

**L'AVENIR DU FRANÇAIS
EN ÉDUCATION**

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION ET DES MINORITÉS VISIBLES EN CONTEXTE FRANCOPHONE ET IMMERSIF

Mars 2022



ACUFC

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE

Ce rapport a été rédigé par Marianne Jacquet (PhD) de l'Université de l'Alberta au Campus Saint-Jean pour le compte de l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) qui tient à reconnaître le financement du Gouvernement du Canada.



RÉSUMÉ

En contexte francophone en situation minoritaire, les recherches sur l'insertion professionnelle des enseignants immigrants et de minorités visibles ont été principalement réalisées en milieu scolaire francophone en Ontario (Duchesne, 2018; Niyubahwe, Mukamurera, Jutras, 2014). Celles effectuées sur cette problématique dans l'Ouest canadien sont plutôt rares (Laghzaoui, 2011; Prophète, 2020). De manière succincte, ces travaux révèlent un certain nombre d'obstacles auxquels sont confrontés les nouveaux enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles (NEII) en raison de leurs statuts de novices et d'enseignants triplement minorisés (immigrants, francophones d'ailleurs et minorités visibles). Pourtant, la connaissance de leur vécu est essentielle à la mise en place de mesures de soutien appropriées à leur insertion professionnelle.

Cette recherche qualitative exploratoire s'inscrit dans l'axe 3 : « Intégration et rétention du nouveau personnel enseignant de français et en français » et vise l'extrait 3 : « Adaptation des programmes d'intégration en fonction des meilleures pratiques établies pour l'intégration des enseignants de français et en français », du projet de l'ACUFC intitulé « *Objectif 2036 : l'enseignement du français et en français, une pièce maîtresse de la dualité linguistique au Canada* » (ACUFC, 2021-2022). Les deux objectifs visés sont d'une part, d'identifier les obstacles rencontrés par les NEII dans leur insertion professionnelle dans les contextes scolaires francophone et immersif; et d'autre part, de cerner les meilleures pratiques de soutien à leur insertion professionnelle. Afin d'ajouter un éclairage comparatif, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de 12 enseignants issus de l'immigration et des minorités originaires de pays africains, dont quatre enseignants d'expérience (EEII) et quatre NEII.

Les défis rencontrés par les NEII concernent principalement : l'obtention d'un premier emploi; la maîtrise insuffisante de l'anglais et la méconnaissance du programme d'étude; le déphasage entre la culture éducative canadienne et celle du pays d'origine; la relation avec les parents d'élèves et le manque d'ouverture et d'inclusion à leurs égard de la part de certains acteurs scolaires (parents, personnel enseignants et administrateurs) et en particulier dans le réseau scolaire francophone. De fait, la plupart des NEII dans cette étude enseignent dans les programmes d'immersion française des conseils scolaires anglophones.

Les mesures de soutien à leur insertion professionnelle se déclinent sous la forme d'ateliers d'orientation pour tous les nouveaux enseignants quels qu'ils soient, de mentorat et de la formation continue. Le mentorat est particulièrement apprécié par les NEII, tout comme par les EEII, lesquels soulignent l'impact positif de ce dispositif pour leur insertion professionnelle à l'école. Par ailleurs, l'accueil et l'ouverture du personnel scolaire et de la direction d'école à leur égard a un impact sur la réussite de leur insertion professionnelle.

Les recommandations préliminaires découlant de cette étude exploratoire sont les suivantes :

- Développer une formation standard et spécifique pour l'accueil des enseignants issus de l'immigration.
- Revoir les protocoles d'embauche et d'accueil des conseils scolaires francophones à l'endroit des NEII, notamment en accélérant les délais de réponse et en favorisant leur contribution à la construction de l'éducation francophone albertaine.
- Informer davantage lors de la formation initiale les étudiants issus de l'immigration sur la réalité et les attentes du milieu scolaire, notamment par le biais de cours spécifiques sur l'insertion professionnelle favorisant également le « travail sur soi-même ».
- Développer la formation interculturelle des acteurs scolaires (personnel enseignant, parents, administrateurs scolaires) afin de mieux comprendre l'expérience des NEII et favoriser l'ouverture et l'inclusion de la diversité (linguistique, culturelle, raciale, religieuse) dans les écoles.
- Mener d'autres recherches qualitatives et quantitatives permettant de documenter, notamment : l'effet du genre (homme/femme) sur le processus d'insertion professionnelle; la stabilité d'emploi après les deux premières d'enseignement; le taux d'attribution des NEII dans la profession enseignante par rapport aux enseignants natifs après les cinq premières années.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	3
LISTE DES ACRONYMES	6
INTRODUCTION	7
I. PROBLÉMATIQUE.....	8
II. ÉLÉMENTS CONCEPTUELS.....	10
II. 1. Nouvel enseignant issu de l’immigration.....	10
II. 2. L’insertion professionnelle	10
III. MÉTHODOLOGIE	12
III. 1. Constitution du corpus d’étude.....	12
III. 2. Instrument de cueillette des données et traitement des données	12
III. 3. Profil des participants.....	13
IV. LES DÉFIS RENCONTRÉS PAR LES NEII	14
IV. 1. Trouver un premier poste.....	14
IV. 2. Les défis liés à la langue et au programme d’étude.....	16
IV. 3. Les défis liés à la culture éducative	16
IV. 4. Les rapports enseignant-parents.....	17
IV. 5. Les défis liés aux rapports à l’altérité	18
V. LES MESURES DE SOUTIEN À L’INSERTION PROFESSIONNELLE.....	20
V. 1. Les ateliers d’orientation.....	20
V. 2. Le mentorat	20
V. 3. La formation continue.....	22
V. 4. Les suggestions des participants	22
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	25
RÉFÉRENCES	27

LISTE DES ACRONYMES

NEII	Nouveaux enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles
EEII	Enseignants d'expérience issus de l'immigration et de minorités visibles
EII	Enseignant issu de l'immigration
EFE	Enseignants formés à l'étranger
EIFE	Enseignant immigrant formé à l'étranger
EMR	Enseignant de migration récente

INTRODUCTION

Les recherches sur l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles en contexte francophone minoritaire représentent un champ en émergence. La plupart de ces recherches ont été réalisées en contexte scolaire franco-ontarien (Duchesne, 2018; Niyubahwe, Mukamurera, Jutras, 2014). Celles effectuées en contexte francophone minoritaire dans les provinces de l'Ouest canadien sont plutôt rares (Laghzaoui, 2011; Prophète, 2020). Toutefois, ces recherches font état des difficultés et obstacles similaires rencontrés par NEII entrant en fonction dans les écoles francophones, en raison de leur statut d'enseignant novices triplement minorisés (immigrant, francophone d'ailleurs et minorité visible). La mise en place d'un programme de soutien adapté à ces enseignants doit donc se forger sur une connaissance et une compréhension de leurs vécus.

La rédaction de ce rapport sert de base à la diffusion d'articles et de conférences académiques. Nous y présentons les résultats préliminaires de notre étude exploratoire sur l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles (NEII) en contexte francophone et immersif. Cette recherche subventionnée par l'ACUFC (2021-2022) s'inscrit dans l'axe 3 : « Intégration et rétention du nouveau personnel enseignant de français et en français » et vise l'extrait 3 : « Adaptation des programmes d'intégration en fonction des meilleures pratiques établies pour l'intégration des enseignants de français et en français » de son projet intitulé « *Objectif 2036 : l'enseignement du français et en français, une pièce maîtresse de la dualité linguistique au Canada* » (ACUFC, 2021-2022). Dans un premier temps nous faisons une brève description de la problématique avant de présenter la méthodologie de recherche, puis de présenter nos réflexions préliminaires sur les données recueillies avant de conclure et proposer quelques recommandations pour soutenir l'insertion professionnelle des NEII en contexte minoritaire francophone et immersif.

I. PROBLÉMATIQUE

Depuis quelques années, on assiste auprès des immigrants qui s'installent dans le milieu minoritaire un engouement pour les inscriptions dans les programmes francophones de formation à l'enseignement (Duchesne, 2018). En Alberta, selon les chiffres estimés du bureau du registraire de l'institution postsecondaire francophone de formation des enseignants, les étudiants issus de l'immigration représentent environ 30% de l'effectif des étudiants en éducation pour l'année 2019-2020, alors qu'ils ne représentaient qu'environ 17% de cet effectif en 2017-2018. L'augmentation de la représentativité des minorités visibles dans les programmes d'éducation ne se traduit malheureusement pas par une meilleure insertion sur le marché du travail puisque certaines données rapportent que deux étudiants diplômés sur cinq se retrouvent confrontés en début de carrière à des difficultés d'intégration et d'inclusion dans le milieu scolaire franco-albertain et immersif (Muller et Skogen, 2012).

Les études réalisées sur l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles en contexte scolaire francophone sont en émergence. La plupart des recherches proviennent de l'Ontario, très peu d'études se sont intéressées aux défis liés à la diversification du corps professoral en milieu minoritaire francophone et immersif dans les provinces de l'Ouest canadien (Laghzaoui, 2011; Prophète, 2020). Ces travaux révèlent des difficultés et obstacles similaires à l'insertion professionnelle des NEII lors de leur insertion professionnelle, en raison de leurs statuts d'enseignants novices et d'enseignants triplement minorisés (immigrants, francophones d'ailleurs et minorités visibles) (Duchesne, 2017, 2018; Duchesne, Gravelle et Gagnon, 2019; Jabouin, 2018; Laghzaoui, 2011; Prophète, 2020).

Les NEII rencontrent des difficultés communes à tous les nouveaux enseignants dû à leur manque d'expérience et à l'inadéquation entre la formation reçue et la tâche exercée. Toutefois, ils sont plus susceptibles d'être confrontés à la précarité de l'emploi et à l'instabilité professionnelle (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Paul, 2013; Mukamurera *et al.*, 2020). De manière spécifique, leurs pratiques pédagogiques (enseignement, gestion de classe et évaluation) sont souvent en déphasage avec les fondements socioconstructivistes du système scolaire canadien (Duchesne, 2008, 2010b; Jacquet, 2020; Prophète, 2020). De plus, ils entretiennent des rapports souvent tendus avec les parents d'élèves qui n'hésitent pas à remettre en cause leurs compétences pédagogiques (Morrissette et Demazière, 2019; Morrissette, Diédhiou et Charara, 2014; Niyubahwe Mukamurera et Sirois, 2018). Par ailleurs, ils rencontrent certaines difficultés relationnelles avec leurs collègues natifs, lesquels sont parfois réticents à s'ouvrir à la diversité ethnoculturelle pour les intégrer dans la dynamique socioprofessionnelle des écoles (Duchesne *et al.*, 2019; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2014; Niyubahwe Mukamurera et Sirois, 2018). De plus, ils font face à des pratiques jugées discriminatoires à l'embauche et la question de l'accent est évoquée comme nuisant à la communication orale (Mujawamariya, 2002; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013). Enfin, ils seraient peu impliqués dans le rôle de passeur culturel

de l'école francophone faute de connaissance des enjeux linguistiques et culturels du milieu minoritaire francophone (Duchesne, 2017, 2018; Duchesne *et al.*, 2019).

À notre connaissance, une seule recherche empirique (Prophète, 2020) a été menée dans le contexte scolaire francophone et immersif en Alberta. L'auteure a étudié les parcours personnels et professionnels des étudiants-maîtres et des enseignants débutants francophones issus des communautés immigrantes. Toutefois, cette étude s'est principalement focalisée sur l'identification des paramètres de l'insertion professionnelle des immigrants sans prendre en considération les mesures de soutien adaptées à leurs besoins.

Notre recherche vise les deux objectifs suivants : a) identifier les obstacles rencontrés par les NEII dans leur insertion professionnelle dans les écoles francophones et anglophones dans les programmes d'immersion française en Alberta ; b) cerner les meilleures pratiques de soutien à leur insertion professionnelle.

II. ÉLÉMENTS CONCEPTUELS

II. 1. Nouvel enseignant issu de l'immigration

Il existe une certaine instabilité dans les définitions retenues par les chercheurs pour désigner un EII et une variété d'acronymes employés. D'après Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2019), plusieurs auteurs attribuent le concept d'enseignant issu de l'immigration (EII) ou nouvel enseignant issu de l'immigration (NEII) à toute personne « d'origine immigrante ayant une formation en enseignement ou une expérience d'enseignement acquise dans son pays d'origine » (p. 442). Ces enseignants sont désignés par des acronymes tels que EFE (enseignants formés à l'étranger) (ATA, 2019; Diédhiou, 2018; Morrissette, Charara et Boily, 2015; Morrissette, Charara, Boily et Diédhiou, 2016; Morrissette et Demazière, 2019; Morrissette, Diédhiou et Charara, 2014; Morrissette, Demazière, Diédhiou et Segueda, 2018); EIFE (enseignant immigrant formé à l'étranger) (Niyubahwe, Mukamurera et Sirois, 2018) et EMR (enseignant de migration récente) (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2014).

Pour d'autres chercheurs, seul le statut générationnel permet de catégoriser les EII. Partant de cette logique, est EII toute personne immigrante, de première génération, n'ayant pas fait toute sa scolarité dans le système canadien et qui se trouve en emploi comme enseignant dans une école canadienne (Duchesne, 2017, 2018; Duchesne *et al.*, 2019; Gagnon et Duchesne, 2018; Jabouin, 2018). Ainsi, à l'inverse de la précédente définition du concept, celle-ci ne fait allusion ni au lieu de formation initiale à l'enseignement, ni à une expérience professionnelle précédente acquise en dehors du pays d'accueil. Un dernier groupe de chercheurs ne fait pas de distinction entre le statut générationnel des immigrants et impute tout simplement le terme à toute personne formée à l'enseignement au Canada ou à l'étranger pourvu qu'il ait une origine immigrante (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2019). Par exemple, un immigrant de 2^{ème} génération qui exerce la profession enseignante peut être considéré comme issu de l'immigration.

Pour les fins de cette étude, nous définissons le NEII de la façon suivante : tout enseignant immigrant de la première ou de la deuxième génération dont la formation en enseignement a été acquise au Canada et/ou dans le pays d'origine et ayant ou non une expérience préalable dans l'enseignement.

II. 2. L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle est souvent décrite comme l'étape « durant laquelle le novice tente de s'intégrer à sa profession et de passer d'une expérience de survie à la maîtrise progressive des diverses facettes de son travail » (Mukamurera, Tardif, Niyubahwe et Lakhal, 2020, p. 84). Il s'agit

donc d'un processus graduel et multidimensionnel se déroulant dans l'espace de transition entre la fin de la formation universitaire et les premières années d'expériences professionnelles (Mukamurera *et al.*, 2020). Duchesne (2018) s'appuie sur les travaux réalisés par Huberman (1989) sur le cycle de vie professionnelle des enseignants du secondaire pour distinguer l'insertion professionnelle de l'intégration professionnelle. Ainsi, l'insertion professionnelle correspond à une phase exploratoire à l'entrée dans la carrière (entre 1 an à 3 ans). Elle se manifeste simultanément par les stades de « survie » et de « découverte ». La « survie » correspond au « choc du réel » et se manifeste par le tâtonnement, le souci d'être à la hauteur et le décalage entre les idéaux et la réalité. La dimension « découverte » se manifeste par « l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, la fierté d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son programme, et de faire partie d'un corps de métier constitué » (Huberman, 1989, p. 7). Enfin, la phase d'intégration professionnelle intervient entre la quatrième et la sixième année dans la carrière d'un enseignant et correspond au stade de « stabilisation ». Celle-ci se manifeste notamment par une période de « plus grande aisance et détente, d'un confort psychologique accru » (Huberman, 1989, p.7). Selon Duchesne (2018), cette phase « se caractérise par le choix de s'engager définitivement dans la carrière enseignante » (p.16) ; elle est généralement bien vécue par les enseignants.

À l'instar de Duchesne (2018) et Mukamurera *et al.* (2020), nous retenons que l'insertion professionnelle est un processus graduel et multidimensionnel, caractérisé par une phase allant de la première à la troisième année d'enseignement après la fin de la formation initiale et comprenant dans ces premières années une phase de « survie » et de « découverte ».

III. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche qualitative exploratoire (Paillé et Mucchielli, 2016) a été réalisée auprès de NEII en insertion professionnelle en contexte francophone et immersif en Alberta. Elle vise à identifier les obstacles rencontrés par les NEII dans leur insertion professionnelle dans ces contextes scolaires et à cerner les pratiques de soutien dont ils ont bénéficié.

III. 1. Constitution du corpus d'étude

La sélection de notre échantillon d'étude a été faite en fonction des critères suivants : 1) être un NEII de la 1^{ère} ou de la 2^{ème} génération; 2) avoir terminé sa formation initiale en enseignement au Canada; 3) être dans sa première année d'enseignement dans les écoles francophone ou d'immersion française; 4) afin de comparer l'expérience des NEII nous avons également intégré des enseignants d'expérience issus de l'immigration et de minorités visibles dans notre échantillon (EEII). Pour construire cet échantillon, nous avons établi une liste de participants potentiels en appuyant sur la liste d'étudiants ayant suivi dans les deux dernières années notre cours en formation initiale; la majorité de nos étudiants étant des immigrants de 1^{ère} génération. Nous avons également sollicité l'aide de deux de anciens étudiants issus de l'immigration qui se sont appuyés sur leur réseau de connaissance pour contacter des NEII potentiels. Enfin, nous avons contacté des enseignants d'expérience issus de l'immigration ayant suivi notre cours aux études graduées et/ou ayant déjà participé à l'une de nos recherches. Nous avons ensuite contacté par courriel tous les participants potentiels inscrits sur cette liste préliminaire afin de solliciter leur participation à cette recherche.

III. 2. Instrument de cueillette des données et traitement des données

La cueillette des données a été effectuée au moyen d'entrevues qualitatives semi-dirigées auprès de 12 participants, dont 8 sont des NEII, elles ont été réalisées entre les mois de juin et juillet 2021. Compte tenu des restrictions sanitaires et de l'éloignement de certains de nos participants, toutes les entrevues ont été réalisées par téléphone et elles ont été enregistrées avec la permission éthique des participants. Les participants ont répondu à une série de 18 questions portant sur leur profil sociodémographique, les obstacles rencontrés lors de leur insertion professionnelle et les mesures de soutien mises en place pour faciliter leur insertion professionnelle.

Les données d'entrevues ont été retranscrites sous forme de verbatim. Toutefois, seules onze entrevues ont été retranscrites, un enregistrement audio avec un NEII était inutilisable. Dans un premier temps, une analyse du contenu explicite (L'Écuyer, 1987) a été faite pour chacune des 11 entrevues afin de dégager les thématiques principales. Dans un deuxième temps, une analyse comparative transversale a été réalisée afin de dégager les similarités et les divergences d'expérience. Dans ce rapport, les résultats de l'analyse des données d'entrevues avec les enseignants d'expérience issus de l'immigration (EEII) et des minorités visibles ne seront utilisés que pour contraster certains points d'analyse.

III. 3. Profil des participants

Sur les 11 participants restants, 7 sont des NEII et 4 des EEII. Notre échantillon est constitué de huit femmes et trois hommes. La plupart d'entre eux sont d'origine africaine, majoritairement de l'Afrique de l'Ouest (4), de l'Afrique du Nord (3), de l'Afrique de l'Est (1), de l'Europe (1), de l'Afrique centrale (1) et un participant est né au Canada de parents immigrants (Afrique de l'Ouest et Europe). À l'exception de ce dernier, les participants vivent au Canada depuis au moins 5 ans et au plus 20 ans pour les EEII, dont au moins 5 ans et au plus 17 ans en Alberta. À l'exception d'une participante ayant fait sa formation à l'Université d'Ottawa, tous ont obtenu leur diplôme de baccalauréat en éducation après-diplôme (B.Ed/AD) de l'institution universitaire francophone en Alberta. De plus, la plupart des participants sont très éduqués, ayant fait des études supérieures (maîtrise et doctorat). Enfin, quatre des participants possédaient une expérience d'enseignement préalable dans leur pays d'origine avant d'enseigner au Canada. Les autres participants ont tous des expériences variées dans des domaines liés de près ou de loin au milieu socioéducatif.

IV. LES DÉFIS RENCONTRÉS PAR LES NEII

Dans cette section nous présentons des réflexions préliminaires sur les obstacles rencontrés par les NEII lors de leur insertion professionnelle. Ces défis concernent: l'obtention d'un premier emploi; la maîtrise insuffisante de la langue (anglais) et la méconnaissance du programme d'étude; le décalage entre la culture éducative d'ici et celle du pays d'origine; la relation avec les parents d'élèves et le manque d'ouverture et d'inclusion à leur égard par différents acteurs scolaires.

IV. 1. Trouver un premier poste

Selon Mujawamariya (2008) (cité dans Jabouin, 2018) les nouveaux enseignants immigrants en particulier ceux originaires d'Afrique « s'insèrent difficilement dans la profession et sont sous-représentés même dans les écoles les plus diversifiées » (p.11). Ils peinent à décrocher un emploi et à obtenir une titularisation dans les écoles comparativement à leurs collègues nés au Canada. Certains chercheurs (Mulatris et Skogen, 2012; Niyubahwe *et al.*, 2013; Schmidt, 2010) expliquent cette situation par les nombreux obstacles liés à l'embauche et à l'affectation dans les écoles qu'ils rencontrent.

De fait, seuls deux NEII sur sept ont rapporté avoir trouvé un emploi facilement et sans obstacle majeur. Les participants évoquent plusieurs facteurs conjoncturels et contextuels pour expliquer la rapidité avec laquelle ils ont trouvé un premier poste, comme : l'ouverture d'un nouveau programme d'immersion française (Participant 7); la délocalisation géographique en zone rurale qui « lui a permis d'avoir plus de chances de se faire embaucher » (Participant 4); ou encore, le remplacement inopiné d'une enseignante à la fin de son stage dans l'école car cette dernière changeait de position (Participant 3).

En comparaison, les cinq autres NEII ont éprouvé des difficultés à obtenir un emploi après l'obtention de leur diplôme d'études. Ces derniers évoquent tous avoir fait plusieurs entretiens d'embauche infructueux auprès des conseils scolaires anglophone et francophone, avant de se voir offrir un poste de suppléant. Toutefois, leurs expériences avec l'un des conseils scolaires francophones sont plus négatives. Ils mentionnent en particulier, le manque de professionnalisme, l'absence de retour sur les résultats d'entretien, les délais très longs pour avoir une réponse et un fort sentiment de ne pas être désirés en tant qu'immigrants de minorité visible dans les écoles francophones, comme le soulignent ces extraits.

Extrait

J'ai trouvé ça pas professionnel de ne pas faire un retour, de ne pas dire oh merci parce que là j'ai eu dernièrement un entretien avec un DG [...] en immersion. Il a

pris la peine de me rappeler, de me dire je suis désolé mais vous n'êtes pas le candidat qu'on a choisi et bonne chance [...]. (Participante 8).

Extrait

J'ai fait le choix personnel de ne pas travailler avec les francophones, parce que je sais qu'il y a des différences, [du] racisme et ils ne nous acceptent pas aussi, ils disent que nous avons des accents et n'arrivent pas à comprendre notre accent. Et ils nous demandent parfois des choses qui sont quasiment impossibles. (Participante 4)

Extrait

J'ai fait des démarches au niveau du conseil scolaire qui est typiquement francophone [...] ils m'ont donné un avis favorable pour la suppléance et en même temps, j'ai eu beaucoup d'entretiens avec d'autres conseils scolaires pour me donner plus de chance et c'est *Edmonton Public School* qui m'a donné un contrat comme ça assez stable. (Participant 7)

Le sentiment de rejet est également partagé par une EEII pour qui le choix d'enseigner dans les écoles francophones « était une évidence [...]. C'est par là que je devais commencer, étant francophone » (Participante 10). Cependant, le choc du rejet ressenti lorsqu'elle s'est présentée à ce conseil scolaire francophone, lui a fait complètement changer d'avis.

Extrait

Je lui ai dit oui, je suis venue avec mon conjoint, nous avons fait notre recyclage en Ontario, à Ottawa ensemble, lui il a déjà un poste [avec un Conseil scolaire anglophone] alors je ne comprends pas pourquoi, ni comment je ne peux pas enseigner en Alberta. J'avoue que ce fut un choc ça c'est vrai et puis je suis partie de ce bureau et je ne suis jamais retournée chercher un poste dans ce conseil scolaire [francophone]. (Participante 10)

Il ressort de l'analyse de nos données une distinction importante entre le secteur scolaire francophone et anglophone lors de la recherche du premier poste. En raison des délais de réponse, du manque de considération et du sentiment de rejet, la plupart des NEII (5) se tourne vers les conseils scolaires anglophones. Pour les enseignants d'expérience, les raisons du choix des contextes d'enseignement ne sont pas toujours évoquées. Cependant, nous constatons qu'un seul enseignant d'expérience enseigne en contexte scolaire francophone; les trois autres sont enseignants dans les écoles anglophones (programme d'immersion française et programme régulier).

Enfin, pour la plupart des NEII, l'obtention d'un poste stable est rare, il s'agit de postes temporaires ou d'un placement sur les listes de suppléance. Toutefois, faire partie de la liste des suppléants ne garantit pas d'obtenir une offre d'emploi permanent. La situation est la même d'un conseil scolaire à l'autre : « Malgré qu'on « *fit* » parfaitement dans les milieux francophones, pour être pris en suppléance, il fallait se battre même pour la liste de suppléance. » (Participante 6)

Extrait

J'ai appris que les francophones [utilisaient] beaucoup les deux années. [...]. J'ai eu pas mal de bruits où d'une année probatoire, ils peuvent la reconduire pour une deuxième année et en fait t'es sur la sellette pendant deux ans. *Edmonton Public School* généralement si tu passes bien ta première année ok tu as ton permanent tout de suite. (Participante 8)

Ces extraits font écho aux propos de Duchesne *et al.* (2019) pour qui la faible représentativité des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante s'expliquerait par leur rejet et leur exclusion du milieu scolaire ce qui contraindrait la plupart à se contenter des postes de suppléance, considérés comme des « boulots alimentaires ».

IV. 2. Les défis liés à la langue et au programme d'étude

Les défis signalés par les NEII concernent en particulier la méconnaissance du programme d'études et de la maîtrise de l'anglais pour ceux enseignant dans les programmes d'immersion française en contexte scolaire anglophone. N'ayant pas fait leurs études primaires ou secondaires dans leur pays d'accueil, ces enseignants ont une connaissance limitée du système scolaire canadien et doivent consacrer beaucoup de temps et d'efforts pour se mettre au niveau de leurs collègues natifs : « J'ai passé deux années très difficiles. Au niveau de la langue [l'anglais], au niveau de chercher du matériel, au niveau de se familiariser avec le programme d'étude, et j'ai fait ma formation au Campus [...] qui n'était pratiquement qu'en français » (Participante 6).

IV. 3. Les défis liés à la culture éducative

Plusieurs recherches évoquent le déphasage qui existe entre la culture éducative canadienne et celle du pays d'origine déclinée par les NEII avec leurs élèves (Duchesne, 2008, 2010b; Jacquet, 2020; Morrissette et Demazière, 2018; Morrissette *et al.*, 2014). Ayant fait l'expérience d'une scolarisation basée sur une relation hiérarchique entre enseignant-élèves, sur une transmission magistrale des savoirs axée sur la mémorisation et sur une gestion de classe autoritaire, les NEII doivent rapidement s'adapter et s'approprier une conception de l'enseignement et de l'apprentissage très différente. Le manque d'expérience personnelle rend ce processus difficile et stressant (Duchesne, 2008, p.136).

Extrait

Un enseignant qui est né ici, il a déjà une certaine routine. Il a déjà des choses qu'il connaît parce que lui-même il a été élève ici [...] Mais nous, on n'a pas vécu ça. C'est totalement nouveau, il faut créer et donc c'est à l'observation qu'on essaie maintenant de reproduire certaines choses. (Participant 7)

La gestion de classe est particulièrement difficile pour les NEII car ils ont souvent tendance à appliquer les pratiques traditionnelles axées sur une posture autoritaire qu'ils ont expérimenté à succès dans leur pays. Si cette posture témoigne du respect et du pouvoir absolu dévolus à l'enseignant, celle-ci est en porte-à-faux avec la posture égalitaire et de respect qui fonde les rapports enseignant-élèves dans la culture éducative canadienne. Ce NEII y fait référence: « Le plus difficile, comme je l'ai dit, c'est la gestion de classe parce que tu as beau préparé ton cours, tu as fait une belle fiche de cours, tu as préparé les meilleures activités du monde, si tu n'as pas une classe qui est calme, prête à t'écouter, tu ne peux pas. » (Participant 7)

Toutefois, si l'adaptation à une culture éducative différente est exigeante et stressante, elle n'est pas nécessairement vue comme étant négative, comme en témoigne la Participante 8 qui apprécie la manière d'enseigner et les rapports enseignant-élèves basés sur le respect mutuel : « J'ai trouvé que leur façon d'enseigner, leur façon de mettre l'élève au centre ça me va. C'est ce que je veux. Moi tu vois, en France tu as eu les mêmes écoles que moi, les profs n'était pas centré sur l'élève, c'était centré sur l'enseignant. » (Participante 8).

IV. 4. Les rapports enseignant-parents

Plusieurs auteurs (Morrissette *et al.*, 2014; 2018) évoquent les relations tendues entre les enseignants immigrants et les parents d'élèves. Certains parents canadiens se montrent très sceptiques par rapport aux compétences des enseignants immigrants « surtout s'ils viennent des pays dont les valorisations scolaires sont très éloignées de celles mises de l'avant dans la société d'accueil » (Morrissette *et al.*, 2014, p.10.). Dans la littérature, la plupart des défis signalés portent sur le manque de pédagogie différenciée pour répondre aux besoins des élèves (Morrissette *et al.*, 2018); la communication interculturelle et l'implication des parents à l'école. Autant de défis mentionnés également par les NEII et par une EEII (Participante 10).

Extrait

Il y avait une élève qui parlait, qui parlait, qui n'arrêtait pas, qui me dérangeait. Alors j'ai envoyé un courriel aux parents, je dis "elle bavarde trop". Alors le matin quand je suis arrivée, le père était là, la mère était là, la direction m'attendait tout ça pour un mot [...]. Chez nous quand tu dis "tu bavardes trop", c'est comme, tu parles trop, tu déranges [...]. Il y a des expressions ici qu'il faut souvent adapter au milieu dans lequel on est. (Participante 3)

Extrait

Au début, cette relation est très difficile parce qu'il y a beaucoup de relations. Ça dépend du caractère des gens aussi. [...]. Ici, il y a beaucoup de paramètres. Il y a les parents, il y a l'équipe de ton école, le staff, il y a le district, le conseil scolaire, et tu dois satisfaire tout le monde. Tu dois parler entre les lignes, [ne] pas être trop directe, même avec les élèves. Il y a beaucoup de choses à prendre en compte et je les apprends toujours. (Participante 4)

Extrait

Je viens d'une culture où les parents ne mettent pas en question le travail de l'enseignant et puis je suis arrivée dans une culture où le parent remet catégoriquement en question et a le droit de partager ses réserves, de partager son désagrément, bref de remettre tout en question par rapport à ce qu'un enseignant fait dans la salle de classe. Ça, ça fait autant de chocs mais si on n'est pas préparé, c'est difficile à gérer. (Participante 10)

IV. 5. Les défis liés aux rapports à l'altérité

De nombreux participants évoquent la différence culturelle comme un défi majeur pour l'insertion professionnelle : « La manière de vivre ici est tellement différente, la manière de se comporter des enfants est totalement différente » (Participant 7). Les écrits ayant traité cette thématique révèlent des expériences à la fois positives et négatives qui en grande partie dépendent de la culture organisationnelle des écoles et du rapport à la diversité du personnel scolaire qui y travaille. Selon certains chercheurs, les NEII ont du mal à établir de bonnes relations et à collaborer avec leurs collègues et leur direction (Duchesne, Gravelle et Gagnon, 2019; Niyubahwe *et al.*, 2014; 2018). Toutefois, du point de vue des NEII et d'une enseignante d'expérience (Participante 10), les jugements et le manque d'ouverture à leur égard sont bien présents dans les rapports avec les parents, les collègues et l'administration.

Extrait

On a déjà la charge du cours, on a déjà tout ça mais on a cette autre chose qui est dans l'esprit constamment parce qu'on sent le regard qui juge, on sent le regard interrogatoire, on sent le fait qu'on n'a même pas confiance, et ça c'est un poids supplémentaire pour les enseignants immigrants de minorité visible. Ça se fait avec les collègues, ça se fait avec les parents, ça se fait tout le temps. (Participante 10)

Extrait

C'est la culture qui est la plus difficile ici. C'est arriver à comprendre leur culture, et à faire comme eux pour être comme eux, sans, tu ne veux pas être comme eux finalement, tu es fière de ce que tu es, de ta culture, de tes origines tout ça, mais finalement tu te retrouves obligée à suivre le troupeau. [...] socio-culturellement..., on ne *fit* pas. "Z" par exemple, elle ne porte pas le voile, ça ne se voit pas trop

qu'elle est musulmane, arabe, mais elle a beaucoup de problèmes. (Participant 6)

De plus, il semble que l'acculturation soit plus difficile pour les hommes que pour les femmes africaines (Participants 3 et 4).

Extrait

Mais pour un homme africain c'est plus difficile à s'ouvrir. Parce qu'en Afrique [...] c'est l'homme qui doit donner les ordres [...]. Alors quand il arrive ici, où dans un milieu où il doit aller demander, il voit ça sous un autre angle alors il se dit "je n'ai pas envie d'aller demander". Et avec l'expérience que j'ai aussi d'autres collègues, qui n'ont pas réussi mais qui n'ont peut-être pas trop essayé, qui n'ont pas pu s'intégrer réellement, ce sont plus des hommes. (Participant 3)

V. LES MESURES DE SOUTIEN À L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Les mesures de soutien à l'insertion professionnelle prennent plusieurs formes : les ateliers d'orientation pour tous les nouveaux enseignants quels qu'ils soient, le mentorat en particulier et la formation continue.

V. 1. Les ateliers d'orientation

En Alberta, des séances d'orientation sont offertes aux nouveaux enseignants par les conseils scolaires et l'Association des enseignants de l'Alberta (ATA). Certains NEII (Participants 4 et 11) et enseignants d'expérience (Participants 9 et 12) mentionnent y avoir participé : « le conseil scolaire a fait une soirée pour les nouveaux enseignants, c'était au début de l'année. J'ai adoré. Ça m'a permis de rencontrer mes collègues du Campus. » (Participant 11)

V. 2. Le mentorat

Le mentorat est une pratique de soutien très appréciée des nouveaux enseignants, qu'il soit mis en place par les conseils scolaires (assignation de mentors externes) ou au sein des écoles mêmes (enseignant-mentor). La majeure partie des participants (NEII et EEII) affirment avoir reçu de façon formelle ou non l'aide d'un mentor pour accompagner les nouveaux enseignants durant les premières semaines de travail. Cinq sur les sept NEII ont mentionné avoir reçu du mentorat comme forme de support. Un mentor souvent attribué par l'administration (Participants 3, 4, 5) et qui a contribué à faciliter l'accueil à l'école et leur insertion professionnelle. La Participante 3 a eu un mentor issu de l'immigration attribué par l'administration et a également reçu de l'aide informelle d'autres enseignants issus de l'immigration qui ont grandement joué dans le succès de son insertion professionnelle.

Extrait

Je dois aussi dire que j'ai eu un bon encadrement, parce que quand je suis arrivée à mon école [...] ma direction m'avait affecté un mentor qui était issue aussi de l'immigration, qui avait sept années d'études et d'ancienneté, et puis elle avait enseigné aussi à la maternelle. [...] Alors j'ai eu beaucoup de coaching. J'avais comme trois enseignantes plus moi, qui étaient issues de l'immigration, qui enseignaient toutes à la même place, alors j'ai dû puiser de leur expérience, j'étais

entourée de très bonnes personnes qui étaient disponibles pour moi. Alors je n'ai pas vraiment eu de grand problème d'insertion. (Participant 3)

Outre le soutien des mentors issus de l'immigration, d'autres NEII soulèvent l'ouverture du personnel scolaire et de la direction d'école à l'égard des minorités visibles comme facteur ayant contribué positivement à leur insertion professionnelle. Certains nouveaux enseignants attribuent cette ouverture au vécu minoritaire (métis) et à la connaissance préalable du milieu scolaire (bénévolat).

Extrait

Quand je suis venue, ce que j'ai remarqué premièrement, j'étais la seule personne de couleur dans l'établissement. [...] quand même mon insertion a été très très bien faite et j'ai apprécié l'accueil qu'ils m'ont réservé. Ils sont tellement ouverts parce que la directrice est métisse. » (Participant 4)

Extrait

Je dirais que l'accueil a été parfait parce que j'avais fait du bénévolat dans cette école, donc je connais la plupart des enseignants. Donc c'est comme si je m'étais retrouvée disons dans une famille que je connaissais déjà. Les enseignants étaient très ouverts [...]. (Participant 5)

D'autres NEII (Participant 6 et 11) ont reçu le soutien de mentors externes à l'école attribués par le conseil scolaire : « [...] quand je l'appelais ou lui envoyait un email il [le mentor] répondait tout de suite, il était très aidant, c'est vrai. J'ai beaucoup appris » (Participant 6). Seuls deux NEII mentionnent ne pas reçu le soutien d'un mentor, mais plutôt du soutien informel de la part d'autres enseignants, en particulier pour remplir les bulletins intérimaires (Participant 7) : « il a fallu que j'approche une collègue pour lui dire écoute j'ai vraiment besoin de ton aide parce que je n'ai jamais fait ça [...] elle a pris son temps, elle m'a instruit, elle m'a formé, j'ai pris note et tout ça et on a fini » (Participant 7). C'est le cas aussi de la Participant 8 : « J'ai trouvé des collègues vraiment sympathiques. Ils étaient prêts à m'aider, ils étaient là. C'était une année difficile, beaucoup d'entraides, beaucoup de collaboration, j'ai passé, même si c'était dur, une superbe année aussi bien au *junior high* que *high school* » (Participant 8).

À l'exception d'une enseignante d'expérience (Participant 2) qui a été laissée à elle-même parce qu'elle tombait « dans ce trou noir bizarre de première année en Alberta mais pas ma première année en enseignement », les trois enseignants d'expérience (Participants 9, 10, 12) font écho au rôle positif du mentorat pour l'insertion professionnelle et le développement de bonnes relations avec les collègues : « Le mentorat a contribué énormément à ce que mon insertion se passe le plus facilement [...] mais aussi ce qui m'a beaucoup aidé, c'est d'établir des amitiés aussi au sein du personnel avec certains enseignants avec qui on se rencontrait à la fin des cours pour s'asseoir et puis pour parler. » (Participant 9). Pour la Participant 10, le choix du mentor pour les NEII des minorités visibles est crucial. Elle est d'avis que les NEII des minorités visibles doivent pouvoir s'identifier à leur mentor et vice-et-versa.

Extrait

Le mentorship dans l'école oui mais surtout quand on a un enseignant de minorité visible, il faut savoir choisir le mentor. [...] Je n'ai pas choisi de mentor. L'administration m'a donné mon mentor mais comme je dis, il faut avoir des personnes qui sont ouvertes d'esprit, qui ont la capacité de se mettre à la place de l'autre, qui n'ont pas une vision unique des choses ça se passe comme ça, cela s'est toujours passé comme ça, alors si tu ne le fais pas comme ça, ça ne fonctionne pas. Il y a dix mille manières d'aboutir à un même résultat. Le mentor devrait être quelqu'un qui est ouvert au monde voilà. (Participante 10)

V. 3. La formation continue

Selon les exigences de la *Norme de qualité pour l'enseignement* du Ministère de l'éducation de l'Alberta (2020), « L'enseignant participe tout au long de sa carrière au perfectionnement professionnel et à la réflexion critique afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage » (NQE-2). Lors des journées pédagogiques dédiées à la formation continue, tous les enseignants peuvent suivre des ateliers sur des thèmes spécifiques contribuant à leur développement professionnel. Quatre des NEII mentionnent avoir eu l'opportunité de suivre des ateliers sur des thématiques spécifiques lors de congrès de l'ATA ou de journées pédagogiques organisées par leur conseil scolaire : « À l'ATA quand ils font leur...congrès annuel, il y a plein de petites formations, j'ai assisté à ça » (Participante 5). La formation continue se décline également sous forme d'autoapprentissage après l'école : « on nous offre des formations, beaucoup d'auto-apprentissage, beaucoup de lectures [...]. Je suivais des ateliers de lecture, des ateliers d'écriture, c'était après l'école [...], je prenais de mon temps pour le faire, pour apprendre » (Participante 6). De plus, deux EEII (Participants 9 et 12) sur quatre mentionnent avoir bénéficié de formations ou d'opportunités de développement professionnel (d'une demie ou journée complète) sur des thématiques spécifiques (l'évaluation, la préparation des bulletins).

V. 4. Les suggestions des participants

Les NEII et les EEII ont fait plusieurs suggestions pour faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles. Ces suggestions concernent les acteurs individuels (le personnel scolaire, les NEII eux-mêmes) et les organisations d'éducation (conseils scolaires, programme de formation initiale en enseignement). Ces suggestions soulignent combien l'insertion professionnelle repose sur un engagement réciproque de tous les acteurs scolaires y compris par les NEII eux-mêmes.

Suggestions aux NEII

Les suggestions faites aux NEII concernent pour l'essentiel l'adaptation à la culture éducative, l'adoption d'une démarche proactive et le travail sur soi-même. Pour les enseignants d'expérience, l'adaptation à la nouvelle culture éducative est essentielle pour exercer dans le système éducatif canadien : il faut « prendre le temps vraiment d'observer et d'ajuster sa façon de faire au milieu dans lequel tu es parce que la façon de faire avant peut fonctionner avec certaines personnes mais dans la grande majorité des cas, elle va te frapper contre un mur et va avoir des difficultés d'intégration » (Participant 9). Cela suppose également de développer dès le départ une bonne relation avec les élèves, leurs parents et les collègues : « Il faut comprendre qu'on n'est pas dans notre pays, on est dans un autre pays où il y a de la diversité et accompagner ces élèves-là dans leur apprentissage. [...] deux choses sont importantes : développer la relation avec les élèves, avec les parents, les collègues enseignants et l'administration (Participant 12).

De plus, selon les NEII et les EEII, l'insertion professionnelle repose sur une démarche proactive « aller vers les autres » (Participant 5), il ne faut pas hésiter à demander de l'aide aux membres de l'équipe école et à l'administration : « Tu ne veux pas juste embarquer sur ce chemin seul, et penser qu'on va venir à ton aide si tu as besoin. Il faut que tu sois prêt à aller chercher de l'aide, et peut-être même trouver de l'aide à l'extérieur de ton étage » (Participant 2); « il faut vivre parmi eux, il ne faut pas rester loin et entendre ce que les gens disent et se baser sur ça. Il faut faire son expérience personnelle » (Participant 4).

Par ailleurs, plusieurs participants (NEII et EEII) insistent sur l'importance de « faire un travail sur soi-même, c'est-à-dire arriver à contrôler ses émotions » (Participant 5), de travailler sur sa communication personnelle et interpersonnelle, de faire preuve d'ouverture, de patience et de flexibilité : « Être patient aussi, accepter l'autre, ne rien prendre de façon personnelle parce que l'enseignement c'est une profession très difficile, et en dehors de l'école on vit beaucoup de choses qui vont peut-être affecter nos humeurs, nos comportements » (Participant 11); « Il faut comprendre et il faut accepter de se faire former. Il faut être flexible » (Participant 7). Une suggestion également faite par une enseignante d'expérience, ils doivent « se remettre en question, développer une capacité d'écoute, avoir une attitude positive à la rétroaction, être ouvert au changement » (Participant 10). Pour le Participant 3 en particulier, ce travail sur soi-même commence « avant ou même pendant la formation ». Enfin, la participation à des activités de bénévolat et la participation aux activités sociales de l'école est aussi suggérée par un enseignant d'expérience, lequel suggère également « d'éviter de se lancer dans plein de choses en même temps dans sa première année » (Participant 9).

D'autres NEII insistent sur la maîtrise de l'anglais pour éviter les défis d'enseignement et pour élargir ses opportunités de travail : « Il est bon pendant que nous sommes au Canada en province anglophone de profiter des deux langues et d'être parfaitement bilingue » (Participant 7).

Extrait

J'ai eu beaucoup de difficultés au niveau de la communication avec les enfants par-ce qu'ils ne comprenaient pas le français et je ne comprenais pas très bien l'anglais. Donc il y a eu vraiment un défi à ce niveau. Au niveau de la langue. Donc c'est vraiment un conseil de faire un effort. C'est vrai qu'il y a des écoles francophones, mais il faut faire des efforts en anglais pour ne pas limiter ses opportunités. (Participant 5)

Les suggestions aux institutions d'éducation

Les suggestions des participants aux institutions d'éducation concernent d'une part, le soutien aux NEII sous forme de formation supplémentaire et de temps accordé pour observer le travail de leurs collègues pour comprendre ce qui est attendu d'eux : « Offrir des formations supplémentaires, et puis du soutien surtout pour les nouveaux enseignants qui arrivent [...] par exemple au niveau du conseil scolaire [...] pour éviter qu'ils craquent » (Participant 5). D'autre part, la reconnaissance de la diversité : « Moi je leur dirais en premier que l'accent, c'est ça qui rend une langue vraiment belle, c'est une beauté. [...] Donc il faut qu'ils nous acceptent, peu importe ce qu'ils vont dire, eux aussi ils ont des accents » (Participant 4). Enfin, la formation interculturelle des administrateurs pour mieux comprendre les différentes cultures et les difficultés que traversent les enseignants issus de l'immigration.

Extrait

En tant qu'administration, ils devraient suivre des cours d'interculturalité. Moi c'est la première chose que je demanderai aux administrations, aux conseils scolaires. [...] comprenez ce que ça prend d'immigrer, comprenez ce que ça prend de se lancer dans une profession, autant noble qu'exigeante, qu'est l'enseignement lorsqu'on est immigrant et comprenez que les immigrants que vous recevez dans vos écoles sont des génies endormis par la frustration de l'immigration. (Participant 10)

Enfin, d'autres NEII suggèrent en amont un cours sur l'insertion professionnelle dans les programmes de formation en enseignement : « [...] c'est ce qui manquait [dans la formation initiale], on ne nous disait pas trop la vérité sur ce qui nous attend après. Il faut plus je pense un cours sur l'insertion professionnelle, ou même des ateliers comme ça, nous dire en face comment on doit agir dans les situations, nous aider » (Participant 6).

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

La plupart des obstacles rencontrés par les NEII concernent l'obtention du premier emploi, la maîtrise de l'anglais et du programme d'études pour les NEII qui enseignent en contexte scolaire anglophone dans les programmes d'immersion française; l'adaptation à une culture éducative différente de celle dans laquelle ils ont été scolarisés; et enfin, le manque d'ouverture à leur égard de la part de certains acteurs scolaires (enseignants, parents, administrateurs). Le sentiment de rejet de la part du milieu scolaire francophone est particulièrement vif chez les NEII ce qui les amène bien souvent à favoriser l'enseignement dans les programmes d'immersion française dans les écoles anglophones.

En ce qui concerne les stratégies de soutien à l'insertion professionnelle, celles-ci sont peu nombreuses. Au-delà de l'atelier d'orientation offert à tous les nouveaux enseignants quels qu'ils soient et des occasions de formation continue lors de congrès ou de journées pédagogiques, l'essentiel du soutien aux NEII prend la forme de mentorat avec une personne externe à l'école assignée par le conseil scolaire ou d'un enseignant-mentor assignée par la direction de l'école. La majorité des participants s'entendent pour souligner le rôle positif du mentorat dans leur insertion professionnelle. De plus, l'accueil positif réservé aux NEII à l'école facilite l'orientation professionnelle mais celui-ci ne semble pas généralisé et dépend de l'ouverture du personnel scolaire et de la direction ainsi que des contextes scolaires.

Enfin, les participants suggèrent des mesures de soutien qui concernent les acteurs individuels (le personnel scolaire, les NEII eux-mêmes) et les organisations d'éducation (conseils scolaires, programme de formation initiale en enseignement). Ces suggestions soulignent combien l'insertion professionnelle repose sur un engagement sur les plans individuel et collectif de tous les acteurs scolaires y compris les NEII.

Recommandations

- Développer une formation standard et spécifique pour l'accueil des enseignants issus de l'immigration.
- Revoir les protocoles d'embauche et d'accueil des conseils scolaires francophones à l'endroit des NEII, notamment en accélérant les délais de réponse et en favorisant leur contribution à la construction de l'éducation francophone albertaine.

- Informer davantage lors de la formation initiale les étudiants issus de l'immigration sur la réalité et les attentes du milieu scolaire, notamment par le biais de cours spécifiques sur l'insertion professionnelle favorisant également le « travail sur soi-même ».
- Développer la formation interculturelle des acteurs scolaires (personnel enseignant, parents, administrateurs scolaires) afin de mieux comprendre l'expérience des NEII et favoriser l'ouverture et l'inclusion de la diversité (linguistique, culturelle, raciale, religieuse) dans les écoles.
- Mener d'autres recherches qualitatives et quantitatives permettant de documenter, notamment : l'effet du genre (homme/femme) sur le processus d'insertion professionnelle; la stabilité d'emploi après les deux premières d'enseignement; le taux d'attribution des NEII dans la profession enseignante par rapport aux enseignants natifs après les cinq premières années.

RÉFÉRENCES

Alberta Teachers' Association. (2019). *Enseignants formés à l'étranger—Bienvenue en Alberta*. The Alberta Teachers' Association. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Albertas%20Education%20System/Teaching%20in%20Alberta/COOR-105F-IET%202019%2006.pdf>

Alberta Ministry of Education (2020). *Normes de qualité pour l'enseignement*. Government of Alberta. <https://open.alberta.ca/publications/teaching-quality-standard-french-2020>

Diédhiou, S. B. M. (2018). Reconstruction du savoir-évaluer sous la contrainte : Une analyse du bagage d'expériences non réinvesti dans les écoles montréalaises par des enseignants formés à l'étranger. *Alterstice*, 8(2), 51-62. <https://doi.org/10.7202/1066952ar>

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 question*, 8, 119-140.

Duchesne, C. (2010a). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33-50. <https://doi.org/10.7202/039978ar>

Duchesne, C. (2010b). 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. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-24.

Duchesne, C. (2018). Langue, culture et identité : Défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice*, 8(2), 13-24. <https://doi.org/10.7202/1066949ar>

Duchesne, C., Gravelle, F. et Gagnon, N. (2019). Des nouveaux-elles enseignant-e-s issus-e-s de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 187-214. <https://doi.org/10.7202/1064611ar>

Fantilli, R. D. et McDougall, D. E. (2009). A study of novice teacher: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>

Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : Quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice*, 8(1), 107-119. <https://doi.org/10.7202/1052612ar>

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>

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].

Jacquet, M. (2020). L'expérience des étudiant-e-s d'origine immigrante en formation en enseignement dans une université en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 122-148. <https://doi.org/10.7202/1073721ar>

Laghzaoui, G. A. (2011). *Paroles d'immigrants ! Représentations sociales et construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones en Colombie-Britannique* [Thèse de doctorat inédite], Faculty of Education, Simon Fraser University.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.- P. Deslauriers, (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-64). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A., et Diédhiou, S. B. M. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : Le jeito des despachantes. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-29.

Morrisette, 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: Revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 37-49. <https://doi.org/10.7202/1066951ar>

Morrisette, J. et Demazière, D. (2019). L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 46(2), 189-207. <https://doi.org/10.7202/1055568ar>

Morrisette, J., Diédhiou, B. et Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Université de Montréal. Département d'administration et fondements de l'éducation. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21568>

Morrisette, J. et Diédhiou, S. (2017). Le caractère collectif de la (re)construction du savoir-évaluer d'enseignants migrants qui s'intègrent dans les écoles québécoises. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 33-56. <https://doi.org/10.7202/1043567ar>

Mujawamariya, D. (2002). Ce sont nos écoles aussi : Propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario francophone. *Éducation Canada*, 42(3), 21-23. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2002-v42-n3-Mujawamariya.pdf>

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Paul, J. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : Portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, e-299, 23. <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Mukamurera-et-al-2013.pdf>

Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : Qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherches en éducation*, 42, 82-99. <https://doi.org/10.4000/ree.1473>

Mulatris, 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>

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant Teachers in the School System: A literature review. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296. <https://doi.org/10.7202/1020972ar>

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1724>

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), 438-463. <https://www.jstor.org/stable/26823254>

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. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2012). Transition à l'enseignement 2011. Enseignantes et enseignants en début de carrière dans les écoles de l'Ontario. *Revue de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario : pour parler profession*, 1-70. https://www.oct.ca/-/media/PDF/Transition%20to%20Teaching%202011/FR/transitions11_f.pdf

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 inédite], Faculty of Education, Simon Fraser University.

Schmidt, C. (2010). Systemic Discrimination as a Barrier for Immigrant Teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(4), 235-252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.51324>

L'AVENIR DU FRANÇAIS EN ÉDUCATION

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



ACUFC

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE



**UNIVERSITY
OF ALBERTA**

Financé par le
gouvernement
du Canada

Canada