

**L'EXPÉRIENCE EN STAGE DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT
DE DEUX ÉTUDIANTES D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE
NOUVELLEMENT ARRIVÉES AU CANADA**

ALLISON GAGNÉ

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme
Maîtrise en éducation
Sociétés, langues et cultures

Faculté des études supérieures et postdoctorales
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Remerciements

Comme le célèbre adage l'affirme, il faut un village pour écrire une thèse... ou quelque chose comme ça. Or, il me serait difficile de remercier toutes les personnes m'ayant aidée à mener cette thèse à son terme, vu leur nombre.

Je voudrais tout d'abord remercier infiniment ma directrice de thèse, la professeure Phyllis Dalley, pour son accompagnement et ses précieux conseils. Elle a appris à me connaître non seulement comme étudiante, mais comme humaine, et a su me rassurer lorsque j'angoissais, me recadrer quand j'avais tendance à m'éparpiller, et m'encourager quand je doutais de moi. Mais par-dessus tout, elle m'a accordée toute la liberté dont j'avais besoin pour expérimenter et apprendre.

Je remercie également le professeur Awad Ibrahim et la professeure Éliane Dulude, membres de mon comité de thèse. Il et elle ont pris le temps de m'écouter, de me lire et de discuter avec moi. Leurs remarques m'ont permis d'envisager mon travail sous un autre angle et ont certainement contribué à amener ma thèse à un niveau supérieur.

Je ne pourrais certainement pas oublier ma collègue, Béatrice Crettenand Pecorini. Je suis choyée d'avoir fait sa connaissance l'année dernière. Elle a accepté sans hésitation de réviser et corriger ma thèse avec son habituelle rigueur et son œil de lynx. Merci encore, mille fois.

Je voudrais remercier le conseil scolaire m'ayant donné l'autorisation de mener ma recherche auprès de ses stagiaires. En espérant que le produit final vous soit utile.

Je tiens aussi à remercier de leur aide financière le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (bourse d'études supérieures du Canada au niveau de la maîtrise), la province de l'Ontario (bourse d'études supérieures de l'Ontario) et l'Université d'Ottawa (bourse d'excellence).

Aux participantes à mon étude, j'aimerais adresser un merci tout spécial. Sans votre confiance, cette étude n'aurait pas été possible. Merci d'avoir cru en ma recherche et d'y avoir pris part.

Il m'est impossible d'oublier mes camarades du groupe « thésards », soit Elie Ndala, Hannah Sutherland et Charlyne Lavoie. Vos commentaires et vos questions m'ont permis d'approfondir mes réflexions et je vous en remercie.

Je remercie également mon collègue et ami William Tcheumtchoua Nzali, qui a été un collaborateur hors pairs pour tous les projets connexes que nous avons menés ensemble durant ces deux dernières années. Avec Elie, nous avons formé un trio incroyable.

Je tiens enfin à remercier toutes les personnes avec qui j'ai partagé mes études et notamment ces années à la maîtrise.

Mes derniers remerciements vont à ma maman, qui se trouve toujours au premier rang de l'estrade à chacune de mes réalisations. Merci d'être ma plus grande fan et d'avoir été présente à chaque étape.

Sommaire

Depuis quelques années, à l'Université d'Ottawa, une grande partie des étudiants et étudiantes en enseignement arrivent d'Afrique subsaharienne. Bien que la plupart réussisse ses stages, la littérature recensée analyse surtout les difficultés rencontrées. Cette étude se situe dans la recherche qualitative interprétative. Elle adopte l'approche interactionniste et la notion d'expérience de Dewey. Suivant la méthode de Morrissette et Demazière (2019), deux stagiaires d'Afrique subsaharienne ont été invitées à un « entretien individuel à orientation biographique » (p. 53), puis à trois entretiens collectifs entre elles et moi. En s'inspirant des auteurs, les stagiaires et moi-même avons interprété et co-analysé les expériences et les incidents critiques vécus dans le milieu de stage. La méthode des incidents critiques et les entrevues semi-dirigés ont montré qu'un stage réussi ne signifie pas nécessairement que la stagiaire interprète son expérience de façon positive. En somme, l'analyse montre la grande complexité de l'expérience de stage, façonnée par la vulnérabilité induite par la négociation de schèmes d'interprétation au travers l'interaction des stagiaires avec leur enseignant-accompagnateur.

Mots clés : Interactionnisme, expérience, entrevue semi-dirigée, incident critique, école de langue française

Over the last few years, a large proportion of students in the Teacher Education program at the University of Ottawa have been from sub-Saharan Africa. While most succeed in their practicums, the literature tends to focus on those who have difficulty. This study falls within qualitative interpretive research. It uses an interactionist approach and Dewey's notion of experience. Following Morrissette and Demazière's (2019) method, two student teachers from sub-Saharan Africa took part in a "biographically orientated individual interview" (p. 53) and three group interviews. Continuing to follow Morrissette and Demazière's (2019) method, the student teachers and I interpreted and co-analyzed the experiences and critical incidents lived during the practicum. This approach showed that a successful practicum does not necessarily mean that the student teacher interprets their experience in a positive way. In short, the analysis shows the complexity of the practicum experience, which is shaped by the vulnerability induced by the negotiation of intellectual tools during the interaction between student teachers and their cooperating teachers.

Keywords: Interactionism, experience, semi-structured interview, critical incident, French-language school

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | ii |
| Sommaire | iii |
| 1. Introduction | 1 |
| 1.1 Le programme de formation à l'enseignement | 2 |
| 1.2 Les stages | 4 |
| 2. Recension des écrits | 6 |
| 3. Cadre d'analyse | 13 |
| 3.1 L'interactionnisme | 14 |
| 3.2 L'expérience de Dewey | 17 |
| 3.3 La vulnérabilité et la fragilité | 17 |
| 3.4 L'agentivité | 20 |
| 3.5 Les fragilités et les vulnérabilités | 21 |
| 3.6 La langue | 24 |
| 3.7 Les interactions | 25 |
| 3.8 Le racisme et la discrimination | 26 |
| 4. Méthodologie | 30 |
| 4.1 Le paradigme constructiviste | 30 |
| 4.2 Le pragmatisme | 31 |
| 4.3 La collecte des données | 31 |
| 4.3.1 Les participantes à mon étude | 32 |
| 4.4 Les instruments de recherche | 34 |
| 4.4.1 Les entrevues | 37 |
| 4.5 Analyse | 38 |
| 4.6 Les défis méthodologiques | 40 |
| 5. Résultats et discussion | 41 |
| 5.1 Les processus vulnérabilisants | 41 |
| 5.1.1 Les fragilités | 42 |
| 5.1.2 La langue | 60 |
| 5.1.3 Les interactions | 66 |
| 5.1.4 Le racisme et la discrimination | 74 |
| 5.2 Recommandations | 80 |
| 6. Conclusion | 81 |
| 7. Références | 85 |

| | |
|---|-----|
| 8. Annexes | 102 |
| 8.1 Critères de sélection des participants | 102 |
| 8.2 Les étapes de ma méthodologie | 104 |
| 8.3 Grille d’entretien individuel | 106 |
| 8.4 Certificat d’approbation éthique | 110 |

Liste des tableaux et figures

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Description des participantes | 32 |
| Figure 1 : Schéma d’analyse | 13 |
| Figure 2 : Boucle à quatre temps de Leclerc, Bourassa et Filteau, 2010 | 34 |
| Figure 3 : Grille d’analyse des incidents critiques de Leclerc, Bourassa et Filteau, 2010 | 35 |

1. Introduction

Le Canada est une terre d'immigration : selon le recensement de 2016, environ 7,5 millions de sa population étaient née à l'étranger, soit près de 22% (Statistiques Canada, 2017). Le recensement indique que l'Ontario se classe parmi les provinces qui accueillent le plus grand nombre de personnes immigrantes chaque année. De ces personnes, environ 4% sont francophones, dont la majorité vient d'Afrique (Pierroz, 2021). Effectivement, à l'extérieur du Québec, près de 46% des personnes immigrantes ayant le français comme première langue officielle parlée arrivent d'Afrique (Houle, 2019). Paradoxalement, si c'est en partie le besoin criant de main d'œuvre au Canada qui pousse à recruter en grand nombre à l'étranger, plusieurs problématiques touchent les personnes nouvellement arrivées en ce qui a trait à leur insertion sur le marché de l'emploi. En effet, cette population fait souvent face à la déqualification (Nadeau, 2019), à un taux de chômage deux fois plus élevé comparativement aux personnes natives (Ella Oyono, 2021) et rencontre des défis quant au maintien en emploi (Nadeau, 2019). Parallèlement, les milieux scolaires se voient durement touchés par la pénurie, particulièrement au secteur francophone. Pourtant, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario constate que « 15% des enseignants immigrants, même lorsqu'ils sont certifiés par l'Ordre, éprouvent de la difficulté à obtenir un contrat de travail comparativement aux autres diplômés de l'Ontario (5%) » (Duchesne, 2008, p. 120).

Alors que le Canada se diversifie de plus en plus, cette diversité se reflète largement au sein des élèves, mais encore peu dans le corps enseignant. Pourtant, plusieurs études théoriques et empiriques montrent les effets positifs sur les élèves d'avoir accès à un enseignant ou une enseignante issue de la diversité (Allen, 1994; Bauer et Akkari, 2016; Escayg, 2010; Pole, 1999; Villegas et Irvine, 2010). Selon Fleuret et *al.* (2013), si certains conseils scolaires expriment le souci de voir une meilleure représentation des groupes culturels et linguistiques des élèves dans l'équipe enseignante, c'est, semble-t-il, surtout pour des raisons pratiques. En effet, le personnel enseignant recruté se voit attribuer d'emblée le rôle de communiquer avec les parents d'origine immigrante et de s'assurer de leur compréhension des règlements de l'école ou alors on lui demande d'intervenir en cas de problème. Comme l'affirment les auteurs, la représentation la diversité au sein de l'équipe enseignante devient alors « un simple instrument d'intégration et de communication » (p. 291), sans égard à ses effets sur la réussite scolaire des élèves.

En outre, l'insertion du personnel enseignant issu de l'immigration dans les écoles canadiennes représente un défi qui semble s'imposer dès les stages. À cet effet, Piquemal et Bolivar (2009), précisent que « l'intégration des immigrants francophones est de nature doublement complexe. D'une part, elle génère une discontinuité culturelle et d'autre part, elle se heurte à la dure réalité du statut "égalitaire" du français qui ne l'est que dans les documents officiels » (p. 261). En d'autres termes, les personnes immigrantes de langue française, même si elles intègrent une communauté francophone, sont confrontées à une variété de langue et des repères culturels différents. De plus, croyant que choisir le Canada, un pays officiellement bilingue, leur permettra de fonctionner en français, elles s'étonnent de la nécessité de l'anglais. Cette double complexité associée à l'intégration de ces individus peut se transposer chez les participantes à mon étude lors de leur stage. Sachant que le stage peut constituer une porte d'entrée vers un contrat de travail dans l'école dudit stage, sa réussite représente un enjeu important, notamment lorsqu'on vit des défis économiques (Duchesne, 2017).

1.1 Le programme de formation à l'enseignement

Les stagiaires participant à mon étude suivent le programme de *Formation à l'enseignement* de l'Université d'Ottawa, qui « prépare à enseigner dans les écoles de langue française de l'Ontario » (Faculté d'Éducation, s.d.-b). Il s'agit d'un programme de deux ans à temps complet, soit quatre trimestres. Il comprend 80 jours de stage en tout, que je développe dans la prochaine section. Selon la page web de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, pour être admis au programme de formation à l'enseignement (B.Éd.), il faut d'abord détenir un diplôme universitaire de premier cycle reconnu (Faculté d'Éducation, s.d.-b). Pour les personnes ayant étudié au Canada, cela signifie avoir complété un « baccalauréat universitaire d'au moins 90 crédits ou un baccalauréat spécialisé de quatre ans dans un collège ontarien » (Faculté d'Éducation, s.d.-c). On indique que pour les personnes ayant étudié à l'étranger, cela se traduit par un « diplôme universitaire de 180 ECTS d'un même programme délivré par une université (p. ex. : licence, diplôme d'ingénieur) » (Faculté d'Éducation, s.d.-c). Par la suite, il faut présenter une moyenne académique d'au moins 66% (le calcul est différent selon que les études aient été réalisées au Canada ou à l'étranger). Celle-ci « compte pour 50% de la décision d'admission » (Faculté d'Éducation, s.d.-c). L'autre 50% est basé sur « l'expérience et les compétences pertinentes à la profession », mesurées par un profil d'expérience écrit par la personne candidate, soumis par le

candidat ou la candidate (Faculté d'Éducation, s.d.-c). La note de passage est de 66%. Toutes les personnes posant leur candidature doivent obligatoirement réussir l'Examen de compétence linguistique, indépendamment qu'ils aient le français comme première langue ou qu'ils aient étudié en français.

Pour présenter une demande d'admission au B.Éd., il faut également choisir un cycle d'enseignement et des options scolaires. En effet, le programme d'enseignement se divise en trois cycles, soit le primaire/moyen (de la maternelle à la 6^e année), le moyen/intermédiaire (de la 4^e à la 10^e année) et l'intermédiaire/supérieur (de la 7^e à la 12^e année). Pour s'inscrire au B.Éd, cycle primaire/moyen, aucun cours préalable n'est requis. Cependant, pour les cycles moyen/intermédiaire et intermédiaire/supérieur, il faut choisir des matières à enseigner, qu'on appelle les « options scolaires ». Pour enseigner une option scolaire, « il faut avoir suivi des cours universitaires dans cette matière » (Faculté d'Éducation, s.d.-c). En ce qui concerne l'enseignement au cycle moyen/intermédiaire, le candidat doit choisir une seule option scolaire, et « six cours universitaires d'une durée d'un trimestre (ou trois cours annuels) sont requis dans cette matière (avec un maximum de deux cours dans une matière connexe) » (Faculté d'Éducation, s.d.-c). Par exemple, pour une personne choisissant les mathématiques, elle devra avoir réussi un minimum de quatre cours parmi les suivants : *Mathématiques; Statistiques; Statistiques managériales; Psychologie statistiques; Méthodes quantitatives; Recherche opérationnelle; Analyse de données; Mathématiques financières; Actuariat*. Elle pourra ajouter à cela un maximum de deux cours dans une matière connexe, par exemple : *Administration; Finance; Informatique; Économie; Comptabilité; Comptabilité managériale; Comptabilité financière; Sciences; Génie; Philosophie des sciences* (Faculté d'Éducation, 2023). En ce qui concerne l'enseignement au cycle intermédiaire/supérieur, le candidat ou la candidate doit choisir deux options scolaires :

dix cours universitaires d'une durée d'un trimestre (ou 5 cours annuels) sont requis dans la 1^{re} matière (avec un maximum de quatre cours dans une matière connexe). Quatre cours universitaires d'une durée d'un trimestre (ou 2 cours annuels) sont requis dans la 2^e matière (aucun cours connexe). (Faculté d'Éducation, s.d.-c).

1.2 Les stages

Tel qu'indiqué précédemment, le programme de formation à l'enseignement comprend 80 jours de stage répartis sur deux ans¹. La description faite dans cette section dépeint le cheminement suivi par les participantes à mon étude.

Au campus d'Ottawa, la première année de formation comprend un stage divisé en deux parties, soit la première partie à l'automne et la seconde à l'hiver. Les stages ont lieu une fois les cours terminés, ce qui signifie que les cinq cours suivis lors du même trimestre sont donnés en accéléré. En première année, la partie A du premier stage (que j'appellerai stage IA) débute par une journée d'apprentissage par l'engagement communautaire (AEC). Il s'agit pour les stagiaires de prendre contact avec le milieu scolaire et de préparer la rentrée scolaire avec leur enseignante accompagnatrice² durant les journées pédagogiques de début d'année. Cette journée est suivie de vingt jours consécutifs lors du trimestre d'automne. La partie B (stage IB) comprend quatre journées d'AEC, suivies de 20 jours consécutifs, pour un total de 40 jours lors de la première année. La seconde année de formation comprend également 40 jours de stage, répartis différemment. Les stagiaires commencent l'année scolaire avec quatre journées d'AEC. Par la suite, le stage II se déroule lors du trimestre d'hiver et s'étend sur 40 jours continus, soit de huit à neuf semaines, dépendamment des congés fériés. Lors de chaque stage, on jumèle une stagiaire à une enseignante accompagnatrice. Le jumelage demeure le même pour les stages IA et IB, mais peut changer lors du stage II. Selon le Guide de la pratique de l'enseignement que l'on peut trouver sur la page « Accueillir un ou une stagiaire » de la Faculté d'Éducation (s.d.-a), l'enseignante accompagnatrice a la responsabilité d'évaluer la performance du ou de la stagiaire. De plus, on lui attribue différents rôles, soit :

- Accueillir le ou la stagiaire dans sa salle de classe et faciliter son intégration;
- Fournir de l'information sur l'école (toute information requise par le personnel enseignant de l'école);
- Diriger la formation pratique de l'étudiante ou de l'étudiant pour l'amener à l'autonomie (cogestion, coplanification, coenseignement, prise en charge complète vers la fin du stage);

¹ Le cursus a changé depuis la réalisation de cette étude.

² Puisque la profession enseignante demeure majoritairement investie par des femmes, le féminin est utilisé comme genre générique.

- Donner de la rétroaction constructive au stagiaire : stratégies alternatives, suggestions, recommandations;
- Suivre le progrès de l'étudiant ou de l'étudiante et l'évaluer.

On définit également le rôle des stagiaires, soit :

Faire preuve de professionnalisme

Le ou la stagiaire doit avoir un comportement exemplaire :

- par son professionnalisme (respect, assiduité, intégrité, ouverture);
- par son respect des normes d'exercice et de déontologie de la profession (telles qu'elles sont décrites par l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario);
- par sa participation active dans la classe (avec l'enseignante ou l'enseignant, avec les élèves, dans les activités).

Observer et être réceptif à la rétroaction

Les stagiaires doivent :

- observer les techniques d'enseignement, les stratégies et méthodes de gestion de classe et aider les élèves;
- être ouverts aux suggestions;
- chercher des conseils et de l'aide auprès de l'enseignant-accompagnateur pour cerner les points à améliorer (Faculté d'Éducation, s.d.-a).

On nomme également un professeur conseiller ou une professeure conseillère pour chaque jumelage. Cette personne joue le rôle d'intermédiaire en cas de difficulté. En effet,

si la progression du ou de la stagiaire présente des défis et que les objectifs qui ont été fixés pour remédier à la situation ne sont pas atteints, l'enseignant-accompagnateur doit présenter un avis de difficulté/plan d'amélioration et en informer la professeure ou le professeur conseiller, qui accompagnera celui-ci dans sa démarche (Faculté d'Éducation, s.d.-a).

Dans le contexte de diversification de la population enseignante francophone en Ontario, une question demeure : quel est le sens donné par deux stagiaires d'Afrique subsaharienne à leur expérience de réussite en stage, et comment l'expérience de stage peut être vulnérabilisante pour ces dernières? Mon étude apporte des réponses documentées à cette question et vise les objectifs suivants : 1. Apporter une meilleure compréhension de la vulnérabilité amenée par l'expérience de stage dans le cadre d'un stage réussi. 2. Analyser la co-construction du sens des expériences vécues par les stagiaires. 3. Formuler des recommandations à l'université.

Afin de faire un état de la question, j'ai revu différentes études qui traitent des stages en enseignement, d'une part chez les stagiaires natifs ou natives et d'autre part chez les stagiaires provenant de l'immigration. S'ajoutent à cela des études sur l'insertion en emploi du nouveau personnel enseignant formé à l'étranger. Dans la section suivante, j'explore les enjeux d'un échec en stage; les difficultés rencontrées par les stagiaires; soit l'approche pédagogique, la gestion de classe et les relations interpersonnelles; l'accueil; les défis de l'enseignement en contexte francophone minoritaire et le racisme.

2. Recension des écrits

Au Canada, l'immigration se divise selon trois catégories : les immigrants et immigrantes économiques, le regroupement familial et les personnes réfugiées. La première catégorie concerne les individus pouvant contribuer à l'économie canadienne³. En 2012, 62% de la population immigrante se classait dans cette catégorie à titre de gens d'affaires ou de travailleurs ou travailleuses qualifiés (Hilliard, 2020). Ces gens se voient sélectionnés en fonction de critères tels « le niveau de scolarité, les aptitudes linguistiques et les compétences professionnelles » (Statistiques Canada, 2005, p. 10). Ainsi, selon Moctar (2022), les personnes sélectionnées jouissaient d'un certain statut social dans leur pays d'origine et sont habituées à un certain confort. D'après ce même auteur, ayant une expérience privilégiée dans leur pays d'origine, le bris de cette continuité par les échecs vécus à l'arrivée dans le pays d'accueil peuvent nuire à leur estime de soi et à leur confiance et les amener à se replier sur elles-mêmes. C'est d'ailleurs l'un des constats de cette thèse, les participantes à cette étude corroborant l'observation de Moctar lorsqu'elles abordent leur parcours migratoire.

Plusieurs études, notamment celles recensées dans la thèse de doctorat de Monfette (2018), puis celle de Gouin et Colognesi (2021) montrent que pour tous les stagiaires, « les stages représentent une période extrêmement angoissante et stressante » (Monfette, 2018, p. 13). Les stages sont d'autant plus stressants sachant qu'un échec peut constituer une importante barrière à l'intégration de la profession enseignante (Skogen et Mulatris, 2011). C'est alors qu'en cas d'échec, peu importe l'origine du stagiaire, chacun se renvoie la responsabilité, les enseignants accompagnateurs et enseignantes accompagnatrices (ci-après : EA) accusant les stagiaires et vice-versa (Lebel, 2007; Mujawamariya, 2010). La communauté étudiante issue de l'immigration

³ Il ne s'agit donc pas nécessairement d'investisseurs ou de gens très riches, comme on peut se l'imaginer.

exerçant parfois des responsabilités familiales (Lupien, 2020) et vivant plus souvent des défis économiques (Duchesne, 2017), la pression qui repose sur ses épaules est d'autant plus lourde. Or, la majorité des stagiaires se heurte à des difficultés telles que leur ignorance du fonctionnement et de la culture de l'école (Monfette, 2018; Sabar, 2004), la gestion des comportements (Mulatris et Skogen, 2012), « des difficultés relationnelles avec les élèves » (Monfette, 2018, p. 18) et la désillusion due à des représentations initiales idéalisées (Cattonar, 2008, cité dans Goyette et Martineau, 2018; Monfette, 2018). Cependant, le défi est amplifié pour les stagiaires provenant de l'immigration, qui reçoivent des critiques sur leur approche pédagogique, leur gestion de classe et leur variété de langue. Les défis de racialisation, la méconnaissance des codes locaux et les tensions relationnelles sont des réalités vécues par ces personnes en stage et seront détaillés dans les prochains paragraphes.

Premièrement, l'approche pédagogique des stagiaires provenant de l'immigration est critiquée, car on leur reproche un enseignement centré sur l'enseignant plutôt que centré sur l'élève, tel que préféré dans les écoles canadiennes (Dalley, 2020; Duchesne, 2008; Duchesne, 2010b; Provencher et *al.*, 2016). Selon plusieurs études (Demougeot-Lebel et Perret, 2010; Frenay, 2006; Kember, 1997), un enseignant ou une enseignante qui adopte une pédagogie centrée sur l'enseignement s'approprie le rôle de maître, assumant la responsabilité de transmettre des savoirs et d'assurer la discipline. Elles suggèrent, à l'inverse, qu'en adoptant une pédagogie centrée sur l'élève, l'enseignant ou l'enseignante devient une facilitatrice, accompagnant l'élève dans son apprentissage par le biais des nombreuses interactions et de méthodes pédagogiques variées. Demougeot-Lebel et Perret (2010) mentionnent que « cette dernière approche est communément admise comme plus favorable aux étudiants pour développer des apprentissages plus nombreux et de meilleure qualité » (p. 57). À cet effet, Trigwell et *al.* (1999) affirment que « la manière dont l'enseignant envisage l'enseignement (la conception) va influencer sur sa pratique (l'approche) » (cité dans Gerard, 2016, p. 3). Knowles (1992, cité dans James, 2002) indique que le passé biographique de l'individu enseignant influence significativement ses conceptions de l'enseignement ainsi que sa pratique. Or, il serait tentant d'expliquer l'approche pédagogique des stagiaires par l'idée populaire selon laquelle on priorise l'enseignement magistro-centré dans les pays d'Afrique subsaharienne. Toutefois, comme l'indique Gerard (2016), « les recherches montrent que les jeunes enseignants débutants [en général] se situent davantage dans une conception de l'enseignement magistro-centrée (Demougeot-Lebel et Perret, 2010; Kugel, 1993) » (p. 4). Si les stagiaires

originaires du Canada reçoivent un enseignement centré sur l'élève, il est surprenant qu'ils adoptent une pédagogie centrée sur l'enseignement en début de carrière. Nous nous retrouvons alors devant un discours construit, qui permet au groupe dominant, soit les personnes natives du Canada, de conserver son pouvoir. On pourrait parler d'un biais chez les EA, qui dès l'accueil d'un ou d'une stagiaire issue de l'immigration, pourraient lui attribuer une pédagogie magistro-centrée avant même d'avoir observé son enseignement.

Deuxièmement, la gestion de classe représente un défi pour les stagiaires d'origine immigrante (Dalley, 2020; Duchesne, 2008; Duchesne, 2010a; Duchesne, 2010b; Mujawamariya, 2000; Mujawamariya, 2010;). Pour Achambault et Chouinard (1996), la gestion de classe devrait favoriser « le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle » (p. XVI, cité par Lusignan, 2001, p. 19). Comme Mulatris et Skogen (2012) le mentionnent, « il faut cependant reconnaître que peu importe leurs origines, tous les étudiants semblent expérimenter des difficultés liées à la gestion de classe » (p. 344). Les EA semblent attribuer ces difficultés chez les stagiaires à leur culture, sans toutefois pouvoir décrire cette soi-disant culture lorsqu'on leur demande de le faire (Mujawamariya, 2000). Inversement, lorsque les stagiaires natifs ou natives présentent ces mêmes difficultés, on les explique par leur manque d'expérience (Cody et al., 2021).

Troisièmement, on observe des tensions relationnelles entre les stagiaires et les acteurs scolaires. Le fait que certains adoptent une position autoritaire les amène à vivre des relations conflictuelles avec les élèves et leurs parents (Collin et Camaraine, 2013). Dans sa thèse de doctorat, Prophète (2020) souligne également que la communication entre le ou la stagiaire et l'EA peut s'avérer difficile. La relation avec l'EA est d'autant plus importante sachant qu'une étude de Collin et Camaraine (2013), rapportée par Morissette, et al. (2014), montre que des « difficultés relationnelles affecteraient l'évaluation des stages probatoires des [enseignants formés à l'extérieur du pays] par leurs pairs enseignants » (p.9). Dans leur étude sur le nouveau personnel enseignant formé à l'étranger, Morissette et Demazière (2019) indiquent que ces tensions peuvent résulter d'une « méconnaissance des codes locaux, surtout relationnels » (p. 51).

Or, la méconnaissance des codes peut se manifester autant du côté de la personne qui se trouve en position de pouvoir que de la personne qui ne l'est pas. Dalley (2015) l'illustre bien dans un article où elle dépeint le cas d'un jeune étudiant qui ne semble pas comprendre le comportement attendu dans la classe : il « continue à parler alors que l'enseignante a donné le signal de retour au calme [elle se place devant la classe, les bras croisés] » (p. 25). D'une part, l'étudiant n'ayant pas

acquis la compétence appropriée dans son environnement social, n'a pas la possibilité de décoder le « signal ». D'autre part, l'enseignante considère qu'il a la responsabilité de respecter le « signal » et interprète alors son comportement par un manque de respect, qui mènera à son exclusion. Ce type de réponse à la différence, qu'on peut estimer d'actualité dans les écoles, pose problème puisque le ministère de l'Éducation de l'Ontario prône l'inclusion dans différents programmes, tels la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (2004) et le Programme d'actualisation linguistique en français (2010a). L'inclusion, telle que définie par Dalley (2015), « exige que tout un chacun, le Soi autant que l'Autre, soient reconnus comme co-constructeurs de l'espace social » (p. 22). Selon l'auteure, elle nécessite que les deux partis changent et amène une modification des rapports de pouvoir. Elle ajoute que l'inclusion met de l'avant une francophonie « en devenir » plutôt que figée.

Si les difficultés relationnelles peuvent être attribuées à une méconnaissance des codes, il devient pertinent de mettre en lumière l'accueil des stagiaires, un moment clé dans l'inclusion. Dans un colloque, Van Nieuwenhoven et *al.* (2017) mentionnent l'importance du moment d'accueil du stagiaire comme Gravelle et Duchesne (2018) en font part également. À cet égard, Weber (2015), dans une étude réalisée en France, soutient que les EA portent la responsabilité de la dimension relationnelle avec les stagiaires. Cependant, des études faites en Ontario relatent que des stagiaires d'origine immigrante ont senti un accueil froid dans leur milieu de stage (Mujawamariya, 2010; Duchesne, 2017). Dans une étude sur l'intégration socioprofessionnelle du personnel enseignant immigrant formé à l'étranger, Niyubahwe, et *al.* (2018) identifient un accueil bienveillant comme un facteur facilitant. Ainsi, tout comme l'inclusion, l'accueil nécessite que l'individu accueillant et l'individu accueilli changent. Il peut être perçu comme menaçant par les Francophones vivant en milieu minoritaire comme c'est le cas pour les Franco-Canadiens. Dans une étude réalisée en Alberta, Dalley (2003) affirme :

il est possible que ces compromis, réalisés sur une base individuelle, soient perçus par la communauté d'accueil en milieu minoritaire comme une trahison de ce qui lui est cher, c'est-à-dire de sa variété linguistique et de sa culture – toutes deux marquées par une évolution dans l'environnement des prairies et par le contact avec la langue et la culture anglo-canadienne (p. 71).

Plusieurs rapports tels que la Conférence ministérielle sur la francophonie canadienne (CMFC) (2006) au niveau national et la Fédération des communautés francophones et acadienne Canada (FCFA) au niveau provincial affirment que l'immigration francophone est essentielle à la conservation de la communauté linguistique (Dalley, 2003; Jabouin, 2018). Celle-ci se trouve devant la nécessité de redéfinir l'identité franco-canadienne afin d'être plus inclusive, car elle « est de plus en plus diversifiée sur le plan de l'ethnicité, de la culture et de la langue » (Jabouin et Duchesne, 2018). Cependant, comme l'affirme Jabouin (2018),

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, Clea 2010) (p. 18).

Plusieurs auteurs (Duchesne, 2018; Lafontant, 2007; Laperrière, 2010; Mujawamariya, 2000) avancent que le fait d'être racialisé additionné au fait d'appartenir à une communauté minoritaire constitue un obstacle supplémentaire. Le personnel enseignant francophone issu de l'immigration n'est pas accepté comme « vrai francophone » (Prophète, 2020) et est souvent critiqué pour son accent (Duchesne, 2008; Duchesne, 2017; Mujawamariya, 2000), leurs collègues et les parents se montrant inquiets de leur niveau de langue trop élevé (Mujawamariya, 2010) et de leur prononciation étrangère devant les élèves, qui ont des compétences linguistiques en français très diversifiées. En effet, la moitié des enfants d'ayants droit qui s'inscrivent à l'école ne maîtrisent que peu ou pas le français à leur arrivée à l'école (Landry, 2010, cité par Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016). Pour reprendre les mots de Dalley (2020), « *the underlying language ideology is that there is only one right way to speak and write French* » (p. 144).

Ce refus d'accepter la variété linguistique des futurs enseignants et futures enseignantes issues de l'immigration pourrait résulter de la perception de ces derniers comme une menace par le corps enseignant franco-canadien. Lacroix (2014) constate que l'arrivée d'une personne immigrante dans un milieu de travail peut être interprétée comme une menace à la culture et à l'identité par les employés natifs. Dans leur étude sur les relations interpersonnelles de personnes enseignantes formées à l'étranger, Niyubahwe. et al. (2018) notent que leurs participants et participantes « affirment avoir fait face à l'indifférence, l'isolement social, le racisme et la discrimination » (p. 33). Les personnes enseignantes immigrantes racialisées vivent une double minorisation du fait qu'elles sont minoritaires dans un milieu linguistiquement minoritaire. Il

devient indispensable de reconnaître que, du fait de leur minorisation, elles peuvent vivre de la discrimination et du racisme.

D'ailleurs, la profession enseignante étant majoritairement investie par des personnes blanches au Canada (Livingstone et Antonelli, 2007, cité dans Duchesne, 2008), on peut penser que ces gens veulent « préserver l'hégémonie de la communauté franco-ontarienne de "souche" [...] et semblent réticents à ce que les minorités visibles intègrent la profession enseignante » (Mujawamariya, 2000, p. 158). Parallèlement, Marom et Ilieva (2016) observent que les compétences de certaines personnes stagiaires issues de l'immigration sont si dévalorisées par leur EA et qu'on leur conseille parfois de changer de domaine. Les auteures font également mention de présomptions essentialistes à propos de la culture d'origine des stagiaires. Mujawamariya (2000) fait une observation similaire lorsque les EA attribuent les difficultés des stagiaires provenant de l'immigration à leur culture alors qu'ils et elles avouent ne pas connaître cette dite culture. L'auteure conclut que les jugements des EA sont « teintés de stéréotypes véhiculés sur les minorités visibles dans la société » (p. 148). Sachant que les trois quarts des stagiaires en enseignement au secteur francophone de l'Université d'Ottawa sont des immigrants noirs d'Afrique subsaharienne (P. Dalley, 21 juillet 2021, communication personnelle), la menace ressentie par le corps enseignant canadien est réelle, audible et visible. Or, il devient difficile d'affirmer que la couleur de peau est invisible.

Ainsi, tout comme la société canadienne, qui se veut « colourblind » d'après James (2021), les communautés francophones et acadienne reproduisent des schèmes racistes. Tel que l'écrit Ibrahim (2008),

in North America, bodies are "marked" by history where Blackness is read not so much in terms of ethnicity, but through an essentialized gaze where skin colour, hair, nose shape, and so on determine who one "is" (West, 2000; Omi and Winant, 1998; hooks, 1992; Ibrahim, 2000a, 2000b, 2008) (p. 59).

Selon Lemaine (1999), les arguments de nature biologique sont alors remplacés par des arguments de nature culturelle, mais toujours dans le même objectif, soit celui de justifier la différence. La politique multiculturelle ainsi que le système idéologique néolibéral créent ce que Connell (2010, cité dans James, 2021) appelle une logique socioculturelle « *that (theoretically) offers formerly excluded individuals access to opportunities without changing the existing "systems of inequality or the ideologies that sustain them"* » (p. 35). De cette façon, la responsabilité de l'échec des

stagiaires racialisés leur est entièrement attribuée, sans remise en question du système idéologique en place, teinté de ce que certains auteurs appellent le néo-racisme, c'est-à-dire le racisme culturel. Pour réussir, ils et elles doivent enclencher un processus d'assimilation afin de répondre aux exigences de l'EA. En d'autres termes, ces personnes « payent leur survivance au prix d'une déculturation [...], [devant] [...] abandonner leur culture d'origine et de vivre les conséquences de ce déchirement » (Sainsaulieu, 1972, p. 403). Tout ceci pose l'existence d'une « culture légitime [...] émanant des groupes sociaux dominants qui exerceraient ainsi une forme de violence symbolique sur les dominés » (Draelants et Ballatore, 2014, p. 115).

Dans l'ensemble, la littérature recensée ne relève pas de différence entre les stagiaires hommes et les stagiaires femmes. Néanmoins, dans son article *From Africa to Teacher Education in Ontario*, Dalley (2020) note que la majorité des stagiaires convoqués au Comité d'Éthique Professionnelle sont des hommes noirs. Les EA leur reprochent entre autres leur mauvaise attitude, leur manque d'initiative et leur refus de la critique et des consignes données. Comme le souligne Dalley, « *such situations often lead to a belief that the student has a bad attitude: they “choose not to change”* » (p. 153). Dans cette thèse, il devient intéressant de voir comment le fait d'être une femme façonne l'expérience de stage.

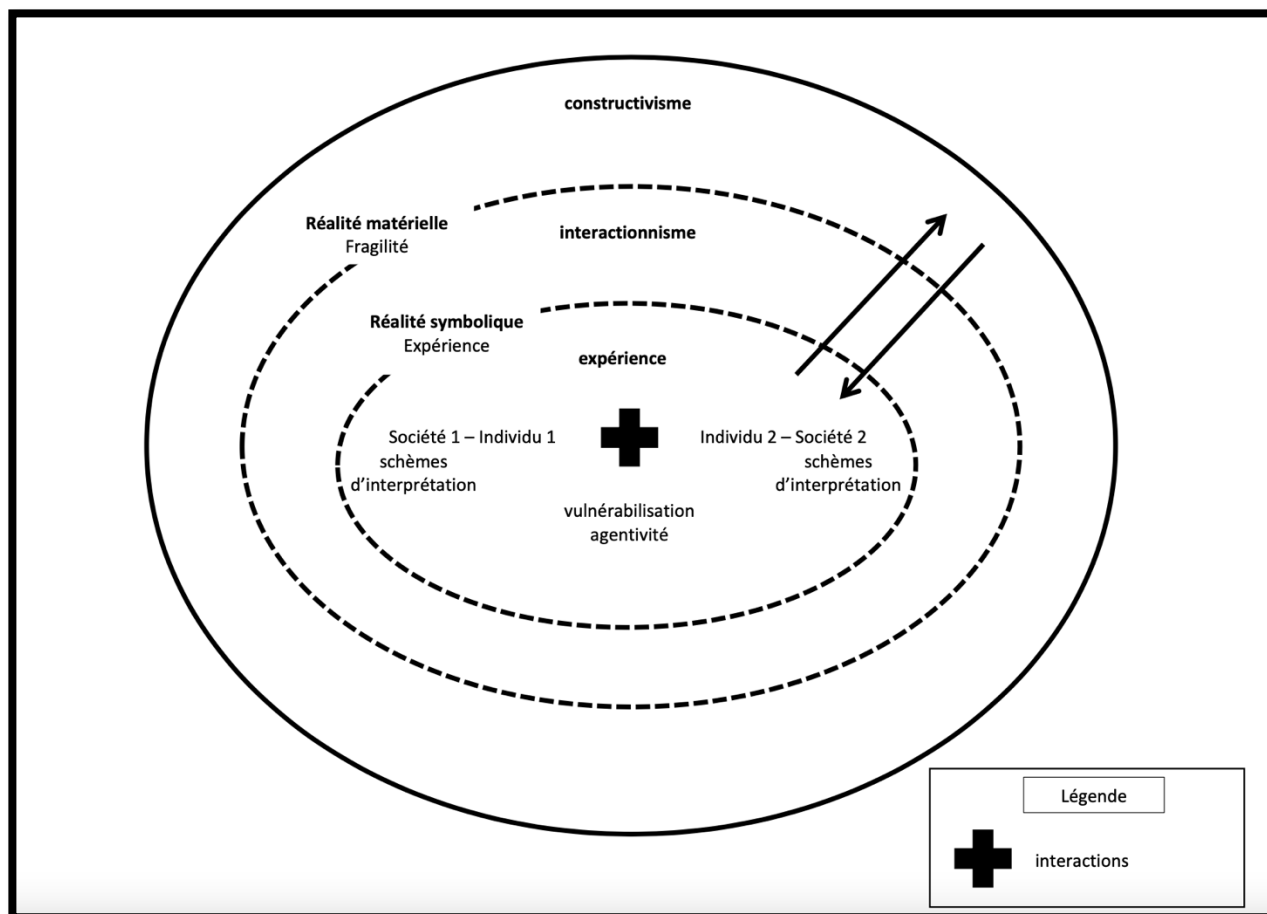
En somme, si les personnes immigrantes de catégorie économiques bénéficient d'un certain privilège, le bris de cette continuité par les échecs vécus à l'arrivée semble affecter leur sentiment de légitimité. En outre, bien que le stage soit une période stressante pour tous et toutes, la pression paraît amplifiée chez les stagiaires d'origine immigrante qui, tentant de s'intégrer en milieu francophone minoritaire, se voient doublement minorisées vu leur origine. En stage, le discours ambiant pointe vers leur tendance à adopter une approche magistrale, un registre de langue trop complexe et une gestion de classe insatisfaisante. Pourtant, Monfette (2018) constate que ces difficultés ne diffèrent pas de celles vécues par les stagiaires natifs et natives. La différence réside dans le fait qu'ils et elles se voient racialisés, méconnaissent les codes locaux et vivent des tensions relationnelles dans leur stage (Mujawamariya, 2000, Morrissette et Demazière, 2019, Collin et Camaraire, 2013). Le cadre d'analyse présenté dans la prochaine section fournit les concepts nécessaires afin de mieux saisir l'expérience de ces personnes dans toute sa complexité.

3. Cadre d'analyse

Tout d'abord, je considère important de mentionner que mon cadre d'analyse a été construit de manière itérative. L'interactionnisme et l'expérience se situent dans une épistémologie plus large, soit le constructivisme, s'imbriquant les uns dans les autres. En effet, dans le constructivisme se positionne l'interactionnisme, qui propose de délaisser la réalité matérielle afin de s'intéresser plutôt à la réalité symbolique, construite dans l'interaction. Encore dans l'interactionnisme se situe l'expérience de Dewey (2005), très instructive pour celui-ci, puisqu'elle propose non seulement le concept d'interaction, mais ajoute également celui d'*intellectual tools*, dorénavant appelés « schèmes d'interprétations » et le principe de la continuité. Ayant prévu au départ de m'en tenir à ces éléments afin de mener mon analyse de données, le processus itératif de construction du cadre s'est imposé lorsque la vulnérabilité a émergé de mes données de façon très saillante. À plusieurs reprises, les stagiaires ont mentionné, de manière directe et indirecte, se sentir vulnérables en stage. Or, si j'avais prévu étudier la manière dont les interactions positives permettent de surmonter les incidents critiques et de vivre une expérience positive en stage, j'ai plutôt constaté qu'une réussite ne signifie pas nécessairement une expérience positive. Dans le même ordre d'idées, avec la vulnérabilité se manifeste également l'agentivité, d'où l'ajout de ces deux concepts à mon cadre. Adoptant une perspective interactionniste, il est apparu nécessaire de distinguer fragilité et vulnérabilité. En somme, le schéma suivant montre comment mes concepts interagissent les uns avec les autres.

Figure 1

Schéma d'analyse (© 2023, par A. Gagné)



Tel que montré par le schéma de la figure 1, la réalité matérielle, considérée comme les faits objectifs, présente peu d'intérêt pour les interactionnistes. La fragilité se trouve juste en-dessous, montrant que celle-ci n'est pas influencée par les processus sociaux. À la jonction de l'interactionnisme et de l'expérience se situe la réalité symbolique, construite par les expériences vécues dans les interactions et la continuité de celles-ci. L'expérience en soi est faite d'interactions (représenté par le + sur le schéma de la figure 1) entre les individus, ces derniers se voyant influencés par les schèmes d'interprétations transmis par leur société d'appartenance. C'est à travers cette interaction que l'un des interlocuteurs peut se sentir vulnérabilisé, et ainsi faire le choix ou non de mettre en œuvre son agentivité. Ces concepts sont expliqués plus en détails dans les prochaines sections.

3.1 L'interactionnisme

L'interactionnisme est une approche née de l'École de Chicago, supportée par des chercheurs de renom, comme Mead, Blumer, Becker, Dewey, Thomas et Park. Il découle de

l'interactionnisme symbolique, alliant le symbole et l'interaction. D'après Denzin (2004), « *the term "symbolic" in the phrase symbolic interaction refers to the underlying linguistic foundations of human group life, just as the word "interaction" refers to the fact that people do not act toward one another, but interact with each other* » (p. 81).

Le symbole se traduit par tout objet social qui représente quelque chose d'autre. Comme le dit Given (2008b), c'est une création purement humaine. La signification des symboles est transmise dans l'interaction, « *through interaction, culture arises* » (p. 2). Les interactionnistes définissent la culture comme étant « *the ideas, objects, and practices that constitute everyday life* » (p. 2). Lacaze (2013) ajoute qu'un élément fondamental est que « l'École de Chicago a envisagé le rapport entre individu et société en tant que processus » (p. 43). Blumer (1969) propose que la réalité soit faite de situations. Dans la même ligne de pensée que Dewey, il affirme que la signification des situations est construite dans un processus d'interprétation et influence ses actions ultérieures. En d'autres mots, les comportements sont conditionnés par les expériences passées de l'individu. Les interactionnistes ajouteraient que ces expériences ont permis de façonner les symboles, qui deviendront les schèmes d'interprétation de chacun.

L'analyse des interactions entre les stagiaires participant à mon étude a été influencée par les trois postulats de Blumer (1969) :

- ⇒ *Human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them.*
- ⇒ *The second premise is that the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one's fellows.*
- ⇒ *Meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters (p. 2).*

En résumé, Blumer postule que les individus agissent à l'égard des choses selon la signification qu'ils leur attribuent. C'est-à-dire que la réaction à l'égard d'une même situation dépendra de l'interprétation de chaque individu. En outre, ces significations émergent dans les interactions sociales, qui forment les schèmes d'interprétation. Finalement, ces schèmes d'interprétation constituent un processus interprétatif, puisqu'ils se modifient au fil des situations rencontrées.

Dans son article sur l'interactionnisme symbolique, Denzin (2004) ajoute le constat suivant :

A complex interpretive process shapes the meanings things have for human beings. This process is anchored in the cultural world, in the “circuit of culture” (du Gay et al., 1997) where meanings are defined by the mass media, including advertising, cinema and television, and identities are represented in terms of salient cultural categories (p. 82).

Globalement, le circuit de la culture participe à la transmission et au renforcement des schèmes d'interprétation d'une société donnée. Le terme « circuit » signifie que les schèmes émergent d'abord au travers des interactions, puis sont repris par les médias de masse, qui eux participent à renforcer et à façonner ces mêmes schèmes. La réalité actuelle favorisant la globalisation, certains schèmes d'interprétations sont véhiculés à grande échelle. Pensons par exemple aux standards de beauté, valorisant la blancheur et la minceur, même dans les pays où la population a la peau foncée.

Selon Blumer (1969), l'individu (le soi) est en construction constante, formé par les schèmes d'interprétation, alors que « *meanings play their part in action through a process of self-interaction* » (p. 5). Chacun s'auto-surveille continuellement, en fonction des schèmes d'interprétation valorisés par son groupe d'appartenance.

Les interactionnistes insistent sur le fait que les interactions sociales, situées culturellement, représentent les bases de notre construction de la réalité. Ils soulignent que chaque individu a une agentivité et participe à la constitution de la culture (Reich, 2018). De surcroît, ils distinguent les concepts de réalité symbolique et matérielle. La réalité matérielle représente ce qu'on peut observer ou décrire objectivement. D'après eux, elle prend son sens dans la façon dont on la raconte et qu'on la transforme en symbolique, à partir de nos schèmes d'interprétation (Reich, 2018), constitués de notre bagage social et culturel. On peut lier la réalité symbolique dont parle Reich au concept de schèmes d'interprétation proposé par Dewey, qui se développe socialement également et influence nos actions. Ainsi, les interactionnistes reconnaissent l'impossibilité d'étudier l'expérience comme un fait objectif, c'est pourquoi ils étudient la façon dont elle est comprise et racontée. Pour reprendre les mots de Burner (1984, cité par Denzin, 2004), « *experience is a performance, and reality is a social construction* » (p. 7).

3.2 L'expérience de Dewey

La notion d'expérience de Dewey reste très instructive pour l'interactionnisme. D'après Dewey (2005), « l'ensemble constitué par l'action et ses conséquences, seul, constitue une expérience » (p. 83). Tel que mentionné par Reich (2018), Dewey considérerait que :

human experience is a lived presence that builds on the past and stretches into the future. It is a world of action, a continuum of "doings and undergoings," wherein meanings are socially co-constructed by those who participate in interactions with a natural and cultural environment. (p. 183)

Les travaux de Dewey demeurent très utilisés dans les recherches pragmatiques. Selon l'auteur, c'est « la multiplication des expériences » (Dewey, 2005, p. 86) qui nous permet de compléter notre connaissance du monde, c'est pourquoi notre réalité demeure en constante transformation. De plus, l'auteur insiste sur la qualité de l'expérience, qui repose sur deux principes. D'abord, le principe de l'interaction, qui stipule que le sens que l'individu donne à son expérience repose sur l'interaction qu'il a avec son environnement, puis le principe de la continuité, qui établit l'importance de l'accumulation, ce qui fait que l'expérience présente est façonnée par le passé et façonne le futur (Schmidt, Margaret 2010). Un autre concept amené par Dewey est celui des *intellectual tools*, que j'appelle dans cette thèse les schèmes d'interprétation. Glassman (2001) indique que ceux-ci se développent socialement et comprennent la morale, les idéaux, les valeurs et les habitudes qui influencent nos actions. Il ajoute que le cadre conceptuel de Dewey stipule qu'à partir du moment où les schèmes d'interprétation n'ont plus de valeur dans une situation donnée, ils se voient modifiés ou rejetés par l'individu qui les utilise. Toujours selon Glassman, les individus d'une même société partageraient les mêmes schèmes d'interprétation, faisant en sorte que les membres d'un groupe puissent communiquer facilement, partageant des attitudes et des goûts communs. Dans cette étude, il sera intéressant de voir s'il est si facile de laisser tomber ses schèmes d'interprétation lorsqu'ils perdent leur valeur.

3.3 La vulnérabilité et la fragilité

La vulnérabilité reste un concept polysémique et on la confond souvent avec la fragilité. Avant de poursuivre, il m'apparaît fondamental de distinguer vulnérabilité et fragilité qui, lorsqu'on les aborde avec une approche interactionniste, n'ont pas la même signification. Bien que toutes deux soient définies comme le risque d'être blessé ou la capacité à affecter et à être affecté

(Armoogum *et al.*, 2012; Gilson, 2014), c'est dans les processus qu'elle prend son sens. La fragilité se dépeint sous un angle plutôt ontologique, renvoyant à l'état d'un individu « à un moment donné de sa vie » (Morrissette et Demazière, 2019, p. 49). En ce sens, on peut penser à la fragilité d'un nourrisson qui, pour des raisons biologiques, a besoin qu'on s'occupe de lui pour survivre. Son risque d'être affecté est donc plus grand à ce moment de sa vie, mais ne le définit pas à long terme, puisque la fragilité ne constitue pas une caractéristique personnelle. La fragilité peut survenir dans des contextes fragilisants, comme des transitions professionnelles (Morrissette et Demazière, 2019). On peut penser également au déracinement occasionné par l'immigration, dont la perte de repère en fait un contexte fragilisant. Or, selon ma définition de la fragilité, la personne immigrante n'est donc pas fragile, mais fragilisée, car c'est la transition qu'elle vit qui la fragilise à ce moment de sa vie. Le concept de fragilité⁴ ne renvoie pas aux processus sociaux, contrairement à la vulnérabilité (Morrissette et Demazière, 2019). Comme mentionné par Morrissette et Demazière (2019),

Selon une vision interactionniste, la vulnérabilité est saisie comme la résultante d'interactions qui se déroulent dans des situations sociales cadrées institutionnellement, organisées par des conditions préalables au sein d'un réseau mutuel d'influence. L'accent est alors mis sur des processus producteurs de vulnérabilités qui engagent des rapports avec autrui, notamment dans des contextes fragilisants comme des transitions professionnelles, des changements statutaires, des ruptures dans la vie intime, etc. Cette seconde perspective est plus féconde, car elle conçoit les vulnérabilités de manière dynamique, comme des processus sociaux, relationnels et normatifs. (p. 49)

En ce sens, l'individu vulnérabilisé a souvent le sentiment « d'être exclu ou [...] de ne pas avoir de place et de ne pas avoir de possibilité de parole » (LeBlanc, 2011, cité par Ennuyer, 2017, p. 369). Le sentiment de ne pas avoir la possibilité de s'exprimer constitue l'une des caractéristiques de la vulnérabilité sociale, définie par notamment Ricœur et Bentolila. Pour le premier, l'absence de voix contribue à invisibiliser des populations (Ricœur, 1990, cité par Ennuyer). Pour le second, le fait de ne pas avoir les codes valorisés pour s'exprimer de façon à être entendu par la majorité les empêche d'opposer une résistance. Il met toutefois en garde les gens qui voudraient parler pour autrui, ce qui risquerait de « renforcer le fait que les gens au nom desquels ils parlent n'ont pas de

⁴ Bien que les articles lus n'apportent pas tous cette distinction et utilisent les termes comme des synonymes, dans cette thèse, j'utiliserai le vocabulaire propre à cette distinction, même lorsque les auteurs ne le font pas.

“voix au chapitre”, c’est-à-dire qu’ils ne sont pas consultés dans les questions qui les concernent » (Ennuyer, p. 369).

De cette façon, la vulnérabilité, à l’inverse de la fragilité, devient davantage interactionnelle, en le sens qu’elle est située culturellement, historiquement et socialement. Toujours selon Morrissette et Demazière (2019), « la vulnérabilité est ainsi le produit d’activités engageant une pluralité d’acteurs qui occupent des positions différentes et souvent hiérarchisées en termes de statut ou de légitimité » (p. 48). Lorsque les individus fragilisés se trouvent dans un environnement social facilitant, ils peuvent demeurer fragilisés sans se sentir vulnérabilisés par les processus sociaux. Dans le cadre de ma thèse, cela signifie qu’un milieu de stage adapté et sécurisant permettrait de limiter la vulnérabilité ressentie par les stagiaires d’Afrique subsaharienne (SAS), puisque « la vulnérabilité survient toujours dans une dynamique et dans l’interaction entre la personne et son environnement au sens large » (Morissette et Demazière 2019, p. 370). J’en comprends que plusieurs éléments participent potentiellement à la vulnérabilité des stagiaires de mon étude, soit les interactions avec l’EA, responsable de leur évaluation, le discours tenu par l’université concernant ses attentes envers les stagiaires, et également son effacement en ce qui concerne l’évaluation finale. Bien entendu, ces éléments restent à confirmer par l’analyse de données. Or, en définissant la vulnérabilité, Morrissette et Demazière (2019) reprennent les mots de Goffman (1961), en rappelant qu’il faut tenir compte du rôle, du statut et des institutions, bref de la hiérarchie sociale, dans les interactions. Ceux-ci préfèrent donc parler de situations vulnérabilisantes plutôt que de personnes vulnérables. En effet, en utilisant le mot « vulnérabilisant », on met l’emphase sur le processus se produisant dans l’interaction. La vulnérabilité n’est donc pas un état qui colle à la peau, mais survient en interaction avec l’environnement et les acteurs qui le composent.

Dans cette recherche, j’ai l’intention de donner une voix aux participantes à mon étude afin qu’elles partagent leur expérience et leurs besoins. Cependant, cela implique une négociation entre ma sollicitude envers elles et mon rôle de chercheuse qui consiste à analyser les données et non seulement à en faire la description. J’ai dû trouver l’équilibre afin de donner une voix aux stagiaires sans toutefois me l’approprier. Comme nouvelle chercheuse, mais aussi comme humaine, cette négociation a présenté un défi pour moi puisque j’ai un certain attachement à mes données et le résultat que je pense obtenir, mais afin de produire un rapport de qualité, il faut s’attendre à ne pas nécessairement obtenir les résultats anticipés. De plus, comme ma recherche ne prenait en compte

que la voix des stagiaires, j'ai dû considérer également le fait que les interactions présentées sont des interprétations d'interactions avec les EA, et que ces dernières auraient possiblement apporté une interprétation différente. En effet, les expériences partagées par les stagiaires d'Afrique subsaharienne (ci-après : SAS) sont le résultat de leurs schèmes d'interprétation, probablement différent de celui des EA, d'où les tensions vécues. Outre cela, les participantes à mon étude, malgré la fragilité amenée par leur situation, ne se voient pas seulement vulnérabilisées, mais possèdent aussi l'agentivité nécessaire pour négocier, transformer ou rejeter les symboles appris, façonnant ainsi la culture (Given, 2008b).

3.4 L'agentivité

Comme le stipulent les interactionnistes, les membres de la société font preuve d'agentivité et participent à la construction des schèmes d'interprétation, pour reprendre les mots de Dewey (2005). Selon le dictionnaire d'anthropologie *Anthropens*, « la notion d'agentivité bénéficie d'un relatif consensus en anthropologie en ce qu'elle réfère à une “puissance d'agir” » (Laplante, 2021, p. 1). Le concept est généralement associé à Weber, « qui perçoit l'action humaine comme étant dictée par des choix conscients, a contrario de l'animal » (Weber, 1991/1922], cité par Laplante, 2021, p. 2). Pour les interactionnistes, « *agency describes the locus of action, whether in the person, in language, or in some other structure or process. At issue is the place of an autonomous, reflexive individual in the construction of meaningful action* » (Denzin, 2004, p. 82). Giddens (1981) ajoute que chaque individu peut devenir un agent social, c'est-à-dire faire preuve d'agentivité. En revanche, ils sont contraints par les normes sociales, les ressources matérielles et par les processus structurels liés à la classe, au genre et à la race pour ne nommer que ceux-là (Denzin, 2004).

Butler propose de penser vulnérabilité et agentivité ensemble (Butler, 2016, citée par Garrau, 2021). En effet, la vulnérabilité serait à la fois « une condition et une composante de l'agentivité » (Garrau, 2021, p. 6). Subséquemment, rien n'oppose vulnérabilité et agentivité, au contraire. Pour Butler, « *we are first vulnerable and then overcome that vulnerability, at least provisionally, through acts of resistance* » (Butler, 2016, p. 12). Pour Garrau, l'agentivité se traduit par la capacité « à avoir un effet ou un impact sur le monde » (p. 10). Elle signifie une redéfinition des normes sociales.

Toutefois, Garrau (2021) mentionne certains problèmes amenés par le fait de penser vulnérabilité et agentivité ensemble. L'un d'eux constitue le risque de retirer à la vulnérabilité son

pouvoir de critique sociale et politique des processus vulnérabilisants. En effet, j'ajoute qu'associer vulnérabilité et agentivité voudrait dire que le deuxième permet de surmonter le premier sans tenir compte des contraintes liées aux inégalités sociales, et renforcerait ainsi le discours capitaliste du *self-made man* (Gagné, 2022). Pour Garrau, « on ne doit pas, pour des raisons théoriques et politiques, dissocier vulnérabilité et agentivité ; mais on ne doit pas non plus, pour des raisons théoriques et politiques, associer trop rapidement vulnérabilité et agentivité » (p. 3). Dans cette thèse, il sera surtout question de comment les stagiaires tentent de faire preuve d'agentivité malgré le contexte vulnérabilisant dans lequel elles se trouvent, et comment elles sont contraintes par les normes sociales, leurs ressources matérielles et les processus structurels liés à leur classe, leur genre et leur race. Dans les prochains paragraphes, il sera question de comment différents aspects en particulier peuvent être vulnérabilisants pour elles, soit : être immigrante, être noire, et être stagiaire. Dans la suite de ce cadre, j'explique comment les thèmes ressortis de l'analyse des entrevues sont liés aux concepts théoriques. Seront alors analysés les fragilités et les vulnérabilités, la langue, les interactions et le racisme et la discrimination sous l'angle de l'interactionnisme et de l'expérience.

3.5 Les fragilités et les vulnérabilités

On peut considérer les personnes immigrantes comme fragilisées en raison de la perte de leurs repères dans le pays d'accueil, occasionné par une transition à un moment de leur vie. Cependant, dans une société inclusive, ces gens vivraient une fragilité temporaire, sans se voir vulnérabilisés. Du fait de leur parcours d'immigration, les SAS sont donc fragilisés dans le pays d'accueil en raison de la perte de repères amenée par la transition. Toutefois, ce sont les interactions qu'elles vivent avec leur EA, chargée de leur évaluation et le milieu de stage, - lequel se voit un tremplin de l'insertion professionnelle - qui les vulnérabilisent. Étant fragilisées par le contexte migratoire qu'elles vivent, elles sont plus sujettes à vivre des situations vulnérabilisantes, puisqu'elles ne possèdent pas les schèmes d'interprétation de la société d'accueil.

En ce qui concerne les personnes immigrantes, différents éléments tels que « la langue, la non-reconnaissance des diplômes et des expériences, les stéréotypes, la précarité des emplois née de l'interaction entre les immigrants et leurs environnements – rendent visibles leurs vulnérabilités

(Ennuyer, 2017). » (Albert et Lazzari Dodeler, 2021, p. 75) C'est ce dont il sera question dans les sections suivantes, à quoi j'ajouterai la particularité du rapport de pouvoir entre stagiaire et EA.

Le message envoyé par la société canadienne au moment du recrutement des personnes immigrantes et celui reçu au moment de l'insertion professionnelle est d'un paradoxe déstabilisant pour elles (Moctar, 2022). Le Canada sélectionne des personnes par des tests d'aptitude culturelle et professionnelle, mais une fois arrivés, ces gens se heurtent à la réalité du marché du travail canadien (Moctar, 2022), qui privilégie la formation et l'expérience canadienne (Lazzari Dodeler, 2016, cité dans Albert et Lazzari Dodeler, 2021). Ainsi,

l'immigré habitué à vivre un confort dans son pays d'origine et qui veut occuper certaines fonctions ou certaines positions stratégiques dans son pays d'accueil sans développer des mécanismes d'adaptation, d'accommodement peut courir le risque de briser son estime de soi. » (Moctar, 2022, p. 89).

Ceci est vulnérabilisant en le sens où les échecs vécus peuvent atteindre l'équilibre de la personne et de sa famille, son estime de soi et mener à un repli sur soi ou sur sa communauté (Moctar, 2022; Albert et Lazzari Dodeler, 2021). De plus, comme mentionné précédemment, les étudiants et étudiantes immigrantes ont parfois des responsabilités familiales (Lupien, 2020) et vivent souvent des défis économiques (Duchesne, 2017), ce qui rend leur insertion sur le marché du travail d'autant plus impérative.

Si immigrer peut s'avérer une transition fragilisante, on peut se demander ce que cela signifie pour des femmes racialisées. D'abord, Gauthier (2013) affirme que « les femmes immigrantes se retrouvent dans une position désavantagée du fait de leur statut d'immigrante, de leur statut de femme et de leur statut particulier de femme immigrante » (p. 106). Un regard interactionniste permet de comprendre que ce sont les interactions de ces femmes avec un environnement patriarcal et colonialiste qui accentue leur vulnérabilité, alors qu'elles se voient déjà fragilisées par leur immigration. Knüfer (2021) évite d'associer vulnérabilité et fragilité, car cela participerait à réduire les personnes vulnérables à la passivité. Pour l'auteure, la vulnérabilité

signale des rapports de pouvoirs inégalitaires, et peut servir des politiques paternalistes, sexistes, racistes et coloniales. Dire d'un groupe qu'il est vulnérable, cela autorise à agir à sa place, à nier son autonomie ou à le priver de ses capacités d'action (p. 1-2).

Une lecture de la situation informée par l'interactionnisme distinguerait toutefois les politiques de leur mise en œuvre et de leurs effets. Pour les interactionnistes, la politique constitue

une réalité matérielle, puisqu'il s'agit simplement de texte et c'est dans sa mise en œuvre qu'on peut exacerber ou limiter sa portée paternaliste, sexiste et colonialiste. En effet, ce sont les personnes responsables d'appliquer ces politiques, par exemple le personnel enseignant, qui les interprète à l'aide de ses schèmes d'interprétation, partagés par la culture et l'environnement. La mise en œuvre de ces politiques implique des interactions qui peuvent devenir vulnérabilisantes pour les personnes en contexte fragilisant, comme les SAS. D'ailleurs, il ne faut pas oublier que les interactions sont la résultante des expériences selon Dewey. Ainsi, le sens que l'individu donne à son expérience repose sur l'interaction qu'il a avec son environnement. Or, vivre une interaction négative n'entraînera pas la même interprétation et n'aura pas le même effet vulnérabilisant pour une personne ayant une continuité, soit une accumulation, d'expérience négative que pour une autre qui a une continuité d'expérience positive.

En ce qui concerne la couleur de peau des femmes immigrantes, Namululi et *al.* (2018) notent qu'elle constitue un facteur d'exclusion, voire de discrimination :

Même si les femmes blanches et les femmes racisées subissent les contrecoups du patriarcat, les premières ont des privilèges que les secondes n'ont pas en raison du racisme et de ses effets subséquents : statut socioéconomique précaire, ghettoïsation, isolement, dévaluation professionnelle, etc. (p. 120).

Dans leur étude auprès de femmes congolaises ayant immigré au Québec et en Ontario, les participantes mentionnent simultanément « le fait d'être noires, d'être femmes et d'être mères » (Namululi et *al.*, 2018, p. 107) comme ayant une incidence sur leur intégration du marché du travail dans la communauté d'accueil. Dans son rapport « La population noire au Canada : éducation, travail et résilience », Statistique Canada (2020) montre entre autres que malgré le niveau d'instruction plus élevé chez les femmes noires que chez les immigrantes en général, leur taux d'emploi demeure plus faible que dans le reste de la population. Dans sa thèse doctorale, Nkolo (2008) note que ses participantes s'accordent pour dire que le grand nombre de responsabilités engendrées par leur rôle de mère a des répercussions importantes sur leur insertion professionnelle.

Si le fait d'être parent et immigrant à la fois peut amener une double fragilité, il semble important de se demander si le fait d'être mère a un effet exacerbant. Dans une étude réalisée en 2003, Quéniart et Vennes mentionnent qu'encore aujourd'hui,

les analyses montrent que, malgré certains progrès, les femmes continuent d'assumer la majeure partie des responsabilités — la « charge mentale » (Haicault 1984) — et des tâches

familiales, et ce, qu'elles soient ou non sur le marché du travail. Les explications amenées renvoient pour la plupart au fait que l'organisation sociale est « toujours profondément traversée par la division sexuelle du travail et des rôles familiaux » (Descarries et Corbeil, 2002, p. 461) (p. 74).

En ce qui concerne l'implication des pères immigrants, il ne semble pas y avoir de consensus dans la littérature concernant leur degré d'implication. D'une part, des études positionnent l'immigration comme un facteur favorisant l'implication plus active de la part des pères, notamment en raison de la moins grande pression liée à la division sexuelle du travail (Battaglini, A., Gravel, S., Boucheron, L. et al. (2002) ; Battaglini, A., Gravel, S., Poulin, C. et al. (2002) ; Dufour-Turbis et Hamelin-Brabant, 2019). D'autre part, des recherches rappellent que si les pères immigrants s'impliquent parfois davantage, les mères continuent de s'acquitter de la majorité des tâches liées au contexte parental, soit s'occuper des enfants et compléter des tâches domestiques (Gauthier, 2013; Namululi et al., 2018; Nkolo, 2008). En effet, si les premiers recensent une implication plus importante des pères une fois dans la communauté d'accueil, celle-ci consiste principalement en trois activités, soit « faire les courses, amuser le bébé et le conduire chez le médecin lorsque le besoin s'impose » (Battaglini, A., Gravel, S., Poulin, C. et al., 2002, p. 175). Ceci suggère peu de changement au niveau de la division des tâches, puisque les mères continuent d'assumer les tâches domestiques. Ces propos corroborent également la pensée de la sociologue française Michèle Ferrand, soit que les pères choisissent les territoires de la paternité. Or, s'ils donnent le biberon, ils ne le lavent pas et ne savent pas ce qu'il y a dedans (Jami et Simon, 2004).

3.6 La langue

La littérature pointe vers la faible maîtrise d'une des langues officielles comme source de difficulté d'insertion professionnelle des personnes immigrantes (Albert et Lazzari Dodeler, 2021). Toutefois, comme je l'ai souligné dans la recension des écrits, bien que maîtrisant la langue, il arrive que les enseignants et enseignantes francophones issues de l'immigration ne soient pas acceptées comme de « vraies francophones » (Prophète, 2020) et qu'on les critique pour leur accent (Duchesne, 2008; Duchesne, 2017; Mujawamariya, 2000) ou pour leur registre de langue jugé trop formel (Mujawamariya, 2010). Alors que les schèmes d'interprétation des enseignants et enseignantes venant d'Afrique les amènent à parler un français châtié, cela ne correspond pas aux attentes du milieu d'accueil (Dalley et Tcheumtchoua, 2022). Ainsi, il semble que dans ce cas, ce

soit plutôt une maîtrise de la « bonne » langue qui soit en jeu, les personnes ne maîtrisant pas la variété locale se voyant alors vulnérabilisées.

3.7 Les interactions

Morrisette et Demazière (2019) insistent particulièrement sur la vulnérabilité exacerbée du personnel enseignant formé à l'étranger, en raison de la méconnaissance des codes locaux. Ces personnes recevraient moins de soutien de la part de leurs collègues, étant considérées expérimentées, sans tenir compte de leur nécessité de s'approprier le curriculum et la culture scolaire propre au pays d'accueil (Morrisette et *al.*, 2018). On mentionne également comme facteur vulnérabilisant les pratiques discriminatoires et le manque de réseaux sociaux (Béji et Pellerin, 2010, cité dans Albert et Lazzari Dodeler, 2021). D'ailleurs, à ce sujet, plusieurs études sur le marché du travail dans divers pays mentionnent le rôle des réseaux sociaux dans l'obtention d'un emploi (Jean, 2007). Les méthodes informelles, soit les contacts avec la famille ou les amis ainsi que les réseaux sociaux, s'avèrent « les plus souvent utilisées et les plus productives » (Jean, 2007, p. 8). Dans plusieurs des pays étudiés, la majorité des emplois obtenus par les individus l'ont été de cette façon. Ainsi, il peut être paradoxal de recommander à des personnes nouvellement arrivées de mobiliser leurs réseaux, alors qu'elles se retrouvent coupées de leur communauté. Selon l'enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada (ELIC) menée par Statistique Canada et Citoyenneté et Immigration Canada entre avril 2001 et mars 2002, les personnes ayant immigré via le regroupement familial sont plus nombreuses que celles des autres catégories à avoir tenté de se trouver un emploi en parlant à des amis ou des membres de leur famille (Statistique Canada, 2005). On constate ainsi que l'accès à l'information est asymétrique, entre les personnes natives et non natives ainsi qu'au sein même des non natives (Béji et Pellerin, 2010).

Comme indiqué dans la recension des écrits, l'asymétrie de la relation entre stagiaire et EA constitue une source de stress pour tout le monde, qu'on ait immigré ou non. Toutefois, le caractère crucial de la réussite du stage dû à la précarité amenée par l'immigration ajoute à la vulnérabilité, car la réussite du projet migratoire est en jeu. En effet, un échec signifie généralement un nonaccès à la profession et l'échec du projet d'immigration pour ces gens et leur famille. De surcroît, ceux-ci demeurent conscients qu'une relation difficile avec leur EA aurait un impact négatif sur leur évaluation. Les SAS se voient donc vulnérabilisés vu ce qui est en jeu. Ainsi, étant donné le caractère social de la vulnérabilité, Moctar (2022) considère que le groupe majoritaire (les EA) doit

s'engager de façon responsable et qu'« une société sans engagement responsable de la part de ses membres se fragilise » (p. 92). Or, si un environnement inclusif permettrait de limiter la vulnérabilité amenée par les interactions, la littérature montre que nous en sommes encore loin. Une étude menée par Morrissette et Demazière (2018) auprès d'enseignants et enseignantes formées à l'étranger révèle que « la pression à l'alignement des pratiques professionnelles est forte » (p. 102), ce qui, on peut s'en douter, laisse peu de place au partage des méthodes apprises dans le pays d'origine. Ceux-ci vivent alors « une socialisation professionnelle par imposition et obligation » (Morrissette et Demazière, 2018, p. 102). On peut s'imaginer comme la pression se fait plus présente pour une stagiaire qui dépend de l'évaluation finale déposée par son EA. Morrissette et Demazière (2018) présentent tout de même une autre stratégie d'insertion, soit l'appropriation : l'adoptent ceux qui, « par adhésion et compréhension, [s'approprient] de nouvelles manières de travailler » (p. 102).

3.8 Le racisme et la discrimination

Morrissette et Demazière (2019) mettent en lumière la façon dont les pratiques du personnel enseignant musulman, à titre d'exemple, sont interprétées selon des stéréotypes entretenus vis-à-vis leur appartenance religieuse et culturelle, même si cela se produit de façon implicite. Ainsi, même si les écoles se veulent inclusives, l'expérience vécue par ces enseignants et enseignantes renvoie à de la discrimination des groupes minoritaires par le groupe majoritaire. L'étude ayant été menée au Québec, vu la Loi sur la laïcité adoptée en 2019, on peut penser que le contexte social ait été teinté par l'islamophobie au moment de faire les entrevues. Cette loi aurait ainsi contribué à renforcer la laïcité en tant que schème d'interprétation de la population québécoise. Le contexte semble différent en Ontario, bien qu'il ne soit pas exempt de discrimination et de racisme. Ainsi, le racisme demeure présent au Canada, et il est indéniable que les stagiaires puissent vivre du racisme et de la discrimination dans leur milieu d'accueil. Des auteurs affirment même que l'idéologie raciste se trouve à la base même de toute société capitaliste :

dans les premières étapes de formation des sociétés capitalistes, le racisme — la croyance (socialement construite) qu'un groupe racial a la supériorité sur les autres (Allen, 2006) — et les catégories raciales (noire, blanche, jaune, indienne, etc.) ont joué un rôle important dans la structuration des arguments pour justifier le pouvoir, les privilèges et la richesse de

certaines classes ou groupes sociaux par rapport aux autres (Zinn, 1981; Allen, 2006) (Salamanca Cardona, 2018, p. 60).

Afin de situer les concepts de race et de racisme dans l'interactionnisme, je propose de s'en remettre à Ibrahim (2008) :

Following Omi and Winant, I use the term 'racialization' to signify the extension of racial meaning to a previously racially unclassified relationship, social practice or group. Racialization is an ideological process, a historically specific one. Racial ideology is constructed from pre-existing conceptual (or, if one prefers, 'discursive') elements and emerges from the struggles of competing political projects and ideas seeking to articulate similar elements differently' (1998, p.18). Therefore, it is significant, I conclude, to put the emphasis not on the definition of 'race', but on the process of racialization and on one of its painful side effects: racism (p. 60).

Tout comme Ibrahim, j'utilise dans ma thèse le terme « racialisation » pour mettre l'emphase sur le processus social reposant sur une idéologie colonialiste menant au racisme. On peut faire le lien avec Salamanca Cardona (2018) et James (2021), qui mettent en lumière l'agenda colonialiste se trouvant derrière le racisme et qui permet de garder les personnes noires dans une position vulnérable, tout en véhiculant un discours d'égalité des chances et de réussite individuelle. Comme le dit Gagné (2022), « associer vulnérabilité et agentivité signifierait que le deuxième permet de surmonter le premier sans tenir compte des contraintes liées aux inégalités sociales, et renforcerait ainsi le discours capitaliste du *self-made man* ou *self made woman* » (p. 29). C'est ainsi que le succès de personnes racialisées devient une preuve d'un système égalitaire, alors que leur échec n'est attribué qu'à un manque d'agentivité et à leur incapacité à se conformer à la culture dominante, perçue comme incompatible avec la leur.

Thésée et Carr (2020, 13 juillet) proposent cinq strates de racisme, soit : le racisme individuel (actes délibérés, explicites ou implicites dirigés vers une personne racialisée), institutionnel (politiques, règles, procédures et pratiques), sociétal (valeurs, normes, attitudes et comportements culturels d'une société), civilisationnel (p.ex. l'idéologie sous-tendant la colonisation et l'esclavagisme) et potentiel (racisme appréhendé en raison de ses expériences passées). D'après les auteurs, le racisme individuel, étant visible, constitue la pointe de l'*iceberg*. Les autres types constituent ainsi la partie cachée, et bien qu'invisibles, ils sont plus dévastateurs car ils « s'exerce[nt] de manière inconsciente et ser[vent] de socle de validation, de justification et

d'impunité face aux macro-agressions du racisme visible » (Thésée et Carr, 2020, 13 juillet). Le racisme potentiel, soit le plus diffus, a la particularité d'être écosystémique, car il survient dans tous les aspects de la vie (systèmes) de la personne racialisée. Comme Thésée (2021) l'indique, « le racisme potentiel se révèle insidieux, difficilement “mesurable”, mais durablement dévastateur dans ses effets sur les personnes racialisées » (p. 14).

Il est possible de faire un lien avec une étude faite sur les effets du paternalisme (Marra, 2019, 13 février). Dans l'un des épisodes de la série *Dans la tête de*, l'animateur, Luigi Marra, explore les dessous du machisme. Lors de son passage à l'émission, Caroline Dayer, chercheure en études du genre, distingue le sexisme, « système idéologique qui hiérarchise les sexes », du paternalisme, qu'elle traduit par du « sexisme bienveillant » (Marra, 2019, 13 février). Dans cette émission, on présente une expérience, commentée par Benoît Dardenne, professeur en psychologie sociale, où on invite des femmes à faire un test de mémoire, puis on les sépare en deux groupes : l'un va vivre du sexisme hostile de la part de l'administrateur du test, alors que l'autre vivra du sexisme bienveillant, à la suite de quoi on administre un second test de mémoire. Comme l'explique le professeur Dardenne, les participantes ayant vécu du sexisme hostile n'ont pas de difficulté à identifier la source du malaise. En analysant cette interaction, on voit comment le fait que ce soit explicite, permet d'accéder plus facilement aux schèmes d'interprétation pour identifier le comportement inacceptable selon l'environnement social. Cela permet donc l'agentivité. À l'inverse, les participantes ayant vécu du sexisme bienveillant se sentent perturbées, mais sans pouvoir expliquer pourquoi. Ces dernières ont d'ailleurs moins bien réussi le second test que les participantes de l'autre groupe. Pour Dardenne, « le fait de ne pas pouvoir détecter le malaise fait qu'on se l'attribue à soi. Cela résulte en pensées intrusives, en mémoire de travail qui ne fonctionne pas bien, donc en une performance diminuée » (Marra, 2019, 13 février).

Bien que je n'aie pas pu trouver le même type d'étude au sujet du racisme invisible, on peut penser qu'il aurait un effet similaire sur les personnes racialisées. En ce sens, le racisme individuel serait associé à une réalité matérielle, facilement identifiable à l'aide des symboles de la société canadienne, soit l'acceptation et l'inclusion de tout un chacun. Dans le cas du racisme potentiel, puisque diffus, renverrait plutôt la victime à une réalité symbolique, qui l'amènera à attribuer le malaise à soi plutôt qu'à l'interaction vécue.

Pour Knüfer (2021), qualifier certains groupes de fragiles présente un risque, celui de servir ces mêmes politiques. De plus, le fait d'être étiqueté comme vulnérable, par le paternalisme ou le racisme par exemple, renforce l'image de soi négative entretenue par ces groupes (Lorde, 2003, citée par Provost, 2021). Lorde évoque l'impact du racisme sur l'image corporelle des femmes noires et non-blanches. Elle explique que

la vulnérabilité vécue au quotidien caractérise de manière indissociable l'exposition (au sein d'un régime visuel structuré par des pratiques racistes), l'intériorisation de la menace (son anticipation et sa crainte) et la médiation du rapport à soi (se voir ou s'envisager par le biais d'un autre regard porté sur soi). La limite entre la vie et la survie est rendue poreuse par le système racial et la vulnérabilité caractérise une vie menacée par la possibilité d'être détruite. Elle n'est pas seulement une atteinte ou une violence ponctuelle mais un mode d'être façonnant les expériences à venir (Lorde, citée par Provost, p. 2).

Encore une fois, même dans un contexte où la personne racialisée ne vit pas de racisme ouvert et explicite, elle demeure craintive, se remémorant ses expériences passées et le racisme vécu quotidiennement. En d'autres termes, « le racisme potentiel est une réponse individuelle à un trauma collectif » (Thésée et Carr, 2020, 13 juillet). Le racisme potentiel se traduit donc par un schème d'interprétation qui façonne les expériences passées, présentes et futures. Il est intériorisé comme un danger perpétuel. Le racisme potentiel contribue ainsi à la vulnérabilisation des personnes racialisées. Sans observation *in situ* ou conversation avec les EA, il devient difficile de voir quelles interactions pourraient contribuer à la vulnérabilisation et lesquelles pourraient la diminuer. Cela montre l'importance de la mise en place d'un environnement sécurisant pouvant limiter les processus de vulnérabilisation, dont les éléments constitutifs seront abordés ultérieurement.

En résumé, les données récoltées ont été analysées à l'aide des cadres de l'interactionnisme et de l'expérience. Toutefois, la vulnérabilité ayant été mentionnée à plusieurs reprises dans les entrevues, autant de façon directe qu'indirecte a été ajoutée au cadre d'analyse. Il est apparu nécessaire de la distinguer de la fragilité, puis d'y ajouter l'agentivité, qui se manifestait également dans les données. Tel qu'indiqué précédemment, les fragilités et les vulnérabilités, la langue, les interactions ainsi que le racisme et la discrimination ne font pas partie de mon cadre d'analyse, mais ont plutôt émergé des résultats en tant que thèmes, que j'ai analysés à la lumière de ce cadre. Dans la section suivante, j'expose la méthodologie adoptée afin de mener cette étude.

4. Méthodologie

4.1 Le paradigme constructiviste

La présente étude repose sur le paradigme constructiviste, inspiré des écrits de Wilhelm Dilthey, d'Edmund Husserl et de Max Weber. D'après Given (2008a), les constructivistes affirment que la connaissance et l'expérience sont construites dans l'interaction sociale. L'auteure explique que pour eux, la réalité serait socialement construite et relative, ce qui fait qu'une même situation pourra prendre autant de sens qu'il y a d'individus pour la raconter. Un autre concept important qu'elle présente est l'agentivité. Elle cite Weber, qui la décrit comme guidée par les valeurs et intentions de chacun. Une méthodologie reposant sur ce paradigme implique donc que le sens soit construit dans l'interaction entre la personne participante et la chercheuse (moi-même). Ainsi, ma participation ne présente pas un biais, car je contribue à la construction du sens et l'enrichit à l'aide de ma propre expérience, et j'ajouterais, à l'aide de mes connaissances scientifiques. Pour Dulude et Spillane (2013), non seulement la connaissance et l'expérience sont construites dans l'interaction sociale, mais ils ajoutent que « les individus créent la réalité de manière continue en construisant et en négociant le sens lorsqu'ils sont confrontés à des dilemmes ou des situations ambiguës » (p. 45). Ainsi, une situation ambiguë serait à la source d'une réinterprétation de sens, ce à quoi je reviendrai dans le paragraphe sur les incidents critiques. La méthodologie constructiviste implique généralement la collecte de données par le biais d'entrevues et l'utilisation d'un cadre conceptuel pour l'analyse des données, qui permet une distanciation chez la chercheuse.

Même si le constructivisme positionne les biais comme faisant partie de l'interprétation, j'ai senti le besoin de me préparer au pilotage d'entrevues, vu mon statut de chercheuse novice. Je me suis préparée en apprenant à poser de bonnes questions de relance et en lisant des ouvrages sur les façons de faire de bons entretiens⁵ et les biais possibles. J'ai aussi réalisé deux entretiens pilotes (individuels) avec deux stagiaires recrutées au sein de mon entourage. En outre, j'ai mené une simulation d'entretien collectif avec ma directrice de thèse et un collègue aux études supérieures. Finalement, j'ai réalisé la première entrevue de groupe avec les participantes à mon étude sous la supervision de ma directrice de thèse. Toutes ces démarches m'ont permis d'acquérir les compétences nécessaires pour mener de bonnes entrevues.

⁵ Dans cette thèse, les termes « entretien » et « entrevue » sont utilisés en alternance, comme des synonymes.

4.2 Le pragmatisme

Pour aborder cette étude, j'ai adopté l'épistémologie pragmatique, car elle permet une approche centrée sur la pratique et tente de solutionner des problèmes concrets. Comme Rossman et Wilson (1985) l'indiquent, le problème devient plus important que la méthode, ce qui implique l'utilisation de différentes approches dans le but de comprendre la problématique (Creswell, 2003). Cette approche procure ainsi une plus grande liberté, car elle permet de choisir les méthodes, techniques et procédures utilisées qui sont les plus susceptibles de rencontrer les besoins et les objectifs de la recherche (Creswell, 2003).

Afin de mener cette étude, l'approche qualitative semble la plus appropriée, puisqu'elle permet d'approfondir un thème peu étudié par la communauté scientifique. Cette approche, selon Paillé et Mucchielli (2012) se traduit par « une activité de l'esprit humain tentant de faire du sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer » (p. 11). Selon les auteurs, elle permet également d'accroître « la densité conceptuelle de la compréhension d'un phénomène donné » (p. 17). En d'autres mots, elle « a comme but premier de comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales » (Poisson, 1991, p. 12).

4.3 La collecte des données

La méthodologie de cette étude s'inspire grandement de l'article de Morissette et Demazière (2019), « un apport des entretiens collectifs : saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous ». Leur étude avait pour objectif d'analyser la co-construction du sens de l'expérience d'intégration d'enseignants formés à l'étranger et pratiquant dans des écoles de Montréal. Les auteurs ont d'abord interrogé individuellement des enseignants et enseignantes formés à l'étranger, puis ont procédé à une série d'entretiens collectifs avec ces personnes, un mentor ou une mentore et un ou une conseillère pédagogique. J'ai voulu procéder de façon similaire, à l'exception que j'ai interrogé des étudiantes en formation à l'enseignement dans le cadre de leur premier stage dans une école ontarienne. Avant de débiter le recrutement, j'ai d'abord obtenu une approbation éthique du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa, qui se trouve en annexe. Pour le recrutement, je me suis présentée virtuellement dans l'un des cours de la formation à l'enseignement afin d'exposer ma recherche et de faire un premier contact plus personnalisé. J'ai recruté les personnes participantes selon des

critères principaux et secondaires (annexe 1). Si j'avais eu deux personnes intéressées ou moins, je comptais m'en tenir aux critères principaux. À l'inverse, si plusieurs manifestaient leur intérêt, j'avais prévu me référer aux critères secondaires afin de trancher.

Si le nombre de personnes intéressées imposait de faire un choix, même après avoir fait appel aux critères secondaires, j'avais prévu m'appuyer sur les critères suivants afin de faire une seconde sélection : prioriser des personnes du même pays (afin de pouvoir identifier des ressemblances), choisir un homme et une femme (afin de voir s'il y a une différence entre l'expérience en tant qu'homme ou femme), prioriser des gens ayant une expérience d'enseignement plus longue dans leur pays (plus la durée de leur expérience dans le pays d'origine est grande, plus l'adaptation est difficile).

Finalement, 12 personnes ont manifesté un intérêt. Malgré cela, l'application des critères principaux a fait en sorte que j'ai dû éliminer la candidature de trois personnes pour les raisons suivantes : l'une n'avait pas réussi son stage 1, l'autre ne se considérait pas comme une personne noire venant d'Afrique subsaharienne et la dernière n'était pas une nouvelle arrivante. J'ai dû éliminer sept autres personnes pour des raisons éthiques. En effet, j'avais l'approbation éthique d'un seul conseil scolaire, ce qui a fait en sorte d'éliminer toutes les personnes ne faisant pas leur stage au sein de ce même conseil scolaire. J'ai donc travaillé avec deux participantes, que je décris dans la prochaine section.

4.3.1 Les participantes à mon étude

Au moment de recruter les participantes, elles étaient en première année du baccalauréat en éducation. L'une d'entre elles avait terminé son stage alors que l'autre était à mi-parcours, mais je ne préciserai pas qui était à quel stade pour des raisons éthiques. Comme je me suis présentée à elles en février, elles avaient déjà complété au moins la première partie de leur stage 1, d'une durée de deux semaines, qu'elles devaient poursuivre durant 20 jours au cours des mois de mars et d'avril. Au moment de commencer leur stage IB, elles avaient déjà complété les cours requis en première année, soit 10 cours au total. Les SAS ainsi que leur milieu de stage sont décrits dans le tableau suivant.

Tableau 1
Description des participantes

| | |
|----------------------------|---|
| Aminata⁶ | Description |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Originaire d'un pays francophone d'Afrique subsaharienne • Francophone • S'identifie comme une personne noire • Mère de famille • Était enseignante au secondaire auparavant • Plusieurs années d'expérience dans son pays d'origine • A fait ses études en Europe |
| | Contexte de stage |
| | <ul style="list-style-type: none"> • École primaire en milieu urbain • Classe ressource • Élèves ALF⁷ et PANA⁸ • Enseignante originaire d'Afrique du Nord |
| Rubie | Description |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Originaire d'un pays francophone d'Afrique subsaharienne • Francophone • S'identifie comme une personne noire • Mère de famille • Était enseignante au secondaire auparavant • Plusieurs années d'expérience dans son pays d'origine • Est formée dans son pays d'origine |
| | Contexte de stage |
| | <ul style="list-style-type: none"> • École primaire en milieu urbain • Classe régulière • Enseignante canadienne, puis enseignant originaire d'Afrique du Nord |

⁶ Pour des raisons éthiques, les prénoms sont fictifs.

⁷ Le programme d'actualisation linguistique en français (ALF), s'adresse aux « élèves issus de familles où l'anglais (ou une autre langue) est la langue prédominante de communication au foyer et qui ont souvent une connaissance limitée du français » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010a).

⁸ Le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA), s'adresse aux « élèves qui arrivent chaque année de l'étranger, surtout de pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010b).

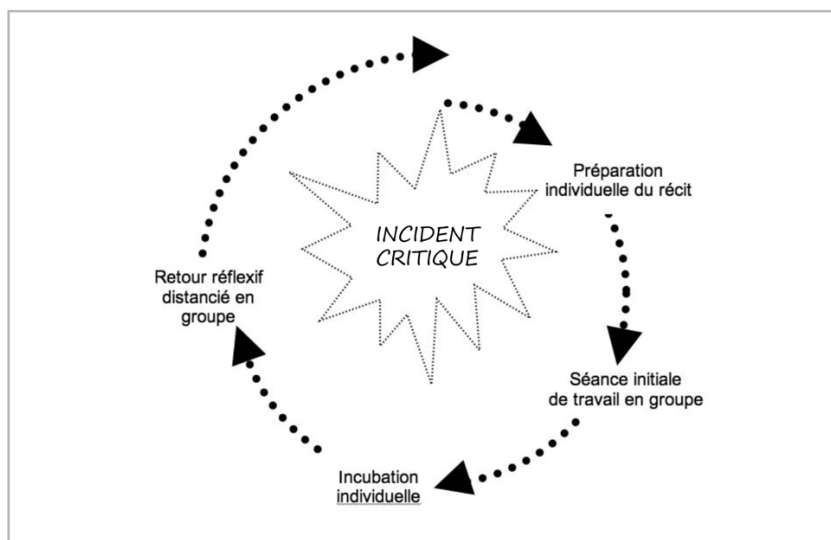
4.4 Les instruments de recherche

Chacun des entretiens collectifs semi-dirigés approfondissait les trois thèmes abordés avec les stagiaires en entretien collectif. Le premier thème demandait aux participantes de « comparer les expériences dans le pays d’origine à celles dans les écoles [ontariennes] » (Morissette et Demazière, 2019, p. 53). L’autre stagiaire pouvait alors enrichir la conversation et j’avais le rôle de « réinterpréter les expériences vécues [en Ontario] à la lumière des compréhensions “locales” » (Morissette et Demazière, 2019, p. 54). Le deuxième thème concernait les interactions en milieu scolaire afin de comprendre « comment les relations se nouent entre les différents membres de l’écologie professionnelle dans leur pays d’origine » (Morissette et Demazière, 2019, p. 54). Par le biais de mes interventions, l’écologie professionnelle ontarienne sera également décodée. Enfin, j’ai également employé « l’incident critique » de Chell (1998, cité dans Becker, 2002). Morissette et Demazière (2019) le situent dans l’interprétation de Cohen-Emerique (1984), qui propose la « méthode des chocs culturels ». Comme eux, j’ai invité les stagiaires « à parler de [leur] réaction de dépaysement, d’étonnement, d’incompréhension, alors qu’[elles] [narrent] [leurs] premières expériences [d’enseignement en Ontario]; encore une fois, les questions et réactions [du natif (moi-même)] aidant à la compréhension des événements racontés » (Morissette et Demazière, 2019, p. 54). Les étapes de ma méthodologie de recherche se trouvent à l’annexe 2.

Les entretiens individuels et collectifs étaient semi-dirigés. L’entretien individuel a été inspiré de la grille de Joëlle Morrissette et de Didier Demazière qui l’ont partagée avec moi (annexe 3). Dans la perspective où j’allais rencontrer les EA et leur stagiaire en guise de dernière entrevue, la méthode des incidents critiques apparaissait pertinente, puisqu’elle permet de comprendre les incidents vécus à la lumière des schèmes d’interprétation des personnes immigrantes (les stagiaires) et des représentants de la communauté d’accueil (les enseignants-accompagnateurs). Bien que les stagiaires aient refusé cette rencontre avec leur EA, je leur ai tout de même demandé de me présenter chacune deux incidents critiques. Pour ce faire, j’ai utilisé la méthode de Leclerc et al. (2010), présentée dans le schéma ci-dessous.

Figure 2

Boucle à quatre temps de Leclerc et al., 2010, p. 20

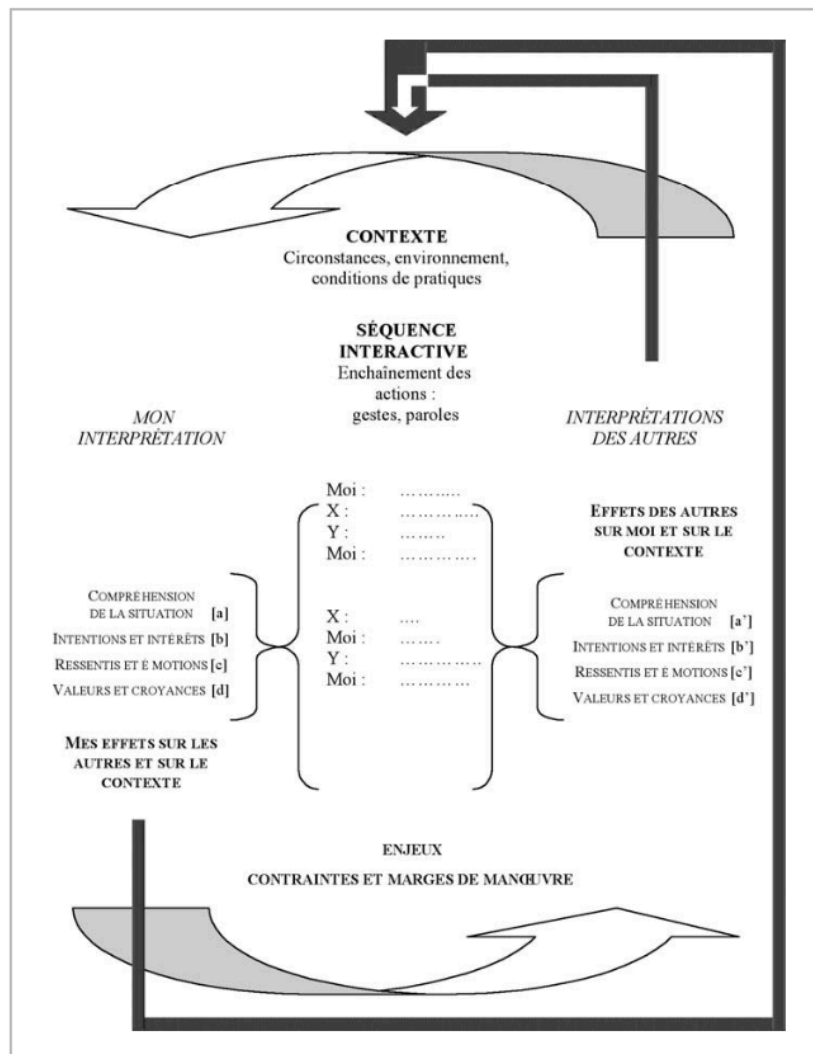


Note. Les auteurs m'ont accordé l'utilisation de ce schéma pour ma thèse.

Tel que montré par le schéma, les auteurs proposent d'abord une préparation individuelle du récit à l'écrit. Pour ma part, je l'ai plutôt faite à l'oral. Pour le premier incident critique, lors de l'entrevue individuelle, j'ai demandé à chaque SAS de me raconter une situation arrivée en stage qui a posé un malentendu ou qui leur a demandé de s'ajuster rapidement. Ensuite, j'ai consigné chaque incident sur une diapositive que j'ai envoyée à chacune par courriel quelques jours avant la première entrevue de groupe, leur demandant de valider la justesse du récit. Lors de l'entrevue de groupe, chacune a lu son incident critique et l'autre devait poser des questions et réagir. La période d'incubation individuelle se déroulait durant la période séparant cette entrevue de la seconde. Lors de la seconde entrevue, je présentais à nouveau l'incident et je demandais à la personne concernée ce qu'elle avait appris des discussions avec sa paire et moi au sujet de l'incident présenté. Pour le deuxième incident critique, j'ai décidé de ne pas le consigner sur une diapositive, puisque j'ai trouvé que sa lecture entravait le naturel de la conversation. J'ai donc simplement envoyé un courriel aux participantes quelques jours avant la deuxième entrevue pour leur demander de penser à une autre situation d'adaptation vécue en stage et je les ai informées que je leur demanderais de la raconter lors de notre prochaine rencontre. Pour la suite, j'ai procédé de la même façon à l'exception des diapositives, que j'ai remplacées par un récit oral. Je me suis basée sur la grille d'analyse de Leclerc et *al.* (2010) pour mener les entrevues de groupe.

Figure 3

Grille d'analyse des incidents critiques de Leclerc et al., 2010, p. 21



Note. Les auteurs m'ont accordé l'utilisation de ce schéma pour ma thèse.

Lorsque chaque participante racontait un indicent critique, je m'assurais d'avoir tous les éléments nécessaires en posant des questions au besoin, soit : les circonstances, l'environnement, les conditions de pratiques et l'enchaînement des actions, des gestes et des paroles. Ensuite, j'ai posé des questions à la personne concernée afin de connaître sa compréhension de la situation, ses intentions, ses ressentis et ses émotions et ses valeurs et croyances. J'ai posé pratiquement les mêmes questions à la paire stagiaire, mais cette fois pour connaître comment elle aurait vécu la situation, soit comment elle l'aurait comprise si cela lui était arrivé et quelles auraient été ses intentions, ses ressentis et ses émotions et ses valeurs et croyances.

4.4.1 Les entrevues

Toutes les entrevues ont eu lieu en ligne et ont été enregistrées et transcrites automatiquement via la plateforme *Microsoft Teams*. J'ai ensuite réécouté chaque entrevue et apporté les corrections nécessaires aux verbatims. En ce qui concerne les normes de transcription, la question ne s'est pas posée, puisque le français parlé par les participantes à mon étude se rapproche de la norme écrite. La transcription maintient la langue parlée. Puisque je n'ai pas analysé le non-verbal, j'ai conservé les hésitations et les répétitions seulement lorsqu'elles s'avéraient pertinentes pour la présentation des résultats.

Les stagiaires ont d'abord été invitées à un « entretien individuel à orientation biographique » (Morissette et Demazière, 2019) d'une durée d'environ 90 minutes. Cette entrevue avait pour objectif de « comprendre leur expérience de migration, depuis leur situation dans le pays d'origine jusqu'à leurs premières expériences d'enseignement au [Canada] » (Morissette et Demazière, 2019, p. 53). Ces entretiens abordaient trois thèmes importants, soit les comparaisons avec les expériences vécues dans le pays d'origine, les interactions en milieu scolaire et les incidents critiques (Morissette et Demazière, 2019). Ces thèmes ont ensuite été approfondis lors d'une série de trois entretiens collectifs. Morissette et Demazière (2019) se basent sur les propos de Duchesne et Haegel (2004) afin de justifier le choix de l'entretien collectif :

Il est de saisir les prises de positions en interaction avec les autres et non de manière isolée. Il permet à la fois l'analyse des significations partagées et du désaccord, grâce à la prise en compte des interactions sociales qui se manifestent dans la discussion. [...] l'entretien collectif permet d'accéder au sens commun, aux modèles culturels et aux normes (p. 38) (p. 53).

Dans mon cas, mes groupes étaient plutôt limités, constitués uniquement des deux SAS. Au départ, j'avais prévu mener ces entrevues avec chaque SAS et son EA. Ce choix est justifié, car c'est la personne référente la plus importante dans le cadre d'un stage, étant désignée comme accompagnatrice, voire mentore de la stagiaire. Toutefois, en raison de la charge de travail augmentée du corps enseignant en lien avec la pandémie de Covid-19, j'ai décidé de mener les trois entrevues avec les stagiaires uniquement et d'inviter, avec l'accord de chaque stagiaire, les EA pour une entrevue finale avec la stagiaire une fois le stage terminé. Lors de cette entrevue finale, je voulais, comme Morissette et Demazière (2019), inviter la stagiaire à raconter de nouveau les expériences dont il a été question en entretien avec sa collègue et demander à l'EA de s'engager

dans « une coanalyse des évènements rapportés » (p. 53). Les interactions me permettraient ainsi de « comprendre le choc de la rencontre de systèmes de normes plus ou moins tacites, ce que Becker (2006) appelle les “compréhensions partagées”, au cœur des situations de travail » (p. 53). En fin de compte, ces entrevues avec chaque EA et sa stagiaire n’ont pas eu lieu, dû au refus de ces dernières de participer. Pour Rubie, une telle rencontre signifierait rappeler

la personne avec qui j’ai eu tous ces tous ces délits-là pour qu’il comprenne que je suis en train de me confesser de ça, ça me mettrait mal à l’aise ou alors je préférerais me taire et ne rien dire et rester dans l’anonymat et continuer de mener de mener ma relation telle que je la pense avec mon enseignant accompagnateur (Entrevue de groupe #3).

Aminata abonde dans le même sens, affirmant :

Ce qui me gêne encore plus, c’est que je n’ai pas exprimé ça, euh. Je n’ai pas exprimé ça devant elle. Le fait que je ne lui aie rien dit, le fait que j’aie avancé le fait que. Et euh là, dire après que bon, c’est vrai que son intervention m’a blessée, même si je suis passé à autre chose, maintenant j’essaie d’en tirer des conclusions positives pour le prochain stage. Je suis déjà projetée dans le prochain stage. (Entrevue de groupe #3).

Comme je l’explique ultérieurement, se confier ainsi à son EA une fois le stage terminé constitue un risque d’altérer la relation et de vulnérabiliser les participantes dans le futur, notamment en ce qui concerne leur insertion professionnelle.

4.5 Analyse

L’analyse des données s’est déroulée en deux temps. D’abord, puisque j’ai appliqué la méthode des incidents critiques, j’ai procédé à une co-analyse avec les participantes à mon étude. En effet, la méthode suggère un procédé itératif permettant de mesurer la modification des interprétations et de la compréhension de l’incident des participantes, qu’on appelle schèmes d’interprétation dans cette thèse. En d’autres termes, la co-analyse servait à verbaliser les schèmes d’interprétation non seulement des participantes, mais les miens également, afin d’arriver à une compréhension commune des schèmes d’interprétation des pays d’origine et d’accueil. La co-analyse a permis aux SAS interrogées et à moi-même de prendre conscience du processus de négociation de leur interprétation des incidents entre leur EA et elles. À titre d’exemple, dès son entrevue individuelle, l’une des participantes a mentionné avoir été confrontée à la différence entre son schème d’interprétation du sens des initiatives et celui de son enseignante. Elle indique que

selon elle, il n'y a pas lieu de prendre des initiatives dans un contexte hiérarchique. Ce thème est revenu subséquemment au cours des entrevues de groupe. Lors de la dernière entrevue, je lui ai demandé de définir le sens des initiatives selon le schème d'interprétation de son pays d'origine, puis selon son milieu de stage au Canada. Le fait d'en avoir discuté plusieurs fois au travers les incidents critiques a fait en sorte qu'elle a pu très aisément formuler la distinction.

Une fois la collecte des données terminée, j'ai procédé à une analyse générale par induction. Il s'agit d'une « méthode de travail qui part de faits, de données brutes réelles et observables, pour aller vers l'explication de celles-ci » (Claude, 2020, 15 janvier). En général, on prend les données comme point de départ afin d'approfondir la compréhension d'un phénomène général. Comme le dit Thomas (2006), « the primary purpose of the inductive approach is to allow research findings to emerge from the frequent, dominant, or significant themes inherent in raw data, without the restraints imposed by structured methodologies » (p. 238). L'analyse générale inductive comprend trois étapes, soit : 1) déterminer les significations pertinentes pour les objectifs de recherche; 2) identifier les thèmes les plus pertinents pour les objectifs de l'étude et 3) décrire les thèmes les plus importants (Thomas, 2006).

J'ai donc lu les transcriptions à plusieurs reprises en tentant de dégager les thèmes principaux (ou les codes dans NVivo). Ensuite, j'ai repris la lecture dans l'objectif de coder les thèmes ayant émergé, soit : accompagnement idéal, communauté, école dans le pays d'accueil, école dans le pays d'origine, incident critique, interactions dans le pays d'accueil, interactions dans le pays d'origine, médiation, schèmes d'interprétation, succès, université et vulnérabilité.

Tel que mentionné par Blais et Martineau (2006), catégoriser les données permet

d'identifier quelques caractéristiques du processus de construction de sens (Barbier et Galatanu, 2000) : il peut être tout autant cognitif qu'affectif; il se réalise sur la base d'une certaine tradition interprétative; il implique une mise en relation des représentations préalables avec des nouvelles; il implique aussi une opération de qualification des nouvelles expériences ou des nouvelles interprétations au regard des anciennes; il conduit à une transformation des représentations, pour aboutir à une modification de l'identité de l'acteur qui construit du sens. C'est ainsi que revient au chercheur, dans sa démarche d'analyse, la tâche de dégager le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité (p. 3).

J'ai par la suite raffiné mes thèmes, tel que demandé par l'analyse générale inductive, puis j'ai sélectionné des citations pertinentes aux thèmes choisis, soit : les fragilités, la langue, les

interactions ainsi que le racisme et la discrimination. Je les ai analysées à l'aide de mon cadre conceptuel, qui m'a permis d'approfondir ma compréhension des thèmes et citations.

4.6 Les défis méthodologiques

D'abord, le fait d'avoir mené les entrevues en vidéo-conférence a façonné ma relation avec les participantes à mon étude et la relation qu'elles ont développée entre-elles. En effet, bien qu'elles étaient dans la même cohorte de leur programme de formation, les participantes ne se connaissaient pas en raison des modalités d'enseignement virtuel imposées par la pandémie de Covid-19. De plus, la caméra de l'une des participantes n'a fonctionné que lors de la dernière entrevue. Le fait de devoir se confier à une personne qu'on ne voit pas et qu'on ne connaît pas a pu occasionner une certaine réserve chez sa collègue. Or, si les entrevues s'étaient déroulées en face à face, il se peut que les stagiaires auraient développé des liens plus étroits. Pour ma part, je pense que ma personnalité chaleureuse et ma facilité à créer des liens humains significatif a pu en partie palier aux limites amenées par les entrevues en ligne.

Cependant, j'ai le sentiment que les entrevues en ligne n'ont parfois pas été aussi efficaces qu'elles auraient pu l'être. Le fait que les stagiaires se connectaient depuis la maison amenait tous les soucis de la vie quotidienne. Comme les participantes à mon étude sont des mères de famille, il pouvait arriver qu'elles soient interrompues par leurs enfants ou que des bruits ou des cris interfèrent avec leurs paroles. Pour des raisons hors de mon contrôle, la dernière entrevue de groupe a eu lieu un samedi après-midi et l'une des stagiaires était à l'extérieur avec ses enfants, ce qui a compliqué sa participation. À aucun moment la connexion au réseau internet n'a posé problème.

Mener des entrevues m'a permis de prendre conscience de la différence entre tenir une conversation informelle et mener un entretien pour la recherche. Tout au long des entretiens, j'ai négocié l'équilibre entre participer à la construction du sens en tant que native et chercheure. Par exemple, au fil des entrevues, j'ai accompagné Aminata dans son processus de négociation du sens de la prise d'initiatives, ce qu'elle a reconnu lors d'un des entretiens de groupe. Bien que j'aie joué un rôle dans la construction de sens, j'ai tout de même dû demeurer aux aguets pour ne pas influencer outre mesure cette construction. Mon statut d'étudiante a pu se révéler un plus tout comme un biais. D'une part, il m'a sans doute permis d'accéder à des données qui n'auraient pas été dévoilées à une chercheure en position de pouvoir. D'autre part, puisque je suis étudiante tout comme les participantes, il se peut qu'elles se soient identifiées à moi et qu'elles aient modulé leurs

réponses en raison de leur volonté de m'aider à réussir. J'ai donc dû trouver l'équilibre entre poser des questions pour aller chercher des données et ne pas trop influencer les réponses reçues. Ainsi, je reconnais avoir participé à la construction du sens, notamment par des propositions telles que « est-ce que tu penses que... » et « ça me fait penser que... ». J'ai également créé l'espace nécessaire pour discuter d'un sujet sensible, soit le racisme. En effet, si le thème revenait de façon implicite dans les entrevues, j'ai pensé que le fait d'être une jeune femme canadienne blanche peut avoir inhibé les stagiaires. Ainsi, j'ai voulu me positionner comme alliée afin de mettre les participantes à l'aise de se confier à moi. J'ai ainsi raconté mon expérience personnelle en Afrique. Il serait intéressant de savoir le sujet aurait été abordé de façon aussi directe si je n'avais pas participé à cette construction.

5. Résultats et discussion

5.1 Les processus vulnérabilisants

Dans cette section, je présente les résultats simultanément avec leur analyse, ce qui permet une lecture plus fluide et cohérente.

Tel qu'indiqué précédemment, la fragilité et la vulnérabilité sont souvent confondues, alors qu'elles sont toutes deux définies comme le risque ou la capacité d'être affecté. La différence est que la fragilité se manifeste à un moment de la vie sans égard aux processus sociaux, alors que la vulnérabilité est vécue dans l'interaction. En effet, tel que représenté par la figure 1, la vulnérabilité peut se manifester dans l'interaction entre deux individus ayant des schèmes d'interprétation différents, le tout dans les processus sociaux incluant entre autres les dynamiques hiérarchiques.

Ainsi, les stagiaires que j'ai recrutées se voient fragilisées par leur transition migratoire, mais le fait de participer à ma recherche et d'entrer en interaction avec moi peut s'avérer vulnérabilisant pour elles et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, il y a le rapport de pouvoir entre moi, une canadienne blanche et elles, des immigrantes noires. Puis, il y a la peur d'être identifiée, d'être jugée ou d'aborder des sujets tabous tels que la discrimination et les relations de pouvoir. Rubie s'exprime d'ailleurs à ce sujet en disant qu'elle sent qu'elle est en train de se confesser pendant nos rencontres :

... Parce que je suis en train de dévoiler tout ce qui est dans mon intimité et du coup c'est comme si j'étais en train de faire une confession...

Les paroles de Rubie dépeignent bien comment « la vulnérabilité survient toujours dans une dynamique et dans l'interaction entre la personne et son environnement au sens large » (Ennuyer, 2017, p. 370). Rubie exprime clairement que son interaction avec moi la vulnérabilise, car elle sent qu'elle « dévoile » son « intimité ». Le fait qu'elle utilise à deux reprises le gérondif « en train de » situe bien la vulnérabilité dans ce moment précis où elle participait à une entrevue avec moi et sa collègue. Elle fait toutefois preuve d'agentivité en participant à mon étude, celle-ci lui permettant de négocier l'interprétation de son expérience.

Je me garde de prendre la parole à la place des participantes à mon étude, sachant que cela pourrait renforcer l'idée selon laquelle elles « n'ont pas de "voix au chapitre" » (Bentolila, 2012, cité par Ennuyer, p. 369). J'écrirai donc avec prudence, laissant en grande partie la parole aux participantes et prenant la responsabilité de contribuer à la construction et à la transformation des schèmes d'interprétations de celles-ci. Aminata l'exprime bien lorsqu'elle me remercie d'avoir contribué à cette construction de sens :

Et, là, je dois te remercier Allison, par rapport à la première discussion qu'on a eu. Les petites difficultés que j'avais eu au début du stage, enfin le fait de discuter de ça avec toi m'a permis de prendre conscience d'un certain nombre de choses. (Entrevue de groupe #1). J'ai également la responsabilité d'analyser la façon dont les participantes à mon étude comprennent et racontent leurs expériences, et de comprendre les enjeux qu'elles posent afin de proposer des solutions.

Dans la section suivante, je décrirai les éléments contribuant à la vulnérabilité des SAS selon chaque thème amené par nos échanges, soit : être immigrante, le déclassement professionnel, la discrimination et le racisme et le rôle de parent. Plus précisément, dans le contexte de stage, la vulnérabilité se voit accentuée par le choc entre les schèmes d'interprétation des stagiaires et ceux de leur EA. Ce choc est amené par travers différents contextes, par exemple la communication des attentes et des consignes par l'EA, le type de rétroaction fournie et la relation asymétrique induite par l'évaluation. Par la suite, je dessinerai les besoins exprimés par les participantes. Je terminerai par des recommandations faites à la lumière des résultats de mon étude.

5.1.1 Les fragilités

S'installer dans un nouveau pays s'avère sans équivoque un événement fragilisant. Le statut d'immigration des participantes à mon étude n'étant pas le même, leur niveau de fragilité diffère.

Afin de préserver leur anonymat, je ne dévoilerai pas la catégorie d'immigration de chacune. Bien que leur contexte, soit celui d'avoir immigré, est fragilisant, ce sont leur interaction avec plusieurs aspects de l'environnement social canadien qui peuvent devenir vulnérabilisants, notamment aux niveaux économique, langagier, culturel et social. Tel que décrit dans la recension des écrits, plusieurs catégories d'immigrants existent au Canada. Ainsi, selon Moctar (2022), les candidats choisis jouissaient d'un certain statut social dans leur pays d'origine et sont habitués à un certain confort. D'après ce même auteur, les échecs vécus dans le pays d'accueil peuvent nuire à l'estime de soi et à la confiance de ces personnes et les amener à se replier sur elles-mêmes. C'est ce qu'Aminata exprime lors de l'une des entrevues :

1 Et puis Allison, c'est. Je sais pas, mais on a toujours ce syndrome d'être un peu, euh.
 2 Comment dire ça? On arrive dans un nouveau pays, on a le sentiment de ne pas être un peu
 3 légitime quoi. Il faut qu'on se fasse un peu, euh, tout petit, euh, il faut enfin je sais pas
 4 prendre sur soi, ça va dans le sens aussi qu'on est. Peut-être que ça viendra avec le temps,
 5 mais pour le moment on est des nouveaux arrivants, on ne se sent pas vraiment légitimes
 6 encore. Pas encore à notre place et je sais pas. (Entrevue de groupe #3).

L'utilisation d'un terme médical, soit un syndrome (ligne 1) peut laisser penser qu'elle se sent fragile. En effet, la maladie, c'est quelque chose qui nous arrive sans qu'on ne puisse y faire quoique ce soit. Cela implique d'être impuissant face à ce qui nous arrive. À la ligne 2, elle ajoute que c'est le fait d'arriver « dans un nouveau pays » qui la fait sentir illégitime. Elle note bien que c'est l'immigration qui la fragilise. L'immigration est fragilisante pour plusieurs raisons, comme mentionné auparavant, soit à cause de la perte de repères qu'elle occasionne, mais aussi à cause de l'incertitude de l'avenir de l'immigrant, qui doit parfois patienter longtemps avant que sa situation ne soit régularisée⁹. De plus, tel que rapporté précédemment, la vulnérabilité émerge dans les interactions « hiérarchisées en termes de statut ou de légitimité » (Morrissette et Demazière, 2019, p. 48). Alors, Aminata se voit fragilisée par son statut d'immigrante, mais aussi vulnérabilisée, notamment dans ses interactions avec son environnement alors qu'elle doit se faire « tout[e] petit[e] » (ligne 3). Le fait d'utiliser le verbe « devoir » implique qu'elle n'a pas le choix et qu'elle ne peut pas être elle-même, car ses schèmes d'interprétation n'ont plus de valeur. De plus, l'utilisation du mot « petit » pose le sentiment d'être infantilisé. Aminata s'étonne lorsqu'elle réalise cette perte de confiance en soi :

⁹ Cela dépend de la catégorie d'immigration.

1 J'étais quelqu'un qui se laissait pas marcher sur les pieds. Mais, l'immigration, c'est vrai que
2 le Canada, c'est un pays que j'aime beaucoup, vraiment, mais je pense qu'il faut abandonner
3 beaucoup de choses quand on décide de migrer dans un pays. Et ça a un impact aussi sur la
4 relation que tu as avec les autres. Le fait de courber le dos, enfin. De faire le dos rond, un
5 peu de de tout encaisser, d'avancer. Euh. Oui, on perd des choses, de soi-même. (Entrevue
6 de groupe #2).

Aux lignes 2 et 3, Aminata remarque qu'elle a abandonné beaucoup de choses en choisissant d'immigrer. Ces « choses » qu'elle a abandonnées impactent ses relations avec les autres (ligne 4). Les êtres humains agissent envers les choses sur la base des significations que les choses ont pour eux (Blumer, 1969). Ces choses dont parle Aminata se traduisent par ses schèmes d'interprétation, construits socialement dans une autre culture que celle du pays d'accueil. Pour Dewey, lorsque les schèmes d'interprétation d'un individu n'ont plus de valeur dans une situation en particulier, celui-ci va les modifier ou les rejeter. Cependant, plutôt que de rejeter ses schèmes d'interprétation de son propre chef, Aminata semble se sentir contrainte de le faire. Ce n'est pas si simple pour elle, car leur abandon signifie une perte de repères, qui impacte ses interactions et son sentiment de légitimité. Elle ne sait plus comment se comporter, ni comment interpréter ses expériences, ce qui peut la vulnérabiliser. Les symboles émergent dans le processus d'interaction sociale, et sont modifiés par un processus d'interprétation qui implique d'être autoréflexif en interagissant symboliquement avec les autres. C'est donc à Aminata qu'il revient de s'engager dans une démarche d'essai-erreur afin de découvrir les schèmes d'interprétation de la société d'accueil, qui sont la résultante des interactions sociales.

Comme l'indique Aminata, elle n'avait pas l'habitude de se laisser marcher sur les pieds, mais l'immigration a changé ses relations avec les autres, ce qui fait que désormais, elle fait le dos rond (lignes 1 et 4). Cela rejoint les propos de Moctar (2022), qui soutient que les immigrants économiques, par exemple, bénéficiant d'un statut et d'un certain confort dans leur pays d'origine, peuvent voir leur estime de soi « brisée », ou dans les termes de cette thèse, peuvent se voir vulnérabilisés, lorsqu'ils se voient confrontés aux adaptations nécessaires à la réalité vécue du pays d'accueil. La perte de repères, ou l'invalidation des schèmes d'interprétation et le nouveau rôle subalterne dans la relation hiérarchique vulnérabilisent les stagiaires dans leurs interactions avec les autres et l'environnement.

Pour les stagiaires, avoir une personne pouvant jouer le rôle de médiateur en cas de conflit peut contribuer à limiter leur vulnérabilité. À ce propos, Aminata donne l'exemple de son pays :

1 ... Mais si je me dispute avec par exemple un supérieur hiérarchique ou par exemple mon
 2 enseignante ou mon supérieur direct, chez nous, il y a toujours on connaît le cousin de la
 3 cousine qui peut intervenir, qui peut intercéder. Je veux dire les choses ne peuvent pas aller
 4 loin. Alors que là enfin on arrive, on est coupées un peu de tout ça, c'est pour, c'est pour ça
 5 que quand Rubie a dit on n'a pas le droit à l'erreur, ça m'a fait tilt. Parce que je me dis que
 6 voilà. Peut-être, quand on n'a pas cette chance d'arranger, de se parler autrement, que
 7 quelqu'un d'autre intervienne et qui soit entre nous deux. Voilà ça m'a fait tilt. Quand t'es
 8 là, c'est pas droit à l'erreur et c'est de ça que je discutais avec aussi mon amie. Non, on s'est
 9 dit bon si jamais tu rates, si jamais ça se passe bien, ça va se refléter sur l'évaluation puisque
 10 c'est la personne qui t'évalue, y a pas moyen par exemple. Voilà y a pas un arbitre quoi.
 11 (Entrevue de groupe #2).

Aminata mentionne que dans son pays, en cas de problème, elle peut s'en remettre à son réseau (lignes 2 et 3), ce qui n'est plus le cas dans le pays d'accueil (ligne 4). Ses schèmes d'interprétation la poussent à s'en remettre à un agent de la communauté en cas de bris de communication alors que les miens, à titre de native, me pousseraient d'abord à tenter de régler la situation moi-même, puis à demander de l'aide de l'université. Quand Aminata mentionne ressentir une coupure par rapport à ce recours à la communauté, elle fait référence à sa fragilité d'immigrante. Elle indique qu'elle n'a pas cette chance au Canada, ce qui me pousse à penser que, ses schèmes d'interprétation l'amenant à se tourner vers sa communauté, il ne lui vient pas l'idée de s'adresser à son professeur conseiller. Cette impression de ne pas avoir d'arbitre sur qui s'appuyer la vulnérabilise, parce qu'elle a l'impression que ses erreurs vont se refléter dans son évaluation (ligne 9).

Rubie abonde dans le même sens concernant cette communauté qui pouvait intervenir lorsqu'elle vivait encore dans son pays d'origine : « Oui, je crois que c'est pareil. Quand on a toujours une situation d'inconfort, on trouve toujours des personnes dans la communauté qui pourraient interagir et qui sont mieux placées pour le faire. Du coup, ça facilite les choses. » (Entrevue de groupe #2)

Il faut toutefois savoir que l'université a mis en place un système d'accompagnement pour les stagiaires. En effet, chaque stagiaire se voit attribuer un ou une professeure conseillère, ayant

le rôle d'intervenir en cas de problèmes sérieux ou de difficultés rapportées par l'EA (Faculté d'Éducation, 2015). Pour Aminata, cette personne n'a pas comblé ses besoins :

1 Allison : ... Est-ce que vous considérez que vous pouvez compter sur cette personne-là
2 quand? Non, Aminata, non. Pourquoi?

3 Aminata : Non, parce que celui que nous on avait eu, il était très peu présent. Il répondait
4 même pas au courrier.

5 Allison : Ok.

6 Aminata : [...] Parfois quand tu te retrouves avec un enseignant conseiller qui ne répond
7 pas à ton courrier, j'ai pas l'impression qu'on a quelque soutien de l'université donc. Autant
8 donc voilà faire les choses, s'adapter, à nous de s'adapter, d'encaisser et de prendre ça et
9 d'avancer quoi. (Entrevue de groupe #2).

Si j'avais posé d'hypothèse que les SAS se voient vulnérabilisées par leurs schèmes d'interprétation les poussant à croire qu'elles n'ont personne vers qui se tourner en raison de la coupure avec leur communauté, je comprends maintenant que c'est également l'effacement du professeur conseiller qui les vulnérabilise. Même si elles savent qu'elles doivent se tourner vers lui en cas de difficulté, elles ne se sentent pas à l'aise de le faire :

1 Allison : Est-ce que tu penses que t'avais une assez bonne relation de confiance avec elle
2 pour lui faire part de tes inquiétudes?

3 Rubie : Je dirais que ce n'est pas une relation de confiance. Je n'avais pas, c'est une relation,
4 vraiment, d'élève à encadreur. C'est-à-dire, on parle exactement de comment le stage se
5 déroulait et rien que ça, il n'était pas question d'avoir un [inaudible].

6 Allison : ... C'était pas une relation où tu sentais que tu pouvais aller chercher du soutien
7 au besoin?

8 Rubie : Bon je savais que je lui tenais informée de mon évolution sur le terrain. Et je lui
9 disais que tout se passe bien. Et je crois qu'elle m'assistait en me demandant tout le temps
10 comment les choses évoluaient et je lui répondais justement en lui disant que tout se passait
11 bien. C'était tout ce qu'on faisait. C'était tout ce qu'on faisait... (Entrevue de groupe #3).

On constate que Rubie n'a pas établi de relation de confiance avec sa professeure conseillère, guidée par ses schèmes d'interprétation, qui la mènent à se positionner comme subalterne dans une relation d'élève à encadreur (lignes 3 et 4). Se positionnant ainsi, Rubie ne perçoit pas cette personne comme quelqu'un auprès de qui elle peut aller chercher du soutien (ligne 8). En revanche,

comme on l'a vu précédemment, Rubie a vécu une situation en stage où aller chercher du soutien lui aurait été bénéfique. Ce refus de le faire, pour reprendre ses mots, a gâché sa relation avec son enseignante, qui s'est braquée après que Rubie n'ait pas répondu aux attentes du stage en raison de ses obligations familiales qui l'avaient épuisée.

Alors que les immigrants se voient déjà fragilisés par leur statut, leur vulnérabilité survient notamment en raison du déclassement vécu à leur arrivée. En effet, leurs diplômes et expériences professionnelles ne sont pas reconnus dans le contexte canadien. Ils se retrouvent donc devant la nécessité de se requalifier au Canada (Duchesne, 2017). Il serait intéressant de voir comment un environnement plus inclusif, qui considérerait les diplômes de l'étranger par exemple, limiterait la vulnérabilité de ces derniers. Rubie l'exprime lorsqu'elle décrit son parcours :

1 Ah, ça n'a pas été facile, euh. Nous nous sommes rendus à l'évidence que c'est les diplômes
2 canadiens qui étaient plus prisées sur le marché de l'emploi et nous nous sommes dit, au
3 lieu de perdre le temps à faire des emplois subalternes, comme aller dans les dépôts pour
4 porter les marchandises ou alors vendre des pizzas ou aller dans les épiceries, il fallait vite
5 rentrer aux études et obtenir le diplôme canadien. (Entrevue individuelle)

Ainsi, Rubie exprime un sentiment d'urgence, celui de s'insérer rapidement au marché du travail et ce, dans son domaine professionnel. Elle indique également que ça n'a pas été facile de de rendre à l'évidence du déclassement vécu. Rubie se voit alors confrontée à un message puissant, celui que les schèmes d'interprétation acquis chez elle n'ont plus de valeur ici.

Comme le rapporte Aminata dans la citation ci-dessous, c'est une fois arrivée au Canada qu'elle remarque une dissonance entre ses attentes et la réalité matérielle :

... Et une fois que je suis arrivée bon, je me suis rendu compte que bon pour être enseignante il y avait pas d'autre moyen que reprendre les deux années et comme c'est quelque chose que j'aime. J'adore faire ça donc voilà. (Entrevue individuelle).

Les mots « racisme » et « race » ont été très peu utilisés par les participantes à mon étude, mais on observe quand même des éléments du racisme institutionnel lié aux politiques, règles, procédures et pratiques canadiennes qui font en sorte que les personnes ayant été qualifiées en Afrique, comme Rubie et Aminata, se voient obligées de reprendre leur formation et de se faire, pour reprendre les paroles de cette dernière, toute petite.

Dans une étude menée auprès de 36 immigrants vivant en région au Québec, Albert et Lazzari Dodeler (2021) soulignent les frustrations « ressenties en ce qui a trait au message donné par les services de l'immigration dans les pays d'origine et la réalité vécue ensuite au Québec » (p. 75). Or, contrairement à la frustration relevée par cette étude, Aminata et Rubie montrent plutôt de l'enthousiasme par rapport à leur passage obligé à l'université. Il est également possible qu'elles n'expriment pas explicitement d'amertume devant moi parce que, comme canadienne, je représente l'entité qui les a rejetées.

Pour Aminata, le retour à l'université paraît un mal pour un bien, car elle adore la formation qu'elle y reçoit. Si on s'en remet aux études de Morrissette et Demazière, la reprise du baccalauréat tel que prescrit en Ontario aurait un impact positif sur leur insertion professionnelle, puisque les participants à leur étude, ayant seulement repris une partie du parcours, vivent une vulnérabilité accrue en milieu professionnelle en raison de leur méconnaissance des schèmes d'interprétation locaux. De plus, leurs collègues ont tendance à leur offrir moins de soutien, les considérant comme expérimentés sans tenir compte de leur manque de connaissance du curriculum ou des schèmes d'interprétation véhiculés par la culture scolaire. Les SAS semblent au courant de ces difficultés potentielles, puisque cela fait partie des motivations de Rubie à reprendre le cursus universitaire. Elle annonce aussi vouloir s'appropriier les façons de faire canadiennes afin de bien effectuer son travail :

- 1 Et j'ai pensé que pour vite m'insérer, il fallait que je rentre au plus tôt possible à la faculté
- 2 d'éducation pour voir comment le système éducatif, comment est-ce qu'il se présente au
- 3 Canada, comment est-ce qu'il fonctionne et aussi pour mieux apprendre à enseigner selon
- 4 le curriculum ontarien. Oui. (Entrevue de groupe #1).

Il serait intéressant de voir ce qui a fait en sorte que les deux participantes à mon étude n'aient pas erré longtemps à la recherche d'emploi dans leur champ avant de se rendre à l'évidence de la nécessité d'un diplôme canadien. En effet, comme je l'ai mentionné précédemment, l'accès à l'information est asymétrique entre les natifs et les non natifs (Béji et Pellerin, 2010). Comme le dit Ndala (2021) dans son mémoire, l'efficacité du réseau réside dans sa structure et sa portée dans le pays d'accueil. Pour Arcand, Lenoir-Achdjian et Helly (2009), « l'approche par le réseau social permet de voir comment des individus vivant des expériences similaires développent des pratiques différentes pour faire face à leurs difficultés d'intégration » (p. 375). Selon les auteurs, la constitution du réseau et les personnes auprès de qui on va chercher l'information peut avoir un

effet positif ou négatif sur la recherche d'information pour trouver un emploi. Bien qu'ils observent une tendance chez les immigrants à aller chercher de l'information surtout au sein de leur communauté, un réseau constitué de membres du groupe majoritaire semble avoir une meilleure portée. Je n'ai pas posé la question aux SAS, mais il aurait été intéressant de savoir si leur statut privilégié dans leur pays d'origine a fait en sorte qu'elles avaient les schèmes d'interprétation nécessaires pour être conscientes de la nécessité d'aller chercher de l'information auprès des natifs.

Malgré l'attitude positive adoptée par les SAS et leur ouverture à l'appropriation de nouvelles façons d'exercer, il n'en reste pas moins que le déclassement vécu à l'arrivée peut choquer et ainsi les vulnérabiliser, notamment en érodant leur estime de soi et leur « amour propre », pour reprendre les mots d'Aminata :

- 1 Quand on arrive dans un pays nouveau. On sent que voilà, on démarre un peu au bas de
- 2 l'échelle sociale, tout ce que tu as pu construire, tout ce que tu as fait, qui tu étais, tu es
- 3 obligé d'abandonner un peu tout ça, c'est pour ça que je parlais un peu d'amour propre...
- 4 (Entrevue de groupe #2).

Quand Aminata mentionne qu'elle a dû abandonner ce qu'elle a construit et même qui elle est (ligne 2), cela laisse entendre qu'elle ne peut plus se fier aux schèmes d'interprétation qu'elle a construits au contact de l'environnement et de la culture de son pays d'origine. Elle doit abandonner les schèmes d'interprétation qui font d'elle qui elle est. L'impression de perdre son amour-propre vient de l'idée ou elle doit, d'une certaine façon, abandonner qui elle était et se reconstruire au travers des interactions avec son nouvel environnement. De plus, il y a comme une rupture entre ses expériences passées et celles présentes, car ses expériences passées ne lui sont plus utiles dans son nouveau contexte. Il y a ainsi un bris de la continuité, qui ne peut être réparé que par les interactions.

Ainsi, comme novice dans le système d'éducation ontarien, Aminata exprime le besoin d'être guidée : « C'est pour ça que je dis, on nous aurait balisé. Enfin, on nous aurait mieux balisé le terrain, ça, je pense que les choses se seraient mieux passées. » (Entrevue de groupe #1). Le fait qu'elle utilise le terme « baliser » met l'accent sur le besoin d'être guidée, ne connaissant pas les schèmes d'interprétation du milieu d'accueil. À l'inverse, elle sent que les consignes ne sont pas suffisamment claires et que ça contribue à la vulnérabiliser :

- 1 ... le message n'était pas clair. C'était comme enfin, je t'ai montré et puis voilà quoi, tu te
- 2 débrouilles avec ça. C'est vrai que même s'il y a le modelage, on apprend pas tout à la fois

3 la première fois quoi. On apprend par étape. J'aurais aimé que voilà, qu'elle m'accompagne
 4 un peu plus. Surtout, que ses consignes soient claires, que je sache exactement ce qu'elle
 5 attend de moi, qu'il y ait des rétroactions, qu'on s'assied, mais comme là le premier stage,
 6 je ne savais pas comment faire... (Entrevue de groupe #1).

Selon Aminata, son enseignante semble procéder par modelage (ligne 2), tel que recommandé par l'université (Faculté d'Éducation, 2015), qui propose de procéder par étapes : « par le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (coplanification et coenseignement) » (p. 23). Toutefois, cela ne lui paraît pas suffisant, ayant l'impression de devoir se débrouiller. Elle insiste sur le fait qu'elle ne peut pas tout apprendre du premier coup, mentionnant l'importance d'avoir des objectifs clairs (ligne 1). N'ayant pas discuté avec son enseignante, je ne sais pas si le modelage a été suivi par une pratique guidée, puis autonome tel que recommandé par la faculté. Cependant, les propos d'Aminata montrent un besoin d'accompagnement plus serré afin de déterminer ce qu'elle doit faire (lignes 3 et 6).

L'une des choses que j'avais trouvée particulièrement aidante dans mes stages était la rencontre pré-stage où l'enseignante et moi-même devions remplir ensemble un questionnaire au sujet de nos attentes envers l'autre et envers le stage. Cela me permettait de trouver ma place et de voir ce qui était attendu de moi par l'enseignante au lieu d'attendre à l'évaluation formative pour découvrir le tout. Pour ma part, le fait que ce soit l'université qui exige cette rencontre me permettait de me soutenir dans ma demande. C'est-à-dire que je n'aurais possiblement pas été à l'aise de poser la question, vu ma position de stagiaire et la relation d'évaluation avec mon enseignante. D'après le guide de stage, il revient plutôt au professeur conseiller ou à la professeure conseillère de présenter les attentes aux stagiaires, alors qu'on demande à l'EA de présenter « sa pédagogie, ses attentes envers ses élèves et les thèmes à l'étude pour la durée du stage » (Faculté d'Éducation, 2015, p. 13). Il n'y a donc pas de recommandation concernant la clarification des attentes de l'évaluateur en début de stage, car même si le ou la professeure conseillère a cette responsabilité, ce n'est pas à lui que revient de compléter l'évaluation finale. J'ai donc demandé aux participantes si elles avaient abordé les attentes avec leur enseignante. En ce qui concerne Rubie, son enseignante semble avoir exprimé ses attentes envers elle :

1 Rubie : Euh des attentes de l'une et l'autre du stage bon, je pense que c'est mon encadreure
 2 qui m'avait parlé de ses attentes par rapport à moi. Moi, je ne lui ai pas parlé de mes attentes,
 3 mais c'est elle qui m'a parlé de ses attentes.

- 4 Allison : Ok
- 5 Rubie : Oui. Elle m'a dit ce qu'elle attendait de moi. Que j'arrive à l'heure, que je sois
6 ponctuelle, que je puisse suivre les enfants en étant plus proche d'eux. En étant plus proche
7 de chacun d'eux. Elle m'a appris à avoir une conduite constructive dans la salle de classe.
8 C'est-à-dire savoir rester positif même quand des situations comme des troubles, des
9 chicanes, arrivent dans la salle de classe, rester positive, chercher à ramener l'élève.
10 Chercher à ramener le bien de l'élève dans toute situation. Oui.
- 11 Allison : Et comment t'as trouvé ça, qu'elle te présente ses attentes, est-ce que t'as trouvé ça
12 stressant? Rassurant?
- 13 Rubie : Non, moi j'ai pensé que c'était. J'étais là pour apprendre et qu'il fallait que je sache
14 qui elle est. Ça m'a plutôt, j'ai pris ça comme un plus, parce que je savais ce qu'on attendait
15 de moi et je me corrigeais, je m'améliorais dans ce sens chaque jour non seulement pour
16 pouvoir apprendre ma profession d'enseignante, mais aussi pour être mieux mieux notée
17 pour mon stage. (Entrevue individuelle).

Comme le raconte Rubie, son enseignante s'est montrée assez claire par rapport à ses attentes (lignes 8 à 12). Cela s'est avéré sécurisant pour Rubie et a sans doute contribué à limiter sa vulnérabilité, amenée par ses schèmes d'interprétation, soit ceux d'attendre qu'on lui dise quoi faire se trouvant dans la classe d'un supérieur hiérarchique, tel que décrit par Aminata précédemment. Néanmoins, cela n'a pas demandé à Rubie de mettre en œuvre son agentivité afin de surmonter cette vulnérabilité, comme l'a fait Aminata. J'en comprends quand même que ce type de conversation en début de stage permet de poser les assises du mois à venir et limite ainsi la vulnérabilité de la stagiaire. Selon moi, il reviendrait à l'EA de verbaliser ses attentes plutôt qu'au professeur conseiller, car cette façon de faire semble plus sécurisante pour les stagiaires, qui découvrent ainsi les schèmes d'interprétation de leur évaluateur.

En outre, les stagiaires ont également abordé le rôle qu'elles aimeraient que l'université joue dans leur stage. Par exemple, en ce qui concerne la sensibilisation des EA, Aminata sent qu'elle relève de l'université :

- 1 Allison : ... c'est le rôle de qui selon toi de lui faire comprendre ça à ton enseignante
2 accompagnatrice?
- 3 Aminata : Moi je pense que c'est à l'université quand même, parce que c'est l'université qui
4 contacte les enseignants à la base. Comment dire, on n'est pas encore dans le milieu, on est

5 étudiant. C'est peut-être à l'université de sensibiliser les enseignants accompagnateurs à ça,
 6 leur dire qu'il faut faire attention, c'est des gens qui parfois avaient des carrières, avaient
 7 machin, qui recommencent tout à zéro. Et que bon déjà tu en prends quelque chose. Et puis
 8 quand tu entends des remarques et puis voilà. C'est peut-être au rôle de l'université de
 9 sensibiliser les enseignants-accompagnateurs. (Entrevue de groupe #1).

Sensibiliser quelqu'un suppose d'avoir une relation de pouvoir pour le moins symétrique. Aminata n'est pas en position de sensibiliser son enseignante puisque cela la vulnérabiliserait encore plus. À l'inverse, en assumant ce rôle, l'université contribuerait à limiter la vulnérabilité des stagiaires immigrantes avant leur entrée en stage, en préparant les EA aux besoins liés à leur réalité. D'un autre côté, Aminata aurait aimé être préparée elle aussi à ce qui l'attendait :

1 Allison : Est-ce que tu aurais aimé que l'université te prépare mieux aux attentes?

2 Aminata : Oui, j'aurais beaucoup aimé. J'aurais beaucoup aimé. Par contre, enfin si je l'avais
 3 su, si j'avais mieux compris le milieu dans lequel j'allais atterrir. Euh, parce que bon on a
 4 appris des choses, mais il y a des manières de faire dans les salles de classe. Qu'est-ce qui
 5 nous est permis? Qu'est-ce qui nous est pas permis? Qu'est-ce qu'on entendait par prendre
 6 de l'initiative, par proposer des choses nouvelles? Euh si tout ça à aucun moment je crois
 7 qu'on nous l'a dit quoi. On l'a découvert.

8 Allison : Ouais.

9 Aminata : Parfois, à nos dépens sur le terrain. (Entrevue de groupe #2)

Aminata sent qu'elle a atterri dans son milieu de stage (ligne 3), ce qui suppose une arrivée
 brute, peu préparée. Pourtant, la stagiaire avait déjà de l'expérience comme tutrice dans les écoles.
 Elle était donc, on peut le penser, mieux préparée que ses collègues. Ce qu'elle aurait voulu, c'est
 que l'université la prépare au terrain, car les cours théoriques ne suffisent pas (ligne 4). Aminata
 demande ainsi non seulement de découvrir les pratiques du terrain avant d'entrer en stage, mais ses
 paroles traduisent également un besoin quant à sa méconnaissance des schèmes d'interprétation du
 milieu de stage. Elle donne l'exemple de l'initiative, qu'elle interprétait différemment dans son
 pays d'origine (ligne 6) et qu'elle a découvert au fil des interactions avec son enseignante. Sachant
 que l'initiative des stagiaires issus de l'immigration est un problème soulevé par la littérature, et
 confirmé par mes données, il appert primordial de recommander à la faculté de préparer ces
 derniers aux nouveaux schèmes d'interprétation avec lesquels ils devront interagir.

De surcroît, elle désire plus de clarté quant aux attentes de l'université vis-à-vis son stage, car elle sent qu'il y a un écart entre ce qu'on lui demande et ce qui se passe sur le terrain. Elle réagit lorsque Rubie parle du fonctionnement avec son EA :

- 1 Aminata : Mais excuse-moi, c'est pas ce que j'ai compris par exemple des consignes de
 2 l'université. Je pense. Enfin pour moi, j'avais compris que vers les dernières semaines on
 3 pouvait prendre la classe totalement en charge. Donc si tu prends la classe totalement en
 4 charge, ça suppose que tu aies quand même une marge de manœuvre. Que l'enseignant ne
 5 te juge pas, par exemple sur tes priorités. Qu'elle te demande si t'as des priorités, comment
 6 tu as atteint tes priorités, ça j'en conviens parce qu'on est en formation, mais c'est pas
 7 comme ça que j'avais compris, moi les consignes de l'université.
- 8 Rubie : Je crois que tu as raison, Aminata. À l'université, je crois que la dernière semaine,
 9 l'étudiant prend la salle de classe en charge et est à même de pouvoir la superviser et la
 10 gérer toute entière, tout seul et d'être apprécié par son enseignant accompagnateur.
 11 (Entrevue de groupe #2).

Sur le site web de l'Université d'Ottawa, lors de la dernière semaine de stage, on recommande effectivement la « prise en charge complète de la tâche de l'enseignante ou l'enseignant accompagnateur aux fins de l'évaluation sommative du premier stage. Les stagiaires doivent réussir un minimum de trois à cinq jours de prise en charge complète » (Faculté d'Éducation, s.d.-d). Bien que les stagiaires semblent avoir reçu les mêmes consignes de l'université, soit de pouvoir prendre la classe en charge vers les dernières semaines (lignes 1, 2 et 9), elles ne sont pas en mesure de demander qu'elles soient respectées en stage. Même si elles voulaient parfois en faire plus et avoir l'espace pour expérimenter (ligne 4), cela ne leur est pas nécessairement offert. Puisque je ne me suis pas entretenue avec les EA, il m'est impossible de déterminer comment ceux-ci ont mis en place les recommandations de l'université. Il faudrait donc, à mon avis, définir la prise en charge complète, car les schèmes d'interprétation des stagiaires à cet égard semblent diverger de ceux de leur EA.

Afin de pouvoir mieux formuler mes recommandations, j'ai voulu savoir ce que souhaiteraient les stagiaires afin de se sentir mieux préparées. Leur réponse parle d'elle-même :

1 Allison : Qu'est-ce que l'université pourrait faire, est-ce que tu vois ça, comme peut
2 être vous remettre un guide du stagiaire ou peut-être faire des ateliers ou avoir une
3 petite séance avant le stage, d'information? Comment tu vois ça?

4 Aminata : Une petite séance serait pas mal ou un guide en fait, quel que soit le canal
5 d'information, mais. Voilà quel que soit le canal d'information, je pense que ça serait
6 bien pour surtout les nouveaux arrivants, qui n'avons parfois pas, on est capables
7 de s'adapter, mais parfois on n'a pas les codes, on n'a pas les clés de ce qu'il faut
8 faire, ce qu'il faut pas faire. Ce que moi, je prenais pour du respect était considéré
9 comme de la distance.

10 Rubie : Je crois que c'est une très bonne initiative, ça ferait beaucoup de bien aux
11 stagiaires, surtout aux stagiaires qui n'ont pas évolué dans le système éducatif
12 canadien, comme nous qui venions d'ailleurs oui, parce que ceux qui ont évolué
13 dans le système canadien, qui ont fréquenté au Canada, qui ont fait de longues
14 études, qui ont fait des études primaires-secondaires ici, je crois qu'ils se retrouvent
15 mieux que nous. Alors, nous qui venons d'arriver, je crois que ce document sera
16 d'une importance capitale pour nous. (Entrevue de groupe #2).

1

1

Aminata mentionne que, malgré sa capacité à s'adapter, elle n'a parfois pas les codes pour le faire (ligne 7). Elle montre ainsi qu'elle a la volonté de transformer ses schèmes d'interprétation, mais qu'elle aurait besoin d'être préparée à le faire. Rubie ajoute que pour elle, qui n'a pas étudié dans le système canadien, il est plus difficile de se retrouver parmi tous les schèmes d'interprétation du milieu de stage, comparé à ses collègues natifs (lignes 13 à 14). Elle se montre également enthousiaste vis-à-vis ma proposition de préparer les stagiaires par rapport à ces aspects.

Le fait d'immigrer dans un pays inconnu est d'autant plus fragilisant lorsqu'il est jumelé au rôle de parent. En ce sens, si on se réfère à la définition de fragilisation énoncée précédemment, être nouveau parent constitue une transition importante de la vie. De plus, les parents (nouveaux ou pas) immigrants ont non seulement la pression de réussir leur projet d'immigration, mais doivent également s'insérer rapidement au marché du travail, car ils ont des bouches à nourrir. C'est ce qu'Aminata évoque : « Et fait, le fait que, aussi quand on change de métier, on a quand même des enfants, il faut les faire vivre. On pense à l'avenir. » (Entrevue de groupe #2). Cela représente une

grande pression, qui rend la réussite du stage un enjeu majeur, de survie presque, car il faut « faire vivre » les enfants.

Le contexte de parentalité distingue également l'expérience des participantes à mon étude de celle de leurs collègues de cours canadiens, qui sont typiquement plus jeunes et sans enfants (Dalley, 22 octobre 2022, communication personnelle). Elles mentionnent devoir travailler la nuit pour arriver à préparer leurs leçons et ressentent la privation de sommeil. On peut se demander si le contexte d'être mère diffère de celui d'être père pour les stagiaires, ce qui, si c'est le cas, deviendrait un facteur vulnérabilisant pour les stagiaires alors qu'elles assumeraient, tel que transmis par le circuit de la culture, la majeure partie des responsabilités familiales tout en maintenant une vie professionnelle épanouissante. Il s'agit ici d'un questionnement, puisque le sujet n'a pas été abordé. Cela pourrait permettre de comprendre davantage la situation vécue par Rubie, qui, à un moment du stage, n'a pas été en mesure de répondre aux exigences de son EA pour des raisons familiales :

1 Rubie : Non, j'ai un bébé. Et puis j'avais fait le stage. Je n'avais presque pas dormi la veille,
2 c'était pas facile. Mon bébé était encore toute petite et toute la nuit, elle avait dérangé.

3 Allison : Ouais. Est-ce que tu l'avais expliqué, ça, à ton enseignante?

4 Rubie : Non, je n'ai pas expliqué tout ça, je n'ai pas expliqué tout ça. J'ai dit tout simplement
5 que j'étais désolée et que ça ne se reproduirait plus.

6 Allison : Pourquoi tu lui as pas expliqué?

7 Rubie : Je me suis dit que c'était pas professionnel. C'était rapporter les ragots de famille au
8 lieu professionnel et au lieu scolaire, et c'était vraiment pas professionnel du tout. (Entrevue
9 de groupe #2).

Un peu plus tard, elle ajoute :

10 Et c'était cette situation d'inconfort-là qui m'avait aussi mis dans cette situation d'anxiété
11 parce que je m'étais dit : Oh, j'ai tout gâché, en fait, j'ai gâché toute cette bonne humeur
12 qu'il y avait entre mon enseignante accompagnatrice et moi et le bon travail qui se passait
13 bien aussi avec ça, oui, parce qu'elle s'était braquée... (Entrevue de groupe #2).

Dans cette citation, on voit que Rubie s'est montrée dépassée par ses obligations familiales, qui la privent de sommeil et nuisent à sa performance en stage. Rubie est fragile en raison de la transition qu'elle vit, ayant un nouveau-né à la maison dont elle et son mari doivent s'occuper. Toutefois, sa

compréhension d'une relation professionnelle et des comportements à adopter occasionne un bris de compréhension avec son EA, qui se braque (ligne 13). Les schèmes d'interprétation de Rubie semblent la mener à séparer de façon très rigide sa vie professionnelle de sa vie personnelle. En d'autres termes, pour elle, il ne serait pas professionnel de rapporter les ragots de famille au travail (lignes 7 et 8). Il est intéressant de noter qu'à titre de native, mon interprétation aurait été tout autre. Mes schèmes d'interprétation, dont celui de ne pas apporter une séparation aussi nette entre ma vie professionnelle et personnelle, m'auraient amenée à informer mon enseignante de ma situation, en comprenant que cela fait partie de ma relation professionnelle. Cette situation montre qu'une préparation plus approfondie au sujet des codes locaux est nécessaire avant d'envoyer les étudiants et étudiantes en stage.

J'ajouterais que, toujours comme canadienne, mes schèmes d'interprétation m'amènent également à vouloir développer une relation plus chaleureuse avec mon EA. Ils m'amènent à faire une place dans mes relations professionnelles pour partager ma vie personnelle. Lorsque j'étais en stage par exemple, mes enseignantes et moi partagions certains détails sur notre vie personnelle, comme le fait d'avoir des enfants ou non, le quartier de résidence ou les activités de la fin de semaine. Cela ne semble pas correspondre au schème d'interprétation de Rubie, qui n'a pas dit à son enseignante qu'elle était nouvellement maman. Ainsi, les schèmes d'interprétation de Rubie l'amènent à poser des actions qui vont à l'encontre des attentes du milieu. Ces actions ont des répercussions négatives sur sa relation et ses interactions avec son enseignante, car elle sent avoir gâché toute la bonne humeur qu'il y avait entre elles (ligne 11). Elle ne semble toutefois pas savoir pourquoi son EA s'est braquée, ce qui indique qu'elle n'a pas encore commencé à construire son « soi » professionnel en accord avec les schèmes d'interprétation canadiens. En revanche, comme l'expérience suit le principe de continuité, il se peut que lors d'une prochaine situation professionnelle, elle ait cette conversation intérieure où l'autre (le groupe majoritaire) reste présent.

Or, si aborder sa vie familiale avec son EA la rend mal à l'aise, elle a tout de même raconté la situation en entrevue avec sa collègue et moi-même. J'en comprends que pour elle, les « ragots de famille » peuvent circuler entre collègues, mais qu'on ne peut les rapporter à nos supérieurs hiérarchiques, car ce n'est pas professionnel. Il serait intéressant de savoir si elle aurait partagé cette information avec les collègues de son milieu de stage, ou si elle appliquerait avec eux les mêmes schèmes d'interprétation qu'avec son EA.

Ainsi, la vulnérabilité vécue par Rubie n'émerge pas seulement de la relation asymétrique avec son enseignante. Bien entendu, le fait que celle-ci se braque (ligne 13) a été anxiogène pour Rubie (ligne 10), car elle sait qu'une relation difficile avec son EA peut avoir un effet négatif sur son évaluation, ce qui la rend vulnérable à l'échec. Lorsqu'elle dit qu'elle a gâché son stage (ligne 11) et sa relation avec son EA, et sachant que c'est cette dernière qui a l'entière responsabilité de l'évaluation, cela signifie un échec. Cependant, ce n'est pas tellement la nature hiérarchique de la relation qui semble avoir posé problème ici, mais bien une discontinuité entre les schèmes d'interprétation de Rubie et ceux du groupe majoritaire dans lequel elle tente de s'insérer. En effet, si elle avait apporté une partie de sa vie personnelle au lieu professionnelle, la situation n'aurait possiblement pas pris une tournure aussi négative. L'interaction a ainsi placé Rubie en situation de vulnérabilité, ce qui relève de la responsabilité de l'EA. Or, celle-ci n'a pas laissé de place pour une négociation de sens, qui aurait permis à Rubie de faire preuve d'agentivité afin de surmonter cette vulnérabilité. La responsabilité se voit donc partagée, alors que d'une autre part, l'enseignante aurait pu limiter la vulnérabilité de la stagiaire par une interaction plus positive, et d'autre part Rubie a la responsabilité de surmonter cette vulnérabilité en faisant preuve d'agentivité lorsque l'environnement le permet.

Si le contexte de parentalité, associé à l'immigration, peut constituer une double fragilité, il peut aussi constituer une source d'agentivité, comme c'est le cas pour Rubie, qui fait le choix stratégique d'enseigner à l'élémentaire :

- 1 Rubie : Oui, au secondaire, j'ai enseigné au secondaire. Mais quand je suis arrivée ici, je
 2 suis rentrée au cycle primaire et moyen.
- 3 Allison : Pourquoi?
- 4 Rubie : Mes raisons, c'est parce que je veux comprendre le système canadien. J'ai des petits
 5 enfants, mes enfants sont encore en bas âge et j'ai besoin de comprendre comment est-ce
 6 que le système éducatif canadien, et spécifiquement et ontarien, fonctionne pour pouvoir
 7 aussi orienter mes enfants dans ce sens-là aussi. Donc, je voudrais, je ne souhaite pas rester
 8 au cycle primaire, je crois que je vais évoluer avec le temps, c'est-à-dire quand mes enfants
 9 iront au cycle secondaire, je crois que je vais aussi passer à cette étape-là. Je ferai tout ce
 10 qu'il faut, les formations qu'il faudra pour pouvoir enseigner au cycle secondaire. Oui.
 11 (Entrevue individuelle)

Même si Rubie a l'habitude d'enseigner au secondaire, elle se réoriente vers le primaire, question de suivre ses enfants dans leur parcours éducatif. En soulignant qu'elle veut comprendre le système canadien (ligne 4), elle reconnaît que l'éducation canadienne n'est pas basée sur les mêmes schèmes d'interprétation que celle de son pays d'origine. Comme les schèmes d'interprétation émergent dans le processus d'interaction sociale, elle choisit la faculté pour découvrir les schèmes d'interprétation de la société d'accueil. Sa motivation à comprendre le système scolaire local repose aussi sur son désir de suivre ses enfants afin de pouvoir garder un œil sur leur éducation et les orienter (ligne 7). Elle sait que les schèmes d'interprétation qu'elle a acquis avant son immigration n'ont plus la même valeur au Canada et qu'orienter ses enfants sur la base de ceux-ci serait contre-productif. Elle prend la situation en main, choisissant de ne pas se laisser porter par les conseils d'orientation de la société majoritaire. Peut-être que les récents événements de l'actualité ont à voir avec cette décision¹⁰. Somme toute, Rubie fait preuve d'agentivité, appelant à sa puissance d'agir et à sa capacité d'avoir un impact sur le monde, du moins celui de ses enfants. Elle prend une place autonome et réflexive dans la construction d'une action signifiante, soit celle d'acquiescer les schèmes d'interprétation du milieu dans un but précis. Le fait qu'elle se montre disposée à suivre les formations qu'il faudra (ligne 10) en fait la preuve.

Comme ancienne stagiaire, je me souviens avoir vécu un stress important lors de mes stages, et la littérature relève qu'il est chose commune chez tous les stagiaires. Comme vu dans les sections précédentes, les écrits soulignent une pression plus grande et un stress plus élevé chez les stagiaires étrangers (Duchesne, 2017; Lupien, 2020; Skogen et Mulatris, 2011). En effet, ceux-ci se voient fragilisés en raison leur statut d'immigrant et vulnérabilisés par la racialisation qu'elles vivent à cause de leur couleur de peau, en ce qui concerne les stagiaires noirs. Les participantes interrogées se mettent une grande pression pour réussir et sont prêtes à sacrifier ce qu'il faut, allant du sommeil et au temps passé en famille à leur amour-propre. Lorsque je leur demande ce qu'elles ont sacrifié pour que leur stage se déroule bien, voici leur réponse :

- 1 Aminata : Je pense qu'un peu notre amour propre. Un peu de ça parce que je sais pas.
- 2 Maintenant que j'y repense, peut-être dans mon pays, j'étais un peu plus confiante. Euh, je
- 3 serais allée peut-être, même en plaisantant un peu. Je sais pas.
- 4 Allison : Toi, Rubie, qu'est-ce que tu as abandonné pour mettre les chances de ton côté?

¹⁰ Black children placed in special language support program in Ottawa schools without parents' knowledge (<https://www.theglobeandmail.com/canada/article-black-students-parents-streaming-ottawa-schools/>)

5 Rubie : Euh, il y a beaucoup de privations, il y a beaucoup de privations, beaucoup d'efforts,
 6 de sacrifices qui sont consentis. Et j'ai abandonné beaucoup de distractions. J'ai abandonné
 7 cette amour propre-là aussi parce que. Du coup je me sacrifie un peu. C'est des sacrifices.
 8 Pour que les choses se passent bien à la fin. Oui. Je crois que c'est mieux, c'est le mot. En
 9 fait, c'est des sacrifices qu'on fait. (Entrevue de groupe #2).

Lorsque les stagiaires mentionnent sacrifier leur amour propre (lignes 1 et 7) et faire des sacrifices (lignes 6 à 8), elles signalent la difficulté de reconnaître, tel que le dit Dewey, que leurs schèmes d'interprétation n'ont plus de valeur dans le nouvel environnement et qu'il faut les transformer (Glassman, 2001). Rubie utilise néanmoins le mot « consentis » (ligne 6), ce qui démontre une certaine volonté de s'engager dans ce processus de transformation de son « soi ». Aminata souligne sa fragilité, amenée par son nouveau statut d'immigrante, qui l'amène à perdre confiance en elle (ligne 2). Elle ne sait plus quels schèmes d'interprétation sont valides, ce qui fait qu'elle ne peut plus être elle-même. À cet effet, elle mentionne qu'auparavant, elle aurait peut-être plaisanté davantage, mais elle n'ose plus (ligne 3). C'est donc cette nécessité de se transformer et de s'actualiser au vu des schèmes d'interprétation de la société d'accueil occasionne du stress aux SAS, qu'elles peuvent ressentir comme de la vulnérabilité. Ce stress prend également son origine dans la peur d'échouer. Rubie explique ce que signifie un échec pour elle :

1 Mais c'est une année blanche, c'est ça. C'est une année qui n'a pas bien tourné et il faut la
 2 reprendre. C'est très dur à gérer, c'est très dur à gérer, je dirais même d'ailleurs, que c'est
 3 pas facile. Oui. C'est encore plus de stress. C'est plus d'angoisse. Ce n'est pas facile à gérer.
 4 (Entrevue de groupe #2).

Il faut prendre conscience de ce signifie « une année blanche » pour une personne immigrante, fragile en raison de son statut, surtout sachant que les stagiaires qui reçoivent un échec n'intègrent généralement pas la profession enseignante (Mulatris et Skogen, 2012). Cela voudrait dire que l'année est effacée, que tous les sacrifices ont été en vain et qu'il faut recommencer. Elle mentionne à plusieurs reprises que c'est dur à gérer (ligne 2). Pour ces raisons, Rubie préfère se soumettre à « une socialisation professionnelle par imposition et obligation » (Morrissette et Demazière, 2018, p. 102). Elle prend peu de risques et fait preuve de peu d'agentivité, contrairement à Aminata, qui a choisi de s'approprier de nouvelles manières de travailler. En adoptant cette attitude, elle ne répond que partiellement aux attentes du stage, soit la collaboration et l'initiative (Faculté d'éducation, 2015), ce qui lui occasionne du stress et la vulnérabilise davantage.

5.1.2 La langue

Un aspect pouvant participer à la vulnérabilisation des personnes immigrantes est la maîtrise de la langue. Ici, il n'est pas question de la réalité matérielle que constitue la langue, mais de sa réalité symbolique, construite à travers les interactions et l'environnement d'une société donnée. Comme les communautés linguistiques minoritaires du Canada ont tendance à vivre de l'insécurité linguistique face aux locuteurs d'un français plus standard¹¹ (Boudreau, 2016), j'avais supposé que les EA auraient pu faire des commentaires au sujet de l'accent ou de la variété parlée par leurs stagiaires, se sentant menacés. Ce ne semble pas avoir été le cas, les deux participantes n'ayant pas rapporté de critique envers leur accent. C'est ce qu'explique Rubie dans l'extrait suivant :

- 1 Allison : Et est-ce que dans le discours des enseignants est-ce que, par exemple, des gens
 2 t'ont taquinée avec ton accent qui est pas canadien, ou des choses comme ça?
 3 Rubie : Non, non, non. Ils m'ont pas taquinée, ça s'est bien passé. Ils étaient extraordinaires,
 4 ils étaient vraiment bien. Et accueillants. (Entrevue individuelle)

L'expérience de Rubie diffère de la littérature (Duchesne, 2008, 2017; Mujawamariya, 2000) qui indique que c'est souvent le cas chez les enseignants et enseignantes provenant de l'étranger. On peut supposer que, deux des EA étant eux-aussi issus de l'immigration¹², provenant de pays francophones, leur variété de français devait se rapprocher de celle des stagiaires. Ayant la même langue symbolique, ils n'auraient donc pas remarqué de différence. De plus, ils n'auraient pas le réflexe de protectionnisme des Franco-ontariens, décrit par certaines auteures (Dalley, 2020; Mujawamariya, 2000). Or, aucun écrit n'ayant été porté à mon attention ne compare les EA natifs et natives à ceux d'origine immigrante. Dans son étude, Mujawamariya (2000) mentionne que tous les EA interrogés sont des Franco-ontariens natifs blancs, à l'exception d'un seul, qui est un immigrant européen. Toutefois, l'auteure ne mentionne pas de différence entre ce dernier et les autres participants. Il s'agirait donc d'une piste à observer afin de déterminer si l'origine des EA influencerait leur attitude vis-à-vis la variété de langue et l'accent de leur stagiaire. Bien que Bourdieu (1977) signale que l'accent est un élément central à la construction de la différence, le vocabulaire, la prosodie et la syntaxe peuvent également être source de différenciation.

¹¹ Un français parlé se rapprochant de la norme écrite.

¹² Rappelons que Rubie a d'abord eu une EA native, puis un EA issu de l'immigration.

Aminata, par exemple, a reçu des critiques par rapport au vocabulaire employé avec ses élèves, jugé trop compliqué par son EA. Cette dernière l'a d'ailleurs interrompue à plusieurs reprises durant une leçon afin de définir des mots qu'elle a employés, la poussant à douter d'elle : « Et surtout avec des élèves ALF. Euh, enfin, je m'en rendais pas compte. C'est enfin, je m'en rendais pas compte. Je pensais que ce que je disais était forcément compréhensible par les élèves... » (Entrevue de groupe #1). Le fait que l'EA ait corrigé la stagiaire sur-le-champ peut supposer qu'elle ait voulu mettre en place, tel que suggéré par le guide des stages, une pratique guidée, et fournir ainsi « une rétroaction immédiate, de sorte que puissent s'effectuer les ajustements, les corrections et les renforcements requis pour une compréhension maximale de la démarche » (Faculté d'éducation, 2015, p. 12). Cette pratique, qui semble avoir insécurisé la stagiaire, bénéficierait d'une définition plus claire dans les documents distribués par l'université. En effet, il faut clarifier ce qui est entendu par « rétroaction immédiate », et il serait recommandable d'annoncer à la stagiaire la pratique guidée avant de la mettre en place. Après réflexion, Aminata semble d'accord avec les commentaires formulés par son EA et elle attribue sa difficulté au fait qu'elle ait enseigné au secondaire auparavant : « Moi j'arrive du secondaire, c'est vrai que j'avais du mal, parfois, à simplifier mon vocabulaire. » (Entrevue de groupe #1). Si Aminata reconnaît sa difficulté, elle semble l'attribuer à son expérience passée. Si elle a du mal à simplifier son vocabulaire et qu'elle ne se rend pas compte de sa complexité, c'est parce que ses expériences passées ne lui demandaient pas de le faire. Son schème d'interprétation d'enseignante, acquis dans son pays d'origine, serait donc d'adopter un vocabulaire académique à l'école. Elle agit ainsi sur la base de ce que signifie pour elle être une enseignante compétente. Ceci va dans le même sens que l'article de Dalley et Tcheumtchoua Nzali (2022), dans lequel ce dernier mentionne que dans son pays, parler un français soigné constitue l'une des compétences attendues du personnel enseignant.

Si Aminata mentionne devoir adapter son vocabulaire aux élèves en apprentissage du français des programmes ALF et PANA, cela ne semble pas être le nœud du changement à faire, car c'était également le cas dans son pays d'origine, où les élèves apprenaient le français comme langue seconde à l'école, apprentissage qui n'était d'ailleurs pas facile pour tous, comme elle l'explique :

- 1 ... Comment dire ça? [Dans mon pays,] il y avait quand même sur les, enfin, disons 48
- 2 élèves, il y en avait 10 littéralement qui pouvaient s'exprimer correctement en français aussi

3 bien à l'oral qu'à l'écrit, qui peuvent suivre donc normalement, une vingtaine qui arrive
 4 plus ou moins à suivre, puis une vingtaine totalement larguée quoi. Ouais. (Entrevue
 5 individuelle).

Le contexte d'enseignement en langue seconde n'est donc pas une nouveauté pour Aminata, mais la différence semble résider dans la culture scolaire entre le pays d'origine et le pays d'accueil. En effet, même si près de la moitié de sa classe se sent « totalement larguée » (ligne 4), son schème d'interprétation, acquis pendant sa socialisation professionnelle dépeint un système axé sur le rendement et la performance des élèves pour atteindre les résultats. Cela semble alors précipiter l'acquisition des connaissances pour répondre aux exigences fixées par le programme :

1 Allison : On s'attardait pas tellement aux besoins de l'élève, c'était plus comme on avançait
 2 puis ceux qui suivent, tant mieux; les autres, tant pis?

3 Aminata : Voilà. C'est malheureux de dire ça, mais c'était ça. (Entrevue individuelle)

Ainsi, même si Aminata savait que les élèves de sa classe de stage suivent le programme ALF et PANA, elle n'a pas eu le réflexe de simplifier son vocabulaire, simplement parce que ses interactions avec son environnement de socialisation professionnelle dans le pays d'origine ne l'ont pas amenée à le faire. Ainsi, si elle veut s'approprier l'approche proposée par son enseignante, elle aura besoin d'abandonner les schèmes acquis dans ses expériences passées, qui n'ont plus de valeur, afin de s'approprier ceux du milieu d'accueil. Elle fait quand même preuve d'agentivité. En tenant compte des commentaires de son enseignante, elle tente de transformer les schèmes d'interprétation qu'elle a appris auparavant, notamment en préparant sa seconde leçon à l'avance ainsi que les mots à utiliser durant celle-ci :

1 ... la deuxième leçon j'ai tellement retenu la leçon que j'ai mieux préparé. J'ai préparé mes
 2 mots. En fin de compte c'était pas, l'expérience n'est pas totalement négative même si
 3 émotionnellement au début c'était un peu compliqué...

Aminata a donc pu modifier ses schèmes d'interprétation avec l'aide de son EA, et grâce à son agentivité. Sa vulnérabilité devient alors une condition et une composante de son agentivité, la surmontant par sa volonté de s'approprier les schèmes d'interprétation de l'enseignement au Canada. En revanche, elle exprime que c'est un peu compliqué émotionnellement (ligne 3). En effet, bien qu'elle se montre ouverte aux remarques de son enseignante, elle semble plus sensible quant à la façon de les transmettre, s'était sentie un peu bête lors de cette leçon durant laquelle son enseignante l'a interrompue pour définir du vocabulaire jugé trop compliqué. L'interaction devant

les élèves a donc eu pour effet d'amplifier sa vulnérabilité amenée dans une relation déjà asymétrique avec son accompagnatrice.

D'ailleurs, lors de l'une des discussions de groupe au sujet de cet incident vécu par Aminata, Rubie exprime son désaccord quant à cette intervention faite pendant la leçon :

1 ... Je pense aussi que donner une rétroaction devant les élèves à une stagiaire, je pense aussi
2 que c'est. Moi, c'est mon point de vue, je pense que c'est livrer un peu la stagiaire aux élèves,
3 c'est-à-dire lui montrer ses défauts devant les élèves, de montrer ses lacunes devant les
4 élèves. (Entrevue de groupe #1).

Ainsi, selon l'analyse de Rubie, l'interaction vulnérabilise la stagiaire puisque l'enseignante communique les défauts et les lacunes d'Aminata aux élèves. Cela aurait pour effet de la livrer aux élèves (ligne 2) en la plaçant en position subordonnée à eux. Cela montre que les participantes à mon étude ont des schèmes d'interprétation montrant un fort sentiment hiérarchique, et que leur montrer leurs lacunes (ligne 3) reviendrait à se rabaisser à leur niveau subalterne. Il est possible que l'enseignante accompagnatrice d'Aminata, ayant acquis les schèmes d'interprétation du contexte canadien, ait voulu faire fournir une pratique guidée, tel que demandé dans le guide des stages, demandant de « permettre au stagiaire de mettre en pratique la démarche nouvellement utilisée, en collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant accompagnateur (coenseignement) » (Faculté d'éducation, 2015, p. 12). Cela soulève donc d'importantes questions à savoir si la façon dont la pratique guidée est mise en œuvre par l'EA favorise la collaboration ou renforce des rapports hiérarchiques. À titre de native, mes schèmes d'interprétation m'amèneraient à positionner la stagiaire comme une apprenante pouvant commettre des erreurs, au même titre que les élèves. Cela m'amène aussi à positionner l'erreur comme symbole culturel. En effet, il serait intéressant de se demander si l'erreur porte une connotation plus négative dans le pays d'origine des stagiaires qu'au Canada, ce qui expliquerait la forte réaction quand il s'agit de les exposer devant les élèves. Cette leçon semble toutefois avoir permis à Aminata de preuve d'agentivité :

1 ...Heureusement que j'ai un peu discuté avec elle. Je suis allée la voir directement, je me
2 suis pas laissée avoir comme les autres fois, je suis allée voir. J'ai dit exactement. Qu'est-
3 ce qu'il faut que je prépare parce que parfois je sais pas ce qu'elle veut exactement, moi je
4 pars sur un truc. Moi je pense que c'est bon parfois elle dit non, c'était plutôt ça, enfin bref,

5 là, j'ai pris l'habitude d'aller la voir directement, lui dire, bon demain je vais faire la leçon,
6 voilà ce que je compte faire. Qu'est-ce que vous en pensez?... (Entrevue de groupe #2).

Dans cette citation, on voit qu'Aminata se positionne comme agente sociale de son stage, et que ça lui a profité. Son agentivité lui a permis de mieux définir les attentes; elle est heureuse d'avoir pris les devants (ligne 1). Le fait qu'elle dise ne pas s'être laissée avoir, comme les autres fois (ligne 2) signale une transformation de ses schèmes d'interprétation. En effet, alors qu'au début de son stage, elle avait plutôt tendance à attendre qu'on lui dise quoi faire, son expérience présente jumelée à son expérience passée lui permettent de transformer ses schèmes d'interprétation quant à son rôle de stagiaire. Elle signale également avoir dû rejeter son schème d'interprétation de l'initiative afin d'en adopter un nouveau. Son « soi », en construction constante, est en train d'intégrer les schèmes d'interprétation du groupe majoritaire à sa conversation intérieure. Si l'autre est toujours présent, même s'il est absent ou imaginaire, cet autre est construit à partir des schèmes d'interprétation appris au fil des interactions avec l'environnement (Lacaze, 2013). Comme l'environnement d'Aminata a changé, son « soi » également, car elle choisit de se laisser transformer. On voit que quand on peut faire preuve d'agentivité, c'est une façon de diminuer la vulnérabilité.

Aminata montre bien le changement de l'un de ses schèmes d'interprétation dans la citation suivante :

1 Ce que je comprends de chez moi quand tu arrives, par exemple, quand j'arrivais dans une
2 salle de classe ou dans le bureau d'un supérieur ou même d'un autre collègue, il y avait pas
3 l'initiative, y avait pas. Tu étais chez quelqu'un d'autre, donc prendre des initiatives dans la
4 salle de classe de quelqu'un d'autre, dans le bureau de quelqu'un d'autre, c'était très très mal
5 vu. C'est pour ça qu'au début, quand je suis arrivée dans la salle de classe de quelqu'un
6 d'autre, pour moi, c'était un signe de respect quoi. C'était, je respectais son espace, mais
7 c'est après que j'ai compris que c'était pas ça au fait. Même au 2^e stage c'était un des points
8 dont elle m'a dit qu'il fallait que je m'améliore, c'est la prise d'initiatives, c'est-à-dire que je
9 pense qu'au Canada, on veut que, quand on est un stagiaire, en fait se comporter comme le
10 maître des lieux au fait, de se comporter, c'est-à-dire faire tout ce qu'il y a à faire, parfois
11 changer les routines, enfin. C'est comme ça que j'ai compris en fait l'initiative ici. (Entrevue
12 de groupe #3)

Aminata comprend comment son expérience passée a façonné son schème d'interprétation du sens des initiatives. On voit que pour elle, le respect manifesté par la non-prise d'initiative ne

concerne pas seulement ses supérieurs, mais également ses collègues, ce qui montre que pour elle, la classe constitue un territoire où l'enseignant est maître des lieux (lignes 3 à 10). Si elle est dans l'incompréhension lorsque son enseignante souligne son manque d'initiative, cela lui permet de réévaluer la valeur de ce schème. Cette situation ainsi que les interactions avec son EA lui permettent de transformer graduellement ses schèmes, de façon à correspondre mieux aux attentes de son nouvel environnement. J'ai également participé à cette nouvelle construction, développée socialement, ayant partagé mon interprétation des expériences racontées. En effet, dès l'entrevue individuelle, Aminata me communique son incompréhension lorsque son enseignante lui reproche de ne pas avoir pris suffisamment d'initiatives. Au fil des entrevues, elle a pu, au contact de sa collègue et moi, négocier le sens qu'elle attribuait à la prise d'initiatives, et elle nous a d'ailleurs remerciées lors de la dernière entrevue de groupe. Dans le cas de cet exemple en particulier, ma contribution à la coanalyse ne s'est pas traduite par le partage de mes schèmes d'interprétation, mais bien par l'élaboration de différentes questions qui ont amené les participantes à faire évoluer leur propre schème d'interprétation au regard de leur contexte de stage. Si au début Aminata voyait la prise d'initiatives comme une intrusion dans la classe du maître, elle l'a ensuite définie comme la demande de clarifications, puis comme la prise en charge des lieux comme s'ils étaient les siens.

Aminata devient tellement confiante dans cette nouvelle agentivité qu'elle tente même de nouvelles choses malgré les réserves de son enseignante :

1 ...Et où là, pour la première fois, j'étais tellement contente, donc d'enfin dire que, parce que
 2 j'avais proposé une stratégie au fait, j'ai pas attendu qu'elle me dise de faire des choses.
 3 [...] ¹³ Le matin je lui en ai parlé, elle avait l'air un peu dubitatif. Euh. Elle m'avait dit, on
 4 verra, enfin, c'est tout ce que j'ai eu comme commentaire, c'était on verra. Qui n'essaye rien
 5 n'a rien, donc bon, j'ai géré comme un fait. Et puis, comme elle a vu que ça marchait bon
 6 que là elle m'a dit voilà, c'est bon. Les élèves ont bien compris le concept. (Entrevue de
 7 groupe #1)

L'agentivité d'Aminata lui a non seulement permis de transformer ses schèmes d'interprétation, mais aussi d'avoir un effet ou un impact sur son environnement, en l'occurrence son enseignante accompagnatrice. En effet, n'ayant pas attendu qu'on lui dise quoi faire, elle propose une stratégie (ligne 2), mettant en œuvre sa puissance d'agir et ses nouveaux schèmes d'interprétation. Même si elle aurait pu se laisser contraindre par le processus structurel

¹³ Cette phrase, décrivant la leçon, a été supprimé par souci d'anonymat de la stagiaire.

hiérarchique, traduit par le peu d'enthousiasme de son enseignante (ligne 3), elle choisit de résister. Elle s'est ainsi approprié les nouvelles façons de faire, en y ajoutant sa touche personnelle. Elle a donc, par adhésion et compréhension, choisi de s'approprier de nouvelles manières de travailler. Elle fait preuve de résistance face à la forte « pression à l'alignement des pratiques professionnelles » (Morrissette et Demazière, 2018, p. 102).

5.1.3 Les interactions

Et l'encouragement, Dieu sait qu'on en a besoin.

– Aminata, Entrevue de groupe #1

La relation de pouvoir vécue entre les stagiaires et l'EA, qui a la tâche de les évaluer, suscite du stress, que ce soit pour les stagiaires canadiens ou immigrants. En revanche, les stagiaires notent certaines différences importantes, notamment « la double peine » dont parle Aminata :

1 ... C'est comme ça que j'ai interprété le fait que ses consignes ne soient pas claires en fait,
2 qu'elle prend pour acquis et de l'autre côté elle juge pas, mais le fait de ne pas donner de
3 rétroaction positive te fait penser que voilà tout ce que t'as fait peut-être que négatif quoi.
4 Que négatif. C'est dans ce sens-là. Donc, je disais c'est à la fois, en fait, c'est comme un peu
5 une double peine. On te dit pas ce que tu dois faire, ce qu'il faut faire et puis de l'autre côté,
6 au moindre faux pas, c'est pas bon. (Entrevue de groupe #1).

Ici, Aminata déplore à la fois le manque de consignes claires et la manière de son enseignante de transmettre les rétroactions. Elle a l'impression de vivre une double peine (ligne 5), car d'une part on n'énonce pas clairement ce qu'on attend d'elle, et d'autre part, les rétroactions reçues ne contiennent que du négatif (ligne 3). Ces paroles montrent qu'Aminata se sent vulnérabilisée par ses interactions avec son enseignante, qui ne lui laissent pas l'espace nécessaire à la mise en œuvre son agentivité. Si Aminata sent qu'elle fait des faux pas (ligne 6), c'est qu'elle sait qu'il y a de bons pas, mais qu'elle ne les connaît pas encore, car elle n'a pas encore intégré ces schèmes d'interprétation. La mise en évidence de ces schèmes ou du moins l'ouverture de l'espace nécessaire à leur compréhension relève de la responsabilité de l'enseignante, qui doit, tel que prescrit par le Guide des stages, doit bien fixer les objectifs et vérifier la compréhension du stagiaire (Faculté d'éducation, 2015). Comme Béji et Pellerin (2010) le mentionnent, l'accès à l'information, ou aux schèmes d'interprétation, dans les termes de cette thèse, constitue une forme de pouvoir, et cet accès peut se voir restreint aux membres majoritaires. Or, même si Aminata tente d'obtenir des

consignes plus claires en questionnant son enseignante, son agentivité est limitée par le processus structurel lié à la hiérarchie posée entre elles. À la suite de quoi Aminata a l'impression de vivre une double peine (ligne 5) lorsque ce qu'elle propose ne correspond pas aux attentes de son enseignante.

En ce qui concerne le manque de consignes claires, il me semble important de rappeler qu'un stagiaire natif pourrait le surmonter plus facilement notamment à l'aide de son expérience dans le système scolaire canadien. En effet, ce dernier ayant évolué dans les écoles canadiennes, il pourra s'appuyer sur ses schèmes d'interprétation et son expérience acquise dans l'interaction avec son environnement pour tracer au moins les contours de ce qu'on attend de lui. C'est d'ailleurs ce qu'Aminata déplore, revendiquant ses besoins à cet égard :

1 Non, je me sens plus à l'aise parce que je vais aller chercher l'information. Elle donne pas
 2 beaucoup d'information. Je sais pas exactement ce qu'elle attend de moi. C'est comme si
 3 j'étais une enseignante de primaire et que je sais ce qu'il faut faire. Or, je ne connais pas le
 4 niveau des élèves. Je ne connais parfois pas ce qu'ils ont vu véritablement, même si je
 5 regarde un peu, mais je ne réalise pas encore. Il faut vraiment être dans une salle de classe
 6 pour savoir le niveau des élèves, donc je ne sais pas parfois ce qu'elle attend de moi
 7 exactement... (Entrevue de groupe #1)

Ici, Aminata revendique son rôle de novice. Elle remarque que son enseignante tient pour acquis qu'elle sait, peut-être en raison de son expérience dans son pays d'origine. Pour elle, les séances d'observations ayant lieu en début de stage se révèlent insuffisantes pour acquérir significations liées au niveau des élèves. Par exemple, si elle connaît la signification d'une troisième année du primaire dans son pays d'origine, ce n'est pas le cas au Canada. Il lui faut donc plus de temps pour acquérir les significations liées au niveau des élèves. Le stage demeurant relativement court, il est important de préparer les SAS et les EA à cette réalité, afin de créer un environnement de stage limitant la vulnérabilité des stagiaires.

Plusieurs raisons peuvent justifier qu'Aminata ait ressenti le besoin de recevoir davantage de consignes. Il se peut que l'enseignante ait voulu qu'Aminata entreprenne une « pratique plus autonome » (Faculté d'éducation, 2015, p. 12) tel que recommandé par le guide des stages. Il se peut également qu'elle ait offert moins de soutien, considérant sa stagiaire comme expérimentée, en raison de ses années d'expérience en enseignement dans son pays d'origine. Pour ce qui est des rétroactions négatives, cela fait écho aux propos de Morrissette et Demazière (2018), notant que

pour le personnel enseignant étranger, « la pression à l'alignement des pratiques professionnelles est forte » (p. 102). De plus, bien que le guide des stagiaires privilégie des rétroactions immédiates et régulières, peu de spécifications sont faites sur la forme de ces rétroactions, c'est-à-dire si elles doivent contenir des remarques positives ou des encouragements. D'après le guide, les EA doivent :

Fournir des commentaires écrits à propos des plans de leçon et de leur mise en œuvre (directement sur le plan de leçons ou dans un journal de bord) en donnant des stratégies alternatives, suggestions et recommandations sous forme de critique constructive. (Faculté d'éducation, 2015, p. 23).

Même si on demande une critique constructive, celle-ci n'est pas définie. Dans les pages suivantes, on suggère d'écrire « une ou deux forces et un ou deux aspects à améliorer par jour » (Faculté d'éducation, 2015, p. 25). Sur la nouvelle version du guide, qu'on peut trouver en ligne, on n'a conservé que la partie sur les commentaires constructifs. Peut-être la faculté devrait-elle mettre davantage l'emphase sur cet aspect du stage, car le manque de lignes directrices pourrait contribuer à vulnérabiliser les stagiaires.

Tout en désirant être guidées, les stagiaires revendiquent une certaine liberté, que je traduirais par de l'agentivité en les termes de cette thèse. Aminata raconte d'ailleurs que son interprétation de la liberté a évolué durant le stage :

- 1 Aminata : ... La liberté dont je pensais finalement c'est pas ça, faut accepter aussi que
- 2 qu'elle recadre parce que c'est sa classe. Mais l'idéal, ça aurait été qu'on nous laisse un peu,
- 3 faire des erreurs. C'est pas la fin du monde, on peut se rattraper, on peut refaire avec les
- 4 élèves. Je veux dire on sait pas, on prend pour un mois par exemple, tu fais une leçon
- 5 pendant une journée, si jamais c'est pas bien fait, on peut reprendre ça le jour d'après, c'est
- 6 pas si grave que ça. Mais un peu plus de liberté, ça serait pas mal.
- 7 Allison : Comment tu définis cette liberté là?
- 8 Aminata : Comme par exemple qu'on me dise ce que je dois faire. Je veux dire par là, par
- 9 exemple, tu as une semaine, tu dois faire tel ou tel truc. Et c'est à moi de justifier, par
- 10 exemple, comment et enfin me laisser faire quoi c'est, mais après par exemple avoir de la
- 11 rétroaction pour que je puisse me corriger, mais si c'est trop dirigiste, on apprend pas grand-
- 12 chose je pense. Ça c'est un peu comme pour les élèves quand on intervient trop. C'est
- 13 désagréable déjà et ça joue sur ta confiance en soi. (Entrevue de groupe #2).

En lisant ces propos, on comprend que la liberté que revendique Aminata se traduit surtout par le droit de commettre des erreurs (lignes 2 et 3). Cela fait écho avec les propos de Rubie, qui confie qu'elle a l'impression qu'au Canada, elle pourrait être corrigée avec une telle rigueur qu'elle pourrait ne pas se relever de son erreur. Tel que proposé précédemment, toutes deux attribuent un symbole fortement négatif à l'erreur et ont ainsi du mal à recevoir les rétroactions négatives. Ce sera au fil de leurs expériences et de leurs interactions avec leur nouvel environnement qu'elles pourront modifier ce schème d'interprétation qui, différent de celui de la communauté d'accueil, les vulnérabilise. Pour apprendre, Aminata revendique une ligne directrice qui lui donne l'espace pour expérimenter, et une rétroaction flexible qui ne soit pas trop dirigiste (ligne 11). Elle se compare même à une élève (ligne 12) et mentionne l'effet sur la confiance en soi d'un trop grand nombre d'interventions. Sachant que les stagiaires ont une plus grande sensibilité aux rétroactions négatives, peut-être faudrait-il proposer de structurer les rétroactions d'emblée de façon à paraître moins vulnérabilisantes. Dans le guide des stages, on demande aux EA une rétroaction immédiate et constructive (Faculté d'éducation, 2015). Toutefois, dans la section *Le ou la stagiaire en difficulté*, on propose de « trouver quelques points positifs pour la rétroaction, si c'est approprié » (Faculté d'éducation, 2015, p. 25). Il me semble que cette recommandation devrait concerner non seulement les stagiaires en difficulté, mais tous les stagiaires. De plus, le fait de le demander seulement si c'est approprié laisse penser que la faculté n'accorde pas une place importante à la rétroaction positive. Il serait intéressant de voir comment la littérature positionne les rétroactions positives comme un élément limitant la vulnérabilité des stagiaires. Rubie semble aller dans le même sens lorsque je lui demande de décrire la liberté qu'elle revendique :

Qu'on se fixe, par exemple, les objectifs de la leçon et ensuite qu'on laisse le stagiaire démontrer des compétences dans la transmission de ses connaissances aussi aux enfants.
(Entrevue de groupe #2)

En somme, les stagiaires aimeraient évoluer dans un stage où elles ne se sentent pas vulnérabilisées, et où elles se sentent à l'aise de prendre des risques. Elles reconnaissent que c'est en expérimentant qu'elles vont apprendre, mais elles n'ont pas l'impression que leur contexte de stage le permet, même lorsqu'on énonce les attentes.

Si Aminata attribue la difficulté vécue dans ses interactions avec son enseignante à la personnalité de celle-ci, Rubie annonce qu'avoir un EA étranger lui permet de se sentir plus à l'aise. Rappelons que toutes les deux ont réalisé leur stage auprès d'EA issus de l'immigration, sauf la

première enseignante de Rubie. Aminata explique : « Euh, c'est lié je pense à la personnalité. On aimerait croire que l'enseignant africain va être un peu plus compréhensif parce que peut-être qu'il aura traversé aussi ce que nous, on est en train de traverser maintenant... » (Entrevue de groupe #3). Il paraît important de rappeler que l'enseignante d'Aminata est une immigrante d'Afrique, comme l'enseignant de Rubie. La différence repose possiblement sur l'âge au moment l'immigration. En effet, l'enseignante d'Aminata a immigré alors qu'elle était une jeune adulte, ce qui fait en sorte qu'elle n'a pas vécu, ou du moins dans une moindre mesure, les embuches liées au déclassement, à la nécessité de se reformer et de trouver un emploi rapidement. Aminata indique alors que malgré l'origine de son enseignante, elle ne se montre pas plus compréhensive. Elle s'en remet donc à la personnalité pour expliquer l'accompagnement offert par son enseignante. En réponse à ma question à savoir si ce serait plus facile d'être accompagné par un enseignant africain, elle ne semble pas considérer son enseignante comme une Africaine. Aminata dit :

1 Je sais pas, tout dépend aussi je pense de la personnalité quoi. Si c'est quelqu'un d'aussi
 2 sympathique que l'enseignant de Rubie. Oui, c'est vrai que ça aurait été un plus qu'il soit
 3 africain parce que peut-être qu'il aurait mieux compris, mieux, enfin, je sais que j'imagine,
 4 hein, je fantasme peut-être, mais je me dis que peut-être qu'il connaît d'où est-ce qu'on
 5 vient... (Entrevue de groupe #1).

Aminata pense que c'est un plus que l'enseignant de Rubie soit Africain, sans préciser que son enseignante aussi est Africaine. On peut expliquer cela par le fait qu'Aminata ne sait pas que l'enseignant de Rubie vient d'Afrique du Nord, tout comme son enseignante. Cela suppose l'existence d'une dichotomie entre l'Afrique du Nord et l'Afrique subsaharienne. Aminata ne considère pas son enseignante comme africaine, et sent qu'elle ne peut pas la comprendre, ne connaissant pas d'où elle vient (lignes 3 et 4). Ces lignes stipulent deux choses : la première est que pour Aminata, la réalité matérielle d'une personne africaine, provenant du continent africain est différente de la réalité symbolique, qui exclurait les personnes de l'Afrique du Nord de cette définition. Selon ses schèmes d'interprétation, seules les personnes d'Afrique subsaharienne, donc noires, sont Africaines. Le site Web GlobalVoices rapporte l'article de Egbunike et *al.* (2018, 1^{er} juin) qui décrit la façon dont les personnes d'Afrique du Nord « s'identifient davantage comme Arabes ou Arabo-Musulmans qu'Africains », car pour eux, « “noir” est synonyme “d'africain” ». Cette perception semble appuyée par les Africains subsahariens, qui excluent également les Nord-Africains de leur définition d'Africain (Egbunike, et *al.*, 2018, 1^{er} juin). Selon l'article, cette idée

semble provenir d'une idéologie raciste qui place les personnes sur une hiérarchie du plus pale au plus foncé. En second lieu, cela suppose que les Africains du Nord et ceux d'Afrique subsaharienne ont des schèmes d'interprétation différents, ce qui fait qu'Aminata sent que son enseignante ne peut pas la comprendre. Elle ajoute même que ça aurait été un plus d'avoir un enseignant africain (ligne 2), niant que son enseignante le soit. Je note que Rubie ne semble pas partager cette distinction, considérant tout de même son enseignant comme africain.

Comme Rubie a vécu une expérience avec une enseignante canadienne, puis avec un enseignant africain (du Nord), Aminata s'enquiert de la différence d'accompagnement entre les deux¹⁴ :

- 1 Aminata : ... Est-ce qu'il avait différence par rapport à l'enseignant qui n'était pas africain?
 2 Rubie : Je dirais que tous les deux étaient très sympathiques. L'enseignant africain était
 3 d'autant plus sympathique avec moi que je me sentais vraiment bien dans ma peau avec lui
 4 parce que j'apprenais de tout ce qu'il me disait, il me montrait ce qu'il faut faire, il me
 5 donnait les conduites à tenir. Il me donnait des objectifs que je devrais atteindre, il me
 6 montrait comment planifier une leçon. Je me sentais vraiment à l'aise.
 7 Allison : Pourquoi tu te sentais plus à l'aise avec lui?
 8 Rubie : Parce que je crois qu'il me comprenait mieux, je crois qu'il a été comme moi et il
 9 sait ce que je peux vivre comme stress, ce que je peux vivre comme difficulté en tant que
 10 stagiaire venant de l'extérieur et qui n'a aucune expérience canadienne et qui veut apprendre.
 11 Oui, je crois que c'est ça. Je crois que c'est beaucoup plus ça. Avec ma première enseignante,
 12 s'il n'y avait pas trop de différence, mais je pense aussi qu'elle percevait pas les mêmes
 13 différences que mon deuxième enseignant accompagnateur parce que nous venons d'un
 14 même contexte et nous traversons, nous, je crois qu'il a traversé tout comme moi, les mêmes
 15 difficultés. Oui, je crois qu'il est mieux placé pour me comprendre dans ma situation de
 16 stagiaire. (Entrevue de groupe #1)

Aux lignes 5 et 6, Rubie mentionne que l'enseignant africain lui apparaissait d'autant plus sympathique et qu'elle se sentait vraiment bien dans sa peau avec lui. Cette sympathie repose possiblement sur la similarité entre leurs schèmes d'interprétation ainsi que leurs parcours, l'enseignant ayant dû, lui aussi, les rejeter et transformer ses schèmes d'interprétation appris au profit de ceux de la culture majoritaire. Il lui montrait ce qu'il faut faire (ligne 7), peut-être parce

¹⁴ Noter qu'Aminata ne savait pas que l'enseignant de Rubie venait d'Afrique du Nord.

qu'il est conscient de la différence de schèmes d'interprétation et de la perte de repères qu'elle occasionne, à la différence de l'enseignante canadienne. Rubie insiste d'ailleurs sur l'aise qu'elle ressentait, en le répétant aux lignes 8 et 9. Elle se sent comprise (ligne 11) et puisque son enseignant semble au fait de ses difficultés, il comprend son stress (ligne 12) et contribue à le réduire en énonçant clairement ses attentes. Le stress réduit de Rubie provient d'une interaction positive avec son environnement, l'amenant à s'appropriier plus facilement les contours de l'enseignement au Canada. Elle insiste d'ailleurs sur le fait que sa première enseignante, une canadienne native, bien que sympathique également, ne percevait pas ces différences (ligne 15). En la comparant avec son second enseignant, Rubie utilise le pronom « nous » et le verbe « traverser » pour parler des parcours d'immigration de son enseignant et elle et de la fragilité qu'ils partagent à cet effet. Cela suggère un certain esprit de communauté. En effet, comme les individus d'une même société partagent les mêmes schèmes, ils peuvent communiquer plus facilement, ayant des attitudes et des goûts communs (Glassman, 2001). On peut se poser la question à savoir si la transformation des schèmes d'interprétation se fait de façon plus harmonieuse au contact d'une personne l'ayant fait avant soi ou si c'est le fait de pouvoir expliciter les attentes. Si c'est plutôt le fait d'explicitement les attentes, on peut se demander comment cette compétence peut être partagée avec l'ensemble du personnel accompagnateur.

Lorsque je leur demande pourquoi ne pas avoir abordé les incidents vécus avec leur EA, elles demeurent sans équivoque. Rubie annonce :

1 ...La chose que tu devrais comprendre, Allison, c'est que quand on va en stage, on n'est pas
 2 dans une relation amicale avec son encadreur, on est venu pour atteindre un objectif, celui
 3 d'être bien noté, de passer son stage et d'avancer. On n'est pas venu pour faire l'amitié ou
 4 bien avoir des bons rapports pour une éventuelle collaboration future. Non, on vient pour
 5 un stage, on veut parfaire son stage et puis on va évoluer, on veut passer son année scolaire
 6 et puis évoluer. C'est ce que nous avons à cœur quand nous on va en stage. On ne va pas
 7 en stage pour tisser des relations avec notre enseignant accompagnateur... (Entrevue de
 8 groupe #3).

Cette citation montre que le sens que Rubie donne au développement d'une relation professionnelle avec son enseignant accompagnateur ne correspond pas à ce qui est attendu dans son milieu de stage et d'accueil (lignes 4 et 7). Ainsi, le marché du travail canadien reposant sur les réseaux de contacts, cette relation pourrait l'aider à décrocher un emploi plus tard. Elle mentionne ne pas être

venue pour développer une collaboration future (ligne 4), ce qui me permet de supposer que le stage n'a pas la même signification pour elle. À titre de native, je considère le stage comme un tremplin professionnel, sachant que si mes EA me recommandent à la direction, j'aurai priorité sur d'autres enseignants. Rubie construit le stage comme de la formation initiale, sans le lier à son insertion professionnelle. De plus, elle se place en situation subordonnée devant son évaluateur, refusant la collaboration attendue par la faculté (Faculté d'Éducation, 2015). Cela suppose que l'université, dans son rôle de préparation des stagiaires, devrait non seulement aborder les comportements à adopter, mais également les schèmes d'interprétation locaux associés au stage et à l'insertion professionnelle.

Aminata remet en question la relation de collaboration : « Et puis le fait que cette collaboration n'est pas un pied d'égalité, c'est pas de la collaboration entre deux enseignants, c'est quand même l'évaluateur. Donc on a toujours ça un peu en tête. On peut pas se permettre. » (Entrevue de groupe #1) Pour elle, la relation de collaboration n'a pas la même valeur en stage, puisqu'il n'existe pas d'égalité au sein de celle-ci. Son schème d'interprétation de la collaboration serait donc qu'elle existe différemment, peut-être moins, au sein de relations hiérarchisées. Elle sent qu'elle ne peut pas se permettre de collaborer véritablement, gardant l'évaluation en tête. Cela signifie qu'elle ne peut pas y mettre du sien, craignant un rejet de ses schèmes d'interprétation. On suppose que cette conception soit partagée par l'ensemble des stagiaires. Il serait donc intéressant que la faculté entreprenne une discussion à ce sujet avant d'envoyer les stagiaires (d'origine immigrante et native) dans les écoles, car encore une fois, le choc de schèmes d'interprétation les vulnérabilise.

Rubie adopte une position similaire à celle de sa collègue, mais paradoxalement, si elle ne veut pas établir la relation de collaboration préconisée par le guide des stages, elle veut réussir à tout prix :

- 1 On n'a pas de choix, on est face à son destin. On est devant sa vie et ça peut basculer à tout
- 2 bout de champ. Alors il faut prendre le taureau par les cornes. Il faut essayer de tout faire
- 3 pour que les choses aillent du mieux que ça peut. Il le faut. (Entrevue de groupe #2).

Au vu de cette association entre son stage et le destin (ligne 1), on peut comprendre la position de Rubie lors des interactions avec son enseignant et son milieu de stage. Elle se voit vulnérabilisée, à la merci de son destin, déterminé par son évaluateur, qui peut faire basculer sa vie à tout moment (lignes 1 et 2). Elle se positionne comme une agente sociale ayant la puissance d'agir. Si Rubie

tente de faire preuve d'agentivité, elle se voit contrainte par les processus sociaux liés à son insertion professionnelle en stage. En effet, elle s'y prend avec ses schèmes d'interprétation d'une relation professionnelle, soit distante et limitée aux enjeux du travail, qui ne correspondent pas aux attentes du milieu. Pour que son agentivité ait plus de portée, elle doit transformer ses schèmes d'interprétation en s'engageant dans un processus d'interprétation autoréflexif en interagissant symboliquement avec les membres de sa communauté d'accueil. Or, ce n'est pas seulement l'asymétrie de la relation qui la vulnérabilise, mais sa façon d'entrer en relation avec son EA.

La conception décrite par Aminata pourrait ressembler à celles décrites par n'importe quel stagiaire alors que celle décrite par Rubie est plus particulière et peut laisser penser qu'elle fait référence à du racisme lorsqu'elle aborde la peur que sa vie bascule.

5.1.4 Le racisme et la discrimination

Sans évoquer d'incident raciste, Aminata mentionne tout de même avoir été victime de stéréotypes, comme celui selon lequel on frapperait les enfants dans son pays d'origine : « ... Dans mon expérience de tutrice, moi j'ai eu des remarques. Comme quoi enfin on disait oui, mais ici on ne frappe pas les enfants. J'ai dit même chez nous, on ne frappe plus les enfants » (Entrevue de groupe #1). Comme elle l'indique, elle a reçu ces remarques alors qu'elle agissait en tant que tutrice et non en tant que stagiaire. L'idée selon laquelle on frapperait les enfants en Afrique pose deux problèmes : le premier est qu'il présente l'Afrique comme un grand pays homogène; le second est qu'il implique que les Africains ont des pratiques dépassées, à l'opposition des pratiques « modernes » du Canada. Cette dernière idée s'appuie sur des croyances datant de la colonisation et suppose « qu'un groupe racial a la supériorité sur les autres (Allen, 2006) » (Salamanca Cardona, 2018, p. 60). Il s'agit d'un racisme individuel, soit un acte délibéré dirigé vers une personne racialisée (Thésée et Carr, 2020, 13 juillet). Ce type de racisme est le plus visible, la preuve étant qu'Aminata a bien su l'identifier. Pour elle, elle a reçu ces remarques parce qu'elle vient d'Afrique, mais aussi en raison de sa position de tutrice : « c'était parce que j'avais un poste subalterne pour eux » (Entrevue de groupe #1). Ainsi, l'apparence corporelle d'Aminata la vulnérabilise ici au Canada, un pays à majorité blanche au passé colonial, et dans un secteur professionnel majoritairement investi par les Blancs (Livingstone et Antonelli, 2007, cité dans Duchesne, 2008). Elle se voit donc vulnérabilisée dans ses interactions avec le personnel enseignant, qui la racialise

et c'est alors qu'elle occupe une position subordonnée qu'elle se voit victime de commentaires discriminatoires. Les interlocuteurs expliquent leurs critiques par l'origine de la SAS, en mentionnant l'Afrique : « Euh oui, mais votre écriture, on ne comprend pas le cursif. C'est qu'en Afrique qu'on écrit comme ça. » (Entrevue de groupe #1). La personne déclare ne pas comprendre le « cursif africain ». Or, l'écriture cursive adoptée en Afrique a été implantée par les colonisateurs français, c'est donc de l'écriture française qu'il s'agit, mais elle est attribuée uniquement à l'Afrique. On peut faire un lien avec les personnes interrogées par Mujawamariya (2000), qui imputent les difficultés des stagiaires à leur culture sans pouvoir décrire cette dernière. Il s'agit donc de présomptions essentialistes liées aux mécanismes de distribution du pouvoir issues de l'époque coloniale (Salamanca Cardona, 2018).

Comme l'affirme Dewey (2005), cette expérience de racisme ne demeure pas un événement isolé, mais se voit façonnée par la continuité des expériences (voir aussi Provost, 2021). Elle influence la façon d'être des participantes à mon étude, et même si elle ne reçoit plus ce type de commentaire une fois devenue stagiaire, cela intervient dans ses interprétations de son expérience avec son enseignante :

- 1 Allison : Donc le fait que t'aies eu ces commentaires-là dans ton rôle de tutrice, mais que
 2 là, tu les reçois plus quand t'es dans ton rôle de stagiaire, qu'est-ce qui fait cette différence-
 3 là? Comment tu l'expliques?
- 4 Aminata : Je le reçois plus, mais ça marque. Je pense que ça reste dans ta tête, c'est des
 5 choses qui restent dans ta tête. Ces remarques restent dans ta tête et c'est ça qui parfois
 6 génère, euh comment dire, du stress. Et qui amplifie parfois des réactions. Quand j'entendais
 7 par exemple le manque de rétroaction positive. Moi, tout de suite, je l'interprète par rapport
 8 à ce que j'ai entendu. C'est quelque chose qui te reste en tête. Euh. Est-ce qu'on te dit ça, je
 9 sais pas. On se remet beaucoup en cause et c'est difficile à gérer émotionnellement parfois.
 10 C'est pour ça que je dis le stage peut-être que c'est stressant pour tout le monde, mais pour
 11 ceux qui viennent d'ailleurs et qui pensent à tort ou à raison, qu'il y a aussi autre chose qui
 12 intervient, ça rend encore plus difficile. (Entrevue de groupe #1).

Pour revenir sur les paroles de Dewey, selon lesquelles les expériences passées façonnent celles à venir, Aminata l'exprime clairement : elle interprète les interactions avec son enseignante à la lumière de son vécu (ligne 7). Elle répète également que « ça », soit ses expériences passées, lui reste dans la tête (lignes 4, 5 et 8). On peut associer son expérience à du racisme potentiel,

particulièrement insidieux et difficilement mesurable (Thésée, 2021). D'ailleurs, la stagiaire se montre incertaine lorsque vient le temps de mettre des mots sur son expérience. Elle pense, à tort ou à raison (ligne 10), qu'autre chose intervient (ligne 11) dans ses interactions, mais sans identifier de quoi il s'agit. Cela fait écho à l'expérience de Marra (2019, 13 février), qui montre que les femmes ayant vécu un sexisme bienveillant n'arrivent pas à identifier la source de leur malaise, et en voient leur performance diminuée.

Pour sa part, sans évoquer d'incident où elle pense avoir été victime de racisme, Rubie se sent racialisée. Elle pense que sa couleur influence son expérience comme stagiaire et module ses interactions :

- 1 Allison : ...est-ce que vous pensez que votre apparence, que votre couleur de peau a quelque
 2 chose à voir avec les difficultés que vous vivez?
 3 Rubie : Oui, oui, moi je dis oui, je vais être crue, je vous dirais oui. À fortiori quand vous
 4 arrivez dans un endroit, c'est d'abord par votre couleur qu'on vous identifie. (inaudible)
 5 jamais que vous venez d'Afrique, c'est par la couleur qu'on vous identifie. Oui. Oui. »
 6 (Entrevue de groupe #1).

Lorsque Rubie se voit attribuer une voix par rapport à son expérience, elle la saisit et insiste sur son message. Ses « oui » répétés peuvent laisser penser qu'elle peut enfin mettre un mot sur son expérience, qui demeure tabou (ligne 3). En effet, les personnes vulnérabilisées ont souvent l'impression de ne pas avoir le droit de parole (LeBlanc, 2011, cité par Ennuyer, 2017). Par conséquent, l'absence de voix contribue à invisibiliser les gens et par le fait même à les vulnérabiliser davantage.

D'ailleurs, le racisme potentiel, comme le dit Aminata, « reste dans la tête ». C'est ce qui peut expliquer que Rubie avait des appréhensions par rapport à sa première enseignante accompagnatrice, une canadienne native. Rubie aborde à deux reprises le background, dans la citation suivante, elle se demande quel est les schèmes d'interprétation qui guident son enseignante et ses interactions avec de nouvelles personnes. Elle essaie de déterminer ses schèmes d'interprétation. Dans l'extrait suivant, je reviens sur une phrase dite par Rubie en entrevue individuelle, soit que son enseignante était canadienne, mais gentille. Je lui demande pourquoi avoir employé le « mais » :

- 1 Allison : ...Parce que le « mais » me fait penser que c'était comme vous avez été soulagées,
 2 tu sais, que finalement elle ait été gentille.

3 Rubie : Moi je pense que quand on arrive, nous avons d'abord un background qui nous fait
 4 que quand on arrive devant des personnes nouvelles, on se dit, comment elles sont, ces
 5 personnes-là? Je crois que quand vous rencontrez une personne pour la première fois, vous
 6 vous demandez quelle est sa personnalité. Oui, est-ce que c'est une personne réceptive? Est-
 7 ce que nous allons pouvoir nous entendre? Qu'est-ce qu'elle n'aime pas? Qu'est-ce qu'elle
 8 aime bien faire? Qu'est-ce qu'elle voudrait que je fasse en tant que stagiaire? Quelles sont
 9 ses attentes par rapport à mon stage? Oui. (Entrevue de groupe #1).

Dans cette citation, Rubie se demande quels sont les schèmes d'interprétation de son enseignante et se demande si elle sera réceptive (ligne 6). Elle présente une crainte d'avoir des interactions négatives avec celle-ci, reposant sur un manque de réceptivité. Elle sait également que ses schèmes d'interprétation diffèrent probablement de ceux de son enseignante et qu'il y a des faux pas à ne pas faire (lignes 7 et 8). Elle veut bien faire, mais pour elle, les attentes ne sont pas claires (ligne 9).

Dans la prochaine citation, on observe que ses expériences passées lui font penser que son *background* africain peut influencer négativement les attitudes du groupe majoritaire à son égard. En utilisant le terme *background*, Rubie sous-entend tous les stéréotypes qui lui sont attribués en tant que personne noire, venant d'Afrique. Un peu plus loin, Rubie explique ce qu'elle entend par le terme :

1 En tant que stagiaire pour certains, c'est des personnes qui ont besoin de beaucoup
 2 apprendre et ils nous donnent le savoir. Pour d'autres, c'est un background pas bien, on n'a
 3 pas tout le bagage qu'il faut pour bien faire les choses, ou alors c'est pas la peine parce que
 4 de là où on vient, c'est le jour et la nuit, comparé à ce qu'on fait ici, au Canada. Par contre,
 5 ils oublient, beaucoup d'Africains que nous sommes, nous avons aussi de grandes facultés
 6 d'éducation chez nous. Nous avons aussi des universités qui sont même en partenariat avec
 7 beaucoup d'universités occidentales, comme ici au Canada, comme en France aussi.
 8 Beaucoup d'Africains aussi ont fréquenté en Occident, c'est-à-dire en France, au Canada.
 9 Donc, je pense qu'on devrait évoluer dans une société sans biais. Il faut éviter d'avoir des
 10 préjugés sur les gens. Je crois que ça aiderait beaucoup. Oui, ça aiderait. Ça nous aiderait à
 11 mieux évoluer, à nous sentir à l'aise aussi. (Entrevue de groupe #1).

Aux lignes 1 à 4, Rubie décrit ce qu'elle pense être les schèmes d'interprétation utilisés par le groupe majoritaire. Pour elle, les Canadiens ont des stéréotypes envers les Africains, rejetant leur

background, jugé inadéquat (ligne 2). Elle se trouve devant une incompréhension de l'attitude des Canadiens, et se positionne comme victime de racisme, que je nommerais potentiel (lignes 9 à 11). Si on se réfère au cadre interactionniste, on pourrait penser que ce sont les expériences passées de Rubie, associées à ses interactions avec la culture, qui l'amène à se positionner ainsi. Tel que défini par du Gay et al. (1997, cité par Denzin, 2004), le circuit de la culture, où les significations sont définies en partie par les médias de masse, y compris la publicité, le cinéma, la télévision et j'ajouterais, l'actualité deviennent les idées, les objets et les pratiques qui meublent la vie quotidienne. Or, Rubie étant arrivée dans la foulée des revendications *Black Lives Matter* à la suite de la mort de George Floyd par exemple, il se peut qu'elle ait intégré ce racisme ambiant comme une forme de racisme potentiel. C'est-à-dire qu'au vu du racisme sociétal dont il est question dans le circuit de la culture, soit les valeurs, normes, attitudes et comportements culturels de la société, Rubie, intégrant cela à ses expériences passées, appréhende le racisme dont elle pourrait être victime. Cela montre bien que le racisme potentiel est écosystémique, survenant dans tous les systèmes de la personne racialisée. En effet, même si le Canada applique des politiques multiculturaliste et interculturaliste, n'empêche qu'il demeure imprégné de racisme (Salamanca Cardona, 2018), et ce à tous les niveaux : individuel, institutionnel, sociétal, civilisationnel et potentiel (Thésée et Carr, 2020, 13 juillet). Le fait que Rubie évolue dans un pays dans lequel elle se voit racialisée, et où on observe des actes, des politiques, des pratiques, des valeurs et des normes fondées sur une idéologie raciste, ce qui l'amène à construire son expérience à partir de ce tout, et donc à appréhender le racisme en raison de ses expériences passées. Les participantes à mon étude identifient le racisme potentiel vécu, comme le dit Aminata, « à tort ou à raison ». C'est-à-dire que le fait que leur enseignante incarne des idées racistes ou non importe peu, car c'est plutôt l'appréhension de ce racisme qui module ses interactions avec cette dernière.

Rubie en fait part lorsqu'elle compare son stage au Canada à celui dans son pays :

- 1 Quand tu es en stage [dans mon pays d'origine], je dirais que c'est plus développé parce que
- 2 tu as la latitude de t'exprimer. C'est bien différent. Il y a aussi le fait que tu as l'appartenance.
- 3 Tu te sens chez toi, tu es à l'aise parce que tu te dis bon ici, même si je fais des erreurs, je
- 4 serai corrigée, mais pas avec une certaine rigueur, pas avec une certaine rigueur qui ferait
- 5 en sorte que je ne puisse pas me relever de mon erreur... (Entrevue de groupe #3).

On se rappellera que Rubie avait eu l'impression d'avoir tout gâché lorsqu'elle n'a pas pu répondre aux attentes de son enseignante en raison de son contexte de maternité. Le fait que Rubie mentionne

l'appartenance (ligne 2) et le sentiment d'être chez soi (ligne 3) montre sa fragilité d'immigrante, ayant perdu ses repères, en raison de ses schèmes d'interprétation qui ont perdu leur valeur dans le nouvel environnement. N'ayant pas cette fragilité dans son pays d'origine, elle se sentait donc plus à l'aise (ligne 3). Le fait que Rubie sente qu'elle n'a pas la latitude de s'exprimer au Canada, contrairement à son pays d'origine, montre ses schèmes d'interprétation à l'égard des Canadiens et de son rôle comme stagiaire noire. D'après ses schèmes d'interprétation, les Canadiens la corrigeraient avec une telle rigueur qu'elle ne pourrait pas se relever (lignes 4 et 5), en raison de leur attitude raciste envers elle. Encore une fois, il n'est pas question de racisme individuel, soit des actes délibérés, mais bien de racisme potentiel, diffus, appréhendé par Rubie. Or, ce racisme potentiel qu'elle ressent a un impact sur la façon dont elle interprète ses interactions avec son environnement, et c'est en partie ce qui la vulnérabilise. Le fait qu'elle ait évolué dans une société à majorité noire lui a octroyé un certain confort, celui de ne pas - ou dans une moindre mesure - être racialisée. Dans son pays, son enseignant accompagnateur était noir, comme elle, et portait sensiblement les mêmes schèmes d'interprétation qu'elle. En arrivant au Canada, Rubie a perdu ce confort et le fait d'avoir auparavant évolué sans se voir racialisée rend plus évident le racisme dans le pays d'accueil.

Ainsi, Rubie décrit qu'étant Africaine, elle a l'impression qu'on lui associe un « *background* pas bien » et qu'on doute d'emblée de ses compétences. Elle sent qu'elle doit faire ses preuves aussitôt arrivée pour être acceptée dans le milieu. Aminata, pour sa part, insiste sur le fait que les expériences de racisme vécues par le passé colorent sa perspective alors qu'elle reste constamment aux aguets. Pour toutes deux, il s'agit surtout de la peur d'être effectivement victime de racisme, comme ce fut peut-être le cas dans leurs expériences passées. À cet effet, Aminata décrit que ces appréhensions, qui la suivent au quotidien, génèrent du stress. Elle exprime la nécessité de sensibiliser les enseignants à l'importance des rétroactions positives, surtout pour des stagiaires racialisées :

- 1 ...Par exemple, je crois pas comme enseignante, si elle savait ce que je ressentais
- 2 véritablement, si elle comprenait ce que je ressentais, quand elle me donne pas une
- 3 rétroaction positive, peut-être si elle comprenait ça, elle aurait dit. Et puis ça aurait équilibré
- 4 les choses un peu. (Entrevue de groupe #1)

Selon elle, le fait de sensibiliser les EA à la réalité souvent difficile des stagiaires racialisés leur permettrait de comprendre la portée des rétroactions qu'ils offrent. Elle croit même que cela

rééquilibrerait un peu la relation de pouvoir entre les interlocuteurs, redonnant un peu de pouvoir au stagiaire en lui montrant qu'il est légitime et capable de réussite.

En somme, tous les stagiaires vivent du stress (Monfette, 2018), qu'il soit lié à la pression de l'évaluation, à la nouveauté du milieu ou à la nécessité de collaborer avec l'EA. Toutefois, ce stress se voit décuplé pour les stagiaires immigrantes noires, qui gèrent la pression de l'insertion professionnelle, sociale, des responsabilités familiales et du racisme potentiel. C'est ce dont il sera question dans la prochaine section.

5.2 Recommandations

L'un des objectifs de ma thèse était d'arriver à des recommandations afin de mieux accompagner les SAS. Dans l'introduction, je mentionne que bien que la plupart réussisse en stage, la littérature recensée insiste surtout sur les difficultés des personnes ayant échoué. Pour ma part, j'avais comme objectif de recenser des expériences positives, et de voir comment des interactions positives peuvent favoriser la réussite. Au fil des entrevues, j'ai réalisé que vivre une réussite ne signifie pas nécessairement qu'on ait vécu une expérience positive. J'ai surtout réalisé à quel point le stage peut s'avérer vulnérabilisant lorsqu'on n'a pas acquis les schèmes d'interprétation du milieu. Durant les entrevues avec les participantes à mon étude, ces dernières ont exprimé plusieurs besoins liés à leur réalité. Parmi les besoins exprimés, on compte surtout : énoncer les attentes clairement, être guidées, bénéficier d'une certaine liberté, recevoir des rétroactions positives, avoir une personne médiatrice et sensibiliser les EA aux difficultés qu'elles peuvent vivre. Voici donc, sous forme de liste, mes recommandations à la faculté :

1. Accorder une place plus importante aux rétroactions positives dans le guide des stages, non seulement pour les stagiaires en difficulté, mais pour tous les stagiaires;
2. S'assurer que les professeurs conseillers et professeures conseillères jouent bien leur rôle de personne médiatrice : qu'ils et elles répondent à leurs courriels et travaillent à créer un lien de confiance avec les stagiaires;
3. Définir les concepts employés dans le guide des stages, soit entre autres le professionnalisme, le sens des initiatives, la collaboration, le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome et la prise en charge complète;
4. Fournir une grille d'observation du modelage aux stagiaires et demander aux EA d'en discuter avec les stagiaires une fois complétée;

5. Fournir un document permettant de discuter des attentes avant le début du stage et demander qu'il soit complété par le ou la stagiaire et son EA;
6. Préparer les stagiaires aux schèmes d'interprétation du milieu qu'ils et elles vont intégrer les amenant à se questionner sur leurs propres schèmes d'interprétation. L'idéal serait de former des groupes constitués de natifs et de non-natifs et de leur présenter des situations susceptibles de se produire en stage;
7. Offrir une formation aux EA afin de les sensibiliser aux besoins des stagiaires d'Afrique subsaharienne.

6. Conclusion

Depuis quelques années, à l'Université d'Ottawa, une grande partie des personnes étudiant en enseignement arrivent d'Afrique subsaharienne. La littérature recensée analyse surtout leurs difficultés et les attribue à leur incapacité à s'acculturer, suivant une logique colonialiste et raciste (James, 2021; Mujawamaiya, 2000). Dans cette étude, je prévoyais me concentrer plutôt sur l'interaction entre les stagiaires et leur EA comme porteuse de réussite. Toutefois, la méthode des incidents critiques, les entrevues de groupe et la coanalyse ont montré qu'un stage réussi ne signifie pas nécessairement que la stagiaire interprète son expérience de façon positive. Or, quel est le sens donné par deux SAS à leur expérience de réussite en stage, et comment l'expérience de stage peut être vulnérabilisante pour ces dernières? Mon étude avait pour objectif de répondre aux objectifs suivants : 1. Apporter une meilleure compréhension de la vulnérabilité amenée par l'expérience de stage dans le cadre d'un stage réussi. 2. Analyser la co-construction du sens des expériences vécues par les stagiaires. 3. Formuler des recommandations à l'université. L'interactionnisme et l'expérience, se situant dans une étymologie plus large, soit le constructivisme, m'ont permis de mieux saisir la complexité des données récoltées. Les données m'ont également amenée à bonifier mon cadre d'analyse afin d'y ajouter des concepts me permettant d'analyser des éléments saillants, soit la vulnérabilité, la fragilité et l'agentivité. En effet, mes données montrent une grande complexité de l'expérience en stage, façonnée par leur fragilité, par les schèmes d'interprétation respectifs, composé des expériences passées, la construction du soi et le circuit de la culture. Chacun de ces éléments peut contribuer à vulnérabiliser les SAS ou alors les pousser à faire preuve d'agentivité pour négocier les schèmes d'interprétation appris.

La fragilisation des SAS est amenée par leur statut d'immigrante. D'autre part, le déclassement vécu à l'arrivée est vulnérabilisant en ce sens que non seulement les personnes immigrantes sont coupées de leur réseau, mais elles se trouvent également devant un message puissant, celui que les schèmes d'interprétation acquis chez elle, ici leurs qualifications, n'ont plus de valeur. Pour les SAS, bien que l'immigration puisse les fragiliser, on doit également tenir compte de leur racialisation. Elles vivent ainsi du racisme institutionnel, puisque les politiques, les règles, les procédures et les pratiques canadiennes mènent à rejeter d'emblée toute qualification acquise en à l'étranger. Le stage a ainsi un poids déterminant, celui de la réussite du projet migratoire de toute la famille.

En outre, le fait de devoir négocier le sens de l'expérience au cours d'une situation d'évaluation semble vulnérabiliser les participantes à mon étude. Sentant qu'elles perdent leurs repères, elles se font toutes petites, ce qui façonne leurs interactions avec les autres. Cela semble être la dimension évaluative qui rend l'abandon de schèmes d'interprétation plus difficile émotionnellement, car les participantes se sentent contraintes de le faire. En effet, elles expriment un sentiment d'urgence, celui de s'insérer rapidement au marché du travail, ayant des bouches à nourrir. L'interprétation de divers aspects du stage, comme celui de la relation professionnelle et du type d'interaction à adopter, peut alors se voir non-compatible avec les attentes du milieu. Ce fut le cas pour Rubie, pour qui les schèmes d'interprétation d'une relation professionnelle l'ont amenée à poser des actions qui vont à l'encontre des attentes du stages. Or, ce n'est pas seulement l'asymétrie de la relation qui la vulnérabilise, mais sa façon d'entrer en relation avec son EA. Si d'une part, il revient à Rubie de surmonter cette vulnérabilité en faisant preuve d'agentivité, d'une autre part, l'environnement aurait pu limiter sa vulnérabilité, par exemple par une meilleure préparation au stage.

Pour ce qui est des critiques envers leur accent relevées par la littérature, les stagiaires ne corroborent pas cette expérience, peut-être en raison de la variété de français des EA originaires d'Afrique francophone, se rapprochant possiblement de celle des stagiaires. Ils se peut aussi qu'ils n'aient pas la même sensibilité que les personnes franco-ontariennes. On signale toutefois que le vocabulaire être source de différenciation. Ce fut le cas pour Aminata, qui a eu du mal à simplifier son vocabulaire, ayant l'habitude d'adopter un vocabulaire plus littéraire à l'école, sans tenir compte de la compréhension des élèves. Même si cette critique peut la heurter, atteignant son

« soi », elle fait preuve d'agentivité en tentant de modifier ses schèmes d'interprétation par des moyens concrets.

Tel que mentionné précédemment, il semble que l'origine immigrante de son deuxième EA se soit avérée un plus pour Rubie, en raison de la similarité entre leurs schèmes d'interprétation ainsi que leurs parcours. L'enseignant ayant déjà effectué le travail de négociation de ses schèmes d'interprétation, ceux-ci deviendraient plus explicite pour lui, ce qui le rend capable de les partager avec sa stagiaire.

Pour ce qui est du racisme, l'analyse montre que les expériences passées des stagiaires font en sorte qu'elles interprètent leurs expériences présentes, à tort ou à raison, comme du racisme potentiel. Elles mentionnent les rétroactions positives comme une façon de limiter leur vulnérabilité dû au contexte de racisme sociétal. Pour elles, il faut sensibiliser les EA à cet enjeu.

Dans le contexte actuel, les résultats de cette étude ont une importance non-négligeable. En effet, il s'agit d'une problématique critique pour la société comme pour les SAS, car un stage réussi mène généralement à une embauche, ce qui, dans le contexte de la pénurie de personnel enseignant au secteur francophone, représente un enjeu important pour les écoles. De plus, dans un Canada amené à se diversifier de plus en plus, il devient incontournable de se questionner sur les schèmes d'interprétation des acteurs du milieu scolaire et sur la façon de les accompagner dans leur négociation. Cette thèse permet d'apporter une nouvelle compréhension de la problématique et de formuler des recommandations pertinentes à l'égard de mise en œuvre des stages.

En effet, en revoyant le guide des stages à la lumière de mes recommandations basées sur la recherche, la faculté pourrait contribuer à rendre le milieu de stage plus sécurisant et à limiter la vulnérabilité des stagiaires immigrantes noires. Elle pourrait aussi mieux préparer les stagiaires aux schèmes d'interprétation du milieu en leur présentant des mises en situation comme pistes de réflexion. Ces mises en situation pourraient être présentées durant les séminaires de stage ou dans l'un des cours, et servir de tremplin à une conversation multiculturelle entre les étudiants et étudiantes immigrantes et natives sur les schèmes d'interprétation attribués à divers éléments cruciaux tels que le sens de l'initiative, la collaboration et les comportements professionnels. Une formation devrait également être offerte aux EA afin de les sensibiliser à la vulnérabilité des SAS. Cette formation pourrait comprendre une partie sur les processus de racialisation, les types de racismes et sur la façon dont ils façonnent les interprétations et les expériences des stagiaires noires.

Bien que cette étude ait permis de mieux saisir la complexité des expériences de SAS, elle ne prend en compte que leur voix, omettant celle de leur EA. Or, une recherche future pourrait prendre en compte l'expérience de chacun et les analyser en opposition afin de mieux saisir le contraste entre les schèmes d'interprétation de chacun et la façon dont ils sont négociés. De plus, vu la diversification des milieux professionnels, il serait intéressant de comparer l'expérience de stagiaires ayant été accompagnées par une personne de la même origine avec celles de stagiaires ayant été accompagnées par une personne native, afin de voir si la négociation des schèmes d'interprétation se fait de façon plus harmonieuse dans un cas ou dans l'autre. Finalement, plusieurs éléments soulèvent des questions sur la nature des interactions et sur la nature de l'accompagnement offert dans les situations de stage. Les résultats de cette étude montrent l'importance de s'intéresser aux perceptions des EA à ce sujet.

7. Références

- Albert, M.-N. et Lazzari Dodeler, N. (2021). Du processus d'insertion sociale à l'inclusion sociale ou de la vulnérabilité à la résilience-reliance. *Nouveaux cahiers d'éthos*, (2), 70–81. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1897/1/Ethos%202-2021.pdf#page=70>
- Allen, A. L. (1994). On being a role model. Dans D. T. Goldberg (dir.), *Multiculturalism: A critical reader* (p. 180–199). Blackwell.
- Allen, T. W. (2006), *The Invention of the White Race, Volume 1: Racial Oppression and Social Control*. Verso.
- Arcand, S., Lenoir-Achdjian, A. et Helly, D. (2009). Insertion professionnelle d'immigrants et réseaux sociaux : le cas de Maghrébins à Montréal et Sherbrooke. *Cahiers canadiens de sociologie*, 34(2), 373-402.
http://classiques.uqac.ca/contemporains/helly_denise/insertion_prof_immigrants/insertion_prof_immigrants_texte.html
- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Armoogum, J., Cordazzo, P., Dejoux, V., Makdessi, Y. et Rebière, N. (2012). Une nouvelle collection « Populations vulnérables ». *Populations vulnérables*, Éditorial, 7-10. https://www.pantheonsorbonne.fr/fileadmin/IDUP/revue_PopVul/Numero_1/1._editorial.pdf
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Presses Universitaires de France.
- Battaglini, A., Gravel, S., Boucheron, L., Fournier, M., Brodeur, J.-M., Poulin, C., DeBlois, S., Durand, D., Lefèbvre, C. et Heneman, B. (2002). Quand migration et maternité se croisent : perspectives des intervenantes et des mères immigrantes. *Service social*, 49(1), 35–69. <https://doi.org/10.7202/006877ar>
- Battaglini, A., Gravel, S., Poulin, C., Fournier, M. et Brodeur, J.-M. (2002). Migration et paternité ou réinventer la paternité. *Nouvelles pratiques sociales*, 15(1), 165–179. <https://doi.org/10.7202/008267ar>

- 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.
<https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.39.4.02>
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier: Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Becker, H. S. (2006). *Les mondes de l'art* (2^e éd.). Flammarion.
- Béji, K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles*, 65(4), 562–583. <https://doi.org/10.7202/045586ar>
- Bentolila, A. (2012, 24 avril). *De la vulnérabilité intellectuelle à l'endoctrinement*. La Croix.
https://www.la-croix.com/Archives/2012-04-24/forum-Alain-Bentolila-linguiste-De-la-vulnerabilite-intellectuelle-a-l-endoctrinement-_NP_-2012-04-24-798711
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18.
http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%282%29/blais_et_martineau_final2.pdf
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interaction: perspective, and method*. Englewood Cliffs.
- Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*. Classiques Garnier.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17–34.
<https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4815>
- Butler, J. (2016). Rethinking Vulnerability and resistance. Dans J. Butler, Z. Gambetti et L. Sabsay (dir.), *Vulnerability in resistance* (p. 12–27). Duke University Press Books.
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. 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. 87–103). Presses de l'Université Laval.

- Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien: synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation* 39(4), 1–32.
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268>
- Chell, E. (1998). Critical incident technique. Dans G. Symon et C. Cassell (dir.), *Qualitative methods and analysis in organizational research: A practical guide* (p. 45–60). Sage.
- Claude, G. (2020, 15 janvier). *Méthodes inductives et déductives: méthodologie et exemples*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/methodes-inductives-deductives/>
- Cody, N., Coulombe, S., Gagné, A., Doucet, M. et Nadeau-Tremblay, S. (2021). Favoriser les liens cours-stages : Défis et savoirs émergeant de discussions entre stagiaires et acteurs des milieux scolaire et universitaire dans le cadre d'un dispositif de coformation intermodulaire en enseignement. *Revue hybride de l'éducation*, 5, 165–186.
<https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.857>
- Cohen-Emerique, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles de la pratique des travailleurs sociaux. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 7, 183–218.
https://www.persee.fr/doc/casec_0761-9871_1984_num_2_1_1504
- Collin, S. et Camaraire, L. (2013). Les futurs enseignants issus de l'immigration récente : un modèle de diversité culturelle ? *Québec français*, 168, 50–51. <https://id-erudit-org.proxy.bib.uottawa.ca/iderudit/68662acae>
- Connell, R. (2010). Understanding neoliberalism. Dans S. Braedley et M. Luxton (dir.), *Neoliberalism and everyday life* (p. 22–36). McGill-Queen's University Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2^e éd.). Sage Publications.
- Dalley, P. (2003). Définir l'accueil : enjeu pour l'immigration en milieu minoritaire francophone en Alberta. *Francophonies d'Amérique*, 16, 67–78. <https://doi.org/10.7202/1005218ar>

- Dalley, P. (2015). Assimilation, intégration ou inclusion. Quelle vision pour l'éducation de langue française en contexte minoritaire? Dans L. D. Carlons Berg (dir.), *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et les défis de l'inclusion scolaire* (p. 23-44). Presses de l'Université Laval.
- Dalley, P. (2020). From Africa to Teacher Education in Ontario. Dans R. Phelan, A. M., Pinar, W. F., Ng-A-Fook, et N. Kane (dir.), *Reconceptualizing Teacher Education: A Canadian Contribution to a Global Challenge* (p. 141–168). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dalley, P. et Tcheumtchoua Nzali, W. (2022). D'hier à demain : vers une francophonie inclusive en contexte minoritaire canadien. *Éducation et francophonie*, 50(3), 1–16.
<https://doi.org/10.7202/1091114ar>
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23, 51-72. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0051>
- Denzin, N. K. (2004). Symbolic Interactionism. Dans U. Flick, E. van Kardorff et I. Steinke (dir.), *A Companion to Qualitative Research* (B. Jenner, trad., p. 81–87). Sage.
- Descarries, F. et Corbeil, C. (2002). *Espace et temps de la maternité*. Les éditions du remue-ménage.
- Dewey, J. (2005). La réalité comme expérience (P. Saint-Germier et G. Truc, trad.). *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 9, 83-91. <https://doi.org/10.4000/traces.204>
- Draelants, H. et Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 186, 115–142. <https://doi.org/10.4000/rfp.4430>
- 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 pratiques d'enseignement en questions*, 8, 119–139. http://revuedeshp.ch/pdf/08/07_duchesne.pdf
- Duchesne, C. (2010a). 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. <https://doi.org/10.7202/043988ar>

- Duchesne, C. (2010b). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33–50.
<https://doi.org/10.7202/039978ar>
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle ? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1–24. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2327>
- Duchesne, C. (2018). Langue, culture et identité : défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice*, 8(2), 13–24. <https://doi.org/10.7202/1066949ar>
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Nathan.
- Dufour-Turbis, C. et Hamelin-Brabant, L. (2019). L'expérience de la maternité en contexte d'immigration récente au Québec. *Santé Publique*, 31(6), 751–759.
<https://doi.org/10.3917/spub.196.0751>
- du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Koed Madsen, A., Mackay, H. et Negus, K. (1997). *Doing cultural studies: the story of the Sony Walkman*. Sage Publications.
- Dulude, E. et Spillane, J. P. (2013). L'introduction de la construction de sens dans l'implantation de politiques en éducation : apports et pistes de recherche. *Éducation et sociétés*, 1(31), 143–156. <https://doi.org/10.3917/es.031.0143>
- Egbunike, N., Nyamishana, P., Chala, E. et Gharib, R. (2018, 1 juin). En quoi l'Afrique du Nord est-elle africaine ? (A. Bah, trad.). *Global Voices*.
<https://fr.globalvoices.org/2018/06/01/225488/>
- Eid, P. (2012). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un testing mené dans le grand Montréal* (Cat. 2.120-1.31). Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/etude_testing_discrimination_emploi.pdf

- Ella Oyono, D. (2021, 9 avril). Faut-il vraiment augmenter les seuils d'immigration? *Le devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/598495/quebec-faut-il-vraiment-augmenter-les-seuils-d-immigration>
- Ennuyer, B. (2017). La vulnérabilité en question ? *Ethics, Medicine and Public Health*, 3(3), 365–373. <https://doi.org/10.1016/j.jemep.2017.06.002>
- Escayg, K.-A. (2010). Diverse classrooms, diverse teachers: Representing cultural diversity in the teaching profession and implications for pre-Service admissions. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 3(2), 1–8. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30484>
- Faculté d'éducation (2015). *Guide de la pratique de l'enseignement* [PDF]. Université d'Ottawa. https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/webaccguide_de_la_pratique_b.ed._2_ans_2015-2016.pdf
- Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 280–298. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1558>
- Frenay, M. (2006). Deux visions du rôle de l'enseignant. Dans B. Raucent et C. Vander Borght (dir.) *Être enseignant Magister ? Metteur en scène ?* (p. 26-31). De Boeck Université.
- Gagné, A. (2022). « Se faire tout petit » ou la vulnérabilité sous la loupe. *Voix amplifiées*, 1, 24–34. <https://carffi.ca/wp-content/uploads/2022/12/Voix-amplifiees.pdf>
- Garrau, M. (2021). Agentivité ou autonomie ? Pour une théorie critique de la vulnérabilité. *Genre, sexualité et société*, (25). <https://doi.org/10.4000/gss.6794>
- Gauthier, C.-A. (2013). Le rôle des réseaux sociaux dans le processus d'intégration socioprofessionnelle des femmes immigrantes qualifiées au Québec. *Économie et Solidarités*, 43(1-2), 98–110. <https://doi.org/10.7202/1033278ar>
- Gerard, L. (2016). La formation pédagogique pour faire évoluer les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Regard sur l'évolution des conceptions des enseignants universitaires de 4 pays d'Afrique de l'Ouest avant et après une formation pédagogique. *Chemin de formation*, 20.

https://www.researchgate.net/publication/319094884_La_formation_pedagogique_pour_faire_evolution_des_conceptions_de_l'enseignement_et_de_l'apprentissage_Regard_sur_l'evolution_des_conceptions_des_enseignants_universitaires_de_4_pays_d'Afrique_de_l'Ouest

- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18,171–179. <https://doi.org/10.7202/1005360ar>
- Giddens, A. (1981). *A Contemporary Critique of Historical Materialism* (vol. 1). University of California Press.
- Gilson, E. (2014). *The Ethics of Vulnerability. A Feminist Analysis of Social Life and Practice*. Routledge.
- Given, L. M. (2008a). Constructivism. Dans *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (117–120). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412963909>
- Given, L. M. (2008b). Symbolic Interactionism. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (849–853). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412963909>
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice. *Educational Researcher*, 30(4), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X030004003>
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Anchor Books.
- Gouin, J-A., Colognesi, S. (2021). Gérer sa classe lorsqu'on est stagiaire en enseignement : quelles préoccupations, quelles pratiques et quelle motivation ? Dans M. Petit (dir.), *Accompagner les enseignants en stage ou en insertion professionnelle à l'aide du numérique*. JFD Éditions.
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4–19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>

- Gravelle, F. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership. *Éducation et francophonie*, 46(1), 142–161. <https://doi.org/10.7202/1047140ar>
- Haicault, M. (1984). La gestion ordinaire de la vie en deux. *Sociologie du travail*, 3, 268-277. https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1984_num_26_3_2072
- Hilliard, R. (2020, octobre). *Profil des immigrants et des réfugiés au Canada*. Les soins aux enfants néo-canadiens. Récupéré le 10 mai 2022 de <https://enfantsneocanadiens.ca/care/overview>
- Houle, R. (2019, 15 mai). *Résultats du Recensement de 2016 : Rémunération des immigrants et des enfants d'immigrants appartenant aux minorités de langue officielle : Regards sur la société canadienne* (publication n° 75-006-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2019001/article/00007-fra.htm>
- Ibrahim, A. (2008). Operating Under Erasure: Race/Language/ Identity. *Éducation canadienne et internationale*, 37(2), 56–76. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v37i2.9119>
- Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique Subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario* [thèse de doctorat, université d'Ottawa, Canada]. Handle. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-22431>
- Jabouin, S. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, 8(2), 63–74. <https://doi.org/10.7202/1066953ar>
- James, E. C. (2002). Achieving desire: narrative of a black male teacher. *Qualitative studies in education*, 15(2), 171–186. <https://doi.org/10.1080/09518390110111901>
- James, E. C. (2021). *Colour matters: Essays on the Experiences, Education, and Pursuits of Black Youth*. University of Toronto Press.
- Jami, I. et Simon, C. (2004). De la paternité, de la maternité et du féminisme en. *Mouvements*, 1(31), 45-55. <https://doi.org/10.3917/mouv.031.0045>

- Jean, R. (2007). *L'impact des réseaux sociaux sur l'entrée en emploi des immigrants récents au Canada* [mémoire de maîtrise, Université du Québec, Canada]. Espace INRS.
<https://espace.inrs.ca/id/eprint/82/>
- Kember, D. (1997) A Reconceptualisation of the Research into University Academics Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. Dans I. F. Goodson (dir.), *Studying teachers' lives* (p. 99-152). Teachers College Press.
- Knüfer, A. (2021). Mobilisations de vulnérabilité. Réappropriations et resignifications d'une notion. *Genre, sexualité et société*, 25, 1-5. <https://doi.org/10.4000/gss.6475>
- Kugel, P. (1993). How professors develop teachers. *Studies in higher education*, 18(3), 315-328.
<https://doi.org/10.1080/03075079312331382241>
- Lacaze, L. (2013). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité. *Sociétés*, 3(121), 41–52.
<https://doi.org/10.3917/soc.121.0041>
- Lacroix, K. (2014). *Les relations de travail entre travailleurs natifs et travailleurs immigrants en Abitibi-Témiscamingue : recherche-action sur les pratiques des ressources humaines du domaine minier* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Archipel.
<https://archipel.uqam.ca/view/creators/Lacroix=3AKarine=3A=3A.default.html>
- Lafontant, J. (2007). L'intégration en emploi, à Winnipeg, des immigrants francophones racisés, une étude exploratoire. *Les Cahiers du CRIEC*, 32, 131–135. https://ieim.uqam.ca/wp-content/uploads/2011/12/Cahiers_CRIEC_32_2007.pdf
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle : là où le nombre le justifie*. Commission nationale des parents francophones. https://cnpf.ca/images/petite-enfance/Petite_enfance-Final_7_mai_2010.pdf
- Laperrière, H. (2010). La formation professionnelle en santé d'étudiantes issues des communautés d'immigrants francophones s'intégrant à la minorité francophone nationale au Canada.

Aporia, 2(1), 38–48.

<https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/aporiam/article/view/3011/2853>

Laplante, J. (2021). Agentivité. Dans F. Saillant et M. Kilani (dir.), *Anthropen*. Édition des Archives contemporaines. <http://doi.org/10.47854/NJFW6857>

Lazzari Dodeler, N. (2016, août). *Les ancrés de carrière des travailleurs immigrants du Bas-St-Laurent : émergence d'une nouvelle ancre de carrière* (p. 199-207) [résumé de communication]. 3^e Congrès Mondial sur la Résilience, Trois Rivières, Canada. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjfiZuNp-j9AhXLhIkEHVYyBxgQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Flel.crires.ulaval.ca%2Fsites%2Flel%2Ffiles%2Futilisateurs%2Fcassandracarrier%2Fpartie_2_-_migration_et_resilience_0.pdf&usg=AOvVaw13wxvBI0L_Zt9kZsPJwMET

Lebel, C. (2007). Les formateurs de terrain et l'évaluation de la pratique. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel, *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Leclerc, C., Bourassa, B. et Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38(1), 11–32. <https://doi.org/10.7202/039977ar>

Lemaine, G. (1999). Quelques remarques sur le domaine du racisme. *Psychologie Française*, 44(2), 131–142.

Lescarbeau, R. (2000). La méthode de l'incident critique. *Interactions*, 4(1), 159–165. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_4_no_1/V4N1_LESCARBEAU_Robert_p159-164.pdf

Livingstone, D. W. et Antonelli, F. (2007, mars). Comment notre profession se compare-t-elle aux autres ? *Pour parler profession*, 25–29. https://pourparlerprofession.oceo.ca/mars_2007/how_do_teachers_compare.asp

- Lorde, A. (2003). *Sister Outsider, Essais et propos d’Audre Lorde. Sur la poésie, l’érotisme, le racisme, le sexisme...*, (M. C. Calise, trad.). Éditions Mamamélis.
- Lupien, C. (2020). *Nouveaux arrivants et milieu universitaire francophone minoritaire : perceptions et expériences dans une faculté d’éducation canadienne* [thèse de doctorat, Université du Manitoba, Canada]. Mspace.
<https://mspace.lib.umanitoba.ca/handle/1993/34978>
- Lusignan, G. (2001, avril-mai). La gestion de classe : un survol historique. *Vie pédagogique*, 119, 19-22. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597>
- Marom, L. et Ilieva, R. (2016). Becoming the « good teacher ». Dans C. Schimdt et J. Schneider (dir.), *Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts* (p. 15–27). Sense Publishers.
- Marra, L (journaliste et producteur). (2019, 13 février). Dans la tête... d’un macho (saison 1, épisode 2). Dans, *Dans la tête de*. Radio Télévision Suisse.
<https://www.tv5unis.ca/videos/dans-la-tete-de/saisons/2019/episodes/2>
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario. (2004). *Politique d’aménagement linguistique de l’Ontario* (ISBN 0-7794-7040-0). <https://edusourceontario.com/res/pal-2004>
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario. (2010a). *Actualisation linguistique en français*.
<https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/elementaire-alf>
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario. (2010b). *Programme d’appui aux nouveaux arrivants*.
<https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/elementaire-pana>
- Moctar, C. (2022). Diversité et vulnérabilité, l’enjeu de la dignité humaine. *Akofena*, 3(5), 85–96.
<https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2022/02/08-T05-94-Cheikh-Moctar-BA-pp.85-96.pdf>
- Monfette, O. (2018). *Parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement : analyse des stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. Archipel.
<https://archipel.uqam.ca/12132/>

- Morrissette, J. et Demazière, D. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec : entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95–106. <https://doi.org/10.7202/1052611ar>
- Morrissette, J. et Demazière, D. (2019). Un apport des entretiens collectifs : saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous. *Recherches qualitatives*, 38(2), 47–70. <https://doi.org/10.7202/1064930ar>
- Morrissette, J., Demazière, D., Diédhiou, S. B. M. et Sèguéda, S. (2018). Les expériences des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : l'épreuve de l'autonomie, de la modification du rapport de places et de l'enseignement différencié. *Alterstice*, 8(2), 37–49. <https://doi.org/10.7202/1066951ar>
- Morrissette, J., Diédhiou, B. et Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger* (rapport). Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21568/Rapport-Morrissette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mujawamariya, D. (2000). Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles : le dilemme des étudiants-maîtres des minorités visibles nés au Canada. *Reflets*, 6(2), 138–165. <https://doi.org/10.7202/026319ar>
- Mujawamariya, D. (2010). Ce sont nos écoles aussi : Propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario francophone. *Éducation Canada*, 42(3), 21–35. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2002-v42-n3-Mujawamariya.pdf>
- Mulattris, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 331–352. <https://doi.org/10.7202/1009909ar>
- Nadeau, J. (2019, 18 janvier). Les immigrants récents peinent à trouver un emploi. *Le devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/545737/le-chomage-chez-les-immigrants>

- Namululi, N., Bagaoui, R. et Hemedzo, K. (2018). Analyse intersectionnelle des défis et enjeux des inégalités sociales sur le marché du travail : l'expérience de vingt femmes congolaises résidant au Québec et en Ontario. *Reflète*, 24(1), 98–126.
<https://doi.org/10.7202/1051522ar>
- Ndala, E. (2021). L'insertion socioprofessionnelle des immigrants : une dissonance [mémoire de maîtrise inédit]. Université d'Ottawa.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois ? *Alterstice*, 8(2), 25–36.
<https://doi.org/10.7202/1066950ar>
- Nkolo, C. (2008). *Processus d'insertion professionnelle de femmes immigrantes « noires » d'origine africaine détentrices d'un grade universitaire et résidentes de la ville de Québec* [thèse de doctorat, Université Laval, Canada]. Corpus.
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/20412>
- Omi, M. et Winant, H. (1998). Racial formations. dans P. Rothenberg (dir.) *Race, class, and gender in the United States* (p. 13-22). St. Martin's Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pierroz, S. (2021, 4 mars). L'immigration francophone s'approche de la cible de 5%. *ONFR+*. <https://onfr.tfo.org/limmigration-francophone-sapproche-de-la-cible-de-5/>
- Piquemal, N. et Bolivar, B. (2009). Discontinuités culturelles et linguistiques : Portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire. *Migration et Intégration*, 10, 245–264.
<https://doi.org/10.1007/s12134-009-0106-z>
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Pole, C. (1999). Black teachers giving voice: Choosing and experiencing teaching. *Teacher Development*, 3, 313–328. <https://doi.org/10.1080/13664539900200089>

- Prophète, A. (2020). *Enjeux identitaires et insertion professionnelle des étudiants-maîtres et des nouveaux enseignants immigrants francophones au sein des milieux éducatifs en contexte francophone minoritaire* [thèse de doctorat, Simon Fraser University, Canada]. Summit. <http://summit.sfu.ca/item/20727>
- 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>
- Provost, M. (2021). L'expérience de la vulnérabilité comme ressource politique : une approche phénoménologique. *Genre, sexualité et société*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.4000/gss.6485>
- Quéniart, A. et Vennes, S. (2003). De la volonté de tout contrôler à l'isolement : l'expérience paradoxale de la maternité chez de jeunes mères. *Recherches féministes*, 16(2), 73–105. <https://doi.org/10.7202/007768ar>
- Reich, K. (2018). From pragmatism to interactive constructivism. Dans M. Pfadenhauer et H. Knoblauch (dir.), *Social Constructivism as Paradigm?* (1^e éd., p. 183–206). Routledge.
- Ricœur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Rossman, G. B. et Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9(5), 627–643. <https://doi.org/10.1177/0193841X8500900505>
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145–161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.007>
- Sainsaulieu, R. (1972). Sur La Reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. *Revue française de sociologie*, 13(3), 399–412. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1972_num_13_3_2083
- Salamanca Cardona, M. (2018). Les agences de placement à Montréal et le travail immigrant : une composante du racisme systémique au Québec ? *Sociologie et sociétés*, 50(2), 49–76. <https://doi.org/10.7202/1066813ar>

- Schmidt, Margaret. (2010). Learning From Teaching Experience: Dewey’s Theory and Preservice Teachers’ Learning. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 131–146. <https://www.jstor.org/stable/40666239>
- Schmidt, Clea. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 4(4), 235–252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.513246>
- Skogen, R. et Mulatris, P. (2011). Experiences of “Hospitality” by Racialized Immigrant Pre-service Teachers on Canadian School Landscapes: A Phenomenological Perspective. *Phenomenology and Practice*, 5(2), 20–39. <https://doi.org/10.29173/pandpr19843>
- Statistique Canada. (2005). *Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada. S’établir dans un nouveau pays : un portrait des premières expériences* (publication n° 89-614-XIF). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-614-x/89-614-x2005001-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2017, 25 octobre). *Immigration et diversité ethnoculturelle – Faits saillants en tableaux, Recensement de 2016* (publication n° 98-402-X2016007). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/imm/index-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2020, 25 février). *La population noire au Canada : éducation, travail et résilience* (publication n° 89-657-X2019002). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2020002-fra.pdf>
- St-Pierre, J. (2021). *Autoethnographie au secondaire en contexte scolaire québécois, représentations des tensions vécues lors d’incidents critiques* [thèse de doctorat, Université d’Ottawa, Canada]. Handle. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/41976>
- Thésée, G. (2021). Déconstruire la recherche en éducation en contextes de racialisation : Débusquer le racisme épistémologique. *Revue canadienne de l’éducation*, 44(1), 2–31. : <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4717>
- Thésée, G. et Carr, P. R. (2020, 13 juillet). Les ravages du racisme invisible ou la partie cachée de l’iceberg. *The conversation*. <https://theconversation.com/les-ravages-du-racisme-invisible-ou-la-partie-cachee-de-liceberg-141596>

- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246.
<https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Trigwell, K., Prosser, M. et Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70.
<https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Faculté d'éducation (s.d.-a). *Accueillir une ou un stagiaire*. Université d'Ottawa. Récupéré le 18 juillet 2022 de <https://www2.uottawa.ca/faculte-education/etudes-premier-cycle/formation-enseignement/stages/accueillir-stagiaire>
- Faculté d'éducation (s.d.-b). *Formation à l'enseignement (B.Éd.) – campus d'Ottawa*. Université d'Ottawa. Récupéré le 18 juillet 2022 de <https://www2.uottawa.ca/faculte-education/etudes-premier-cycle/formation-enseignement/ottawa>
- Faculté d'éducation (s.d.-c). *Formation à l'enseignement – temps plein*. Université d'Ottawa. Récupéré le 18 juillet 2022 de <https://www.uottawa.ca/etudes/etudes-premier-cycle/formation-enseignement-temps-plein-francais>
- Faculté d'éducation. (s.d.-d). *Aide-mémoire en bref*. Université d'Ottawa. Récupéré le 18 juillet 2022 de <https://www2.uottawa.ca/faculte-education/etudes-premier-cycle/formation-enseignement/ottawa>
- Université d'Ottawa. (2023). *Tableau des options scolaires* [PDF].
https://www2.uottawa.ca/study/sites/g/files/bhrskd296/files/2022-09/TABLEAU%20DES%20OPTIONS%20SCOLAIRES_%20Formation%20%C3%A0%20l%27enseignement_2023_FINAL.pdf
- Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S., Parmentier, C. et Maes, O. (2017, mai).
Soigner la relation maître de stage / stagiaire : levier pour développer l'identité professionnelle [communication orale]. 4^e colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, Montréal, QC, Canada.
- Villegas, A. M. et Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175–192.
https://www.montclair.edu/profilepages/media/439/user/Villegas_%26_Irvine--2010.pdf

Weber, M. (1978). The Nature of Social Action. Dans W.G. Runciman (éd.), *Selections in Translations* (p. 7-32), (E. Matthews, trad.). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511810831>

Weber, J.-M. (2015). L'impact de la relation tuteur-stagiaire sur la formation des enseignants. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(3), 29–42.

<https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/65/35>

Zinn, H. (1981). *A People's History of the United States. 1492 to present*. Harper Perennial Modern Classics.

8. Annexes

8.1 Critères de sélection des participants

Critères principaux :

1. Se considérer comme originaire d'un pays d'Afrique subsaharienne;
⇒ Cette étude porte sur l'expérience en stage des étudiants africains.
2. Être arrivé au Canada depuis moins de 5 ans;
⇒ Je recherche des personnes issues de l'immigration récente, qui ne se sont pas encore approprié l'habitus culturel canadien.
3. Se considérer comme une personne racisée noire;
⇒ Je tenterai d'explorer les enjeux raciaux.
4. Avoir une formation à l'enseignement dans son pays d'origine;
⇒ Je recherche des gens qui ont déjà acquis un habitus enseignant et qui devront passer par une phase d'adaptation.
5. Suivre son premier stage en enseignement à l'hiver 2022;
⇒ Le premier stage est le premier contact avec l'école canadienne, il est plus susceptible d'engendrer des incidents critiques.
6. Avoir une relation positive avec son enseignant accompagnateur et que ce dernier accepte de participer à l'étude;
⇒ Plusieurs études montrent qu'un stagiaire entretenant une relation positive avec son enseignant-accompagnateur est plus susceptible de réussir son stage. De plus, il sera plus facile d'intégrer une relation positive pour mener la recherche.
7. Être en situation de réussite dans le stage;
⇒ Peu d'études recensées portent sur les SAS en situation de réussite.

Critères secondaires :

8. Avoir enseigné au moins deux ans dans son pays d'origine;
⇒ Je recherche des enseignants qui ont dépassé le stade d'enseignant novice dans leur pays, de façon à ce qu'ils aient développé un habitus enseignant.
9. Ne pas avoir d'enfant ayant été ou étant scolarisé au Canada;

⇒ Je recherche des participants qui n'ont pas d'expérience avec le système scolaire canadien à laquelle ils pourraient se raccrocher.

10. Ne pas avoir d'expérience de l'école Canadienne (bénévole, employé, parent) avant le début de sa formation;

⇒ Je recherche des participants qui n'ont pas d'expérience avec le système scolaire canadien à laquelle ils pourraient se raccrocher.

8.2 Les étapes de ma méthodologie

| Date approximative | Tâche |
|-----------------------------------|--|
| Semaine du 18 octobre 2021 | Constitution et approbation d'une grille d'entretien individuel à orientation biographique; Constitution et approbation d'une grille d'entretien collectif (ébauche à réviser en fonction des entretiens individuels) pour chacun des thèmes abordés; |
| Novembre 2021 | Entrevues pilote Pratique d'entretien avec l'aide de ma directrice de thèse; |
| Décembre 2021 | Demande d'approbation du projet par le comité de déontologie; |
| Janvier 2022 | Prise de contact avec les professeurs des cours suivis par les stagiaires à l'hiver 2022 pour voir si je peux recruter dans mes cours; |
| Février 2022 | Recrutement de participants via un cours obligatoire à l'Université d'Ottawa; |
| Mars 2022 | Entretien individuel à orientation biographique avec chacun des stagiaires sélectionnés; |
| Mars 2022 | Écoute et correction de la transcription des verbatim (j'ai choisi de ne pas envoyer le verbatim après chaque entrevue pour que le stagiaire soit plus naturel, et avoir accès à de nouvelles informations au moment de discuter avec l'enseignant-associé. Je pourrai alors noter les éléments qui seraient omis, volontairement ou non); |
| Mars 2022 | Analyse des données (dans le but de regrouper les informations selon les trois thèmes qui seront approfondis en entretien collectif et d'annoter la grille en prévision de ces entretiens); Enrichissement et approbation des grilles d'entretien collectif pour les trois thèmes abordés; |
| Avril 2022 | Premier entretien collectif avec les deux stagiaires; |

| | |
|-------------------|--|
| Avril 2022 | Écoute et correction de la transcription des verbatim; |
| Avril 2022 | Analyse des données (à partir du cadre d'analyse, identifier les thèmes qui ressortent et comment le sens est construit dans l'interaction); |
| Avril 2022 | Voir l'intérêt des stagiaires pour une entrevue finale avec leur enseignant-accompagnateur et début des démarches; |
| Avril 2022 | Second entretien collectif avec les deux stagiaires; |
| Avril 2022 | Écoute et correction de la transcription des verbatim; |
| Avril 2022 | Analyse des données (à partir du cadre d'analyse, identifier les thèmes qui ressortent et comment le sens est construit dans l'interaction); |
| Mai 2022 | Troisième entretien collectif les deux stagiaires; |
| Mai 2022 | Écoute et correction de la transcription des verbatim; |
| Mai 2022 | Analyse des données (à partir du cadre d'analyse, identifier les thèmes qui ressortent et comment le sens est construit dans l'interaction); |
| Mai 2022 | Lettre de remerciements aux participantes; Rédaction de la thèse; |

8.3 Grille d'entretien individuel

Canevas d'entretien biographique pour 2 stagiaires d'Afrique subsaharienne en formation à l'enseignement (Adapté de Morrissette et Demazière, 2019)

Objectif: cerner les savoir-faire que les SAS possèdent en relation avec leur culture de travail dans leur pays d'origine ; comprendre leur expérience d'intégration à l'École française ontarienne, notamment en termes d'adaptation de leurs savoir-faire.

Canevas d'entretien

| Moments | Thématiques | Questions |
|------------------------------------|---|--|
| Pré-entretien | Éthique | Demander au participant de confirmer qu'il accepte de participer à l'étude. Rappeler au participant qu'à tout moment, et ce jusqu'à la fin du dernier entretien, il peut se retirer de l'étude. Lui rappeler également qu'il a la possibilité de ne pas répondre à des questions qu'il pourrait considérer sensibles. |
| Introduction de l'entretien | Pays d'origine (le contexte général) | - De quel pays venez-vous ? - Parlez-moi un peu de la situation socioéconomique et politique de ce pays, en particulier du système éducatif. - Parlez-moi des écoles et de leurs clientèles. Sont-elles diversifiées sur le plan ethnoculturel ? religieux ? (diversité ?) - Quel type de curriculum prévaut dans votre pays ? - Quel statut ont les enseignants dans votre pays ? |
| | Parcours professionnel | - Comment êtes-vous devenu enseignant dans votre pays ? Qu'est-ce qui vous a incité à le devenir ? - Quand avez-vous commencé à enseigner ? - Comment vous êtes-vous formé ? Quelles formations avez-vous suivies ? - Racontez-moi votre carrière d'enseignant dans votre pays d'origine. Où avez-vous enseigné ? Pendant combien de temps ? À quel(s) niveau(x) avez-vous enseigné ? Quelle(s) matière(s) avez-vous enseignée(s) ? |
| Cœur | Contexte professionnel spécifique | - Dans votre pays d'origine, décrivez-moi le contexte général de vos classes en termes de nombre d'élèves, de leurs caractéristiques, de lieux physiques, de matériels pédagogiques et de vos conditions de travail de manière générale. |
| | | - Comment prépariez-vous vos cours ? - Comment gériez-vous votre classe ? Parlez-moi de la gestion de classe. |

| | | |
|------------------------------|---|--|
| <p>de l'entretien</p> | <p>Savoirs professionnels</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Quelles étaient vos méthodes d'enseignement (centré sur l'enseignant ou sur l'élève)? - Comment procédez-vous pour évaluer les apprentissages des élèves? - Pourquoi avez-vous développé ces façons d'enseigner ? Quelles leçons avez-vous tirées de votre expérience d'enseignement dans votre pays d'origine ? (question servant de levier à la réflexivité de l'enseignant, pour dépasser les réponses factuelles) - De votre point de vue, qu'est-ce qui constituait vos forces sur le plan professionnel, dans votre pays d'origine ? Quelle(s) compétence(s) particulière(s) vous reconnaît-on ? |
| | <p>Les interactions liées aux savoirs professionnels</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Quelles étaient vos relations avec les élèves ? avec vos collègues ? avec leurs parents ? avec les autres professionnels de l'école ? avec la direction ? (faire préciser les ajustements, au fil de l'expérience, avec chacun de ces acteurs ; chercher à cerner les impacts de ces interactions sur la pratique de l'enseignant) |
| | <p>Parcours migratoire</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les circonstances qui vous ont conduit à migrer ? - Pourquoi avez-vous choisi l'Ontario ? - Vous êtes-vous établi ici seul ou avec une famille ? Comment s'est passée l'adaptation à la société ontarienne depuis votre arrivée ? |
| | <p>Processus de socialisation professionnelle en stage</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Racontez-moi vos premières expériences de stage en contexte ontarien. Est-ce que certaines choses vous ont surpris en relation avec l'organisation scolaire ou tout autre aspect lié à l'exercice de la profession en Ontario ? - Comment s'est déroulée votre intégration dans votre milieu de stage ? - Pouvez-vous me décrire le moment de votre accueil par votre enseignant-accompagnateur? - Parlez-moi plus spécifiquement de vos premiers contacts avec vos collègues. Comment ceux-ci se sont-ils passés ? Avez-vous été surpris par certains aspects ? Lesquels ? Vos relations sont-elles différentes par rapport à celles que vous établissiez dans votre pays d'origine ? Répéter les mêmes questions en relation avec la direction, les autres professionnels dans l'école (orthopédagogue, éducateur spécialisé, etc.), les élèves et leurs parents. |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Reconstruction des savoirs professionnels</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Y a-t-il des savoir-faire que vous avez acquis dans votre pays d'origine et que vous avez pu mobiliser pour faire la classe ici à Ottawa ? - Avez-vous eu à apprendre à faire la classe autrement en contexte ontarien ou plus largement à apprendre à exercer votre métier différemment, en classe ou en dehors de la classe ? Si oui, sous quels angles ? Y a-t-il de vos manières de faire qui ne fonctionnaient pas dans le contexte de l'école ontarienne et que vous avez dû adapter, voire carrément changer ? Lesquelles ? Comment vous y êtes-vous pris(e) pour ce faire ? - Avez-vous adopté certaines routines que vous n'aviez pas dans votre pays d'origine ? Qu'est-ce qui vous a conduit à les adopter ici ? - Avez-vous trouvé quelque chose de difficile lors de votre insertion professionnelle ? - Quelles étaient les ressources que vous avez mobilisées et qui vous ont aidé à vous insérer dans votre milieu de travail? (ex : maîtrise de la discipline, qualités professionnelles, expériences antérieures, etc.) - Dites-moi en quoi et comment votre enseignant-accompagnateur vous a aidé(e) à apprendre le métier dans votre nouvel environnement de travail ? - Y a-t-il des savoir-faire que vous avez acquis antérieurement et que vous avez partagés dans votre environnement professionnel en Ontario ? - Considérez-vous qu'il vous reste à vous approprier d'autres pratiques pour vous adapter à l'École française ontarienne ? qu'il vous reste à apprendre certains éléments pour savoir mieux interagir dans votre environnement professionnel ? |
| | <p>Incident critique</p> | <p>D'après St-Pierre (2021),</p> <p>L'incident critique, qui survient dans un temps précis, mais de manière imprévue, sert de nœud réflexif. Il comporte des enjeux importants et nécessite une réaction rapide : « l'expression incident critique ne désigne plus un événement isolé, mais plutôt une situation qui a évolué à partir d'un moment particulier et que l'on désire rétablir ou pour laquelle on s'efforce de circonscrire les modifications survenues en comparant les différentes dimensions qui la</p> |

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| | | <p>composent afin de retracer leur évolution dans le temps » (Lescarbeau, 2000, p. 159). P. 34</p> <p>- Pouvez-vous me raconter un incident critique ayant eu lieu durant votre stage. En d'autres termes, racontez-moi une situation qui vous a obligé à vous adapter immédiatement. Par exemple, une situation en lien avec la gestion de classe, qui vous aurait obligé à changer votre approche ou à mettre fin à l'activité. Cet incident sera réutilisé lors d'un entretien en compagnie de votre E-A.</p> |
| <p>Clôture de l'entretien</p> | <p>Aspects imprévus par le canevas</p> | <p>- Quel serait le conseil que vous donneriez à quelqu'un qui, comme vous il y a quelques années (ou mois), se prépare à enseigner en Ontario alors qu'il a été formé à l'étranger ?</p> <p>- Quel serait le conseil que vous donneriez à un enseignant-accompagnateur qui se prépare à accueillir un stagiaire précédemment formé à l'étranger comme vous ?</p> <p>- Y a-t-il un élément sur lequel vous aimeriez revenir avant que nous terminions l'entretien ou un dont nous n'aurions pas discuté et que vous aimeriez partager concernant votre intégration dans les écoles d'ici et les ajustements que vous avez mis en œuvre pour vous adapter ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - remercier la personne pour le temps consacré - confirmation du prochain rendez-vous |

8.4 Certificat d'approbation éthique

| | |
|---|--|
| <p>Université d'Ottawa Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche</p> | <p>13/02/2022 University of Ottawa Office of Research Ethics and Integrity</p> |
| <p>CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL</p> | |
| <p>Numéro du dossier / Ethics File Number Titre du projet / Project Title</p> | <p>S-11-21-7551 L'expérience en stage de formation à l'enseignement d'étudiants d'Afrique subsaharienne nouvellement arrivés au Canada</p> |
| <p>Type de projet / Project Type</p> | <p>Thèse de maîtrise / Master's thesis</p> |
| <p>Statut du projet / Project Status Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy) Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)</p> | <p>Approuvé / Approved 13/02/2022 12/02/2023</p> |
| <p>Équipe de recherche / Research Team</p> | |
| <p>Chercheur / Researcher Allison GAGNÉ Phyllis DALLEY</p> | <p>Affiliation Faculté d'éducation / Faculty of Education Faculté d'éducation / Faculty of Education</p> |
| | <p>Role Chercheur Principal / Principal Investigator Superviseur / Supervisor</p> |
| <p>Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments</p> | |
| <p>550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, Room 154 Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada</p> <p>613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca www.recherche.uottawa.ca/deontologie www.recherche.uottawa.ca/ethics</p> | |

13/02/2022

Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa, opérant conformément à l'*Énoncé de politique des Trois conseils* (2014) et toutes autres lois et tous règlements applicables, a examiné et approuvé la demande d'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 ou Commentaires". Le formulaire « Renouvellement ou Fermeture de Projet » doit être complété quatre semaines avant la date d'échéance indiquée ci-haut afin de demander un renouvellement de cette approbation éthique ou afin de fermer le dossier.

Toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le CÉR avant leur mise en place, sauf si le participant 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 du projet. Les chercheurs doivent aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou pouvant affecter considérablement le déroulement du projet, rapporter tout événement imprévu ou indésirable et soumettre toute nouvelle information pouvant nuire à la conduite du projet ou à la sécurité des participants.

The University of Ottawa Research Ethics Board, which operates in accordance with the *Tri-Council Policy Statement* (2014) and other applicable laws and regulations, has examined and approved the ethics application for the above-named research project.

Ethics approval is valid for the period indicated above and is subject to the conditions listed in the section entitled "Special Conditions or Comments". The "Renewal/Project Closure" form must be completed four weeks before the above-referenced expiry date to request a renewal of this ethics approval or closure of the file.

Any changes made to the project must be approved by the REB before being implemented, except when necessary to remove participants from immediate endangerment or when the modification(s) only pertain to administrative or logistical components of the project. Investigators must also promptly alert the REB of any changes that increase the risk to participant(s), any changes that considerably affect the conduct of the project, all unanticipated and harmful events that occur, and new information that may negatively affect the conduct of the project or the safety of the participant(s).

Germain ZONGO

Responsable d'éthique en recherche / Protocol Officer

Pour/For **Barbara GRAVES** Président(e) du/ Chair of the **Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités / Social Sciences and Humanities Research Ethics Board**

550, rue Cumberland, pièce 154 Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada

550 Cumberland Street, Room 154 Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics