptions près, rejoint les résultats de notre étude. Certaines expériences liées à la suppléance des NEOCAS en lien avec le personnel administratif, les élèves et le personnel enseignant natif mettent en lumière des situations de dévalorisation du statut d'enseignant suppléant, ce qui soulève d'ailleurs chez ceux-ci de la frustration et de l'humiliation quant à leur situation professionnelle. Certains NEOCAS ont expliqué, alors qu'ils faisaient de la suppléance, avoir été souvent étiquetés par le personnel de soutien administratif des écoles comme « le *suppléant* de monsieur Untel ou de madame Unetelle » plutôt que d'être désignés par leur propre nom. Jeffrey (2011) qualifie de calvaire l'expérience vécue par les enseignants suppléants en général. Toutefois, les enseignants suppléants issus de l'immigration semblent vivre doublement les conditions difficiles de la suppléance. Certains NEOCAS révèlent que certains élèves prennent plaisir à les appeler : « Immigrant Teacher » ou

« Surveillant », en plus de montrer un comportement d'indiscipline, d'affronter des élèves qui les humilient et qui leur font des remarques blessantes alors qu'ils les encouragent à travailler. Certains enseignants caraïbéens et africains subsahariens sont souvent la cible de cette forme de violence lors des journées de suppléance. Ces expériences collent à la définition suivante de la violence au travail : « Tout incident au cours duquel des personnes sont victimes de comportements abusifs, de menaces ou d'attaques dans des circonstances liées à leur travail et impliquant un risque implicite ou explicite pour leur sécurité, leur bien-être et leur santé » (Chappell et Di-Martino, 2000, p. 14). Certains participants ont affirmé qu'ils ont peu profité des interventions des directions d'école pour les soutenir, ce qui confirme également l'étude de Jeffrey (2011).

5.3.6 Sens des événements vécus ou perçus par les NEOCAS

Les difficultés vécues par les nouveaux enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles noires lors de leur trajectoire d'insertion professionnelle sont assez courantes dans la documentation scientifique (Larochelle-Audet et al., 2013 ; Mujawamariya, 2008 ; OABSE, 2015). En Ontario, des études font état que ces enseignants ont rencontré davantage de difficultés dans la profession enseignante que les enseignants natifs, en plus d'être confrontés à la discrimination au travail (Mujawamariya, 2008 ; OABSE, 2015). D'ailleurs, même lorsqu'ils ont obtenu un emploi régulier, ils ne sont pas facilement considérés pour une promotion en raison de la couleur de leur peau (OABSE, 2015), une situation que déplorait déjà Mujawamariya (2008) dans une recherche. Non seulement constituent-elles des événements marquants durant leur trajectoire d'insertion professionnelle, mais elles semblent aussi révéler des tournants pour certains d'entre eux durant leur parcours. Des participants ont exprimé qu'il était frustrant de vivre des situations d'irrégularités lors d'un processus d'embauche. Ainsi, l'un d'entre eux ayant vécu un manque de respect du processus d'embauche en faveur d'une enseignante native non qualifiée avait cru bon de soumettre un grief à son syndicat. Il a fallu une expérience difficile de plus à cet enseignant pour réagir. Des NEOCAS ont exprimé s'être sentis rejetés des enseignants natifs lorsque ces derniers ont décidé de ne pas s'asseoir à côté d'eux ou de recevoir les commentaires désobligeants de certains enseignants natifs, mettant en évidence comment ces expériences ont été vécues comme un événement marquant durant ce processus. À travers les récits des NEOCAS, il nous est possible de dire que les parcours d'insertion professionnelle dans lesquels certains d'entre eux ont évolué ont été perçus comme s'apparentant à un environnement de discrimination systémique à l'emploi

(Bilé et Méranville, 2009). Tel qu'indiqué dans le rapport de l'Ontario Alliance of Black School Educators (OABSE, 2015) sur les enseignants noirs victimes de discriminations, les difficultés rencontrées par des NEOCAS pour s'insérer dans les écoles francophones de l'Ontario ont une influence négative sur leurs états psychologiques, comme les sentiments de frustration et de rejet de plus d'un, lorsqu'il est considéré que les enseignants en milieu minoritaire francophone en Ontario travaillent ensemble pour répondre à un même mandat, mais isolés dans l'ensemble, par des facteurs discriminatoires : les enseignants natifs blancs, les enseignants immigrants n'appartenant pas à une minorité visible et les enseignants immigrants de race noire. Ce qui semble commun chez les participants, c'est le sentiment que des conseils scolaires n'ont pas agi comme on l'aurait souhaité pour réduire la disparité à l'emploi entre les enseignants natifs et ceux de l'immigration et des minorités visibles et pour minimiser certaines difficultés en milieu scolaire. De plus, certains d'entre eux ont associé leurs mauvaises expériences à la couleur de la peau ou à leur origine ethnoculturelle. Il en ressort une amertume considérable chez quelques-uns des participants à l'étude.

5.4 Être un nouvel enseignant de minorité visible

Nous n'avons pas remarqué, de notre point de vue, de types et de trajectoires d'insertion professionnelles typiques des enseignants noirs, ni de stratégies d'insertion professionnelle relevant exclusivement de cette entité. En effet, nos résultats pourraient, somme toute, correspondre au profil d'insertion de l'ensemble des nouveaux enseignants issus de l'immigration, en général. En fait, le but de cette recherche n'était pas de mettre en lumière les trajectoires et les stratégies de qui distinguait les NEOCAS au regard de la couleur de leur peau. Cependant, les éléments qui distinguent les enseignants de minorités visibles des enseignants natifs se situent parmi les contraintes rencontrées lors de leur processus d'insertion professionnelle. Tel qu'indiqué par Bauer et Akkari (2016), les enseignants natifs sont peu favorable à la reconnaissance de la pleine légitimité professionnelle des enseignants immigrants des minorités visibles. Notre recherche rejoint, en partie, celle de Bauer et Akkari (2016) puisque certains de nos participants ont exprimé être considérés comme ayant un statut d'enseignant moins légitime tant du côté de leurs collègues natifs que du côté des élèves et de leurs parents. Par exemple, Matthieu, un de nos participants, exprime se heurter à des représentations peu favorables de la part d'un collègue natif lors d'un travail en équipe de collaboration en ce que son opinion n'était pas souvent écoutée et

accueillie. De plus, pour certains comme Luc et Richard, deux de nos participants, le fait que le rôle d'enseignant suppléant est dévalorisé, les élèves doutaient de leur statut d'être de véritable enseignant parce qu'à leurs yeux, un enseignant noir est un suppléant. Finalement, Marlène originaire d'Afrique subsaharienne, a exprimé que certains parents d'élèves doutaient de sa capacité à enseigner les sciences à cause de la couleur de sa peau. À leur égard, la reconnaissance de leur légitimité professionnelle dépend de leur capacité à prouver leur compétence et de se faire accepter à leur juste valeur. Cette considération rejoint la recherche de Bauer et Akkari (2016) qui révèlent que la pleine légitimité professionnelle de l'enseignant immigrant de minorité visible dépend de sa prédisposition de devoir prouver, plus que les enseignants natifs, sa valeur et ses compétences. La difficile reconnaissance de la légitimité professionnelle des enseignants immigrants des minorités visibles par les collègues natifs constitue une barrière à leur insertion professionnelle (Mujawamariya 2002, 2008). Dans notre recherche, cette barrière s'exprime à travers la persistance de certains préjugés liés à la couleur de la peau et le fait d'être une femme noire dans l'enseignement des sciences. En somme, être noir dans la profession enseignante se révèle un poids lors de l'insertion professionnelle. Tandis que la reconnaissance de la valeur ajoutée chez les enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles est, selon certaines recherches (Ryan, Pollock et Antonelli, 2009; Villegas et Irvine, 2010), à encourager en qu'il peut favoriser une attitude d'ouverture et de respect facilitant l'inclusion dans un pays de plus en plus diversifié en plus d'être des modèles pour les élèves nouveaux arrivants.

Comme nous le révèle Michael (2006), les enseignants immigrants qui font preuve d'engagement et qui s'intéressent à leur formation continue dans la profession s'améliorent et réussissent mieux leur insertion professionnelle. Ainsi, pour plusieurs de nos participants, l'acquisition de qualifications additionnelles est une stratégie leur permettant d'acquérir un nouveau cycle d'enseignement ou de peaufiner leurs compétences. De plus, comme nous le signale une recherche de Provencher, Lepage et Gervais (2016), c'est à l'aide de stratégies impliquant l'humour et la créativité que plusieurs franchissent certaines difficultés associées à leur insertion professionnelle. Dans cette perspective, certains participants à notre étude usent davantage de l'humour, de la créativité comme d'écrire un mot de remerciement à la direction d'école, de distribuer des cartes professionnelles et de créer un blogue pédagogique interne à l'usage de tous les enseignants. Certains de nos participants (Pierrot, Matthieu et Luc), en prenant conscience de

la différence existant entre leur culture d'origine et celle du pays d'accueil, parviennent à identifier des stratégies d'insertion professionnelle pour s'adapter à la culture d'accueil comme le montrent les recherches de Cho (2010) et Deters (2006). Bien que ces stratégies aient été citées tant par des recherches sur les enseignants immigrants (Michael, 2006; Provencher et al. 2016) que dans notre recherche sur les nouveaux enseignants immigrants des minorités visibles, nous pensons qu'elles peuvent l'être tout autant par tous les enseignants en général. Cependant d'autres stratégies d'insertion professionnelle se retrouvent plus particulièrement chez tous les nouveaux enseignants issus de l'immigration sans distinction de ceux issus des minorités visibles, comme utiliser sa culture pour faire connaître son pays, et apporter des mets et des vêtements traditionnels de différents pays. Il va sans dire que chaque enseignant immigrant de minorité visible de notre recherche s'est engagé dans une démarche d'adaptation, d'appropriation et de partage des valeurs du pays d'origine avec le pays d'accueil dans une visée d'insertion et de développement professionnel (Provencher et al. 2016). Cependant, nous n'avons relevé aucune stratégie qui nous ait semblé particulière aux nouveaux enseignants de race noire. En somme, notre recherche rejoint, en partie, celle de Duchesne (2017) selon laquelle la mise de l'avant des stratégies d'insertion professionnelle des enseignants immigrants ne se fonde pas sur des facteurs culturels ou ethniques, mais plutôt sur des dimensions personnelles. Cependant, ils s'appuient sur des éléments issus de leur culture d'origine, comme le fait de favoriser le folklore, la danse et le jeu du tambour de leur pays d'origine pour favoriser leur insertion professionnelle.

5.5 Résumé de la sous-question de recherche 3 concernant le sens donné à la trajectoire d'insertion professionnelle

Nous retenons que certaines expériences d'insertion professionnelle donnent un sens au parcours de ces NEOCAS. Certains d'entre eux racontent des événements précis vécus directement alors que d'autres soulignent différentes situations néfastes, indirectes et constantes durant leur trajectoire d'insertion professionnelle. Néanmoins, c'est en s'intéressant à la façon dont sont vécues ces différentes expériences dans la profession enseignante en Ontario que de profondes significations émergent. Chez certains NEOCAS, ces expériences ont d'abord mis en lumière des changements (adopter une nouvelle conception de l'enseignement, apprendre sur le tas, être conscient de la discrimination dans le milieu), lesquels ont été voulus et se présentent à eux comme des expériences positives alors que d'autres se présentent à eux comme une forme de déception, voire de discrimination.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Cette section répondra à la question générale de recherche suivante : Comment se construisent les trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario ? Il était question pour nous de comprendre, à travers cette étude, la complexité et la diversité des événements, des étapes perçues ou vécues, les stratégies d'insertion professionnelle mises de l'avant par ces NEOCAS ainsi que le sens qu'ils donnent à leur trajectoire d'insertion professionnelle. À travers la littérature scientifique, les conditions qui ont soutenu le choix de cette recherche doctorale ont été nombreuses : la sous-représentation des enseignants immigrants noirs dans les écoles et dans des postes de responsabilité dans les conseils scolaires, leurs difficultés d'insertion professionnelle, la non-reconnaissance de leurs qualifications, leurs frustrations et leurs déceptions au regard d'un système scolaire qui semble être hermétique à leur égard. Il faut dire que, ayant vécu nous-même ces difficultés, nous étions encore plus déterminé et plus tenace à les décrire et les comprendre. La voie nouvelle de la présente recherche découle du fait que, dans le but de mieux comprendre les trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS, nous nous intéressons non seulement aux difficultés qu'ils ont affrontées lors de leur parcours d'insertion professionnelle, mais aussi aux trajectoires et aux stratégies d'insertion professionnelle mises de l'avant pour obtenir un emploi régulier en enseignement ainsi que le sens donné à leur trajectoire d'insertion professionnelle. En s'intéressant dans une même étude à plusieurs facettes des trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS œuvrant dans un milieu professionnel similaire, cette thèse propose une compréhension plus profonde et plus complète sur les parcours d'insertion professionnelle des enseignants immigrants des minorités visibles noires. Les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données recueillies auprès des participants de cette recherche peuvent, d'une part, contribuer à améliorer l'insertion professionnelle des enseignants de cette entité dans la mise de l'avant de certaines stratégies d'insertion professionnelle et de dispositifs d'accompagnement. Les nouvelles connaissances obtenues et présentées dans la recherche pourront devenir une référence dans la mise en place de dispositifs d'insertion professionnelle qui répondent aux besoins spécifiques des enseignants immigrants caraïbéens et africains

subsahariens. Ainsi, nous avons pu répondre à la question principale de notre étude et en tirer certaines conclusions. Dans les sections suivantes, nous discuterons des recommandations, des pistes de recherche ainsi que des limites de notre étude.

À la fin de notre recherche, il est essentiel de présenter brièvement les éléments de réponse aux trois questions spécifiques afin de préciser l'apport de nos travaux centrés sur les trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants immigrants des minorités visibles. La première contribution de notre étude réside dans le cadre d'analyse adapté du modèle proposé par Fournier, Pelletier et Beaucher (2002) sur les types et les trajectoires d'insertion professionnelle. Ce cadre d'analyse favorise la narration des processus communs et différenciés des nouveaux enseignants issus de l'immigration des minorités visibles en nous permettant de présenter les contraintes et les bons coups liés à leur trajectoire d'insertion professionnelle. En effet, les types et les trajectoires d'insertion professionnelle relevés sont clairs et détaillés. Par exemple, avant même de commencer l'exercice de la profession enseignante, certains de nos nouveaux enseignants immigrants de minorité visible rencontrent des difficultés pour obtenir le certificat de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). Il importe de souligner que l'obtention du certificat de l'OEEO ouvre la voie à de nouvelles expériences d'insertion professionnelle pouvant être perçues comme positives ou négatives par ces nouveaux enseignants. Dans cette visée, le modèle multidimensionnel de Mukamurera et al. (2013) permet de relever des stratégies d'insertion professionnelle qui facilitent, d'une part, la route menant à l'obtention d'un poste régulier en enseignement, d'autre part, de prévenir la précarité pour mieux cheminer vers la maîtrise des autres facettes de l'insertion professionnelle, et, ultimement, de mettre en lumière le sens que cette catégorie d'enseignant accorde à sa trajectoire d'insertion professionnelle. En effet, l'exploitation du cadre multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013) facilite la mise en évidence de la nature plurielle des stratégies d'insertion, en allant au-delà de la seule dimension traditionnelle de l'insertion en emploi pour s'intéresser aussi, notamment, à l'intégration organisationnelle et à l'adaptation au rôle professionnel dans un contexte pédagogique. La deuxième contribution de notre recherche est de mettre en évidence une série de résultats qui enrichissent la description et la compréhension des trajectoires d'insertion professionnelle et la construction de perceptions faite par certains de nos enseignants immigrants de minorité visible liée à leur origine ethnoculturelle et à la couleur de la peau. Finalement, cette

recherche nous apprend qu'il n'y a pas de stratégie typique aux enseignants immigrants de minorité visible noire. Par conséquent, les stratégies d'insertion mises de l'avant par les NEOCAS peuvent être utilisées, soit par l'ensemble des enseignants, soit, d'une façon générale, par ceux issus de l'immigration.

6.1 Recommandations et pistes de recherche

Le gouvernement de l'Ontario, les conseils scolaires ainsi que d'autres groupes associés au système scolaire francophone de l'Ontario ont une part de responsabilité dans l'insertion professionnelle difficile des enseignants immigrants de minorité visible noire. Puisque même si les lois et les règlements visent à améliorer leur insertion professionnelle dans la province et dans le champ de l'enseignement, il n'existe, selon les participants, aucun dispositif de soutien du gouvernement touchant l'insertion professionnelle des minorités visibles dans la profession enseignante en Ontario. Par conséquent, de nombreuses difficultés gênent encore leur accès à la profession enseignante. Nos résultats corroborent ceux de Martineau et Vallerand (2007) qui soutiennent que les enseignants issus de l'immigration pourront pleinement s'épanouir et s'insérer dans la profession enseignante « si des mesures adéquates d'accueil et de soutien sont mises en place afin d'éviter une insertion sociale et professionnelle difficile dont non seulement l'enseignant, mais aussi les élèves risquent de faire les frais » (p. 54). Nos résultats montrent également des difficultés d'intégration en emploi; un élément important à prendre en compte dans une perspective d'accompagnement des nouveaux enseignants de cette catégorie.

Selon certains auteurs, le gouvernement a la prérogative de faciliter l'insertion professionnelle de ces citoyens, car les lois régissant ce domaine devraient protéger ces enseignants (Chicha et Charest, 2010 ; Samson, 2009). Les enseignants issus de l'immigration et de minorité visible noire font face à des difficultés pour s'insérer dans le marché de l'emploi en enseignement en milieu minoritaire francophone qui n'est pas souvent favorable à leur égard. Par exemple, les résultats de notre recherche montrent que le règlement sur les politiques d'embauche mise en place par le gouvernement de l'Ontario fait preuve d'une faible efficacité pour la catégorie des enseignants noirs issus de l'immigration. Par conséquent, il serait préférable pour le gouvernement de s'appuyer sur des critères d'embauche alternatifs pouvant faciliter leur insertion professionnelle en enseignement. Par exemple, le gouvernement de l'Ontario pourrait établir, d'une part, un

programme de soutien à l'emploi facilitant l'embauche au prorata des nouveaux enseignants ; d'autre part, instaurer la stratégie d'insertion professionnelle consistant à les insérer d'abord puis à les former et à les soutenir dans leur profession (Pachoud et Allemand, 2013). Le gouvernement de l'Ontario, en mettant sur pied une campagne de sensibilisation contre la discrimination à l'embauche dans la profession enseignante, pourrait vérifier que les conseils scolaires fassent un bilan des résultats sur l'embauche des enseignants de cette catégorie, quitte à mettre en place, le cas échéant, des mesures rectificatives et efficaces selon la Loi sur l'équité en matière d'emploi au Canada. Finalement, il pourrait instituer un organe indépendant du milieu scolaire afin de veiller à la mise en application de ces mesures rectificatives pour minimiser la discrimination à l'embauche de ces enseignants.

Les résultats de cette étude nous font comprendre que pour une insertion professionnelle des nouveaux enseignants immigrants de minorité visible de race noire, les conseils scolaires ainsi que les syndicats dans la profession enseignante doivent coordonner leurs services. En effet, le syndicat professionnel enseignant pourrait sensibiliser les conseils scolaires sur l'utilité du capital humain dans l'embauche d'enseignants immigrants, notamment de ceux issus des minorités visibles noires en ce qu'ils peuvent constituer aussi de modèles pour les élèves des parents issus de l'immigration noire. Cette sensibilisation pourrait se faire en tenant compte du mandat des syndicats qui devraient veiller à protéger et à défendre le droit de leurs participants dans la profession enseignante.

En Ontario, il n'existe pas pour les nouveaux enseignants immigrants et ceux des minorités visibles de dispositif de soutien adapté. Ainsi, lors du programme de formation à l'enseignement, les étudiants pourraient être davantage exposés aux aspects culturels, identitaires et aux attentes des conseils scolaires par rapport au mandat des écoles francophones. Puisque les enseignants issus de l'immigration de minorité visible noire sont minorisés de multiples façons (origine ethnoculturelle, couleur de la peau, dénomination religieuse, langue maternelle, etc.), une formation inclusive partant du programme de la formation à l'enseignement constitue un besoin pour faciliter l'insertion professionnelle. Le recours au récit d'expérience nous semble présenter une occasion privilégiée en ce qu'il facilite la narration d'un discours professionnel particulièrement porté sur le rapport à soi-même et aux savoirs professionnels des participants.

Dans la mesure où ces derniers sont appelés à se positionner dans le cadre de leur profession où la relation à soi et à l'autre rend l'insertion professionnelle parfois difficile, une telle approche méthodologique permet de comprendre en profondeur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants immigrants. L'approche narrative par le récit d'expérience permettra aussi de sensibiliser le gouvernement, les conseils scolaires, les directions d'école et les autres partenaires sur ce qui constituerait les particularités des trajectoires d'insertion professionnelle des enseignants immigrants noirs dans les écoles francophones de l'Ontario.

Une autre avenue scientifique consisterait à faire une étude comparative des enseignants immigrants issus d'une minorité visible noire sur la qualité de leur insertion professionnelle en fonction de leur cycle d'enseignement. En constatant le rôle des directions d'école dans l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en général et, spécialement, des nouveaux enseignants immigrants qui arrivent à l'âge adulte au Canada et qui ont nécessairement besoin de la référence des superviseurs en emploi et leur soutien pour décrocher un emploi régulier, il serait pertinent, dans une étude subséquente, de savoir comment ils perçoivent les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorités visibles noires.

6.2 Limites de la recherche

En ce qui a trait aux méthodes utilisées pour recueillir et analyser leurs propos, les données collectées dans cette étude par le biais des entrevues narratives s'insèrent particulièrement dans une temporalité ou dans un contexte déterminé et ceci suppose que la solidité d'explication du phénomène étudié se trouve limitée lorsqu'elle est utilisée dans d'autres contextes (Savoie-Zajc, 2009 ; Verrier, 2014). Il se pourrait que cette étude soit sujette à certains biais qui s'introduisent dans une recherche de ce genre, affectant d'une façon négative les résultats. Puisque le succès des entrevues narratives repose en grande partie sur la qualité de la relation entre le chercheur et les participants, les caractéristiques, les attitudes et compétences du chercheur peuvent influencer le déroulement de la collecte de données (Savoie-Zajc, 2009). Par exemple, tout au long de la narration des récits des participants et lors de l'analyse des données, il était capital pour le chercheur de tenir compte des considérations éthiques de l'étude puisque pour lui «il est indispensable d'entendre ce qui se dit à côté du discours effectif, cette parole du sujet au-delà du locuteur, mais présent par les marques de son énonciation » (Verrier, 2014, p. 2).

En ce qui concerne les possibles biais dans cette étude, nous notons ceux que stipule Poupart (1997) : biais relatifs aux éléments de mise en scène ; biais liés au contexte de la recherche et à ses répercussions sur les discours des participants et du chercheur, et biais dus à la relation participant-chercheur et à leur situation sociale respective. Tous ces biais peuvent avoir un effet négatif sur les résultats de l'étude. Toutefois, nous avons établi des paramètres en vue de les minimiser. Par exemple, pour les deux premières catégories de biais, nous avons rédigé un guide d'entrevue narrative avec des questions claires et compréhensibles. Ensuite, nous avons utilisé un enregistreur à point. Le lieu et le temps de l'entrevue ont été choisis par les participants. Finalement, nous avons créé un climat de confiance permettant à chaque participant de raconter librement son expérience d'insertion professionnelle. Pour ce qui est de la troisième catégorie de biais, voir un enseignant issu de l'immigration de minorité visible, une personne appartenant à leur origine ethnoculturelle, interroger ses pairs, sur un sujet complexe qui les touche directement, risque d'entacher les résultats de recherche. Toutefois, nous en avons tenu compte tout au long de l'étude pour en minimiser l'impact. Comme chercheur ethnoculturel, la meilleure façon d'y parvenir était de contrôler nos propos durant les entrevues narratives et de rester lucide face à nos préjugés sur l'objet d'étude, même après les entrevues narratives. D'ailleurs, cette étude a l'avantage de faire ressortir certains éléments qui auraient pu ne pas être révélés par un chercheur natif blanc. Considérant nos compétences dans l'écoute attentive des personnes, nous sommes porté à croire que notre situation de chercheur n'a pas eu une grande influence sur les résultats de l'étude. De plus, les rétroactions ponctuelles de notre directrice de thèse à propos de l'interprétation des résultats nous ont permis de prendre conscience de nos biais.

Finalement, en dépit de ces limites, les résultats de cette étude constituent une avancée non négligeable pour comprendre la construction des trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne œuvrant dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. En effet, ils peuvent fournir aussi des pistes de réflexion au gouvernement, aux conseils scolaires et aux partenaires de l'éducation désireux de mettre en place un dispositif d'accompagnement lors de l'insertion professionnelle des enseignants immigrants et de ceux des minorités visibles noires arrivant à l'âge adulte au Canada. Il importe de souligner qu'il n'y a pas seulement le milieu professionnel enseignant qui pourrait exploiter les retombées d'une telle étude. En effet, l'immigration francophone, les communautés ethnoculturelles et le

milieu désirant l'intégration des minorités visibles pourraient inévitablement mettre à profit certains résultats, notamment en ce qui concerne les stratégies d'insertion professionnelles indiquées par les enseignants immigrants noirs et les obstacles systémiques dressés à leur insertion professionnelle. En somme, compte tenu des différences culturelles qui séparent les enseignants natifs des nouveaux enseignants issus de l'immigration de minorité visible noire, un effort pour l'amélioration des relations professionnelles, par exemple, par le travail en collaboration et les activités sociales, est nécessaire dans les conseils scolaires pour faciliter l'inclusion et l'insertion professionnelle des enseignants immigrants noirs.

Références

- Ahamad, B., Roberts, M., Sobkow, J.-A. et Boothby, D. (2003). *Indice des possibilités d'emploi des nouveaux immigrants reposant sur la transférabilité des compétences et les obstacles qui entravent l'accès aux professions*. Gatineau, Canada : Ressources humaines et Développement des compétences Canada. Centre des publications. Récupéré à : <http://publications.gc.ca/collections/Collection/HS3-1-586-04-04F.pdf>
- Albernhe, K. et Albernhe, T. (2008). *Les thérapies familiales systémiques* (3^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson SAS, 305 p.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6^e éd.). Washington, DC : American Psychological Association.
- Andrews, M. D. (1989). *Andrews c. Law Society of British Columbia*. Colombie-Britannique, Canada : Jugements de la Cour suprême du Canada.
- Arcand, S., Lenoir-Achdjian, A. et Helly, D. (2009). Insertion professionnelle d'immigrants récents et réseaux sociaux : le cas de Maghrébins à Montréal et Sherbrooke. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 34 (2), 373-402.
- Aubin, A.-S. (2017). L'insertion professionnelle des enseignants en éducation physique et à la santé au primaire et au secondaire au Québec. Montréal, Québec: Thèse de maîtrise, Université de Montréal.
- Audet, R. et Mercier, A. (dir.) (2004). *La narrativité contemporaine au Québec. Tome 1 : La littérature et ses enjeux narratifs*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données. *Recherches qualitatives*, Hors-série (3), 396-423.
- Barbier, J.-C. (2002). Peut-on parler d'« activation » de la protection sociale en Europe ? *Revue française de sociologie*, 43 (2), 307-332.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, Hors-série (2), 98-114.
- Barrett, M. S. et Stauffer, S. L. (2012). *Resonant work: Toward an ethic of narrative research*. Londres, R.-U. : Springer Science et Business Media.
- Barus-Michel, J. (1999). Approche clinique en sciences sociales, psychologie sociale et sociologie cliniques. *Rencontre* (p. 4-8). Paris, France : Recherche en soins infirmiers.

- Bastien, P. (2011). Les deux voix du roi. Notes pour une nouvelle écoute de la parole souveraine d'Henri III. *Tangence*, 90, 9–16.
- Bauder, H. (2003). “Brain abuses” or the devaluation of immigrant labour in Canada. *Antipode*, 35, 699-717.
- Bauer, S. et Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession? Résultats d'une étude menée en Suisse romande. *Revue canadienne de l'éducation*, (39)4, 1-25.
- Becker, C. S. (1992). *Living and relating: an introduction to phenomenology*. Newbury Park, California 91320: Sage Publications.
- Béchar, J., Becklumb, P. et Elgersma, S. (2014). *Projet de loi C-24 : Loi modifiant la Loi sur la citoyenneté et d'autres lois en conséquences*. Publication n° 41-2-C24-F (p. 2-26). Ottawa, Canada : Bibliothèque du Parlement.
- Bécherraz, M. (2002). De l'intérêt de la phénoménologie pour la mise en évidence de l'expertise infirmière et le développement de connaissances en soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, 69, 88-110.
- Becklumb, P. et Elgersma, S. (2008). *Reconnaissance des titres de compétences étrangers des immigrants*. Ottawa, Canada : Bibliothèque du parlement canadien.
- Béji, K. et Pellerin, A. (2010). L'intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Revue Relations industrielles*, 65 (4), p. 562-583.
- Belkhodja, C. et Traisnel, C. (2011). *Ce que la recherche nous dit. Rapport présenté au Symposium de la recherche sur les langues officielles*. Ottawa, Canada.
- Bengle, N. M. (1993). *L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Bernard, A. (2008). *Les immigrants dans les régions* (n° 75-001-X), Ottawa, Statistique Canada, p. 5-16.
- Bertaux, D. (2013). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie* (3^e éd). Paris : Armand Colin.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 5-34.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. et Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 185-206.

- Beynon, J., Ilieva, R. et Dichupa, M. (2004). Re-credentialling experiences of immigrant teachers: Negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10 (4), 429-444.
- Bigot, F., Rivard, T. et Tudoux, B. (2003). *Mobilité professionnelle des salariés du secteur social et médico-social*. Paris : Cahier de recherche. Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC).
- Bilé, S. et Méranville, M. (2009). *Au secours, le prof est noir ! Enquête sur le racisme dans l'éducation nationale*. Paris, France: Pascal Galodé Éditions.
- Block, S. et Galabuzi, G.-E. (2011). Canada's colour coded labour market. The gap for racialized workers. *Canadian Centre for Policy Alternatives / The Wellesley Institute*, 1-20.
- Bollinger, D. et Hofstede, G. (1987), Les différences culturelles dans le management, Paris, Éditions d'organisation (adaptation française de : *Culture's consequences: International differences in work-related values*, Beverley Hills, CA : SAGE, 1980).
- Bordigoni, M., Demazière, D. et Mansuy, M. (1994). *L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse : points de vue sur les recherches françaises*, Communication au Network on Transition in Youth, Seelisberg, Suisse, 19 p.
- Bourdieu, P. et Lamaison, P. (2005). Nouvelles de... De la règle aux stratégies : entretien avec Pierre Bourdieu. Terrain [En ligne], 4 mars 1985, mis en ligne le 23 juillet 2007, consulté le 24 avril 2018, 1-12.
- Boulet, M. et Boudarbat, B. (2011). La qualité d'emploi des immigrants ayant un diplôme postsecondaire canadien. *Métropolis*, 8 (5), 46-51.
- Bridges, W. (1995). *La conquête du travail: Au-delà des transitions* (L. Cohen, Trans.). Paris, France : Éditions Village mondial.
- Boyd, M. et Thomas, D. (2002). Skilled immigrant labour: Country of origin and the occupational locations of male engineers. *Canadian Studies in Population*, 29 (1), 71-99.
- Broyon, M. A. (2016). L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande: une insertion comme les autres? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 39-58.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives*, Hors-série, 8 (8), 7-36.

- Butcher, J. (2012). *Overseas trained teachers' experiences of professional socialisation in New Zealand* (thèse de maîtrise non publiée). University of Waikato, New Zealand.
- Canivet, C., Cuche, C. et Donnay, J. (2010). L'accompagnement, source de création de savoirs. *Recherches en éducation*, 2, 36-46.
- Cardillo, B. (1993). Définition et mesure de l'équité en matière d'emploi. *L'emploi et le revenu en perspective - Catalogue de Statistique Canada*. <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/1993004/38-fra.pdf>, 1-25.
- Carpentier, G. et Leroux, M. (2014). Difficultés d'enseignants débutants du primaire sur le plan de leur compétence scripturale en contexte d'insertion professionnelle. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement* (p. 138-153). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Changkakoti, M. et Broyon, M.A. (2013). Enseignants venus d'ailleurs : tension entre culture professionnelle et personnelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 99-10.
- Chappell, D. et Di Martino, V. (2000). *La violence au travail*. Publications du BIT, Bureau international du travail, Genève, 193 p.
- Chaxel S., Fiorelli C., Moity-Maïzi P. (2014). « Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action » ¿ *Interrogations ? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociale*, 17. <http://www.revue-interrogations.org/>
- Chicha, M.-T. (1997). *L'équité salariale : mise en œuvre et enjeux*. Cowansville, Canada : Éditions Yvon Blais.
- Chicha, M.-T. (2010). Le mirage de l'égalité : les immigrés hautement qualifiés à Montréal. *Métropolis*, 12-109.
- Chicha, M.-T. et Charest, E. (2010). Les programmes d'accès à l'égalité dans les entreprises du secteur privé au Québec : un statu quo décevant. *Diverses cités*, 7, 65-70.
- Cho, C. L. (2010). "Qualifying" as teacher: Immigrant teacher candidates' counter-stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-22.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, 27, 44-54.
- Clandinin, D. J. et Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- Clewell, B. C., Puma, M. J. et McKay, S. A. (2005, April). *Does it matter if my teacher looks like me? The impact of teacher race and ethnicity on student academic achievement*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Canada.
- Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2013). *Le pilotage du changement* (2^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Collin, J.-P., Bherer, L., Breux, S., Dubuc-Dumas, É., Gauthier, È. et Dubé, A. (2008). *La participation et la représentation politique des membres des communautés ethnoculturelles au sein des instances démocratiques municipales*. Institut national de la recherche scientifique. Centre – Urbanisation Culture Société. Montréal, Québec, 1-60.
- Cornils, A. et Schernus, W. (2007). Le rapport entre théorie du roman, théorie narrative et narratologie. Dans J. Pier (dir.), *Théorie du récit : l'apport de la recherche allemande* (p. 17-55). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Coulombe, S., Zourhlal, A. et Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession*, 17 (2), 25-28.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^e éd.). California, CA : SAGE.
- Dardy, C. et Pariat, M. (2007). *Reconnaissance de l'expérience et valorisation de travailleurs en situation d'illettrisme dans des entreprises martiniquaises*. Dans C. Dardy et C. Frétiagné (dir), *L'expérience professionnelle et personnelle en question* (p. 31-44). Paris : L'Harmattan.
- De Gialdino, I.-V. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31 (3), 155-187.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal, Québec: McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P. et al. (1982) Guide de recherche qualitative, Bulletin de recherche, n° 62, Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke, 1982.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2^e éd.). Québec, Canada : PUQ (1^{re} éd. 2006).
- Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. (p. 361-414). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Desmarais, D., Fortier, I., Bourdages, L. et Yelle, C. (2007). La démarche autobiographique, un projet clinique au cœur d'enjeux sociaux. Dans L. Mercier et J. Rhéaume (dir.), *Récits de vie et sociologie clinique*, Québec : PUL/IQRC, p. 89-117.
- Desmeules, A., Hamel, C. et Frenette, É. (2017). Programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires de Québec et persévérance des enseignants du primaire et du secondaire en début de carrière. *Revue canadienne de l'éducation* (40) 2, 1-26.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants. La relève issue des Hautes Écoles*. Thèse de doctorat (p. 1-393). Université de Mons.
- Deters, P. (2006). Immigrant teachers in Canada: Learning the Language and Culture of a New Professional Community. *Proceedings of the European Association of Languages for Specific Purposes/Asociación Europea de lenguas para fines específicos (AELFE)*. Zaragoza, Spain.
- Deters, P. (2008). *The professional acculturation of internationally educated teachers in Canada: Affordances, constraints, and the reconstruction of professional identity*. Paper presented at the Sociocultural Perspectives on Teacher Education and Development Conference University of Oxford, 7-8 avril.
- Dewey, J. (1925/2008). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, C. Domino, F. Gaspari, C. Mari, N. Murzilli, C. Pichevin, ... G. A. Tiberghien, trad.). Paris : Gallimard.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle, *Éducation et société*, 1 (7), 23-36.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et stratégies d'enseignement en questions*, 8, 119-139.
- Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (1), 95-115.
- Duchesne, C. (2017). Enseignants issus de l'immigration et construction identitaire des élèves. Éducation Canada. <https://www.edcan.ca/articles/enseignants-issus-de-limmigration-et-construction-identitaire-des-eleves/?lang=fr>
- Duchesne, C., Gravelle, F. et Gagnon, N. (2017, soumis). Des nouveaux enseignants issus de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école.

- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45 (1), 63-80.
- Duchesne, C. et Skinn, A. (2013). Enjeux éthiques de la relation chercheur-participant en recherche narrative. *Recherches qualitatives*, 32 (2), 275-293.
- Eid, P. (2012). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un testing mené dans le grand Montréal*. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Emploi et Développement social Canada (2015). *Comité d'experts sur les obstacles à l'emploi des nouveaux Canadiens : résumé de la consultation en ligne du Comité d'experts*. Imprimerie, sa Majesté la Reine du chef du Canada.
- Faes, H. (2011). « Sens et valeur des droits de l'homme ». *Revue d'éthique et de théologie morale*, 73-88.
- Fibbi, R. (2005). *Mesures de lutte contre les discriminations à l'embauche*. Neuchâtel, Suisse : SFM Studies.
- Form, W. H. et Miller, D. C. (1949). Occupational career pattern as a sociological instrument. *American Journal of Sociology* (54) 4, 317-329.
- Fournier, G., Béji, K. et Croteau, L. (2002). Évolution de l'insertion socioprofessionnelle de jeunes diplômés. Dans D.-G. Tremblay et L. F. Dagenais (dir.), *Ruptures, segmentations et mutations du marché du travail* (p. 47-69). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Fournier, G., Pelletier, R. et Beaucher, C. (2002). Types et trajectoires d'insertion socioprofessionnelle de jeunes diplômés : caractéristiques et profil sociodémographique. *La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 32 (3), 49-84.
- Füller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gaudet, S. (2013). Comprendre les parcours de vie : une relecture au carrefour du singulier et du social. Dans S. Gaudet, N. Burlon et M. Lévesque (dir.), *Repenser la famille et ses transitions : repenser les politiques publiques* (p. 15-50). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, M. (1994). *Une société sans les jeunes ?* Québec, Canada : INRS-Culture.
- Geindre, S. (2005). « Le rôle de l'acteur tiers dans la construction d'un réseau stratégique ». *Revue française de gestion*. 154, 1, 75-91. DOI 10.3166/rfg.154.75-91

- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et Francophonie*, 29 (1), 125-140.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *La formation du personnel enseignant œuvrant auprès des minorités linguistiques et culturelles*. Paris : Colloque AFIRSE-UNESCO.
- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18, 171-179.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). « Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire », *Éducation et francophonie*, 24 (1), 162-176.
- Gérin-Lajoie, D. (2008). Le travail enseignant en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie : minorités et pédagogie* (p. 65-94). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36 (1), 25-43.
- Gilbert, A., LeTouzé, S. et Thériault, J. Y. (2007). *Apprendre sa communauté : pour une mission réussie de l'école française en milieu minoritaire*. Ottawa, Canada : Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM).
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 203-222.
- Giordano, Y. (2003). Les spécificités des recherches qualitatives. Dans Y. Giordano (dir.), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative* (p. 11-40). Paris : Éditions Management et société (EMS).
- Giroux, N. et Marroquin, L. (2005). L'approche narrative des organisations. *Revue française de gestion*, 6 (159), 15-42.
- Godin, J.-F. (2005). *Immigrants et travail à Montréal : la dynamique de l'établissement professionnel des dix premières années* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/14384>
- Gouvernement du Canada. (1989). *Les minorités visibles au Canada en 1986 : présentation graphique*. Ottawa, Canada : Multiculturalisme et Citoyenneté.
- Gouvernement du Canada. (1995). *Loi sur l'équité en matière d'emploi*. Ottawa, Canada : Gouvernement du Canada.

- Grenier, J., Beaudoin, C., Rivard, M.-C. et Turcotte, S. (2012). Les savoirs fondamentaux liés à une insertion professionnelle réussie en éducation physique et à la santé. *ACFAS* (p. 1-23). Montréal, Canada: ACFAS.
- Guay, C. et Thibault, M. (2012). Libérer les mots : pour une utilisation éthique de l'approche biographique en contexte autochtone. *Éthique publique*, 14 (1), 2-16.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 183-211). Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Hallak, J. et Poisson, M. (2009). *Écoles corrompues, universités corrompues : que faire ?* Paris, France: Éditions UNESCO. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. <http://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysncsa-fr>
- Halleux, M. D. (2007). *Le métier d'éducateur : trajectoires sociales et construction identitaire* (thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, Belgique).
<https://dial.uclouvain.be/downloader/downloader.php?pid=boreal:5291>
- Heller, M., et Labrie, N. (dir.) (2003). *Discours et identités : la francité canadienne entre modernité et mondialisation*. Cortil-Wodon, Belgique : Éditions modulaires européennes.
- Herry, Y. et Gavin, D. W. (1997). Concept de soi et statut sociométrique des adolescentes et des adolescents membres des minorités raciales au sein des écoles françaises de l'Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), 593-610.
- Hofstede, G. (1994). Defining culture and its four dimensions. *European Forum for Management Development: Focus: Crosscultural Management*, 94 (1), 4.
- Hugon, P. (2005). « La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement? ». *Mondes en développement*, 4 (132), p. 13-28. DOI 10.3917/med.132.0013
- Isaksen, J. (2000). Constructing Meaning Despite the Drudgery of Repetitive Work. *Journal of Humanistic Psychology*, 40, 84-107.
- Jabouin, S. et Duchesne, C. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'éducation. Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 2 (1), 3-4.
- Jacquet, M. (2009). L'intersection du discours critique et d'ouverture dans le traitement des enjeux de la pluriethnicité par les étudiants en formation. *La Revue canadienne de l'éducation*, 32 (3), 447-472.

- Jamieson, B. et McIntyre, F. (2006). Transition à l'enseignement : le meilleur et le pire. Pour parler profession. *Revue de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*.
- Jeanneret, T. (2010). Trajectoire d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, numéro spécial, I, 27-45.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 28-43.
- Kane, R. G. (2008). *Résumé des résultats de la première année de l'évaluation du programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE)*. Ottawa, Ontario: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/june2008/PIPNEresume.pdf>.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Komis, V., Depover, C. et Karsenti, T. (2013). L'usage des outils informatiques en analyse des données qualitatives. *Adjectif analyses. Recherches sur le TICE*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article216>
- Labelle, M., Field, A.-M. et Icart, J.-C. (2007). *Les dimensions d'intégration des immigrants, des minorités ethnoculturelles et des groupes racisés au Québec*. Montréal, Canada : Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles/Université du Québec à Montréal, 132 p.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers for African American children*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Lafontant, J. (2007). *L'intégration en emploi, à Winnipeg, des immigrants francophones racisés : une étude exploratoire. Rapport de recherche*. Montréal (Québec), Canada : Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté (CRIEC).
- Laghzaoui, G. A. (2011). *Paroles d'immigrants ! : représentations sociales et construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones en Colombie-Britannique* (thèse de doctorat, Université Simon Fraser, Canada). <http://summit.sfu.ca/item/11706>
- Lambert, C. (2006). Espoir et fin de vie : un paradoxe source de tension morale. *Perspective infirmière*, 3 (6), 41-44.
- Lamarre, A.-M. (2013). Comprendre son histoire personnelle et celle de l'autre. Un geste fécond pour donner un sens à la passion d'enseigner. Lulu.com: Édité par Anne-Marie Lamarre.

- Larochelle-Audet, J., C. Borri-Anadon, M. Mc Andrew et M. Potvin (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*, Montréal, Québec, CEETUM.
- Laurendon-Marques, C. et Merri, M. (2012). Usages et développement d'instruments budgétaires par des femmes du Sud du Brésil. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 6 (3), 517-548.
- Leclercq, E. (2004). *Trajectoires, la construction des dynamiques sociales : les cas des techniciens du supérieur*. Paris : L'Harmattan.
- Legault, G. A. (2008). *L'identité : rôles, composantes et fonctions relationnelles*. Colloque de l'APEC (p. 1-11). Québec : Ciréa.
- Léné, A. (1998). La production d'adaptabilité : stratégie d'entreprise et compétences transversales. Dans F. Stankiewicz (dir.), *Travail, compétences et adaptabilité* (211-234). Paris, France : L'Harmattan.
- Leroux, M. (2014). Surmonter les défis inhérents à l'insertion professionnelle: Vers une exploration du processus de résilience d'enseignants débutants du préscolaire et du primaire. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera, *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement* (p. 115-136). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M., Beaudoin, C., J Grenier, S. T. et Rivard, M.-C. (2016). Similarities and differences in risk and protective factors in teacher induction for prospective elementary and physical and health. *McGill Journal of Education*, (51) 2, 807-832.
- Lévesque, M. et Gervais, C. (2010). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, (40) 1, 15-24.
- Luneau, M.-P. (2018, avril 23). « Stratégie » dans Anthony Glinier et Denis Saint-Amand . Retrieved from Le lexique socius. : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/53-strategie>
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement : chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12 (2), 48-54.
- Martineau, S. (2008). *Propos sur la profession enseignante*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-M. (2006). Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ? *Formation et profession*, 13 (1), 43-48.

- Martineau, S. et Vallerand, A.-M. (2007). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement : la question des enseignants de migration récente. *Formation et profession*, 13 (2), 51-54.
- Maurel, C. (2014). « L'histoire générale de l'Afrique de l'Unesco ». *Cahiers d'études africaines*, LIV,3, 715-737. URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/17812>
- McIntyre, F. (2011). Transition à l'enseignement 2010. L'attente est longue malgré la détermination. *La revue de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, 1-9.
- McIntyre, F. (2012). Transition à l'enseignement 2011. Le marché de l'emploi devient plus difficile pour les nouveaux enseignants. *La revue de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, http://pourparlerprofession.oeeo.ca/mars_2012/features/now_what.aspx
- McIsaac, E. (2003). Immigrants in Canadian cities: Census 2002—What do the data tell us? *Policy Option*. (24) 5.
- Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools: The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 164-178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.005>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (MEO, 2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de la Justice du Canada (1985). *Loi sur les langues officielles*. Modifiée le 1^{er} avril 2014. *Loi sur les langues officielles* (p. 1-45). Ottawa, Canada : Ministre de la Justice.
- Ministère de la Justice du Canada (1995). *Loi sur l'équité en matière d'emploi*, L. C., ch. 44. <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/e-5.401/page-1.html>.

- Mockler, P., Meilleur, M., Pelletier, B., Van Mulligen, H. et Hart, G. (2006). *La francophonie canadienne : enjeux, défis et pistes pour l'avenir*. Regina, Canada : La Conférence ministérielle sur la francophonie canadienne.
- Molinié, M. (2005). Retracer son apprentissage : pour quoi faire ? Acquisition et interaction en langue étrangère, *Aile*, 137-152. Repéré dans : <https://aile.revues.org/1712>
- Mouafo, F. (2014). *Trajectoires socioprofessionnelles des immigrants africains subsahariens de Montréal accédant à des fonctions socioéconomiques valorisées* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/12598/Mouafo_Fidele_2015_these.pdf?sequence=6
- Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (dir.) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 1996).
- Mujawamariya, D. (2002). Les minorités visibles sur le chemin de la profession enseignante : un parcours parsemé d'embûches. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante*. 3-35, Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Mujawamariya, D. (2008). Les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants de sciences de race noire en milieu francophone ontarien : un pattern singulier ? Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 145-161). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mujawamariya, D. (2010a). Les filles des milieux minoritaires francophones en STIM : renouveler les rôles dans le système éducatif. Dans J. A. Gaudet et L. Lafortune (dir.), *Les grands enjeux des femmes pour un développement durable* (p. 129-139). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mujawamariya, D. (2010b). Ce sont nos écoles aussi : propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario francophone. *Éducation Canada*, 21-35.

- Mukamurera, J. (1998). *Études du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* (thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq26082.pdf
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Éducation et francophonie*, 27 (1), 64-79.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (313-336). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F., Coen et N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (p. 17-38). Bienne: Éditions HEP-BEJUNE.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35.
- Mulattris, P. (2010). Disqualification professionnelle et expériences temporelles : enquête auprès des immigrants francophones africains installés en Alberta. *British Journal of Canadian Studies*. DOI : 10.3828/bjcs.2010.4, 23 (1), 73-86.
- Mulattris, 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.
- Musson, G. (2004). Life histories. Dans C. Cassell et G. Symon (dir.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (p. 34-44). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Myles, J., Cheng, L. et Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 233-245.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies* [Online], Theory and research, Online since 22 October 2006, connection on 28 April 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/993>, 1-16.

- Nicole-Drancourt, C. (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *Revue française de sociologie*, (35) 1, 37-68.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013a). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education*, 48 (2), 279-296.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013b). « S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 56-87.
- 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.
- Niyubahwe, A. (2015). *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada). http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6972/Niyubahwe_Aline_PhD_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO, 2012). Transition à l'enseignement 2011. Enseignantes et enseignants en début de carrière dans les écoles de l'Ontario. *Revue de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario : pour parler profession*, 1-70.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO, 2006). Transition à l'enseignement 2006. *Revue de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. <https://www.oct.ca/>, 1-97.
- OEEO. (2016). Fiche de carrière à l'intention des enseignants formés à l'étranger. Toronto, Ontario: l'Imprimeur de la Reine pour l'Ontario et à l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario.
- OEEO. (2018). Combien faut-il de temps pour traiter une demande? L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. <https://www.oeeo.ca/fr-ca/faqs/applying-for-a-certificate-of-qualification-and-registration/how-long-does-it-take-to-process-an-application>
- Ollivier, É. (1996). Gauthier, M. (1994). *Une société sans les jeunes*. Québec : INRS-Culture. DOI : <http://dx.doi.org/10.7202/031864ar> : Revue des sciences de l'éducation. 22 (1).
- Ontario Alliance of Black School Educators (OABSE, 2015). *Voice of Ontario Black Educators*. Toronto, Canada : Turner Consulting Group Inc.

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2013). Discrimination envers les immigrés : mesures, incidence et instruments politiques. *Perspectives des migrations internationales 2013* (p. 203-246). Organisation de coopération et de développement économiques.
- Pachoud, B. et Allemand, C. (2013). Le soutien à l'emploi (ou les pratiques de « job coaching ») : une nouvelle stratégie d'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap psychique. *L'Évolution psychiatrique*, 78 (1), 107-117.
- Paillé, P. (2004). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd., p. 226-228). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paquin, M. (2010). Un portrait des députés québécois élus en 2003, 2007 et 2008. *Politique et sociétés*, 21-37.
- Patrimoine canadien. (2007). Rapport de la Conférence Diversité et Francophonie 2005. Vancouver, Canada : Sa Majesté la Reine du chef du Canada.
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women, *Multicultural Education*, 11 (1), 41-49.
- Piché, V., Renaud, J. et Gingras, L. (2002). L'insertion économique des nouveaux immigrants dans le marché du travail à Montréal : une approche longitudinale. *Population. Institut national d'études démographiques* (INED), 63-89.
- Piquemal, N. et Bolivar, B. (2009). Discontinuités culturelles et linguistiques : portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 10 (3), 245-264.
- Poupart, J. et al. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin, 405 p.
- 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.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.274>
- Prud'homme, L., Presseau, A. et Dolbec, A. (2007). Une pratique réflexive de recherches « à trait d'union » : quels enjeux scientifiques? *Recherches qualitatives* (4) – Hors Série – 36-68.

- Quell, C. (1998). Citizenship concepts among Francophone immigrants in Ontario. *Canadian Ethnic Studies Journal*, 30 (3), 173-189.
- Quiocho, A. et Rios, F. (2000). The power of their presence: Minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research*, 70 (4), 485-528.
<http://dx.doi.org/10.3102/00346543070004485>
- Reid, C., Collins, J. et Singh, M. (dir.). (2014). *Global teachers, Australia perspectives: Goodbye Mr. Chips, Hello Ms Banerjee*. Singapore: Springer Press.
- Rhéaume, J. (2010). Quand l'histoire devient agissante : étude de cas en milieu associatif. Dans V. de Gaulejac et M. Legrand (dir.), *Intervenir par le récit de vie : entre histoire collective et histoire personnelle* (p. 63-88). Paris : Érès.
- Richard, M. et Gaudet, J.-D. (2015). Comprendre le rôle de passeuses culturelles que jouent les enseignantes afin de mieux intervenir en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 115-133.
- Regroupement ethnoculturel des parents francophones de l'Ontario (REPFO, 2005). Études d'identification des barrières systémiques et personnelles à la participation des parents des minorités raciales ethnoculturelles francophones aux conseils d'écoles ou sur divers comités dans la région d'Ottawa. Société J. D. Gabikini, Ottawa : Canada.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit : l'intrigue et le récit historique*. t. I. Paris, France : Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit : le temps raconté*. t. III. Paris, France : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action : essais d'herméneutique*, t. II. Paris, France : Seuil.
- Ryan, J., Pollock, K. et Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education*, 32 (3), 591-617.
- Sales, A., Simard, G. et Durand, C. (1995). *Professionnels, managers et propriétaires : les trajectoires structurelles d'emploi des diplômés universitaires*. Québec : Université de Montréal.
- Samson, A. (2009). L'apport de l'implication bénévole chez les personnes qui vivent le VIH. *VRC - La VIE de Recherche au CRIEVAT*, 3(1), 3-5.
- Savard, M. (2007). Les projets québécois visant à faciliter l'accès des personnes immigrantes aux professions et métiers réglementés. Dans M.-P. Desjardins (dir.), *Canadian Issues/Thèmes canadiens. Reconnaissance des titres de compétence[s] acquis à l'étranger*. Montréal : Association d'études canadiennes, 108-111.

- Savoie-Zajc, L. (2006). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale* (4^e éd., p. 293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, Hors-série (5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-148). Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, (15), 7-24. Repéré à : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Savoie-Zajc.pdf
- Schmidt, C. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 4 (4), 235-252.
- Schmidt, C., Young, J. et Mandzuk, D. (2010). The integration of immigrant teachers in Manitoba, Canada: Critical issues and perspectives. *Journal of International Migration and Integration*, 11 (4), 439-452.
- Simon, D.-L. et N. Thamin. 2009. Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique* (CAS) 4. Numéro thématique : *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, E. Huver et M. Molinié (dir.). www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article260.
- Spilerman, S. (1977). Careers, labor market structure, and socioeconomic achievement. *American Journal of Sociology*, 83, 3, 551-593. <https://doi.org/10.1086/226595>
- St-Cyr, G. et Bouchard, É. (2013). *Immigrations hors des grands centres urbains*. Ottawa, Canada : Coalition canadienne des organismes communautaires en développement de l'employabilité (CCCBET).
- Stanley, T. J. (2012). Analyzing racisms in the workplace. *Canadian Diversity/Diversité canadienne*, 9 (1), 53-56.

- Statistique Canada (2001). *Les minorités visibles au Canada*. Ottawa, Canada: Ministre de l'Industrie.
- Statistique Canada (2012). Le français et la francophonie au Canada : langue, Recensement de la population de 2011. Ottawa, Canada : Ministre de l'Industrie.
- Statistique Canada (2013). *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada : enquête nationale auprès des ménages, 2011*. Ottawa, Canada : Ministre de l'Industrie. Repéré dans : www.statcan.gc.ca
- Svandra, P. (2007). L'autonomie comme expression des capacités. *Éthique et santé*, 4 (2), 74-77.
- Théberge, M. (2013). Considération ontologiques, épistémologiques, méthodologiques et éthiques de l'engagement du chercheur qualitatif dans le contexte de la minorité francophone de l'Ontario. *Recherches qualitatives*, Hors-série (14), 29-47.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants? Des ressources pour la résilience éducative. Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Supérieur, Collection Guides pratiques.
- Trottier, C. (2000). Le rapport au travail et l'accès à un emploi stable, à temps plein, lié à la formation : vers l'émergence de nouvelles normes? Dans G. Fournier et B. Bourassa (dir.), *Les 18-30 ans et le marché du travail : quand la marge devient la norme*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 35-58.
- Turcotte, V. (2009). *Quand la lecture visite l'oralité ou l'influence de la tradition orale dans l'acte de lecture des romans antillais*. Montréal, Canada: Université du Québec à Montréal.
- Vallerand, A.-C. (2008). Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle. Montréal, Québec: Mémoire de maîtrise, Université Montréal.
- Vatz-Laaroussi, M. (2012). Le vivre ensemble dans un contexte de pluralisme culturel. Le discours d'une non-spécialiste. *Vivre ensemble. Bulletin de liaison en pastorale interculturelle*. 1-17.
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New-York, USA: Routledge, 2nd edition.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 66, 1-33.

- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : Édition sociale française.
- Vermersch, P. (1996). Pour une psycho-phénoménologie. *Expliciter*, 13, 1-6.
- Vernières, M. (1993), *Formation, emploi : enjeu économique et social*, Paris, France : Cujas.
- Vernières, M. (1997). *L'insertion professionnelle : analyses et débats*. Paris, France : Économica.
- Verrier, C. (2014). Niewiadomski, C. et Delory-Momberger, C. (dir.). La mise en récit de soi : place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], mis en ligne le 2 juin 2017, consulté le 7 juin 2017. 43 (1), 1-5.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes : à la recherche d'une définition conventionnelle, *Formation emploi*, 60, 21-36.
- Villegas, A.-M. et Lucas, T. F. (2004). Diversifying the teacher workforce: A retrospective and prospective analysis. Dans M. Smylie (dir.), *Developing the teacher workforce* (p. 70-104). Chicago, IL: Yearbook of the National Society for the Study of Education.
- Villegas, A.M. et Irvine, J.J. (2010). Diversifying the Teaching Force: An Examination of Major Arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175-192.
- Walsh, S. et Brigham, S. (2008). Internationally educated teachers and teacher education programs in Canada: Current practices. *Atlantic Metropolis Centre/Centre Métropolis Atlantique*, 18 (2), 1-37.
- Wang, T. (2003). *Cultural dissonance and adaptation: A study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools* (thèse de doctorat, University of Toronto, Canada).http://www.oise.utoronto.ca/preview/diversityinteaching/UserFiles/File/Review_Wang2002.pdf
- Widmer, É., Ritschard, G. et Müller, N. S. (2009). Trajectoires professionnelles et familiales en Suisse : quelle pluralisation ? Dans M. Oris et al. (dir.), *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités* (p. 208-224). Genève, Suisse : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Zhu, N. et Helly, D. (2013). L'inégalité, la pauvreté et l'intégration économique des immigrants au Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 45 (1-2), 69-93.

ANNEXE A

Certificat d'approbation éthique

Numéro de dossier: 10-14-05

Date (mm/jj/aaaa): 12/08/2014



Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation éthique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Claire	Duchesne	Éducation / Éducation	Superviseur
Sony	Jabouin	Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 10-14-05

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: 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

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
12/08/2014	12/07/2015	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:
N/A



Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation éthique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: <http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires.html>.

Veuillez soumettre un rapport annuel au responsable de l'éthique de la recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation éthique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: <http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires.html>.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau d'éthique en composant le poste 5387 ou en nous contactant par courriel à: ethique@uOttawa.ca.

responsable de l'éthique de la recherche
Pour

ANNEXE B

Lettre de sollicitation adressée au président de la CEPAP

Ottawa, le 2014

Conseil d'administration de la CEPAP

Monsieur,

Je suis actuellement inscrit au programme de doctorat en éducation à l'Université d'Ottawa et ma recherche porte sur les 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. Je désire, par la présente, demander votre autorisation afin d'effectuer ma collecte de données auprès d'enseignants de votre association. Voici quelques précisions se rapportant à cette recherche. Le but de cette recherche est de répondre surtout aux questions suivantes : 1) Quelles trajectoires, et de quels types, d'insertion professionnelle ont caractérisé les parcours des NEOCAS ? 2) Quelles stratégies d'insertion professionnelle les NEOCAS ont-ils mises de l'avant pour surmonter les difficultés contextuelles, professionnelles ou personnelles rencontrées dans leur insertion en enseignement dans l'est de l'Ontario ? Et, finalement, 3) Quel sens les NEOCAS donnent-ils à leur trajectoire d'insertion professionnelle ?

Afin d'atteindre mes objectifs de recherche, je désire effectuer des entrevues auprès de trois à dix enseignants appartenant à une minorité visible originaire des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne en insertion professionnelle dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario au cours de l'année scolaire 2014-2015. Pour y parvenir, il me faudrait, à la suite de l'obtention de votre autorisation, rencontrer les membres de la CEPAP afin de leur expliquer le projet de recherche et de solliciter leur participation. Après avoir obtenu le consentement d'un certain nombre de nouveaux enseignants membres de la CEPAP qui sont en insertion professionnelle, j'ai l'intention de rencontrer les concernés afin de présenter ma démarche et de procéder au recrutement des participants à mon étude.

J'aimerais que vous me permettiez de présenter mon projet de recherche lors d'une rencontre des membres de votre association et de solliciter leur participation. Je présume qu'il me suffira d'environ dix minutes pour faire ma présentation et dix minutes pour répondre aux questions des membres présents. De plus, les membres intéressés à participer à ma recherche pourront remplir le formulaire de consentement. Je serais donc très reconnaissant que vous m'accordiez une vingtaine de minutes à cet effet, lors de cette rencontre. J'aimerais vous dire que ce projet compte beaucoup pour moi : d'abord, parce qu'il s'avère très important dans mon propre cheminement professionnel et qu'il forme l'achèvement de trois années de préparation. Ensuite, parce que mon sujet de recherche m'a été inspiré lors de mes études au programme de formation à l'enseignement à l'Université d'Ottawa en 2010. La littérature montre qu'il existe peu de recherche à cet effet. Donc, les nouveaux enseignants membres de la CEPAP vont contribuer au développement des connaissances dans le domaine des trajectoires de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration dans la province de l'Ontario.

Je suis à votre entière disposition pour discuter plus amplement de ce projet de recherche de même que de la collecte des informations qui s'y rattache.

Vous remerciant à l'avance de réserver un accueil favorable à ma requête, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Sony Jabouin
Étudiant au doctorat en éducation
Université d'Ottawa

ANNEXE C

Lettre de sollicitation adressée au coordonnateur du FESHOG

Ottawa, le 2014

Conseil d'administration du FESHOG

Monsieur,

Je suis actuellement inscrit au programme de doctorat en éducation à l'Université d'Ottawa et ma recherche porte sur les 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. Je désire, par la présente, demander votre autorisation afin d'effectuer ma collecte de données auprès d'enseignants de votre association. Voici quelques précisions se rapportant à cette recherche. Le but de cette recherche est de répondre surtout aux questions suivantes : 1) Quelles trajectoires, et de quels types, d'insertion professionnelle ont caractérisé les parcours des NEOCAS ? 2) Quelles stratégies d'insertion professionnelle les NEOCAS ont-ils mises de l'avant pour surmonter les difficultés contextuelles, professionnelles ou personnelles rencontrées dans leur insertion en enseignement dans l'est de l'Ontario ? Et, finalement, 3) Quel sens les NEOCAS donnent-ils à leur trajectoire d'insertion professionnelle ?

Afin d'atteindre mes objectifs de recherche, je désire effectuer des entrevues auprès de trois à dix enseignants appartenant à une minorité visible originaire des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne en insertion professionnelle dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario au cours de l'année scolaire 2014-2015. Pour y parvenir, il me faudrait, à la suite de l'obtention de votre autorisation, rencontrer les membres du FESHOG afin de leur expliquer le projet de recherche et de solliciter leur participation. Après avoir obtenu le consentement d'un certain nombre de nouveaux enseignants membres du FESHOG qui sont en insertion professionnelle, j'ai l'intention de rencontrer les concernés afin de présenter ma démarche et de procéder au recrutement des participants à mon étude.

J'aimerais que vous me permettiez de présenter mon projet de recherche lors d'une rencontre des membres de votre association et de solliciter leur participation. Je présume qu'il me suffira d'environ dix minutes pour faire ma présentation et dix minutes pour répondre aux questions des membres présents. De plus, les membres intéressés à participer à ma recherche pourront remplir le formulaire de consentement. Je serais donc très reconnaissant que vous m'accordiez une vingtaine de minutes à cet effet, lors de cette rencontre. J'aimerais vous dire que ce projet compte beaucoup pour moi : d'abord, parce qu'il s'avère très important dans mon propre cheminement professionnel et qu'il forme l'achèvement de trois années de préparation. Ensuite, parce que mon sujet de recherche m'a été inspiré lors de mes études au programme de formation à l'enseignement à l'Université d'Ottawa en 2010. La littérature montre qu'il existe peu de recherche à cet effet. Donc, les nouveaux enseignants membres du FESHOG vont contribuer au développement des connaissances dans le domaine des trajectoires de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration dans la province de l'Ontario.

Je suis à votre entière disposition pour discuter plus amplement de ce projet de recherche de même que de la collecte des informations qui s'y rattache.

Vous remerciant à l'avance de réserver un accueil favorable à ma requête, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Sony Jabouin
Étudiant au doctorat en éducation
Université d'Ottawa

ANNEXE D

Autorisation de rencontrer des enseignants de la CEPAP

Coopérative Enseignants Pas À Pas

Ottawa, le 25 septembre 2014

M. Sony Jabouin,
Étudiant au doctorat en éducation
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Claire Duchesne, professeure agrégée
Directrice de thèse ; Faculté d'éducation

Objet : Autorisation de rencontrer des enseignants de la CEPAP dans le cadre du projet NEOCAS.

Monsieur Jabouin,

Par la présente, la Coopérative des enseignants Pas à Pas (CEPAP) veut signifier son appui total au projet de recherche NEOCAS et sa disposition à y participer amplement. Par conséquent, je vous autorise, en tant Président du Conseil d'administration de la Coopérative Enseignants Pas-à-Pas (CEPAP), à participer à une rencontre de nos membres afin de solliciter leur participation à votre recherche.

En souhaitant un immense succès au projet NEOCAS, je vous prie d'accepter nos salutations les plus sincères.

Le Pdt-Directeur Général du CEPAP

ANNEXE E

Autorisation de rencontrer des enseignants du FESHOG



Ottawa, le 18 septembre 2014

M. Sony Jabouin
Étudiant au doctorat en éducation
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Claire Duchesne, professeure agrégée
Directrice de thèse ; Faculté d'éducation

Objet : Autorisation de rencontrer des enseignants du FESHOG dans le cadre du projet de recherche sur les nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS)

Monsieur Jabouin,

La mission du FESHOG (Forum d'entraide et de solidarité des Haïtiens d'Ottawa-Gatineau) s'énonce comme suit : **Le FORUM** est une institution à but non lucratif appelé à agir à titre de collectif qui rassemble, concerté et représente l'ensemble des organismes ainsi que la communauté des Haïtiens d'Ottawa-Gatineau.

C'est en vertu de la mission du FESHOG que je vous autorise, en tant Coordonnateur du Forum d'entraide et de Solidarité Haïtienne d'Ottawa-Gatineau (FESHOG), à participer à une rencontre de nos membres afin de solliciter leur participation à votre recherche.

Le coordonnateur du FESHOG

ANNEXE F

Texte de présentation aux participants de la recherche

Titre du projet : 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

Chercheur principal

Sony Jabouin, doctorant

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa

Claire Duchesne, Ph. D.

Directrice de thèse

Université d'Ottawa

Madame, Monsieur,

Vous avez reçu de l'information touchant mon projet de recherche, soit sur l'une de nos affiches placées à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa ou lors d'une présentation aux organisations suivantes : la Coopérative d'Enseignants Pas-à-pas (CEPAP) et le Forum d'entraide et de solidarité haïtienne d'Ottawa-Gatineau (FESHOG). En vue de participer à cette recherche, nous cherchons des nouveaux enseignants immigrants des Caraïbes francophones issus des Grandes Antilles et d'Afrique subsaharienne francophone qui arrivent, au Canada, à l'âge adulte et qui ont suivi le programme de formation à l'enseignement au Canada pour enseigner dans les écoles francophones de l'Ontario.

But de la recherche :

Le but de la recherche est de comprendre comment le contexte d'insertion professionnelle influence la construction des 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. Ce projet vise les objectifs suivants : identifier les événements qui marquent les trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS, découvrir Les stratégies d'insertion professionnelle mises de l'avant par les NEOCAS pour surmonter les difficultés contextuelles, culturelles ou personnelles rencontrées dans leur insertion professionnelle et, finalement, comprendre le sens que les NEOCAS donnent à leur trajectoire d'insertion professionnelle.

La pertinence de la recherche

Sur le plan **scientifique**, cette recherche permettra de faire avancer les connaissances sur l'insertion professionnelle des enseignants immigrants, particulièrement les NEOCAS de l'Est

ontarien, sur des aspects de leurs trajectoires d'insertion professionnelle qui n'ont pas encore été étudiés ou qui sont peu explorés. Sur le plan **professionnel**, les résultats obtenus pourraient faciliter la mise en œuvre de dispositifs d'insertion permettant de soutenir l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants immigrants de minorités visibles, notamment ceux de race noire, dans la profession enseignante en Ontario.

Les bénéfices de la recherche pour la société

La pertinence sociale de cette recherche réside dans le fait que l'intégration complète du nouvel enseignant dans la profession repose sur la réussite du processus d'insertion professionnelle (Savard, 2007). L'augmentation des élèves d'origines culturelles diverses, en Ontario, représente un défi pour le personnel enseignant natif (Gérin-Lajoie, 2003) de race blanche. L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario serait un atout favorable tant pour les élèves immigrants issus des minorités visibles, en leur servant de modèles et de source d'inspiration (Ryan *et al.*, 2009), que pour les enseignants immigrants issus des minorités visibles, par l'obtention d'un emploi régulier ou permanent. Par conséquent, la participation du nouvel enseignant issu de l'immigration et des minorités à cette recherche permettra d'apporter un regard sur l'état actuel des connaissances sur les trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. De plus, elle contribuera au développement des connaissances sur les trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants immigrants dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario.

Le recrutement des participants

Nous souhaitons recruter les participants qui répondent aux critères suivants : 1) être une personne né(e) dans les Caraïbes (Grandes Antilles francophones) ou en Afrique subsaharienne francophone, 2) avoir le statut d'immigrant reçu, de résident permanent ou de citoyen canadien, 3) être diplômé(e) d'un programme francophone de formation à l'enseignement de l'Ontario, 4) être en train de vivre un processus d'insertion dans la profession enseignante dans l'est de l'Ontario francophone, et avoir terminé sa formation à l'enseignement depuis cinq ans ou moins (De Stercke, 2014; Martineau, 2006). Pour le besoin de notre recherche nous avons ciblé les

nouveaux enseignants francophones originaires d'Afrique subsaharienne et d'Haïti pour le recrutement des participants potentiels. Nous avons privilégié ce choix parce que nous nous intéressons aux enseignants immigrants francophones issus des minorités visibles de race noire dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Le choix d'Haïti se justifie ici dans les Caraïbes, particulièrement dans les Grandes Antilles) parce qu'il est le seul pays francophone dont la population est en majorité d'origine noire africaine.

La contribution du participant

La contribution du nouvel enseignant en insertion professionnelle dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario consiste à participer à une entrevue personnelles semi-dirigée d'une durée de 60 à 75 minutes qui sera enregistrée sur support audio (de type dictaphone). L'entrevue semi-dirigée sera réalisée par le chercheur principal, durant l'année 2015, soit les sessions d'hiver, printemps/été et d'automne, à l'heure et dans le lieu qui me conviendront. Toutefois, le chercheur principal pourra contacter le participant pour une deuxième entrevue s'il y aura besoin de clarification. Le participant remplira aussi un questionnaire démographique d'une durée d'environ cinq minutes le jour de l'entrevue. Tout au cours de l'entrevue, le chercheur principal pourra consigner des notes dans son journal de bord pouvant compléter ses informations.

Pour participer ou vous informer sur ce projet, veuillez contacter :

Sony Jabouin, doctorant et chercheur principal

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

ANNEXE G

Formulaire de consentement éthique

Titre du projet : 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

Chercheur principal
Sony Jabouin, doctorant
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Directrice de thèse
Claire Duchesne, Ph. D.
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Invitation à participer : Je suis invité (e) à participer à la recherche indiquée ci-dessus qui est menée par SONY JABOUIN, doctorant.

But de la recherche : Le but de la recherche est de comprendre comment le contexte d'insertion professionnelle influence la construction des trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) en Ontario, particulièrement les francophones dans la région de l'est de l'Ontario. Ce projet vise les objectifs suivants : identifier les événements qui marquent les trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS, découvrir Les stratégies d'insertion professionnelle mises de l'avant par les NEOCAS pour surmonter les difficultés contextuelles, culturelles ou personnelles rencontrées dans leur insertion professionnelle et, finalement, comprendre le sens que les NEOCAS donnent à leur trajectoire d'insertion professionnelle.

Participation : ma contribution, comme nouvel enseignant en insertion professionnelle dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario, consiste à participer à une entrevue personnelles semi-dirigée d'une durée de 60 à 75 minutes qui sera enregistrée sur support audio (de type dictaphone). L'entrevue semi-dirigée sera réalisée par le chercheur principal, durant l'année 2015, soit les sessions d'hiver, printemps/été et d'automne, à l'heure et dans le lieu qui me conviendront. Toutefois, le chercheur principal pourra me contacter pour une deuxième entrevue s'il y aura besoin de clarification. Ma participation consistera aussi à remplir le questionnaire démographique d'une durée d'environ cinq minutes le jour de l'entrevue. Tout au cours de l'entrevue, l'étudiant chercheur principal Sony Jabouin, pourra consigner des notes dans son journal de bord pouvant compléter ses informations. De plus, le chercheur principal me donnera de consulter la synthèse des données transcrites au cours des entrevues pour m'assurer qu'elle satisfait à ce que j'ai dit pendant les entrevues.

Risque encouru par les participants : ma participation à l'entrevue impliquera une certaine forme d'introspection puisqu'elle m'invite à partager mes expériences de trajectoire d'insertion professionnelle enseignante et aussi de poser un regard critique sur celle-ci. L'évocation de certains aspects de ces expériences pourrait me rappeler ou me faire vivre des sentiments

d'inconfort. Le chercheur principal propose une liste de ressources que je pourrai utiliser en cas de besoin. Cette liste est attachée dans le formulaire de consentement éthique. De plus, le chercheur principal m'assure que tout se fera en vue de minimiser les risques et s'il y a des questions qui pourraient créer une zone d'inconfort, je serai libre de ne pas répondre, de mettre fin à l'entrevue afin de la poursuivre en un autre temps ou de me retirer de la recherche.

Bienfaits : ma participation à cette recherche me permettra d'apporter un regard sur l'état actuel des connaissances sur les trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. De plus, ma participation contribuera au développement des connaissances sur les trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants immigrants dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario. Les entrevues seront également une occasion de jeter un regard réflexif sur ma profession enseignante.

Respect de la confidentialité : J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je donnerai lui restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que l'information ne soit utilisée que par le chercheur principal, pour son analyse. Afin de garder l'anonymat en tout temps, des pseudonymes seront utilisés tout au long de la recherche de même que dans la thèse et les communications qui en découlent. Par ailleurs, mon nom de participant de même que mon école et mon conseil d'appartenance ou de suppléance n'y apparaîtra pas.

Compensation : la participation à cette recherche n'impliquera aucune compensation pour les participants. **Participation volontaire :** ma participation à cette recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps. Je suis libre aussi de refuser de répondre à certaines questions, sans aucune conséquence de ma part. Je comprends aussi que si je décide de me retirer, les données collectées à mon égard ne seront pas utilisées et seront détruites le plus rapidement possible.

Acceptation : Je, _____, accepte de participer à cette recherche menée par Sony Jabouin, étudiant au doctorat en éducation de l'Université d'Ottawa. Pour les renseignements additionnels concernant cette recherche, je peux communiquer avec le chercheur ou sa directrice de thèse. Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, le participant pourra s'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154. Téléphone : 613-562-5387 ; courriel : ethics@uottawa.ca. Il y aura deux copies du formulaire de consentement, dont une copie sera conservée dans mon dossier.

Signature du participant : _____ Date : _____

Signature du chercheur : _____ Date : _____

ANNEXE H

Liste de services de soutien

1. Centre de santé communautaire

Services : Soutien en situation de crise, counseling, counseling familial, groupe de soutien/d'activité, ressource d'information, présentation d'information

Aiguillage requis : Non

Frais de service : Non

Groupes d'âge : Tous

2. Centre de ressources communautaires

Services : Soutien en situation de crise, counseling, counseling familial, groupe de soutien/d'activité, évaluation, ressource d'information

Aiguillage requis : Non

Frais de service : Non

Groupes d'âge : Tous

ANNEXE I

Questionnaire démographique, d'expérience et de qualification

1. Nom et prénom du participant : _____
2. Adresse de courriel : _____
3. Numéros de téléphone : (_____) _____-_____
4. Genre : M _____ F _____
5. Lieu (pays) de naissance du participant : _____
6. Lieu et date du programme de formation à l'enseignement que vous avez suivi : _____
7. Nombre d'années d'expérience en enseignement en Ontario.
0 an 1 an 2 ans 3 ans 4 ans 5 ans 6 ans et +
8. Nombre d'années d'expérience en enseignement dans une autre province canadienne (s'il y a lieu) _____
9. Nombre d'années d'expérience professionnelle autre que l'enseignement (s'il y a lieu)
0 an 1-5 ans 6-10 ans 11-15 ans 16-20 ans 21 ans et +
10. Si cela s'applique, précisez le domaine : _____
11. Niveau de scolarité atteint avant la formation à l'enseignement (cochez un ou plusieurs éléments selon ce qui reflète votre situation).
 - a) Diplôme d'études professionnelles obtenu : _____
 - b) Diplôme d'études collégiales obtenu : _____
 - c) Diplôme d'études universitaires de premier cycle obtenu : _____
 - d) Diplôme d'études universitaires de deuxième cycle obtenu : _____
 - e) Autre diplôme (précisez) : _____

Je vous remercie sincèrement de remplir ce formulaire.

ANNEXE J

Guide de l'entrevue narrative

Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario

Protocole d'entrevue narrative¹⁰ – Nouveaux enseignants immigrants des minorités visibles

Objectifs et questions de recherche :

Comprendre la construction des 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.

La question générale de la recherche :

- Comment se construisent les trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario ?

Les trois questions opérationnelles

- Quelles trajectoires, et de quels types, d'insertion professionnelle ont caractérisé les parcours des NEOCAS ?
- Quelles stratégies d'insertion professionnelle les NEOCAS ont-ils mises de l'avant pour surmonter les difficultés contextuelles, professionnelles ou personnelles rencontrées dans leur insertion en enseignement dans l'est de l'Ontario ?
- Quel sens¹¹ les NEOCAS donnent-ils à leur trajectoire d'insertion professionnelle ?

Le guide d'entrevue et la feuille chronologique permettent de guider le narrateur pour qu'il réponde explicitement à la question suivante :

Racontez, par étape du début à la fin, votre entrée dans la profession enseignante en Ontario, c'est-à-dire des démarches que vous avez effectuées, après avoir terminé votre programme de formation à l'enseignement, pour trouver un poste d'enseignant ?

1. Volet d'introduction à l'entrevue narrative Permet au narrateur de même qu'au narrataire de faire connaissance, de dresser le profil du narrateur et d'établir un espace accueillant pour la narration	
Parcours de la narration	Processus d'introduction à la narration

¹⁰ Protocole d'entrevue narrative élaboré par Sony Jabouin, doctorant en éducation.

¹¹ Dans le contexte de cette étude, nous retenons deux acceptions de la notion de SENS : la direction vers un but à atteindre et la valeur qui est l'importance attribuée à l'expérience. Le sens se définit comme la *direction* (la dimension temporelle de l'expérience où se déroule l'action – ici, l'histoire de l'expérience d'insertion professionnelle – de son origine à sa fin) et la *valeur* (l'idéal et ses accomplissements, la base de l'action et en relation avec un but, une finalité, c'est-à-dire un poste permanent) que l'enseignant immigrant des minorités visibles attribue à son expérience (Bourdages, 1996). La raison d'être ou la valeur de ces choses : difficultés, échecs, réussites, recommencements, poste permanent ou non.

1.1. Préparation à l'entrevue	1.1.1 Merci d'avoir accepté de raconter l'histoire de votre expérience professionnelle dans les écoles francophones de l'Ontario. 1.1.2 Lire et signer le formulaire de consentement et remplir le questionnaire démographique. 1.1.3 Raconter votre histoire en Je (moi) et pas en Nous ou On.
1.2. Profil démographique	1.2.1 Depuis combien de temps (années) êtes-vous au Canada ? 1.2.2 Depuis combien de temps (années) êtes-vous dans la région d'Ottawa ? 1.2.3 Quelles qualifications (diplômes universitaires : titres et spécialités) détenez-vous ? 1.2.4 Quel(s) emploi(s) occupiez-vous dans le passé ? 1.2.5 1.2.4 Quelle année avez-vous terminé votre bac ou le programme de formation à l'enseignement ? (En Ontario ou ailleurs ?)
1.3. Narration du sujet	1.3.1 Raconter, par étape du début à la fin, votre entrée dans la profession enseignante en Ontario, c'est-à-dire les démarches que vous avez effectuées, après avoir terminé votre programme de formation à l'enseignement, pour trouver un poste d'enseignant ? 1.3.2 Illustrer (donnez), s'il y a lieu, par un exemple une situation difficile que vous avez vécue en lien avec le fait d'être un immigrant de minorité visible ou de race noire dans la profession enseignante. 1.3.3. D'après votre expérience, croyez-vous que des conditions suivantes : l'âge des enseignants, le genre (sexe) ou la culture d'origine (la race) aient une influence sur votre processus de devenir un enseignant permanent dans les conseils scolaires de l'Ontario ? Racontez.

2. Explicitation du volet analytique de l'expérience Permet au narrateur de parler de son expérience et de dire des événements et des épiphanies intervenant au cours de celle-ci	
Narration analytique du narrateur	Développement analytique du narrateur
2.1 Difficultés et obstacles à l'insertion professionnelle	2.1.1 Au cours de votre insertion dans l'enseignement, quelles sont principales difficultés que vous avez rencontrées ?

	2.1.2 Avez-vous rencontré des obstacles à votre insertion professionnelle ; ces obstacles pouvant provenir du contexte scolaire, des collègues, de la direction d'école ? 2.1.2 Avez-vous rencontré des obstacles à votre insertion ; ces obstacles pouvant provenir de vous-mêmes, par exemple, sur votre savoir, votre savoir-faire et votre savoir-être 2.1.3 Épiphanie : Y a-t-il eu un incident critique ou une situation qui vous aurait déstabilisé ou bouleversé, en lien avec le fait d'être enseignant immigrant de minorité visible ou de race noire ?
2.2 Narration sur l'enjeu culturel et identitaire dans la profession enseignante	Il est reconnu que chaque pays adopte ses propres manières d'enseigner et d'utiliser des pratiques professionnelles et personnelles efficaces. 2.2.1 Comment avez-vous réglé les situations professionnelles, interculturelles et personnelles ? 2.2.2 Que pensez-vous de votre expérience de recherche d'emploi permanent dans la profession enseignante en Ontario ? 2.2.3 D'après vous, quelles pratiques professionnelles à adopter dans les écoles de l'Ontario pour trouver un emploi régulier ou permanent ? 2.2.4 D'après vous, quelles sont les attitudes ou les manières de comporter pour avoir la bonne réputation de l'école pour enfin se voir obtenir un emploi régulier ou permanent ? 2.2.5 Racontez si le fait d'être enseignant originaire d'Afrique à un impact sur votre recherche d'emploi, sur votre pratique d'enseignement ? 2.2.6 Racontez si le fait d'être enseignant originaire des Caraïbes à un impact sur votre recherche d'emploi, dans votre pratique d'enseignement ?
3. Volet développement du sens de la trajectoire racontée (positionnement) Permet au narrateur donner du sens à son expérience et son point de vue critique	

3.1 Développement du sens de la trajectoire d'insertion professionnelle	3.1.1 Quel sens donnez-vous, actuellement de votre expérience de trajectoire d'insertion professionnelle dans la profession enseignante ? 3.1.2 Vous considérez-vous, actuellement inséré dans la profession enseignante ? 3.1.3 Pensez-vous être la seule personne responsable de la réussite de votre insertion professionnelle ? (sinon, quels autres personnes ou groupes de personnes pourraient y soutenir ? Comment?)
---	---

4. Volet théorique en lien avec l'expérience racontée Offre au narrateur l'occasion de dire le portrait théorique ou d'exprimer des indices, en regard de son expérience	
Explicitation créative du narrateur	Appui inter-responsable conscient (Narrateur – autres personnes ou institutions)
4.1 Appui inter responsable souhaité	4.1.1 Pouvez-vous parlé d'un ou des exemples qui présenteraient, selon vous, un portrait idéal d'insertion professionnelle pour les immigrants ? 4.1.2 Selon vous, qu'est-ce que le gouvernement de l'Ontario, le ministère de l'éducation ou le conseil scolaire pourraient faire de plus (ou de différent) pour donner un appui-responsable et améliorer les situations des nouveaux enseignants en insertion professionnelle qui, comme vous, sont issus de l'immigration de race noire ? 4.1.3. Connaissez-vous le PIPNPE (Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant) et la PAL (politique d'aménagement linguistique du MEO) ? 4.2.4 Selon vous, est-ce que le PIPNPE et la PAL répondaient aux besoins d'appui ou d'accompagnement des nouveaux enseignants issus de l'immigration de minorité visible comme vous ?
4.2 Clôture de la narration	Je n'ai plus d'autres choses à vous demander de parler. Y a-t-il des éléments que vous aimeriez ajouter sur des thèmes dont nous avons parlé ou sur tout autre thème qui vous semble pertinent ?

ANNEXE K

Guide du journal de bord du chercheur

Date de la rencontre : _____

Thèmes à prendre en compte 1) Les événements qui marquent les trajectoires d'insertion professionnelle des NEOCAS 2) Les stratégies d'insertion professionnelle mises de l'avant par les NEOCAS pour surmonter les difficultés contextuelles, culturelles ou personnelles rencontrées dans leur insertion professionnelle 3) Le sens que les NEOCAS donnent à leur trajectoire d'insertion professionnelle ?	
Nom du participant	
Brève description du contenu de l'entrevue avec le participant	
Fonction (s) assumée (s) lors de la rencontre : 1) Fonction de type production : <i>présenter le thème de la rencontre ; fixer des objectifs ; reformuler les propos émis ; questionner ; clarifier les points de vue</i> 2) Fonction de type facilitation : <i>donner la parole au participant de raconter son récit selon son rythme ; obtenir et vérifier l'accord sur la compréhension du récit du participant</i> 3) Fonction de régulation : <i>accueillir le participant ; établir un espace de confiance ; encourager le participant à exprimer son récit</i>	
Selon le chercheur, y-a-t-il atteint des objectifs de l'entrevue ? Pourquoi ? Aspects positifs de l'entrevue Pour le chercheur et le participant	
Aspects à modifier dans la grille d'entrevue : 1) _____ pour le participant : 2) _____ pour le chercheur :	
Réflexion éthique à propos de ma relation avec les participants :	
1) Réflexion sur la pratique de recherche du chercheur faisant appel aux critères méthodologiques, 2) Réflexion sur la collaboration de chacun des participants avec le chercheur, laquelle interpelle des critères d'ordre relationnel et, finalement, 3) Réflexion constante d'authenticité qui sollicite des critères éthiques (Prud'homme, Presseau et Dolbec, 2007)	
Réflexions du chercheur pour éviter les biais	
Autre réflexion	

ANNEXE L

Guide de la rencontre de validation

J'ai écrit cette mise en intrigue d'expérience ou ce récit d'expérience d'insertion professionnelle en enseignement en partant de ce que vous m'avez raconté sur votre expérience d'insertion professionnelle dans les écoles francophones de l'Ontario. Je l'ai écrite à la première personne comme si j'étais le narrateur ou à votre place. J'ai utilisé vos mots et expressions les plus proches possibles pour garder votre voix. J'ai voulu garder l'équilibre en faisant en sorte que vos propos correspondent bien à ce que vous m'avez raconté. Souvent, j'ai repris de la même manière ce que vous m'avez dit. Finalement, j'ai fait ressortir ce qui m'a semblé important pour vous.

Il est possible que le jury de la thèse me demande de restreindre le nombre de page mais je ne vais pas changer ce que vous m'avez autorisé de mettre dans le corps de la thèse. Mais seulement certains extraits que je pense moins importants pour vous dans la thèse ou qui concernent le moins notre objet de recherche. Je vous propose de revoir avec moi le texte. Je vais lire le texte de votre récit d'expérience d'insertion professionnelle en enseignement, vous avez le droit de m'interrompre au fur et à mesure pour supprimer, modifier et ajouter quelque chose. À la fin de la lecture, je vous demanderai les questions éthiques suivantes :

- 1) Voulez-vous me raconter ce que vous avez pensé de cette « mise en intrigue » ?
- 2) Voulez-vous modifier des éléments de cette « mise en intrigue » ?
- 3) Voulez-vous ajouter des informations à cette « mise en intrigue » ?
- 4) Voulez-vous supprimer certains points à cette « mise en intrigue » ?
- 5) M'autorisez-vous à mettre dans le corps de la thèse cette « mise en intrigue » à propos de votre insertion professionnelle en enseignement avec ceux des autres nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne que j'ai rencontrés en sachant que votre nom apparaîtra sous un pseudonyme ?

Un grand merci de me recevoir pour cette deuxième entrevue.