

L'insertion professionnelle
des enseignants immigrants de minorité visible
dans les écoles de la Division scolaire franco-manitobaine

Par

Carole Michalik

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
de l'Université du Manitoba pour satisfaire partiellement aux exigences du grade de

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

USB Éducation
Université de Saint-Boniface
Université du Manitoba
Winnipeg

Copyright © 2016 par Carole Michalik

Sommaire

Cette recherche examine l'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible dans les écoles de la Division scolaire franco-manitobaine. Au début de leur carrière, les nouveaux enseignants immigrants de minorité visible vivent une période d'adaptation éprouvante marquée par la négociation des différences de philosophie éducative entre leur pays d'origine et celle de leur communauté d'accueil. Cette recherche qualitative s'est donné comme objectif d'aller à la rencontre d'enseignants immigrants de minorité visible afin de mieux comprendre comment ils sont parvenus à construire leur identité professionnelle en surmontant les défis professionnels et personnels afin de s'intégrer à la communauté scolaire franco-manitobaine. Au moyen d'entrevues semi-dirigées auprès d'un groupe d'une dizaine d'enseignants, cette recherche donne la parole à ces enseignants qui partagent les qualités personnelles et les stratégies qu'ils ont utilisés pour réussir leur intégration au système scolaire franco-manitobain. Enfin, ils offrent aussi leurs recommandations pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible dans les écoles de la DSFM. Notre recherche a permis d'élucider une problématique jusqu'ici peu étudiée au Manitoba.

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

Abstract

This paper presents the results of a qualitative study intended to describe the professional integration of visible minority immigrant teachers who are employed by the Division scolaire franco-mantobaine. The data collected through semi-structured interviews with 10 teachers provide an understanding of their challenges in the process of building their professional identity as teachers in Manitoba. This study seeks to explain their evolution by detailing the personal qualities and the strategies they used to overcome the difficulties they encountered in becoming competent and successful teachers.

Table des matières

Sommaire	i
Abstract	ii
Liste des tableaux.....	vi
Liste des sigles	vii
Remerciements.....	viii
Introduction générale	1
Partie 1 : La problématique	4
1.1 Les problèmes d’insertion des nouveaux enseignants.....	5
1.2 L’insertion des enseignants immigrants.....	9
1.3.1 L’environnement de recherche	15
Partie 2 : La question de recherche et la recension des écrits	20
2.1 La question de recherche.....	20
2.2 La recension des écrits	20
2.2.1 Les difficultés systémiques.....	21
2.2.2 Les difficultés de nature culturelle	23
2.2.3 Les difficultés professionnelles	25
2.2.4 Les difficultés personnelles	27
2.2.5 Le soutien aux enseignants débutants.....	28
Partie 3: Le cadre théorique	30
3.1 La construction d’une identité professionnelle	30
3.2 Les caractéristiques professionnelles	31
3.3 Le modèle théorique.....	32
3.4 Les incidents critiques.....	34
3.5 L’apprentissage transformationnel.....	35
Partie 4 : La méthodologie de recherche	37
4.1 L’approche méthodologique qualitative.....	37
4.2 Le profil des participants.....	39
4.2.1 La sélection des participants.....	40
4.3 La collecte des données.....	41
4.4 Le déroulement des entrevues	42

4.5 Les préoccupations éthiques.....	43
4.6 Les procédures d'analyse des données.....	44
4.7 Le codage et l'analyse.....	45
4.8 La validité de la recherche.....	47
4.9 Le positionnement du chercheur.....	49
Partie 5 : Les résultats	52
5.1 Le profil personnel et professionnel des participants.....	52
5.2 L'obtention d'un poste.....	55
5.3 Le changement de la perception du rôle de l'enseignant.....	60
5.4 L'apprentissage des compétences en enseignement.....	65
5.5 Les relations avec les élèves et les parents.....	68
5.6 L'inclusion à la communauté scolaire.....	73
5.7 Les stratégies.....	76
5.8 Les qualités personnelles.....	80
5.9 Les recommandations des participants.....	83
Partie 6 La discussion	87
6.1 La diversité du corps enseignant.....	87
6.2 L'obtention d'un poste en enseignement.....	88
6.3 L'insertion professionnelle.....	93
6.4 Le changement de perception du rôle d'enseignant.....	95
6.5 L'inclusion à la communauté scolaire.....	98
6.6 Faciliter l'insertion professionnelle.....	102
6.7 Les qualités personnelles.....	107
6.8 Les stratégies.....	109
6.9 La construction de l'identité professionnelle.....	113
Partie 7 La conclusion générale et les recommandations	119
7.1 La contribution à la recherche.....	119
7.2 Les limites de la recherche.....	119
7.3 Les recommandations.....	120
7.3.1 Les recommandations à l'Université de Saint-Boniface.....	120
7.3.2 Les recommandations pour la DSFM.....	121

7.3.3 Les recommandations pour les directions d'école	123
7.4 Les recommandations de pistes de recherches futures.....	124
7.5 La conclusion	125
Bibliographie	129
Annexe A	136
Annexe B	138
Annexe C	140
Annexe D	145
Annexe E.....	146

Liste des tableaux

Tableau des caractéristiques professionnelles.....	31
Codes de transcription	44
Description des participants.....	55

Liste des sigles

CNIPE : Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement

DSFM : Division scolaire franco-manitobaine

EFM : Les Éducatrices et éducateurs francophones du Manitoba

MTS : Manitoba Teachers' Society

OEEO : Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Dr Mamadou Ka, mon directeur de mémoire, de son appui, sa disponibilité et de sa patience au cours de cette recherche. Tout au long du processus, Dr Ka a fourni des suggestions, des rétroactions qui ont permis de raffiner ce travail de mémoire ainsi que des encouragements lors des moments difficiles.

Je remercie aussi Dr Nathalie Piquemal ainsi que M. Robert Campbell, membres du jury qui m'ont offert des critiques constructives qui m'ont aidé à réfléchir davantage et à préciser mon projet.

Enfin, je salue mes enfants, amis, collègues et les remercie de leur encouragement.

Introduction générale

Pour l'enseignant débutant, les premières années de carrière chargées de défis déterminent son engagement envers l'enseignement et posent les bases du développement de son identité professionnelle. Cette période d'insertion professionnelle constitue une question fondamentale qui continue d'intéresser les chercheurs en éducation, les associations professionnelles les gouvernements et les districts scolaires (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013 ; Martineau, 2008 ; Ordre des Enseignantes et des Enseignants de l'Ontario, 2008 ; Les Éducatrices et éducateurs Franco-Manitobain, s.d.; Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement, 2005). Les intervenants en éducation comprennent l'importance d'appuyer les nouveaux enseignants afin de faciliter l'apprentissage des compétences professionnelles et ainsi offrir aux élèves une éducation de qualité. En réponse aux besoins de main d'œuvre et aux bénéfices d'un corps enseignant représentatif de la population en général, un bon nombre d'enseignants de minorité visible récemment immigrés intègrent des postes dans les écoles canadiennes. Ces enseignants vivent aussi une période d'insertion pleine de défis surtout centrés sur la reconnaissance professionnelle, l'acquisition des pratiques pédagogiques découlant des valeurs canadiennes et l'intégration à la communauté scolaire.

L'embauche d'enseignants de minorité visible est devenue un impératif dans les écoles canadiennes. Elle répond aux besoins de la population des élèves de plus en plus diversifiée et au besoin systémique de représentation de la population en général exprimés dans plusieurs recherches (Schmidt, Young et Mandzuk, 2010 ; Piquemal, Bahi et Bolivar, 2009). La présence d'enseignants immigrants de minorité visible dans les écoles

manitobaines offre des modèles pour les élèves nouveaux arrivants en plus de personnes ressources pour les enseignants et les parents.

Cependant, l'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible est souvent laborieuse car plusieurs sont confrontés à des différences de philosophies éducatives et des pratiques professionnelles imbues de valeurs culturelles (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013 ; Jamieson et McIntyre, 2006). Ces enseignants doivent alors entreprendre une transformation de leurs perceptions du rôle de l'enseignant afin de pouvoir naviguer dans le système manitobain avec succès. C'est à partir de ce constat examiné dans les recherches effectuées au Québec par Vallerand et Martineau (2006) et Niyubahwe Mukamurera et Jutras, 2013, au Manitoba par Schmidt, Young et Mandzuk, (2010) et Kailasanathan (2013) que la problématique de cette recherche a été établie. Elle vise à comprendre comment se construit l'identité professionnelle chez les enseignants immigrants de minorité visible qui œuvrent dans les écoles de la DSFM.

Ce travail est divisé en sept parties. La première partie explore la problématique de l'insertion professionnelle et plus spécifiquement celle des enseignants immigrants de minorité visible et aide à définir la question de recherche. La deuxième partie fait un compte-rendu des recherches sur les difficultés liées à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants. La troisième partie est consacrée à la présentation du cadre théorique qui inclut une définition du concept de l'identité professionnelle et des composantes de son développement en se basant sur le modèle de Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001). La quatrième partie présente la démarche

méthodologique, les outils de la collecte des données et finalement la méthode d'analyse des données. La cinquième partie dévoile les résultats découlant des entretiens avec les participants à la recherche suivis d'une interprétation de ces données. La sixième partie fournit d'une discussion qui met en évidence les es résultats de la recherche. Enfin, la conclusion suggère des recommandations pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible dans les écoles de la DSFM ainsi que des pistes de nouvelles recherches.

Partie 1 : La problématique

L'entrée dans sa profession se vit comme un moment très excitant pour les nouveaux enseignants. La personne débute enfin sa carrière dans le domaine où elle a passé plusieurs années en formation. L'insertion professionnelle du nouvel enseignant représente un passage obligé entre la formation universitaire et la prise en charge des responsabilités de la profession. Pour Ndoreraho et Martineau (2006, p.1), « l'insertion professionnelle apparaît comme étant une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession ». Il s'agit d'un processus continu au cours duquel les nouveaux enseignants font de nombreux apprentissages qui leur permettront de comprendre les exigences relatives à leur nouveau rôle et à leur nouvel environnement de travail. Ce processus transformationnel propose une expérience de la vie professionnelle caractérisée par la « construction et la consolidation des savoirs, le développement des rapports aux autres, l'acquisition de la culture institutionnelle et de développement de l'identité professionnelle» (Martineau, 2007, p. 4).

Cette entrée dans la profession de son choix peut être un moment difficile à vivre pour l'enseignant novice (Gingras et Mukamurera, 2008; Martineau, 2005). Débuter une carrière en enseignement est parfois vécu comme un choc entre la vision que l'on se fait de la profession enseignante et la réalité qui s'avère souvent différente et plus complexe de ce que l'on imaginait (Gervais, 1999). L'apprentissage d'une nouvelle carrière en enseignement comporte une transformation personnelle et professionnelle importante. Ce

sont effectivement les premières années en enseignement qui détermineront l'engagement ou l'abandon de la carrière.

La question de l'insertion professionnelle des enseignants préoccupent les chercheurs canadiens depuis la dernière décennie. En effet, le problème du recrutement d'enseignants efficaces et la rétention des nouveaux enseignants présentent des questions qui ont poussé les chercheurs universitaires (Martineau, 2006 ; Duschene et Kane, 2010) les gouvernements et les commissions scolaires (CNIPE,2005) à comprendre les nombreux besoins des nouveaux enseignants dans le but de mettre en place des moyens d'appuyer ceux-ci dans leur apprentissage de la profession.

1.1 Les problèmes d'insertion des nouveaux enseignants

De nombreux chercheurs qui s'intéressent à l'insertion professionnelle, exposent les difficultés que vivent les nouveaux enseignants. Ces défis sont généralement liés aux conditions de travail, aux relations avec les autres intervenants ainsi qu'à la culture professionnelle (Martineau et Vallerand, 2005 ; Mukamurera, 1998 ; Gordon, 1991 ; Lamarre, 2003 ; Royer, 2001 ; Duchesne, 2010).

La profession enseignante impose à ses novices les mêmes responsabilités que ceux qui ont plus d'expérience et parfois des tâches plus ardues (Gordon, 1991). La prise en charge complète de toutes les responsabilités inhérentes à la profession dès le départ associée au manque d'expérience constitue un grand défi (Martineau, 2007). De plus, Mukamurera (1999) ajoute que le processus d'affectation désavantage les enseignants

débutants. Par exemple, on donne aux nouveaux enseignants plusieurs cours à enseigner, les pires horaires, les plus grands groupes ou les élèves plus difficiles en dépit du fait que souvent, les ressources académiques disponibles sont limitées (Gordon, 1991). Bref, « l'insertion professionnelle des enseignants repose donc sur un paradoxe banalisé dans la mesure où l'on attend des enseignants débutants qu'ils soient plus compétents que leurs collègues expérimentés, alors même qu'on les sait en voie de professionnalisation » (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013, p. 17).

Plusieurs embûches viennent des attentes formelles et informelles du système qui ne sont pas toujours communiquées explicitement. D'innombrables procédures, routines et règles sont complexes à assimiler sans l'assistance d'un collègue ou de son superviseur. En plus, les tâches administratives, les heures de surveillance, les heures de préparation et de correction, les rencontres du personnel, les rencontres avec les parents, les ateliers de formation professionnelle, les fonctions syndicales accablent les nouveaux enseignants qui craignent de mal paraître et hésitent de demander de l'aide. « L'organisation individualiste de l'enseignement perdure et la situation d'insertion professionnelle se caractérise par la débrouille » (Martineau et Vallerand, 2005). Les auteurs (Royer et autres, 2001; Gervais, 1999) révèlent également l'isolement et le stress des nouveaux enseignants qui se sentent seuls dans leur classe et ne vont pas chercher toujours de l'aide de leurs collègues ou de la direction de l'école.

Enfin, comme nous l'avons déjà mentionné, la différence entre les idéaux développés lors de la formation initiale et la réalité de la vie scolaire cause un choc

émotionnel et engendre des doutes au sujet de sa compétence professionnelle. Martineau et Vallerand, (2005, p. 4) ont déclaré que « le sentiment d'incompétence est parfois attribué à soi (manque d'expérience), parfois à des facteurs extérieurs (faiblesse de la formation initiale, manque de ressources, nature de la population étudiante, enseigner une matière qu'on maîtrise mal, manque de support de la part des collègues ou de la direction)». Ces conditions difficiles entraînent des sentiments de vulnérabilité qui sont susceptibles d'avoir un impact sur la motivation et la satisfaction au travail, et conséquemment sur la qualité de l'enseignement et, par extension, sur l'engagement envers la profession (Martineau et Presseau, 2003). D'ailleurs, Karsenti, Collin et Dumouchel (2013) citent un rapport de la Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes qui estimait qu'en 2004, le taux d'abandon des enseignants à environ 30% au cours des cinq premières années de carrière. Dans ce même rapport, on prévoyait en Ontario, un décrochage de 6,7% des enseignants après la troisième année d'enseignement. De son côté, Chouinard (2005, p.1) dénonce les difficultés des nouveaux enseignants québécois « derrière les données troublantes selon lesquelles 20 % des nouveaux enseignants décrochent au cours des cinq années suivant leur embauche». Selon Armstrong (2010), le taux d'abandon professionnel au Manitoba se situerait à 22% au cours de la même période. En conclusion, ces données statistiques confirment qu'un bon nombre d'enseignants débutants abandonnent la profession enseignante à cause des conditions de travail exigeantes et parfois insatisfaisantes, des difficultés relationnelles avec les divers intervenants, en plus des facteurs psychologiques tels qu'un sentiment d'incapacité devant l'ampleur de la tâche (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013).

De ce fait, il est important de considérer les conséquences systémiques des difficultés dans l'insertion professionnelle énoncées précédemment. Dans les écrits scientifiques consultés, nous avons constaté que les coûts personnels sont lourds (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2103). Au-delà des problèmes personnels liés à l'abandon d'un emploi, les retombées du décrochage professionnel s'avèrent négatives sur le système scolaire. En effet, «un taux de décrochage élevé implique un renouvellement important du personnel enseignant, ce qui implique le développement de la cohésion au sein d'une équipe-école. De plus,[...] on peut penser que la qualité de l'enseignement [dispensé] est moins bonne que celui d'un enseignant ayant stabilisé ses pratiques[...]. Au bout du compte, les élèves semblent donc faire les frais du décrochage...» (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013, p. 5).

En raison du lien qui existe entre l'insertion professionnelle et l'abandon de carrière, une solution rationnelle semble l'amélioration des modalités d'insertion des enseignants débutants. Ouellet et Archambault (2009) s'appuient sur une étude de l'Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario de 2006 pour démontrer que le manque d'encadrement des nouveaux enseignants affecterait la qualité des apprentissages des élèves. Il devient alors fondamental que les recherches sur l'insertion professionnelle prescrivent aux districts scolaires et aux organisations syndicales la mise en œuvre de programmes et de dispositifs d'insertion professionnelle qui répondent aux besoins du personnel enseignant et qui assurent des démarches d'adaptation au milieu scolaire ainsi qu'un accompagnement des nouveaux enseignants en transition de la formation universitaire vers le milieu professionnel (Ouellet et Archambault, 2009).

Parmi les nouveaux enseignants œuvrant dans les écoles canadiennes, on retrouve de plus en plus d'enseignants récemment immigrés de minorité visible. Si leurs collègues canadiens rencontrent des difficultés importantes en début de carrière, quelles sont les implications pour les enseignants éduqués dans un pays étranger? L'intégration des enseignants immigrants de minorité visible présente une problématique particulière. En dépit de mesures administratives provinciales facilitant l'évaluation et la reconnaissance des acquis professionnels et l'accès à l'emploi, l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration demeure controversée (Nuyibahwe, Mukamurera et Jutras, 2013).

1.2 L'insertion des enseignants immigrants

A priori, l'obtention d'un certificat permanent constitue une première étape capitale pour l'enseignant qui rêve de reprendre sa carrière au Canada. Cependant, le défi majeur pour plusieurs se situe au moment de trouver un emploi sans avoir bénéficié d'expérience de travail dans une province canadienne (Schmidt, Young et Mandzuk, 2010). Les statistiques du Ministère de l'Éducation du Manitoba citées dans Schmidt (2010) indiquent qu'entre août 2005 et avril 2006, le bureau de certification a évalué deux cent vingt-cinq soumissions. Cent vingt et un demandeurs ont obtenu un certificat temporaire ou permanent, cent-quatre candidatures ont été rejetées. Cependant, aucune donnée ne confirme si ces cent vingt et un enseignants certifiés ont décroché un emploi au Manitoba (Schmidt, Young et Mandzuk, 2010). Au Québec, malgré une pénurie d'enseignants qualifiés, « un parcours du combattant attend les immigrés qui veulent enseigner ici » (Allard, 2007, p.1). En effet, plus de 900 enseignants venus de l'extérieur du Canada ont demandé une évaluation de leurs qualifications, seulement 45% ont reçu un permis pour

enseigner au Québec. En Ontario, une étude effectuée par Jamieson et McIntyre (2006, p.3) pour l'OEEEO déclare que «le message que les immigrantes et immigrants est clair : si vous n'avez pas obtenu votre B. Éd. au Canada et n'avez ni expérience, ni références canadiennes, c'est tant pis pour vous». En effet, selon cette étude, «quatre personnes formées à l'étranger sur dix n'avaient pas été embauchées, comparativement à une personne sur dix pour ceux qui ont été formés [...] au Canada».

Les perspectives d'emploi sont souvent très peu prometteuses pour les enseignants immigrants de minorité visible. En effet, dans la plus grande division scolaire de Winnipeg, le nombre d'enseignants immigrants ayant un contrat permanent est disproportionnellement inférieur à ceux de la majorité (Schmidt, Young et Mandzuk, 2010). Les décideurs dans certains districts scolaires sous-estiment leurs potentiels et adoptent des pratiques discriminatoires. Plusieurs enseignants doivent accepter des postes à temps partiel ou temporaires en régions rurales (Kailasanathan, 2013). Une étude de Schmidt, Young et Mandzuk (2010) dénonce le manque de politiques d'équité en matière d'emploi dans les divisions scolaires de Winnipeg. En effet, seulement une division scolaire urbaine articulait explicitement son engagement à embaucher des enseignants provenant de diverses communautés culturelles.

Le système scolaire est sans doute un domaine difficile à intégrer de par son mandat social : « Sa fonction explicite de transmission des connaissances et des valeurs, notamment celui de production d'une culture publique commune et de contribution au changement social» (McAndrew, Jacquet et Ciceri, 1997, p. 212). Dans cette

responsabilité de répondre aux priorités académiques et sociales, il revient à tous les enseignants de transmettre les valeurs de la société canadienne. Or, pour les enseignants formés à l'étranger, eux-mêmes engagés dans le processus d'adaptation sociale et culturelle, la tâche est complexe. Pour se faire, ils doivent rapidement assimiler la culture éducationnelle valorisée dans leur pays d'adoption (Duchesne, 2013).

Les chercheurs (Kailasanathan, 2013; Villerand et Martineau 2006; Niyubahwe 2009) soulignent que dans leurs efforts de devenir des enseignants efficaces, les enseignants immigrants manquent parfois de connaissances culturelles et de compréhension des éléments sociaux inhérents à l'enseignement et à l'apprentissage du contexte canadien. Ces difficultés peuvent engendrer des dissonances entre leur formation professionnelle, leurs attentes et la situation dans laquelle ils se retrouvent. Ce sentiment d'incompatibilité affecte sans doute leur sens d'efficacité comme professionnel et donc, touche la construction de leur identité professionnelle (Peeler et Jane, 2006).

Plusieurs enseignants viennent d'une culture où l'éducation est associée à l'enseignement magistral, à la mémorisation comme stratégie d'apprentissage favorisée et à l'évaluation au moyen d'examens normatifs où les enseignants occupent un rôle d'autorité dans la classe et la communauté (Kailasanathan, 2013 ; Duchesne, 2013). Les enseignants récemment immigrés doivent modifier leurs pratiques pédagogiques et tempérer leurs attentes envers les élèves (Villerand et Martineau, 2006 ; Mujawamariya, 2002). Dans ce processus de transformation graduel et conscient, les enseignants développent des habiletés qui se conforment graduellement aux attentes du système

canadien. Leur conception de leur rôle d'enseignant se concrétise et ainsi ils gagnent en confiance et compétence (Elbaz-Luwisch, 2002 ; Kailasanathan, 2013). Devenir enseignant au Canada doit engendrer une transformation de ses croyances personnelles et professionnelles. Comme tout enseignant débutant, ils découvrent et assimilent le code de comportements professionnels de la culture scolaire. Or, pour les enseignants éduqués dans un pays étranger, cet apprentissage est doublement compliqué, car cette insertion professionnelle et personnelle aboutit à une reconstruction identitaire qui emprunte des deux cultures (Elbaz-Luwisch, 2004). D'ailleurs, Piquemal, Bahi et Bolivar (2010, p.49) affirment que « la possession d'un capital éducatif, culturel et professionnel compatible avec celui de la culture d'accueil accélère l'intégration des uns, alors que l'affaiblissement ou l'incompatibilité de ce capital avec celui de la culture dominante entrave l'intégration des autres». Ainsi, avec beaucoup de courage et détermination, certains enseignants immigrants de minorité visible peuvent intégrer le système scolaire et y connaître du succès.

Comme mentionné plus haut, depuis les dernières décennies, la population des élèves canadiens est de plus en plus diversifiée. Cet accroissement du nombre d'élèves issus de la minorité visible et des communautés culturelles représente un défi au concept du multiculturalisme canadien, car devant les classes hétérogènes, on retrouve une homogénéité du corps enseignant plus ou moins outillé pour faire face aux besoins d'apprentissage des élèves nouveaux arrivants (Gérin-Lajoie, 2002). La présence d'un personnel multiculturel dans les écoles répond aux préoccupations du système et représente des avantages pour tous les élèves, car la salle de classe devient un milieu d'interactions

authentiques entre des personnes (élèves et enseignants) de cultures différentes répondant ainsi à l'impératif d'apprendre à vivre ensemble (Gérin-Lajoie, 2002 ; Lamontagne, 2002). L'insertion professionnelle des enseignants immigrants stimule alors le dialogue entre les groupes majoritaires et ceux historiquement exclus et ainsi les incite à se développer de façon interdépendante (Mujawamariya, 2002).

Pour les élèves, les enseignants issus des communautés culturelles enrichissent l'expérience scolaire de tous en façonnant des images positives des immigrants (Cho, 2010). Dans le partage de leur histoire et de leur culture (Peeler et Jane, 2006), ils encouragent l'ouverture sur l'autre (Lamontagne, 2002). De plus, Kailasanathan (2013) ajoute que les enseignants immigrants sont capables d'intégrer les connaissances de leurs propres cultures à celles de leur pays d'adoption pour bonifier les pratiques enseignantes et par conséquent, enrichir le système scolaire manitobain.

En plus de fournir des modèles ou des mentors pour les jeunes immigrants, les enseignants immigrants représentent un lien précieux avec les parents des élèves nouveaux arrivants (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006). Pour les élèves et leurs parents, les enseignants immigrants de minorité visible sont les agents qui les guident dans leur propre intégration, qui les comprennent et qui créent avec eux un sentiment d'appartenance à la société manitobaine (Kailasanathan, 2013).

En somme, la présence des enseignants immigrants offre l'opportunité d'acquérir les connaissances et les attitudes qui préparent tous les élèves à s'adapter aux défis de leur

communauté en changement et à faciliter les échanges interculturels. De plus, l'inclusion d'enseignants de minorité visible dans les écoles manitobaines constitue un outil important dans l'éducation contre le racisme (Kailasanathan, 2013).

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, l'adaptation à un nouveau système éducatif nécessite toute une transformation chez les enseignants immigrants, car ils doivent négocier les écarts entre le système qui les a formés et celui auquel ils intègrent. Avec le temps l'énergie et la flexibilité, ils développent leur compétences et participent pleinement à la vie de leur établissement scolaire. (Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001).

1.3 Au Manitoba

Aujourd'hui encore, la population immigrante continue à affluer dans notre province. Selon le rapport du Ministère manitobain sur l'immigration, en 2012, 13 000 résidents permanents issus de divers pays ont choisi le Manitoba comme destination (Manitoba Immigration et Multiculturalisme, 2013, p. 2).

Depuis environ une douzaine d'années, le nombre d'immigrants francophones a aussi augmenté considérablement. En effet, des 13 000 immigrants venus en 2012, 507 étaient francophones. Ce nombre constitue, en fait, une augmentation de 9 % de l'année précédente (Manitoba Immigration et Multiculturalisme, 2013, p. 20). La communauté francophone vit aussi une diversification dans sa composition ethnique car la majorité des

immigrants francophones proviennent de la République démocratique du Congo, du Maroc et du Cameroun (Manitoba Immigration et Multiculturalisme, 2013, p. 20). Par conséquent, de plus en plus d'élèves immigrants de minorité visible sont inscrits dans les écoles de la Division scolaire franco-manitobaine.

1.3.1 L'environnement de recherche

La Division scolaire franco-manitobaine a été créée en 1994 en se prévalant des droits dont fait état l'Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés et à la suite de l'adoption du projet de loi 34 visant à modifier la *Loi sur les écoles publiques* (DSFM). Aujourd'hui, la DSFM compte 24 établissements d'enseignement dont un centre d'apprentissage pour adultes, répartis dans les régions urbaine et rurale du Manitoba. Elle dessert plus de 5300 élèves francophones de la maternelle à la 12^{ième} année. Ces élèves viennent de milieux différents, de populations autochtones et multiethniques. Environ 900 employés dont 450 enseignants y travaillent à temps plein ou partiel comme enseignants, auxiliaires, concierges ou personnel de soutien ou administratif. La population immigrante de minorité visible compte environ 6% du corps enseignant. La moitié d'entre eux occupent des postes dans les régions rurales.

Dans son plan stratégique présenté en 2012, la DSFM a admis dans ses priorités de : « Recruter et retenir les jeunes [...des] communautés culturelles » (Division scolaire franco-manitobaine, 2012). Au cours de l'année scolaire 2013-2014, 263 élèves nouveaux arrivants fréquentaient les écoles de la DSFM (Waldie, 2013). En réaction aux besoins

divergents des élèves, des écoles ont mis en place, avec l'appui de la division scolaire et du Ministère de l'Éducation, des procédures et des stratégies pédagogiques qui soutiennent l'intégration et la réussite académique des nouveaux élèves. Cependant, à son site Web, la Division scolaire franco-manitobaine n'affiche pas de politique d'équité en matière d'emploi. Néanmoins, elle a embauché vingt-sept enseignants de minorité visible dont la moitié dans ses écoles rurales. Dans son bulletin du printemps 2014, la DSFM annonçait une pénurie d'enseignants francophones (DSFM, 2104). D'ailleurs, lors d'une entrevue avec Radio-Canada, M. Laberge, le directeur général, a affirmé que l'année scolaire 2015-2016 a débuté avec 5 ou 6 postes vacants dans ses écoles. Il a avoué que le recrutement des enseignants spécialistes en mathématiques, en sciences et en éducation physique pose un défi, car les candidats qui maîtrisent le français sont plus rares (Oliveria, 2015).

Le rapport Atangana-Abe et Ka (2012, p. 45) intitulé *La réalité des élèves nouveaux arrivants dans les écoles de la division scolaire franco-manitobaine* recommande qu'« il est urgent que la DSFM recrute davantage d'enseignants d'origine africaine et maghrébine pour combler le gap ci-dessus [déphasage avec le développement démographique]». Dans une étude parrainée par le Collège universitaire de Saint-Boniface dans le cadre de l'Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest, Piquemal, Bolivar et Bahi (2009) recommandent à la communauté de recruter davantage de candidats immigrants envers la profession enseignante et d'offrir un soutien à ces futurs enseignants. La Fédération canadienne des enseignants supporte aussi des efforts envers la diversification du corps enseignant au Canada (Schmidt, Young et Mandzuk, 2010). Cette observation fait écho aux préoccupations mentionnées dans le Plan d'action pour

l'Équité ethnoculturelle de la maternelle à la 12e année du Ministère de l'Éducation manitobain qui prévoyait développer une stratégie pour augmenter le nombre d'étudiants provenant des groupes sous-représentés dans les facultés d'éducation (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006). Le Ministère promettait aussi de faciliter l'évaluation et la certification des enseignants formés à l'étranger dans un effort collaboratif entre son bureau de certification et les facultés d'éducation de l'Université du Manitoba et l'Université de Winnipeg.

Seuls les enseignants certifiés au Manitoba peuvent enseigner dans les écoles publiques primaires et secondaires manitobaines. Le terme « enseignants certifiés » inclut les enseignants à plein temps et à temps partiel, directeurs d'école, conseillers pédagogiques et coordinateurs divisionnaires (Manitoba Education). Le processus de reconnaissance d'une formation et de l'expérience professionnelle à l'étranger constitue un processus complexe et de longue haleine. Le candidat qui fournit un dossier de ses études universitaires et certification de son pays d'origine peut, s'il rencontre les exigences de certification manitobaines, obtenir un permis d'enseignement. Il existe en fait, deux types de certification, temporaire et permanente. Un enseignant formé à l'étranger peut recevoir un permis temporaire pendant que le bureau de certification évalue son dossier. L'obtention d'un certificat permanent termine le processus.

En réponse au besoin de formation supplémentaire suggérée par le bureau de certification du Ministère de l'Éducation, la faculté d'Éducation de l'Université du Manitoba a mis en place un programme de rapprochement entre le milieu universitaire et

professionnel afin d'aider les enseignants formés à l'étranger à obtenir leur attestation du Manitoba (Schmidt, Young et Mandzuk, 2010).

Dix années après la parution du plan d'action provincial d'équité ethnoculturelle en 2006, on dénote des efforts pour redresser la sous-représentation des enseignants immigrants de minorité visible dans le corps professionnel, cependant, les progrès demeurent lents. Malgré l'optimisme initial à l'arrivée au pays, ces enseignants se rendent vite compte que leurs qualifications et expériences sont dévalorisées (Demsach, 2007). Cependant, en dépit des défis substantiels, certains enseignants issus de la communauté immigrante ont réussi à intégrer le système scolaire manitobain et à se créer une place dans ses écoles. Ils ont surmonté les défis personnels et professionnels rencontrés dans leur parcours grâce à leur force de caractère et leur persévérance.

La plupart des recherches sur le sujet de l'insertion professionnelle des nouveaux arrivants dans la profession enseignante s'intéressent surtout aux étudiants en formation universitaire. Par ailleurs, ces études touchent principalement les difficultés systémiques, professionnelles et culturelles vécues par les enseignants et recommandent des dispositifs d'accompagnement. En effet, peu d'études expliquent le phénomène de l'insertion professionnelle telle que vécue par des enseignants immigrants de minorité visible qui ont réussi à obtenir un emploi dans les écoles canadiennes.

L'étude qui se dessine veut explorer l'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible dans les écoles de la Division scolaire franco-manitobaine.

Le terme « enseignants immigrants » inclut les enseignants certifiés dans leur pays qui ont une expérience en enseignement ainsi que des individus arrivés récemment qui ont suivi une formation dans une université canadienne. Afin de bien cerner le sujet de l'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible dans les écoles de la DSFM, notre étude examinera le cheminement personnel et professionnel d'enseignants qui œuvrent dans ses écoles.

Partie 2 : La question de recherche et la recension des écrits

2.1 La question de recherche

L'insertion professionnelle des enseignants immigrés de minorité visible est un enjeu important pour les écoles franco-manitobaines. Cette étude cherche à comprendre le vécu d'enseignants de minorité visible issus de l'immigration et d'analyser leurs expériences de construction d'identité professionnelle. Dans ce but, la question centrale de notre recherche est : Comment se construit l'identité professionnelle chez les enseignants de minorité visible issus de l'immigration ?

Notre analyse tente d'expliquer les sous-questions suivantes :

- Quelles sont les qualités qui ont permis aux enseignants immigrants de minorité visible de surmonter les difficultés dans leur insertion professionnelle ?
- Quels sont des incidents critiques qui ont offert aux enseignants immigrants l'opportunité d'apprendre ? et enfin
- Quels sont les aspects de leur vie professionnelle et personnelle qui supportent leur sens d'identification et d'identisation comme enseignant ?

2.2 La recension des écrits

La recension de la littérature fait un survol des écrits au sujet de l'intégration des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante. Les chercheurs abordent principalement les difficultés systémiques, culturelles, professionnelles et personnelles rencontrées par les enseignants immigrants à leur entrée dans le système scolaire.

Finalement, il est opportun d'explorer les besoins de soutien des enseignants novices dans leur insertion professionnelle et dans la construction de leur identité professionnelle.

2.2.1 Les difficultés systémiques

La première difficulté que rencontrent les enseignants formés à l'étranger se situe au niveau de la reconnaissance des acquis. Cho (2010) dénonce le fait que plusieurs enseignants éduqués à l'étranger ne sont pas toujours capables de surmonter les exigences de la reconnaissance de leurs diplômes. La nécessité de présenter les dossiers académiques de l'université où ils ont été formés n'est pas toujours une tâche facile. Plusieurs candidats qui ont terminé leur formation depuis plusieurs années et qui étaient employés activement dans leur communauté d'origine n'ont pas ces documents en leur possession. L'obtention des relevés académiques est d'autant plus difficile si le pays de provenance du candidat se trouve en situation de conflits politiques ou de guerre. Niyubahwe (2009) reprend l'observation et y ajoute les facteurs du temps nécessaire pour obtenir ces documents, les coûts associés ainsi que l'urgence de trouver un emploi pour soutenir pour sa famille. Chassels (2010) a noté qu'en Ontario, 50% des étudiants ontariens gradués en éducation ont obtenu un poste à plein temps comparé à 18% chez les nouveaux Canadiens. Cette disparité existe aussi dans les domaines de haute demande tels que les mathématiques, la chimie et le français où 64% des enseignants gradués de l'Ontario avaient un emploi à temps plein, comparé à 19% chez les Néocanadiens.

Malheureusement, les employeurs ne reconnaissent pas toujours les acquis académiques ainsi que l'expérience de ces professionnels qui doivent souvent accepter un

travail moins bien rémunéré (Chassels, 2010). Jamieson et McIntyre (2006, p. 3) ont trouvé qu'en Ontario, « [la] plupart des enseignantes et enseignants néo-canadiens embauchés, 69% se résignent à faire de la suppléance quotidienne. Il est aussi probable qu'ils enseignent à temps partiel (48%) et qu'ils enseignent dans plus d'une école (61%) avec l'autorisation d'enseigner en poche». On remarque aussi que plusieurs de ces enseignants obtiennent parfois un emploi pour lequel ils sont surqualifiés (Cho, 2010). Laghzaoui (2013) illustre la « déception, regrets et amertume [...] justifiés] par le fait que les participants ont le sentiment d'être sous-employés » par cette citation : « et lorsque j'ai commencé à travailler euh j'avais arrêté de faire mon doctorat j'ai commencé à travailler comme assistant c'est-à-dire que c'était même pas enseignant c'était aider une enseignante dans la salle de classe ce qui pouvait faire n'importe qui avec un diplôme de l'école secondaire... » (Laghzaoui, 2013, p.152).

Dans son étude des barrières systémiques à l'embauche, Schmidt (2010) explique qu'au Manitoba, le nombre d'élèves et d'enseignants est demeuré stable depuis les dix dernières années. Elle ajoute qu'en dépit de la génération des « Baby Boomers » qui commence à prendre sa retraite, on ne prévoit pas un manque d'enseignants qui faciliterait l'embauche d'enseignants immigrants. Le fait qu'il existe un nombre suffisant d'enseignants « canadiens » pour combler les postes en enseignement n'oblige pas le système à reconnaître les formations à l'étranger ou à favoriser l'intégration des minorités culturelles (Schmidt, Young et Mandzuk, 2011). Se concentrer seulement sur l'offre et la demande d'emplois en enseignement semble problématique et simpliste, car, comme nous l'avons discuté, l'intégration des enseignants issus des minorités culturelles répond aux

besoins urgents de la clientèle des écoles et des politiques en matière d'équité, de démocratie et de justice (Schmidt, Young et Mandzuk, 2011). Le système scolaire manitobain et les diverses communautés desservies bénéficieraient largement de la présence d'enseignants immigrants polyglottes et interculturels (Kailasanathan, 2013).

2.2.2 Les difficultés de nature culturelle

Les enseignants immigrants doivent faire face à des difficultés au niveau de l'adaptation au système scolaire de leur nouveau pays. En effet, les immigrants qui ont enseigné dans leur pays d'origine sont fortement influencés par la philosophie éducative de ces pays. Les méthodes d'enseignement sont souvent très différentes de celles du pays d'accueil. « La conception du rôle de l'élève et du rôle de l'enseignant peut affecter la manière dont l'enseignant immigrant va aborder la pratique du métier » (Bascia, (1996) cité dans Villerand et Martineau, 2006, p. 2). Le système canadien suggère une approche socioconstructiviste où l'enseignement est centré sur l'enfant et où la construction des connaissances se fait à travers l'interaction de l'élève et avec ses pairs (Duchesne, 2013). D'autres pays ont une approche plus traditionnelle, où l'enseignement magistral dirigé par l'enseignant occupe une large part et où l'élève joue un rôle passif, prend peu d'initiative et partage peu avec leurs pairs (Villerand et Martineau, 2006; Mujawamariya, 2002). Ainsi, la philosophie de l'éducation et la conception du rôle de l'enseignant sont souvent différentes dans le système scolaire canadien et dans les systèmes scolaires d'autres pays.

Pour s'adapter au système éducatif canadien, les enseignants immigrés doivent modifier leurs croyances et leurs pratiques pédagogiques. Myles, Cheng et Wang, (2006)

cités dans Villerand et Martineau (2006, p.3) affirment que les enseignants « devaient s’habituer à un système où beaucoup d’autonomie est laissée à l’enseignant quant à l’application du curriculum, où la créativité est grandement valorisée chez l’élève et où les leçons impliquent une grande interaction entre l’enseignant et les élèves». Les enseignants immigrants doivent également adapter leurs méthodes de gestion de classe et de discipline afin qu’elles correspondent à celles du pays d’accueil. Dans le système canadien, la discipline est moins stricte, plus ouverte à la négociation entre enseignants et élèves (Hodge, 2005). Les élèves tutoient les professeurs ou parfois les appellent par leurs prénoms. Les normes culturelles et les attentes que les enseignants apportent avec leur culture d’origine doivent s’harmoniser avec la culture scolaire du Canada (Hodge, 2005).

Comme la communication est au cœur des interactions entre les intervenants à l’école, les enseignants immigrants peuvent éprouver des difficultés de communication. Le degré de maîtrise de la langue de communication et l’accent différent d’un individu à l’autre. Le niveau de langue ou le vocabulaire peuvent parfois amener des difficultés à se faire comprendre des élèves, des parents ou des collègues enseignants. Dans le cadre d’une étude de Guérin-Lajoie (2002) citée dans Laghzaoui (2011, p.14), des enseignants des écoles franco-ontariennes ont offert le point de vue que : « l’accent français prononcé des étudiants-maîtres ne peut pas leur permettre d’enseigner aux jeunes et de fonctionner efficacement dans les écoles ». Un accent prononcé rend les échanges plus difficiles :

« ...pour les communautés francophones en milieu minoritaire, la compétence langagière doit viser l’idéal du tout, parfait et harmonieux. Une des conséquences possibles peut être le rejet de toute autre variété du français ou de ses accents, et [...] de ses locuteurs » (Legault, 2008 cité dans Laghzaoui, 2011, p. 15).

D'ailleurs, le directeur d'une école albertaine cité dans la recherche de Dalley (2008) affirme qu'il n'embaucherait pas un Africain avec un accent prononcé parce que les enfants ne pourraient pas le comprendre. Dalley conclut alors qu'un accent prononcé est perçu si négativement qu'il déloge des atouts culturels tels qu'une formation canadienne et une compréhension des normes professionnelles. En fin de compte, la langue française qu'on croyait une ressource revitalisante pour la communauté d'accueil deviendrait un obstacle à l'intégration professionnelle des immigrants.

2.2.3 Les difficultés professionnelles

Les enseignants de minorité visible risquent d'être marginalisés dans leur rôle et leur contribution à la communauté scolaire. Ils sont parfois perçus par la direction et leurs collègues comme étant uniquement des professionnels ethniques. Par exemple, si leurs tâches se limitent aux enfants immigrants, ils se sentent dévalorisés, car comme enseignants, ils veulent faire reconnaître leurs compétences dans une tâche « régulière ». Dans leur quotidien, les enseignants de minorité visible se sentent parfois exclus, car ils sont différents de la culture majoritaire. A cet effet, l'étude de Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2013) effectué au Québec a découvert que plusieurs immigrants éprouvent de grandes difficultés à établir des rapports positifs et à collaborer avec leurs collègues. Elles ont relevé que ces enseignants se sentaient isolés socialement et professionnellement des autres membres du personnel, car ils n'établissent que des conversations superficielles avec leurs collègues. De plus, ces derniers ont dit ne pas avoir obtenu d'aide et que les premières années étaient marquées d'anxiété et de stress. En outre, ces enseignants ont déploré la distance et l'indifférence de la direction à leur égard. À titre d'exemple,

Niyubahwe (2009) présente un cas de conflits entre un enseignant immigrant et un élève et ses parents où l'administration scolaire s'était rangée du côté de l'élève.

Trop souvent, la diversité n'est pas perçue comme un avantage, mais plutôt un obstacle (Cho, 2010). D'ailleurs, plusieurs auteurs (Niyubahwe, 2009 ; Cho, 2010 ; Hodge, 2005 et Laghzaoui, 2011) évoquent la discrimination des minorités visibles et le racisme qui persistent malheureusement toujours dans les institutions canadiennes. En effet, l'étude de Jamieson et McIntyre (2006) a démontré que «[les] néo-Canadiens [...] ont trouvé la recherche d'emploi plutôt cafardeuse». D'ailleurs, un des participants à leur étude a déclaré : « Il existe une préférence indéniable pour les enseignants non immigrants» (p. 3).

D'autre part, Paul Eid (2012, p.1 3), un chercheur de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse au Québec a mené une enquête ayant comme objectif de «mesurer l'ampleur de la discrimination subie par les minorités racisées dans certains segments du marché du travail montréalais» notamment les professions qualifiées (marketing, communications et ressources humaines). Il a dévoilé que « les immigrants récents subissent une marginalisation économique que ne laisse pas présager leur haut niveau d'instruction...» (Eid, 2012, p.3).

Il ajoute que ce phénomène est :

«difficile à démontrer à cause des formes beaucoup plus subtiles et voilées [que la discrimination] revêt de nos jours [...] Comment, en effet, isoler la part des inégalités «ethnoraciales» attribuables à la discrimination et aux préjugés de celle attribuable à un accès inégal au capital social, symbolique et culturel requis pour connaître une intégration réussie sur le marché du travail?»

En conclusion, il est délicat de déterminer avec certitude les causes des difficultés d'accès aux emplois en enseignement pour les enseignants immigrants de minorité visible. Il semble que le manque d'expérience canadienne ou de références canadiennes ne soit pas les seuls facteurs de ces difficultés. En effet, selon Eid (2012, p. 45), les employeurs préféreraient «des personnes qui leur ressemblent» ou chercheraient «même à éviter certains groupes [...] socialement stigmatisés» (idem).

Pour terminer, Niyubahwe (2009) a noté aussi que la majorité des enseignants immigrants ne participent pas aux activités syndicales, donc ils ne vivent pas un sentiment d'appartenance à leur association professionnelle. Enfin, malgré leurs compétences et expériences, ces enseignants manquent d'accès au poste de supervision.

2.2.4 Les difficultés personnelles

La chercheuse, Elbaz-Luwsick (2004) énonce que pour les enseignants immigrants, faire sa place au sein de l'école semble demander des efforts supplémentaires et un plus grand investissement que pour les enseignants nés au pays. Les défis de l'adaptation au milieu scolaire ont parfois des retombées personnelles plus sérieuses. Les tensions causées par les dissonances dans le milieu de travail où la philosophie et les pratiques ne sont pas familières peuvent occasionner beaucoup de stress (Peeler et Jane, 2006). Lors de sa présentation à la conférence du Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) de mai 2009, Niyubahwe présente un enseignant libanais qui fait part des effets ravageurs des problèmes qu'il a rencontrés au début de sa carrière en enseignement au Québec. L'incompréhension des attentes du

système et le manque de succès en classe l'ont amené à remettre en question son choix de carrière. Le stress peut dévaster les enseignants débutants, les aliéner de leur communauté scolaire et de la profession enseignante. Par conséquent, leurs aspirations de pouvoir continuer dans leur profession de choix sont à risque, car en tant que nouveaux enseignants, il est fort probable qu'ils n'aient développé des stratégies efficaces pour surmonter les difficultés.

Malgré les embûches et les défis, certains enseignants immigrants s'intègrent avec succès dans le système d'éducation des diverses provinces. Ils sont conscients qu'ils doivent adapter leur philosophie de l'éducation et leurs pratiques pédagogiques pour réussir. Niyubahwe (2009) encourage les enseignants immigrants de démontrer des efforts pour s'intégrer, de se faire confiance et d'accepter son identité d'immigrant et d'enseignant. De son côté, Deters (2006) souligne aussi que les enseignants qui ont réussi leur intégration ont démontré une ouverture aux nouveautés ainsi qu'une certaine flexibilité au niveau de leurs valeurs et croyances. Ainsi, le nouvel enseignant se recrée une identité à partir de sa culture d'origine et ses acquis professionnels. En se basant sur les sédiments des expériences passées, la personne se reforme une identité, une nouvelle version de soi qui relie le présent et le passé (Hodge, 2005).

2.2.5 Le soutien aux enseignants débutants

Tout enseignant débutant doit compter sur l'assistance de la direction de l'école afin de traverser le plus harmonieusement possible cette «phase de survie où la résolution des premières difficultés rencontrées est déterminante» (Bisaillon, 1993, p. 229). Plusieurs

chercheurs (Armstrong, 2010; Desmarais, Lemieux, Montalvan et Popescu, 2009; Duchesne et Kane, 2010; Royer, 2001 et Mukamurera, 1998) ont souligné l'importance primordiale du soutien de la direction de l'école qui encadre les enseignants, leur offre des ressources et des possibilités de perfectionnement professionnel. Il revient aussi à la direction de l'école d'établir une culture de collaboration entre les enseignants novices et accomplis. Pour permettre aux enseignants immigrants de s'intégrer avec succès, ils doivent se sentir acceptés comme participant au projet éducatif et supportés par la communauté scolaire (Deters, 2007). Dans son suivi, la direction devrait leur permettre de vivre des occasions de réflexion et d'auto-évaluation sur leur pratique et, finalement, les appuyer dans la construction de leur identité professionnelle (OEEQ, 2008, cité par Duchesne et Kane, 2010).

Le concept de construction d'une identité professionnelle réfère à un changement graduel chez l'enseignant novice débuté lors de la formation universitaire et qui se concrétise dans l'exercice de la profession. Le processus d'insertion professionnelle représente donc une étape d'apprentissage intensif et déterminant pour l'enseignant engagé dans la construction d'une identité professionnelle.

Partie 3: Le cadre théorique

3.1 La construction d'une identité professionnelle

Selon le sociologue Claude Dubar (1998), l'identité professionnelle est une identité sociale enracinée dans une profession. Elle est construite par l'incorporation des savoirs professionnels. Dans cet ordre d'idée, pour l'enseignant, l'identité professionnelle est la définition de soi à partir des caractéristiques de son travail, de ses compétences et de l'appartenance à un groupe professionnel (Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). L'identité professionnelle de l'enseignant se construit dans l'interprétation de son évolution dans la maîtrise graduelle des compétences pédagogiques et dans le développement de son sentiment de compétence (Martineau, 2008). La construction de l'identité professionnelle se fonde sur la représentation de soi comme personne, confrontée aux exigences et normes de la profession enseignante et l'interprétation constante positive ou négative de son cheminement professionnel (Martineau, 2008).

Ainsi, au début de sa carrière, l'enseignant se positionne comme individu selon ses connaissances, ses valeurs, ses habiletés et ses aspirations; en tant qu'enseignant, il doit développer les compétences professionnelles et relationnelles. Cette transformation professionnelle s'effectue graduellement au cours des expériences et de l'apprentissage des compétences en enseignement. L'auto-évaluation de ses compétences constitue le moteur de la construction identitaire professionnelle (Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001).

3.2 Les caractéristiques professionnelles

Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) ont établi un inventaire des caractéristiques professionnelles de l'enseignant exprimées sous forme de rapports que l'enseignant entretient envers les exigences de la profession. Ces caractéristiques professionnelles sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 1 : Caractéristiques professionnelles en enseignement

Le rapport au travail	réfère au rôle social de l'acte éducatif en préparant les citoyens futurs et leur assurer une meilleure qualité de vie. L'enseignement requiert la maîtrise de plusieurs savoirs pédagogiques et didactiques, des savoirs disciplinaires, des connaissances en évaluation en plus des habiletés relationnelles et un sens d'éthique. Ce sont les responsabilités traditionnellement associées avec l'enseignement.
Le rapport aux responsabilités	réfère à la responsabilité des enseignants d'éduquer la génération future, de la responsabilité envers l'élève, lui offrir une formation de qualité et voir à son développement global.
Le rapport aux apprenants	garantit la qualité de la relation avec l'élève afin de favoriser son développement. L'enseignant entretient une relation affective et intellectuelle et influence l'élève par son comportement, par les valeurs qu'il véhicule, par ses approches pédagogiques et par sa notion d'autorité.
Le rapport aux collègues et corps enseignant	s'exerce dans l'ouverture à la concertation avec ses collègues, à la participation à la vie et aux orientations de l'établissement. L'enseignant entretient également des liens avec ses collègues des regroupements syndicaux et de l'ordre professionnel.
Le rapport à l'école comme institution sociale	favorise la participation de l'enseignant à la formulation du projet éducatif de l'établissement. L'enseignant devient un partenaire dans la définition des finalités de l'école auxquelles se conforment les élèves et contribue aussi à la redéfinition constante du mandat scolaire.

Source : Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001, p. 16

Les auteurs Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) présentent un modèle de la construction identitaire professionnelle basée sur le développement des compétences professionnelles intégré à des sentiments de compétence et de direction de soi.

Comme la construction de l'identité est un processus dynamique, un enseignant développe son identité professionnelle tout au long de sa carrière. Cependant, les « nouveaux apprentissages en début de carrière ou pendant les premières années du poste d'enseignant forment une base préliminaire de cette construction identitaire » (Bisaillon, 1993, p. 229). Donc, nous partons de la prémisse selon laquelle l'enseignant ayant une identité professionnelle positive démontre de la confiance en ses habiletés professionnelles, se sent apprécié par sa communauté scolaire, ressent un degré élevé de satisfaction par rapport à ses élèves, à ses collègues et contribue au succès de son école (Armstrong, 2010). Pour les enseignants immigrants, l'insertion professionnelle dans le système éducatif constitue un processus où l'identité professionnelle et l'apprentissage du rôle de l'enseignant se développent simultanément (Duchesne, 2013).

3.3 Le modèle théorique

La construction de l'identité professionnelle est un processus évolutif qui fait appel à des dimensions psychologiques et sociales. Le modèle proposé par les chercheurs (Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001) s'inspire des théories sociologiques qui font état de la relation entre l'individu et son environnement. En effet, selon Dubar (dans Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001, p.6)

« l'identité sociale est [...] caractérisée par l'articulation de deux transactions, l'une interne à l'individu, *l'identité pour soi*, l'autre externe, *l'identité pour autrui* ». L'identité professionnelle est formée de ces deux identités.

Les auteurs ajoutent à l'analyse sociologique de Dubar, une dimension psychologique où l'individu analyse ses valeurs et ses connaissances et réfléchit sur ses pratiques et ses compétences. Cet examen réflexif lui permet d'évaluer son cheminement professionnel et personnel et ainsi d'ériger les fondations de son identité professionnelle. Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) privilégient l'introspection comme moyen d'analyse essentiel dans la connaissance de soi et dans ses rapports à autrui.

La construction de l'identité professionnelle est caractérisée par un aller et retour constant entre un état identitaire original à un nouvel état identitaire. Ce processus qui débute pendant la formation du futur enseignant entraîne une « transformation continue de la représentation que l'enseignant a de lui-même tout au long de sa carrière » (Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001, p. 9). Cette transformation fait appel à deux processus qui se complètent : l'identification et l'identisation. « L'identification réfère à l'adoption des caractéristiques et aux pratiques de la profession d'enseignant (L'identité pour autrui). L'identisation est le processus par lequel l'enseignant se reconnaît comme étant lui-même dans l'exercice de sa profession (L'identité pour soi) » (Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001, p. 8). Ces deux représentations guident la construction de l'identité professionnelle selon laquelle l'enseignant reconnaît s'il exerce de bonnes pratiques, identifie ses lacunes et s'engage à y remédier.

Dans le cas qui nous préoccupe, l'état identitaire initial est le bagage culturel et les conceptions de son rôle d'enseignant qui habitent l'enseignant immigrant au début de sa carrière. Sa perception et ses connaissances sont ancrées dans son expérience de vie et ses valeurs culturelles. Le nouvel état identitaire réfère aux connaissances et aux habiletés à maîtriser ainsi qu'aux aspirations de l'enseignant. La possibilité de dissonance entre ces deux états identitaires peut causer des moments de crises « qui perturbent l'estime de soi, la définition même que la personne donnait de soi à soi-même. Sur le plan herméneutique, ces moments de crise... sont chargés de sens parce qu'ils poussent l'individu à se redéfinir» (Mulatris et Skogen, 2012, p. 335).

3.4 Les incidents critiques

Le modèle de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant se base sur l'interprétation des incidents critiques où l'enseignant vit un conflit cognitif ou émotif. La résolution de ces conflits au moyen de remises en question et d'exploration de nouvelles idées mène à la maîtrise des compétences. Ces remises en question sont résolues par un compromis entre les demandes professionnelles et l'affirmation de soi. Ces négociations accomplies renforcent le sentiment d'estime de soi et de congruence avec sa profession (Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). En somme, l'enseignant réceptif à une expérience transformative en ressort plus confiant et plus compétent et c'est en ce sens que l'enseignant immigrant va connaître du succès professionnel et arriver à influencer son milieu et sa profession.

3.5 L'apprentissage transformationnel

Certes, les moments de crises provoqués par des écarts entre les attentes et les habiletés de l'enseignant offrent des opportunités d'apprendre et de comprendre. Une étude de Claire Duchesne (2010, p. 35) explique les fondements théoriques de l'apprentissage transformationnel et de ses applications pratiques auprès des apprenants adultes. L'apprentissage transformationnel est « un processus conscient au cours duquel l'individu modifie ses anciens points de vue, ses valeurs ou ses croyances à la lumière des nouvelles perspectives proposées par l'expérience d'apprentissage». Cette théorie constructiviste consiste à établir des liens entre les nouvelles informations apprises et les connaissances antérieures. « A partir du constat que l'apprenant adulte est responsable de ses actes, l'apprentissage transformationnel aide ce dernier à développer sa pensée critique et réflexive dans l'acquisition ou l'amélioration de sa compréhension et de ses habiletés» (Duchesne, 2010, p.37).

La recherche de Duchesne vient explorer le domaine de la formation universitaire des futurs enseignants où on observe que la majorité des étudiants immigrants réussissent les cours théoriques, alors qu'ils éprouvent des grandes difficultés pendant les stages pratiques. Les résultats de cette étude ont suggéré la mise en place d'ateliers basés sur les principes de l'apprentissage transformationnel destinés à la clientèle visée. Un des principes s'appuie sur « le postulat que les futurs enseignants sont prêts à remettre en question leur système de valeurs et leurs points de vue et qu'ils acceptent l'idée qu'ils seront transformés par cette expérience» (Duchesne, 2010, p. 40).

On peut concevoir que dans le cas des enseignants immigrants engagés dans le processus de construction identitaire, l'apprentissage transformationnel formel ou informel se vit souvent sous forme de conflits internes ou avec l'autre. Devant le conflit, l'individu doit élaborer des stratégies lui permettant de négocier ses difficultés selon ses caractéristiques personnelles et les mesures en place dans son environnement de travail. Ainsi, les qualités recherchées chez l'apprenant adulte font référence à sa capacité d'entrer en relation avec l'autre, ses habiletés de communication et son aptitude à résoudre des problèmes (Mulatris et Skogen, 2012). S'ajoutent à ces compétences relationnelles des qualités liées à la connaissance de soi telles que la capacité introspective, analytique et auto-évaluative sans négliger la collégialité, le sens éthique (Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Les qualités personnelles énumérées ci-haut entrent en jeu dans les processus d'identification et d'identification : les éléments essentiels de la construction identitaire professionnelle.

Partie 4 : La méthodologie de recherche

4.1 L'approche méthodologique qualitative

Le but de cette étude était d'examiner les expériences personnelles et professionnelles des enseignants immigrants de minorité visible employés dans la Division scolaire franco-manitobaine afin de comprendre comment s'est construite leur identité professionnelle. La recherche s'intéressait aussi à découvrir comment ces enseignants interprètent leur cheminement. A cette fin, nous avons proposé des questions secondaires visant à mettre en évidence les qualités personnelles qui leur ont permis de surmonter les difficultés du début de leur carrière. Nous avons aussi interrogé les participants au sujet des incidents critiques qu'ils ont rencontrés au cours leur insertion professionnelle. Enfin, nous avons examiné les stratégies utilisées pour s'engager dans la maîtrise des compétences professionnelles et ainsi révéler des aspects de leur sens d'identification et d'identification comme enseignant dans les écoles franco-manitobaines.

L'approche méthodologique qualitative a permis d'atteindre les objectifs fixés puisque nous étions à la recherche de riches descriptions plutôt que des nombres. Nous cherchions à connaître les facteurs expliquant des aspects du vécu des participants en mettant l'accent sur les significations qu'ils leur ont attribuées. Selon Deslauriers (1991, p. 6), l'approche qualitative désigne un type de recherche « qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles dites ou écrites, et le comportement observable des personnes ». Cette approche vise donc à donner une voix à des groupes particuliers afin de comprendre leur vision du monde déterminée par leurs expériences. Elle amène les individus à interpréter et à évaluer les contextes et les situations vécues pour

comprendre leurs réactions à celles-ci. Elle fait appel à la faculté d'interprétation des participants engagés dans un processus réflexif afin d'éclairer le chercheur sur « les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences » (Anadon, 2006, p.11).

L'approche qualitative est caractérisée par le fait que les participants sont les « producteurs de connaissances puisque c'est dans l'interprétation d'un phénomène donné que se dégage le savoir » (Rousseau, 1996, p.142). La recherche qualitative produit des données descriptives et subjectives obtenues au moyen d'un questionnement large des participants. Les données recueillies rapportent la compréhension et la signification des expériences par les personnes interrogées qui vivent des situations similaires dans un environnement semblable (Cohen, Manion et Morrison, 2000). Les résultats de la recherche sont générés à partir des données produites.

La recherche qualitative valorise l'exploration inductive (Anadon, 2006). À la base de cette exploration inductive, le chercheur « fait délibérément abstraction des connaissances qu'il possède dans le domaine à l'étude » (Rousseau, 1996, p. 142) et laisse la place aux participants qui partagent leurs points de vue et leurs sentiments en réfléchissant sur leur vécu. Bref, les connaissances et les généralisations qui surgissent viennent d'une construction de sens des participants. Il est important que le chercheur conserve une distance dans la collecte des données pour éviter le risque que ses idées préconçues ou ses préjugés teintent la compréhension des phénomènes à l'étude (Lamarre, 2003). D'ailleurs, le chercheur doit affirmer son positionnement devant le sujet de sa

recherche. Pour conclure, l'approche méthodologique qualitative semblait la plus appropriée pour nous permettre de découvrir et de comprendre la construction de l'identité professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible ainsi que d'examiner le sens qu'ils ont donné à leurs expériences.

Comme l'entend la recherche qualitative, ce projet s'est basé sur une exploration extensive des recherches portant sur l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants et en particulier des besoins des enseignants immigrants de minorité visible. De plus, l'exploration de la notion de construction identitaire professionnelle examinée a permis de mieux comprendre les divers aspects des compétences professionnelles qui se développent chez l'enseignant débutant. Pour terminer, des entrevues avec des enseignants immigrants de minorité visible employés par la DSFM complètent le processus et produisent les résultats de cette recherche. Les recherches dans le domaine répertoriées ont fourni des sources théoriques et le questionnement des participants aident à compléter la triangulation des résultats.

4.2 Le profil des participants

Notre question de recherche étant de comprendre comment se construit l'identité professionnelle chez les enseignants immigrants de minorité visible, nous devons nous assurer que les participants aient vécu ce phénomène. C'était donc un choix intentionnel que les participants répondent à des critères spécifiques.

Les participants ont été choisis selon les critères tels qu'être immigrant et de minorité visible, diplômé dans son pays d'origine ou formé dans une université canadienne, avoir obtenu un emploi et une expérience dans une école de la division scolaire franco-manitobaine. Les participants ont accepté de partager oralement leur cheminement professionnel et les défis rencontrés au cours de leurs premières années d'enseignement. De plus, les participants ont manifesté de l'intérêt pour l'objet de recherche et ont accepté de s'engager dans la réflexion que l'enquête a exigée.

4.2.1 La sélection des participants

La sélection des participants a été effectuée par une technique basée sur la sélection d'échantillons de pertinence (*purposive sampling*). L'échantillon de pertinence implique que la sélection des participants est faite selon les critères établis et que les participants sont choisis stratégiquement s'ils possèdent les qualités et les caractéristiques recherchées (Cohen, Manion et Morrison, 2000). Après avoir obtenu la permission du directeur général de la DSFM, à partir de la liste d'ancienneté de l'Association des enseignants franco-manitobains, les enseignants visés ont été contactés au moyen d'une lettre expliquant le but et la méthodologie envoyée par courriel. Le recrutement des participants s'est avéré assez difficile. Plus de la moitié des demandes ont été ignorées ou refusées. Finalement, avec la recommandation de certains participants déjà engagés, appelée la sélection par réseaux, (Cohen, Manion et Morrison, 2000) a complété la sélection des participants. Un rendez-vous a été fixé avec les participants volontaires selon leur disponibilité.

Le nombre de personnes interviewées se situe à 10 participants composé de 3 femmes et sept hommes. La majorité des enseignants viennent d'Afrique. Ils ont globalement entre 1 et 14 années d'expérience en enseignement. Certains avaient de l'expérience dans des écoles secondaires ou des universités dans leur pays d'origine.

Cet échantillon a suffi à bien cerner diverses expériences, car nous n'avons pas cherché à représenter toute la population des enseignants immigrants de minorité visible, mais plutôt de trouver des personnes susceptibles de fournir des informations valides et complètes. Les personnes sélectionnées ont été capables et motivées de témoigner de leur expérience. C'est la qualité des témoignages qui a assuré la fiabilité des données (Comeau, 1994).

4.3 La collecte des données

Pour notre recherche, la collecte des données a été effectuée au moyen d'entrevues semi-dirigées. L'outil de collecte de données était un guide d'entrevue qui servait à orienter la discussion. Les questions formulées dans ce guide s'appuyaient sur les concepts relevés dans la problématique et dans le cadre théorique. Au départ, les questions visaient à connaître les renseignements personnels et les activités présentes. Par la suite, nous sommes passés aux questions sollicitant des opinions, interprétations et sentiments reliés aux expériences des participants (Deslauriers, 1993). Les questions principales portaient sur les thèmes suivants : la formation antérieure, la difficulté d'obtenir un emploi, les différences entre les systèmes éducatifs, l'intégration à la communauté scolaire, l'appui reçu dans le milieu de travail, les stratégies d'intégration et l'interprétation des qualités

personnelles. Les entrevues étaient moins directives et « [servaient] principalement à faire le tour de la question étudiée, de connaître le point de vue de la personne interrogée... » (Deslauriers, 1991, p.37). Selon Cohen, Manion et Morrison (2000), l'entrevue semi-dirigée comporte des avantages car elle est directive, dans le sens que le chercheur oriente la discussion autour des thèmes préparés selon ses questions de recherche. Elle est aussi non directive dans le sens où le chercheur entame la discussion autour des questions ouvertes et invite le participant à s'exprimer librement dans un climat détendu. Étant donné que notre enquête cherchait à examiner l'interprétation des expériences personnelles des enseignants, il fallait leur donner la parole afin qu'ils puissent exprimer ce qu'ils ont vécu et comment ils ont perçu leur cheminement. Ainsi les entrevues semi-dirigées ont permis de recueillir les données anticipées. (Guide d'entrevue en Annexe A)

4.4 Le déroulement des entrevues

Les entrevues ont eu lieu au mois de juin et juillet 2015. Les entretiens en personne ont duré de 45 à 60 minutes. Les entrevues en personne comportent des avantages importants. Premièrement, elles permettent l'établissement d'une relation de confiance entre le chercheur et le participant. Dans ses interventions verbales, le chercheur démontre un intérêt sincère envers les propos du participant qui rassure l'interviewé et accroît potentiellement la qualité de la réponse. En présence des participants, le chercheur peut observer directement les réactions, les émotions et ainsi offre une certaine flexibilité dans la discussion en pouvant passer d'une question à une autre. Sans entraver le cours de la discussion, les conversations face à face permettent au chercheur de demander des éclaircissements à des réponses ambiguës ou de reformuler des questions incomprises.

Enfin, ces interventions personnelles favorisent l'acceptation inconditionnelle de ce que l'interviewé dit, lui donne confiance et garantit un sentiment de satisfaction (Cohen, Manion et Morrison, 2000).

Les sujets des entretiens ont été établis et partagés au préalable pour permettre aux participants de faire un retour sur leurs expériences, de choisir les récits de pratique pertinents et d'en dégager un sens. Des questions d'approfondissement ont permis aux participants de clarifier leurs pensées ou de les inciter à faire un retour parfois pénible sur les expériences. À la fin des entretiens, l'interviewé a pu aborder des sujets qui n'avaient pas été touchés et qui étaient importants pour les répondants.

4.5 Les préoccupations éthiques

Comme notre recherche impliquait des sujets humains, elle a été soumise au Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface. Après avoir obtenu l'attestation, nous avons respecté les normes déontologiques des recherches avec des humains. Les participants ont reçu et signé un formulaire de consentement (Annexe B) qui expliquait les objectifs et les modalités de la recherche (critères de sélection, durée et déroulement de l'entrevue, utilisation des données, anonymat et confidentialité) leur permettant de prendre une décision éclairée.

Les participants ont été assurés de la confidentialité de leur identité et de l'anonymat des extraits des entrevues utilisés pour illustrer les aspects présentés dans l'analyse des données. Par ailleurs, aucun détail qui pourrait identifier un participant ne sera utilisé dans

le rapport. A cet effet, ils sont présentés par des pseudonymes de Participant 1 à Participant 10 (P1, P2, etc...). Enfin, les participants ont eu l'occasion de revoir leurs réponses et les modifier au besoin. Les participants ont pu exiger des clarifications à tout moment et ils pouvaient aussi se retirer s'ils le désiraient. Une fois transcrites, les entrevues ont été partagées avec les participants afin qu'ils confirment la validité des données. Aucun dossier confidentiel n'a été consulté. Seule la chercheuse a eu accès aux données. Tous les documents ont été conservés en sécurité dans un dossier dans la mémoire de l'ordinateur de la chercheuse ainsi que sous clé dans sa résidence. Les compte-rendus des entretiens ont été détruits après le dépouillement des données (Deslauriers, 1991).

4.6 Les procédures d'analyse des données

Les données sont produites au moyen d'entrevues semi-dirigées avec des participants volontaires. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits intégralement et réécoutés pour corriger les erreurs de transcription. Ces entrevues ont été conservées sur une clé USB dans des fichiers qui identifiaient le participant (par exemple, Entrevue Participant 1). Afin de bien représenter les points de vue des participants et de saisir l'émotivité de leurs témoignages, nous avons utilisé un code original. Les codes suivants ont été utilisés dans la transcription :

Tableau 2 Les codes de transcription

Code	Signification
.... Quatre points	une pause prolongée
Caractère gras	pour indiquer les expressions exprimées avec émotion

Correction des structures familières Ex : Ya devient Il y a	

L'analyse des données visait à donner un sens aux témoignages recueillis à l'aide des entrevues semi-structurées. Ces sources de données brutes contenaient principalement des énoncés subjectifs que nous devions comprendre et organiser afin d'en tirer des éléments communs et des généralisations. L'analyse inductive s'est prêtée à « l'analyse de données portant sur des objectifs de recherche à caractère exploratoire » (Blais et Martineau, 2006, p. 4).

Les chercheurs Blais et Martineau ont défini l'induction « comme un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général; cela signifie qu'à partir de faits rapportés (...) (expériences, événements, etc.), le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique pré-établi » (Blais et Martineau, 2006, p.4). Ainsi, l'analyse inductive avait comme objectif de faire « émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances » (Blais et Martineau, 2006, p. 2) à partir de la compréhension des expériences des participants.

4.7 Le codage et l'analyse

Les données ont été lues à plusieurs reprises et interprétées dans le but de « dégager des catégories à partir des données brutes pour les intégrer dans un cadre de référence» (Blais et Martineau, 2006, p. 3). On définit le terme catégorie « comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche» (Paillé et Mucchielli (2003) dans Blais et Martineau, 2006, p.4). Les catégories ou unités de sens identifiées ont formé le cadre de cette analyse selon lequel les données ont été interprétées et regroupées. Le but de ce processus de classification était de créer un nombre limité de catégories à partir des témoignages considérés les plus pertinents aux objectifs de la recherche. Au cours du processus de catégorisation, le cadre théorique a permis de localiser les thèmes pertinents. En effet, la conception de la construction identitaire, de l'importance de la résolution des incidents critiques et les caractéristiques personnelles facilitant la négociation des difficultés rencontrées au cours de l'insertion professionnelle ont constitué un gabarit pour organiser les thèmes émergents des discussions avec les participants. Ces grandes idées présentent les aspects les plus pertinents des expériences des participants (Blais et Martineau, 2006). Les résultats sont provenus directement de l'analyse des données brutes orientée par les questions de recherche guidées par le cadre théorique.

Après la transcription des entrevues et la relecture, nous avons identifié des idées de sens qui se dégageaient des témoignages des participants. Afin de regrouper les données et de dégager les opinions récurrentes, les réponses ont été soulignées de diverses couleurs pour découper les textes en catégories et ainsi créer des regroupements qui ont

aidé à cerner les grandes idées exprimées par les participants. Les aspects des témoignages qui ressortent sont choisis selon les questions inspirées par les objectifs de la recherche. Par la suite, nous avons formulé les thèmes présentés dans les résultats. Les catégories discernées sont les suivantes : l'obtention d'un emploi dans la DSFM, les différences entre les conceptions du rôle d'enseignant, l'apprentissage des compétences professionnelles, les rapports avec les élèves et les parents, l'inclusion à la communauté scolaire, les stratégies et les qualités personnelles qui ont consolidé le succès et finalement les recommandations des participants.

Afin d'illustrer l'essentiel des catégories et de présenter des exemples pertinents des expériences des participants, des citations et des extraits des témoignages ont été sélectionnés et inclus dans la présentation des résultats. La présentation des paroles des participants donne accès à l'expérience de leurs parcours unique et soutient l'approche méthodologique.

4.8 La validité de la recherche

Puisque l'étude proposée a inclus des descriptions des expériences vécues par les personnes interviewées et des significations qu'ils ont retirées de leur cheminement, les données recueillies dans notre enquête étaient subjectives. Une préoccupation évidente envers la pertinence et de la validité des résultats a dominé dans nos démarches. Comeau (1994, p. 9) a affirmé que « la validité des résultats couvre deux aspects : la crédibilité et la validation. La crédibilité estime en quoi l'objet a été bien identifié, bien décrit et que les résultats sont vraisemblables ». La crédibilité est assurée par la transparence des méthodes

de cueillette et d'analyse des données (Comeau, 1994). Une analyse crédible implique par conséquent, que nous démontrions avec précision et consistance notre démarche en incluant suffisamment de détails pour en permettre au lecteur d'en évaluer le bien-fondé. Comeau (1994) admet que la crédibilité est améliorée si les données et les résultats des analyses sont vérifiés par les participants et que des extraits d'entrevue soutiennent les conclusions.

Selon Creswell et Miller (2000), la validation de la recherche qualitative représente la justesse des interprétations des résultats en les comparant aux réalités exprimées par les participants. Autrement dit, la validation signifie que les résultats découlent des données recueillies. Nous avons assuré la validité des résultats selon trois différentes procédures tirées de Maxwell (2008).

Premièrement, la richesse des données vient de la variété chez les participants qui nous permet de peindre une description complète et révélatrice de l'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible dans les écoles de la DSFM. La richesse des données était garantie au moyen d'entrevues intensives pour arriver à un niveau de saturation des données. Deuxièmement, la validation des participants représente le processus selon lequel les répondants sont appelés à vérifier la justesse des données. Maxwell (2008) ajoute que cette vérification est le moyen le plus efficace de détecter les interprétations erronées ainsi que de s'assurer que la perspective des participants est bien représentée. Nos participants ont confirmé que leurs expériences étaient respectées dans les transcriptions de leurs entrevues. Troisièmement, la validité de la recherche est assurée

par la transparence dans la description de la méthodologie, des procédures d'analyse utilisées ainsi qu'en fournissant des extraits d'entrevues (Creswell et Miller, 2000).

En conclusion, notre recherche qualitative s'est assurée que nos conclusions étaient plausibles, pertinentes et congruentes aux questions de départ (Creswell et Miller, 2000). Les procédures énumérées précédemment ont assuré la crédibilité et la validité des résultats de la recherche.

4.9 Le positionnement du chercheur

Dans toute recherche qualitative, le chercheur porte certaines valeurs et croyances qui pourraient influencer les données. Il est essentiel que le chercheur soit conscient des biais et tente de diminuer leur influence.

Nous avons été enseignante pendant 26 ans dont 20 dans la DSFM. Nous avons œuvré comme directrice-adjointe pendant 8 ans, période pendant laquelle nous avons eu l'occasion d'embaucher, d'évaluer et d'accompagner des enseignants débutants y compris des enseignants issus de l'immigration et de minorité visible. Les participants et nous-mêmes étions à l'emploi de la même division scolaire donc nous avons eu l'occasion de m'entretenir avec certains. Cependant, notre position actuelle n'implique pas d'autorité sur les participants.

Il était primordial de conserver une certaine distance lors des entrevues pour éviter que nos idées préconçues et nos préjugés affectent l'interprétation des données. Alors, il est crucial de mentionner que notre expérience dans les écoles franco-manitobaines nous a

donné une ouverture plutôt bienveillante aux enseignants immigrants de minorité visible, car nous avons souvent eu l'occasion de nous entretenir professionnellement et personnellement avec certains au sujet de leurs succès et difficultés. Afin de conserver une certaine objectivité, nous avons limité notre engagement dans les discussions et avons orienté celles-ci à partir du guide d'entrevue. Nous nous sommes montrée sympathique et intéressée sans toutefois partager nos expériences ou notre point de vue. Finalement, en adoptant une perspective descriptive, nous avons tenté de réduire l'influence potentielle de nos biais. Nous espérons avoir conservé la neutralité essentielle au moment des entrevues et de l'analyse des données.

Notre intention de recherche était de permettre aux enseignants immigrants de minorité visible de partager leurs histoires et leur donner l'opportunité de nous révéler les sources de leur succès et de leur engagement. Nous voulions privilégier le partage des ressources personnelles que ces individus ont investi dans leur réussite personnelle et professionnelle. En général, les discussions se sont déroulées ouvertement, cependant des questions ont amené des réticences. Il était évident que certains participants hésitaient à dévoiler leurs difficultés, alors nous avons dû réaffirmer la confidentialité de la recherche et la protection de leur identité. Parfois, il fallait expliquer la question ou encore reprendre certaines de leurs affirmations pour les amener à élaborer. Nous avons aussi remarqué que pour certains, il était difficile d'identifier leurs qualités personnelles qui leur avaient permis de s'accommoder au changement. Dans ce cas, nous avons repris des extraits des discussions et identifié la qualité en cause selon nous. Par la suite, les participants validaient cet attribut et pouvaient alors identifier d'autres qualités.

Finalement, nous avons consciemment concentré nos efforts à la recherche de modèle canadien qui pourrait inspirer des démarches manitobaines.

Partie 5 : Les résultats

Cette partie met en évidence les données recueillies auprès des participants qui ont contribué à la recherche. Les réponses des questions des entrevues ont fourni les données qui ont permis de trouver les réponses à notre question centrale qui a été formulée comme suit : « Comment se construit l'identité professionnelle chez les enseignants immigrants de minorité visible? » Pour préciser notre recherche, les entrevues étaient centrées sur des sujets plus spécifiques tels que l'obtention de leur poste, la transformation de leurs perceptions du rôle de l'enseignant, les qualités personnelles et les stratégies qui ont aidé les enseignants immigrants de minorité visible à surmonter les difficultés rencontrées au cours de leur insertion professionnelle et comment ils interprètent leur intégration.

5.1 Le profil personnel et professionnel des participants

L'échantillon de dix enseignants comprend sept hommes et trois femmes. Ils ont entre une et quatorze années d'expérience en enseignement. Cinq participants travaillent dans les écoles urbaines, cinq, en région rurale. Neuf des dix participants proviennent de pays africains et le dixième participant est d'origine des Caraïbes. Huit participants ont choisi l'enseignement dans le système des écoles de la DSFM comme deuxième carrière. Tous les participants ont fréquenté une université canadienne afin de compléter les cours exigés en vue de l'obtention d'un certificat permanent d'enseignant au Manitoba. Trois répondants ont complété leurs études en éducation au Manitoba ; un, au Québec et six en Ontario.

Avant cette formation en éducation, ils avaient tous complété une autre formation universitaire dans des matières enseignées dans les écoles manitobaines comme la géographie, la chimie, les mathématiques ou l'informatique ou dans d'autres domaines tels l'économie, la sociologie, le génie ou le commerce. Dans notre échantillon, la division entre enseignants en régions rurale et urbaine était égale. Trois participants ont débuté leur carrière en région rurale avant de se trouver un poste dans une école urbaine après quelques années d'expérience. Deux participants ont commencé leur carrière en immersion. Deux participants avaient enseigné dans leur pays d'origine. Enfin, deux autres bénéficiaient d'une expérience canadienne en enseignement à l'extérieur du Manitoba.

Nous remarquons un écart important au niveau des années d'expérience en enseignement. Trois participants ont quatre années ou moins en enseignement, cinq ont entre quatre et dix années et finalement, deux ont plus de dix années d'expérience. Cette variation au niveau de l'expérience en salle de classe permet de bien représenter le vécu des enseignants de minorité visible dans la DFM, car nous rencontrons premièrement les frustrations et l'incertitude des enseignants débutants en situation d'insertion professionnelle. Les enseignants ayant acquis un niveau d'expertise font état des efforts qu'ils ont fourni pour s'adapter et enfin, après plusieurs années, les enseignants expérimentés présentent une interprétation des défis qu'ils ont surmontés dans leur intégration.

Ce qui distingue cet échantillon de la cohorte des enseignants novices est qu'en général, ils ont une expérience de vie et de travail plus larges que les enseignants débutants typiques puisque la grande majorité d'entre eux avaient soit une expérience en enseignement ou déjà complété une formation au niveau de la maîtrise ou du doctorat dans un domaine autre que l'enseignement ailleurs au Canada ou dans un pays étranger. L'expérience de vie comporte un avantage, car on présume que cet apprentissage de la vie va nourrir la confiance en leurs habiletés et leur fournira des stratégies pour surmonter les difficultés d'insertion dans le système manitobain et ainsi être plus résilients, comme l'a affirmé le participant P3 : « Je suis allé chercher à l'intérieur de moi... Oui, c'est l'expérience de la vie parce qu'on a quand même une cinquantaine d'années donc a appris des choses. Un jeune de 25 ans serait... ». Paradoxalement, les qualités et l'expérience qu'ils apportent dans leur travail pourraient se retourner contre eux, car les superviseurs et les directions d'école assumeraient que ces enseignants novices devraient être en mesure de gérer les tâches assignées justement à cause de leurs antécédents académiques et professionnels. Le participant P10 a mentionné : « Et on te compare... Toi qui viens de commencer, à quelqu'un qui a 15 ou 20 ans d'expérience. Tu ne peux pas mettre en compétition une personne qui est à sa première année avec un enseignant d'expérience ». Ce participant débutant a partagé sa frustration envers la situation de « compétition » entre les enseignants dans une école. On perçoit aussi un sens d'isolement puisqu'il mentionne la compétition entre enseignants et en même temps, on ressent une remise en questions de ses compétences, phénomène commun chez les enseignants novices.

L'échantillon des participants à notre recherche était diversifié quant au genre, au lieu de travail, aux tâches d'enseignement, à la formation universitaire et aux années d'expérience nous permet de bien cerner le phénomène à l'étude. Le tableau ci-dessous les présente quoique certains détails aient été omis afin d'assurer l'anonymat des répondants.

Tableau 3 La description des participants

Profils Participants	Niveau d'enseignement	École	Expérience d'enseignement au Manitoba (années)			Niveau de formation
			1-4	5-10	10+	
P1	secondaire	urbaine		x		Doctorat
P2	secondaire	urbaine			x	Doctorat
P3	secondaire	urbaine	x			Doctorat
P4	élémentaire	rurale		x		Maîtrise
P5	secondaire	urbaine			x	Maîtrise
P6	jeune enfance	rurale		x		Maîtrise
P7	secondaire	urbaine		x		Maîtrise
P8	jeune enfance	rurale		x		Maîtrise
P9	secondaire	rurale	x			Maîtrise
P10	jeune enfance	rurale	x			Licences

Les participants à notre recherche ont partagé leurs interprétations de leurs expériences en enseignement du début de leur carrière jusqu'à présent dans les écoles de la DSFM. Comme nous nous intéressons à leur cheminement dans leur profession, les résultats présentent, quand cela est possible, l'évolution de l'identité professionnelle perçue dans le discours des participants.

5.2 L'obtention d'un poste

En premier lieu, nous avons abordé la question de l'embauche et de l'obtention d'un contrat. Des enseignants ont partagé que la recherche d'emploi a produit des résultats

positifs assez rapidement. C'est le cas des participants P1, P2 et P7. Le participant P1 a affirmé : « J'ai fait une entrevue et je n'étais pas retenu, alors ma deuxième entrevue, on m'a offert le poste et je l'ai accepté». De son côté, P2 a déclaré : «Je n'ai pas eu de difficulté parce que je suis venu avec mon emploi... On m'a fait venir». P7 a mentionné : « Moi, j'ai suivi [des amis], dès que je suis arrivé, franchement, ça m'a pris un mois [...]. C'est pas parce que moi j'ai eu de la chance que c'est facile». Donc, certains participants jugent que l'accès à l'emploi était assez facile. Par contre, P4, P8 et P10 qui ont suivi une formation en Ontario ont décidé d'aller chercher hors de cette province où les emplois sont précaires : «Mon professeur à l'Université m'a dit : «Vous savez dans l'arrière-pays, dans les provinces plus loin, ils ont besoin d'enseignants francophones. Ottawa, c'est un peu saturé... » (P8). D'ailleurs, ce dernier a affirmé qu'en Ontario: « J'ai passé une dizaine d'entrevues, mais je n'avais eu rien. C'était toujours : Merci d'avoir participé». P4 a vécu une expérience similaire: « Quand j'ai fini ma formation en éducation, je voulais rester dans les régions de l'Est où j'avais de la famille, mais c'était plus saturé pour l'éducation. Donc, j'ai appliqué au Manitoba, ça pas pris beaucoup de temps pour que je puisse avoir un poste...». Cette autre enseignante a aussi décidé de tenter sa chance au Manitoba :

« ...on avait des enseignants qui disaient qu'en Ontario, c'est saturé, donc essayez de penser à émigrer, pour avoir plus de chance quoi. Alors au moment où j'ai terminé, j'ai commencé à envoyer mon cv partout dans toutes les provinces et j'ai envoyé mon cv au Manitoba et c'est là que j'ai eu mon premier contrat» (P10).

De son côté, P5 a avoué avoir eu des difficultés à obtenir un emploi. Il a déclaré que : « Naturellement, venant d'une culture de la minorité, mes premiers emplois étaient des emplois à temps partiels, naturellement, ça prend du temps pour accéder à un emploi à temps plein». En parlant de ses difficultés dans l'obtention de son premier emploi, P3 lui,

a dit qu'il « [savait] à quoi [s'attendre] ». On pourrait dire que l'interprétation de ces deux répondants mettrait en évidence la discrimination raciale en matière d'emploi à laquelle ils semblent résignés. Finalement, P10 a exprimé sa frustration dans la recherche d'un poste permanent : « La directrice m'a dit que mon entrevue était très bien, qu'il n'y avait rien à dire, mais qu'elle avait préféré l'autre candidate. **Cette préférence** est basée sur quel critère ? Mais j'ai pas posé de question.... ». L'indignation qu'exprime ce participant semble s'appuyer sur un manque d'information concernant son aptitude au poste en question. Il juge que le poste a été offert selon une préférence : la couleur de la peau? Cependant, il n'est pas allé chercher plus d'information et nous restons alors sur une supposition. Il est possible que la discrimination raciale soit le facteur de refus, or il est aussi possible que la direction ait préféré quelqu'un avec plus d'expérience.

Plus de la moitié enseignants immigrants de minorité visible interviewés ont obtenu leur premier poste dans les écoles rurales où le recrutement et la rétention des enseignants est plus difficile. Souvent, ils ont commencé avec un contrat temporaire de remplacement avant de décrocher un poste permanent. Trois participants avaient débuté leur carrière en région rurale avant d'obtenir un poste en ville. Les raisons qui ont motivé ce changement sont évoquées par deux participants. P2 a affirmé : « Je me suis fait recruter pour enseigner [un cours spécialisé] ». Pour sa part, P1 a déclaré que : « si je compare cette école (présente) avec mon autre école, je suis content... J'ai voulu des cours [basés sur sa formation universitaire] [...]. J'aimerais une charge plus stable ». Le troisième participant n'a pas mentionné de raisons particulières qui auraient justifié le changement. On peut conclure que les motifs de déplacement reposent sur des questions d'opportunité professionnelle

telles que de travailler dans un domaine d'intérêt et d'avoir une charge de travail moins exigeante.

En région rurale, cinq participants trouvent des charges de travail complexes typiques aux petites écoles, classes multi-niveaux ou plusieurs sujets à enseigner. Le participant P1 a affirmé que « dans une école en campagne, on est supposé enseigner tout parce qu'il n'y a pas toujours assez de personnel... [on m'a demandé] d'enseigner les mathématiques et les sciences, alors les sciences, c'est pas mon deuxième domaine, ni mon premier». P8 a déclaré : « moi, je n'étais pas formée pour enseigner la Maternelle, 1 et 2. [...] [Le] diplôme que j'ai reçu, c'était intermédiaire, secondaire, [...] et là on m'a donné la Maternelle». Un autre enseignant, P4, a affirmé devoir enseigner des cours pour lesquels, il n'était pas formé : «En ce moment, je suis enseignante de Français, Sciences humaines et Préparation de carrière...mais j'étais plus intéressée par les cours de mathématiques, mais il y avait pas encore d'opportunité». Le participant P10 a aussi témoigné des débuts difficiles : «Ma première année a été un très gros défi parce que [...c'était] une classe multiple...».

Dans les discours de ces participants, on perçoit que si à prime abord, les emplois dans les régions rurales sont accessibles aux enseignants de minorité visible, les tâches de travail dans les petites écoles sont complexes, surtout pour des enseignants sans expérience. On remarque aussi que l'assignation des tâches n'est pas toujours compatible aux études universitaires ou à la spécialisation des enseignants.

Néanmoins, ces derniers disent avoir trouvé dans une petite école de région rurale un environnement professionnel fort enrichissant qui les a supportés au cours de ces premières années difficiles. Les participants P10, P6 et P8 reconnaissent les encouragements et l'appui qu'ils ont reçus : « Ça avait été un gros, gros défi. [J'ai] eu beaucoup d'appui de l'enseignante que je remplaçais et je pense que ça été une bonne expérience » (P10). P6 a aussi reconnu celui qui l'a aidé : « Heureusement, il y avait un enseignant, chez nous, qui avait quarante ans dans la profession qui m'a beaucoup aidé la première année ». De son côté, P8 a confirmé l'importance de cet appui. « Si je suis restée dans l'enseignement jusqu'à aujourd'hui, c'est grâce à lui [le directeur de l'école] ». En fin de compte, l'environnement d'une petite école encourage la collégialité et l'entraide, ce qui fournit un moyen efficace de surmonter les difficultés liés aux tâches d'enseignement assignées.

Dans les écoles urbaines où se trouvent la majorité des élèves nouveaux arrivants, il semble plus difficile pour les enseignants immigrants de la minorité visible de décrocher un poste. Seulement trois enseignants ont présenté un point de vue sur le sujet de la représentativité et de l'équité. Le répondant P6 a souligné : « Le référentiel est là pour les élèves quand ils voient des enseignants qui ont la même couleur qu'eux, ça les aide beaucoup [...]. Ce serait plus facile à mon avis qu'un enseignant issu de l'immigration [puisse] les épauler. Je ne dis pas à cent pourcent. Plus de mixité, je crois que ça aiderait ». De son côté, P2 a déclaré : « On doit faire des recrutements avec une certaine droiture [...]. Je n'ai pas encore senti de l'équité au niveau des emplois [...]. Mais c'est un problème, pourquoi ils (les enseignants de la minorité visible) sont en campagne ? » Finalement, P10

a jugé qu' : «en ville, c'est comme ça: si tu ne fais pas partir de réseau ou d'un groupe c'est difficile d'être accepté». Le manque d'accès aux emplois cause des frustrations : « En ville, c'est comme : bien écoute si tu ne réponds pas à nos critères, il y a quelqu'un d'autre qui va venir» (P10). Trois participants ont mentionné un besoin urgent d'enseignants de minorité visible dans les écoles urbaines pour répondre aux besoins de la population immigrante. Ils déplorent la précarité d'emplois et la compétition dans l'obtention des postes en ville. A cet effet, deux participants ont présumé que leur état de minorité visible pourrait être une cause de la rareté des emplois dans les écoles urbaines.

En résumé, seulement trois des enseignants interviewés ont partagé que la recherche d'emploi a produit des résultats positifs assez rapidement. Cependant, quand nous considérons que trois répondants ont dû quitter leur province de résidence, l'Ontario, et que plus de la moitié des participants ont commencé dans une école rurale, l'accès à l'emploi dans les écoles de la DSFM est limité à moins que le candidat est prêt à faire des compromis géographiques et se déplacer dans une communauté rurale ou éloignée.

5.3 Le changement de la perception du rôle de l'enseignant

L'obtention d'un poste constitue la toute première étape de la construction de l'identité professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible. Dans les lignes qui suivent, nous nous intéressons aux incidents critiques découlant du changement de perception du rôle d'enseignant au cours des premières années dans le milieu scolaire manitobain.

Dès les premiers jours, les rapports avec les élèves ont causé de nombreuses remises en question auprès de tous les participants. Tout d'abord, P5 a résumé ses premières impressions : «Je suis issu d'un milieu où l'enseignant a pleinement l'autorité... tandis que du côté canadien, **l'enfant est roi**, alors le prof a moins d'autorité». Le participant P10 a vécu un bouleversement semblable :

« Chez nous, d'abord, un élève **doit respecter l'enseignant**. Tu ne peux pas parler n'importe comment à ton enseignant. **Tu ne peux pas** répondre n'importe comment parce que tu lui dois respect parce que c'est l'autorité devant toi. Ici, c'est pas la même chose».

Pour sa part, P3 a affirmé que :...« c'était pour moi un choc [parce qu'en Afrique], le jeune est **obligé** d'apprendre s'il veut réussir... mais ici, c'est tout à fait le contraire». Les autres participants ont aussi partagé que « les rôles plus flous entre les élèves et l'enseignant » (P1) qui les déstabilisent. Ce dernier a jugé qu' « on cherche des excuses pour justifier un comportement...». P10 a ajouté qu' « on ne peut pas dire à un élève **de se taire** ». Finalement, P9 a mentionné aussi que «la relation entre l'enseignant et l'élève est différente. On voit qu'on permet à l'élève de faire ce qu'il veut et puis l'enseignant n'a pas vraiment de contrôle sur sa classe». En effet, les comportements et l'attitude des élèves surprennent ces enseignants, car ils passent d'un système où les relations sont hiérarchiques entre l'enseignant et les élèves à un modèle moins autoritaire. Au niveau secondaire, P9 a affirmé que : « ...certains élèves refusent de faire le travail exigé...et il passe au niveau supérieur quand même». Le répondant P5 a mentionné qu'«au début, je voyais cela [le fait que les élèves disaient qu'ils n'étaient pas d'accord avec lui] comme de l'insolence». Au niveau intermédiaire, P8 a dû «abandonner son projet de journal, [car] avec la discipline des ados, c'était pas évident de travailler avec des 6, 7 et 8». Aussi, P6 a exprimé le même genre d'étonnement devant la conception de l'enseignant moins

autoritaire au Canada et des conséquences sur son futur. Il a affirmé : « Au Canada, ce n'est pas la même façon que moi j'ai appris, c'est carrément différent. J'avais de problèmes de gestion de classe.... Et il y avait des possibilités que je décroche du métier». Enfin, P7 s'est étonné qu'il devait «parfois justifier la note de l'élève, ce qui est impensable à imaginer en Afrique». P4 a exprimé l'incertitude d'une nouvelle enseignante envers les attentes du système : « ... c'était un peu difficile pour moi parce que je ne savais pas vraiment à quoi on s'attendait de moi C'était pas vraiment précis. C'était pas clair, les attentes...». Ces témoignages ont confirmé la dissonance entre leur impression initiale des rapports enseignant-élèves et leur vécu. Ce sentiment d'incohérence a causé des remises en question qui ont mené à s'adapter rapidement ou à considérer l'abandon professionnel.

Le choc des premières expériences dans les écoles franco-manitobaines est un thème qui est revenu sous différents angles dans les discussions. Il est évident que la perception du rôle et de l'autorité de l'enseignant diffère entre les enseignants immigrants et les élèves canadiens. Les participants ont abordé ces différents selon leurs référents culturels. Ils l'ont interprété comme un manque de respect ou encore une absence d'autorité attribuée aux enseignants. En effet, les divergences de nature culturelle ont provoqué un besoin urgent de s'adapter à la philosophie éducative et aux pratiques pédagogiques prescrites dans les programmes d'études, car elles ont mis à risque le sentiment de compétence des enseignants débutants. Nos participants ont mentionné que leur adaptation s'est produite par la rupture entre leurs connaissances antérieures et leurs expériences pertinentes.

Si à prime abord, les enseignants ont de la difficulté à gérer les élèves dans leurs apprentissages et leurs comportements, ils ont développé des techniques de gestion de classe qui leur ont permis de fonctionner et aux élèves de progresser. Le participant P2 a déclaré que «...les choses ont changé et on se rend compte que l'enfant devient en quelque sorte un partenaire à part égale dans le processus d'éducation». Deux participants ont affirmé qu'ils avaient modifié leur perception du rôle d'enseignant. P3 a dévoilé : «...ce que je savais de l'enseignement se trouvait à être complètement différent de ce que j'avais eu ici, mais j'ai appris à m'adapter...» et P6 a renchéri : «...au Canada, l'enseignant devient un grand manager. C'est comme tu as une équipe. Tu dois savoir les compétences de chaque joueur pour pouvoir les exploiter». Enfin, P5 a expliqué : « J'ai dû adapter mes approches et surtout prendre le temps d'écouter, de voir les besoins des élèves, donc ça c'est un apprentissage». P8 a supporté cet énoncé quand il a partagé : « Chez nous, en Afrique, le dialogue enseignant-élève, ça n'existe pas vraiment [...]. Mais, ici, il faut dialoguer [...]. Tu ne peux pas dire à un enfant de faire ça et ça, il faut lui expliquer pourquoi». Finalement, P4 a souligné ses efforts pour s'acclimater à son travail : « Oui, j'avais des difficultés mais.... pour moi [...], c'était pas vraiment insurmontable. Il fallait que je développe mes connaissances...». P8 a bien résumé le phénomène du changement qu'il a vécu :

« C'est difficile le changement, c'est pas évident. On est habitué à faire les choses d'une certaine façon alors on te demande de changer. Même si on ne te demande pas, mais tu remarques que ça ne marche pas, tu te sens obligé de changer».

Les participants P9 et P10 qui avaient moins d'expérience en enseignement expriment aussi le besoin de s'adapter pour mieux réussir au système canadien. P9 a avoué:

«J'ai comme principe de me dire que...je suis dans un nouvel environnement où je dois recommencer, donc je me suis intégré». De plus, P10 a aussi exprimé le besoin de s'accommoder : « On arrive ici. On est enseignant. On est confronté à un autre système, il faut faire des adaptations et j'avoue qu'il faut vraiment trouver des stratégies pour naviguer à travers les deux systèmes».

Les différences de perceptions du rôle de l'enseignant et des élèves se sont harmonisées avec le temps et l'expérience comme l'a attesté ce témoignage de P6: « Ma vie professionnelle.... On va dire actuellement, je me sens bien dans la profession parce que je commence maintenant à avoir de l'expérience, de l'assurance». De son côté, P8 a déclaré : « Au début, c'était vraiment difficile, je me disais que je n'allais pas tenir deux ans. Mais maintenant, c'est pas que je suis.... experte, mais [...] je sais où je m'en vais maintenant».

Cependant deux enseignants ont exprimé leur inconfort dans ce rôle modifié qu'ils se sont vu obligés de jouer. Bref, ils agissaient comme leurs collègues, mais P1 a exprimé quand même une sorte de désenchantement : «... d'ailleurs je garde la perception qu'ici au Manitoba, je pense qu'on cherche des excuses pour justifier un comportement au détriment des conséquences». P10 a aussi démontré un genre de découragement devant le système scolaire : «Je trouve que le système scolaire n'aide pas les enfants qui font des efforts [...] à côté de ceux qui ne veulent pas travailler malheureusement tous passent en classe supérieure».

Au contraire, P8 était enchanté de constater le respect de la diversité dans le système canadien : « ...on ne met pas l'accent sur la religion. Il ne [faut] même pas parler de ça [...]. Ce qui m'a plu au début de ma carrière, c'était vraiment cette acceptation [de tous]».

En résumé, les premières expériences dans les écoles franco manitobaines ont souvent été éprouvantes. Pour connaître du succès, les enseignants immigrants ont dû s'adapter rapidement à un système qu'ils connaissaient peu. Dès les premiers jours dans une classe au Manitoba, les enseignants ont vécu un choc surtout au niveau de leur perception du rôle de l'enseignant. Les enseignants immigrants de minorité visible étaient conscients que leur image du rôle de l'enseignant a été formée par leur scolarité et leur expérience comme étudiant ou pour certains par leur travail dans les écoles de leur pays d'origine.

5.4 L'apprentissage des compétences en enseignement

En réponse au « choc » des premières expériences en salle de classe, les incidents critiques ressentis ont fourni des occasions de redéfinir les pratiques pédagogiques. Ces périodes de questionnement ont formé un élément essentiel dans l'apprentissage des compétences professionnelles, un processus fondamental de la construction de l'identité professionnelle. Dans les lignes qui suivent, nous allons partager les discussions portant sur les questionnements qui font appel à la maîtrise des savoirs pédagogiques et des relations avec les élèves et les parents; des qualités traditionnelles attribuées à l'enseignement.

Cette quête de connaissances et de stratégies pédagogiques sont liées premièrement au passage de l'enseignement traditionnel à un apprentissage centré sur l'élève. Le participant P8 a souligné cet apprentissage : «Oui, les attentes de la DSFM, les attentes du Ministère, mais d'abord c'est nos élèves [...]. C'est les élèves qui doivent être au centre. On est enseignant pour eux». P9 confirme qu'il voit aussi l'enfant au centre de l'apprentissage : «...le premier objectif est d'aider l'élève à construire son savoir et tu dois faire de ton mieux pour que l'élève puisse apprendre dans de meilleures conditions». P4 a remarqué : «...on a toujours des élèves avec des situations particulières, des plans d'adaptation et des abstentions à faire pour les besoins spécifiques des élèves [...]. Mais quand tu commences, c'est pas facile. C'est pas évident de savoir comment mettre ça en pratique. C'était un peu difficile pour moi». Enfin, P1 a exprimé sa compréhension des pratiques enseignantes :

«L'enseignement comme tel je pense que ici on est beaucoup plus versé vers la pratique. Dans l'autre système, on est plus théorique qu'ici, c'est plus l'apprentissage participatif, les projets, le constructivisme, c'est ça. Chaque apprenant est un cas à part, les évaluations doivent être adaptées, l'aménagement physique de la salle de classe...»

De son côté, P2 était conscient de sa responsabilité envers l'apprentissage de ses élèves : «Chaque fois que j'ai un problème que l'élève ne comprend pas, je m'arrête souvent et me dis pourquoi ça ne passe pas». P3 a avoué aussi avoir cherché «les moyens, les voies, les techniques et les stratégies pour intéresser l'enfant à ce type d'apprentissage, à ce type d'information». Finalement, P6 a partagé son cheminement personnel :

«...on parle d'intelligences multiples, on parle de l'enseignement par compétences, nous ce que nous avons connu, c'est l'enseignement par connaissances. C'est l'enseignant qui vient, qui sort les propos, puis les

élèves vont avaler ça et après ils vont restituer. C'est cette façon que moi j'ai appris. Mais au Canada, c'est carrément différent».

La différenciation pédagogique et l'évaluation adaptée ont présenté des défis particuliers pour les enseignants immigrants. P8 a énoncé le principe qu'il applique dans son quotidien :

« ...y a des enfants qui n'apprennent pas tous de la même façon. Il y en a qui apprennent vite, il y en a qui apprennent lentement ... Ils ont tous leurs façons d'apprendre, il fallait être patient ...avec cette façon de faire des élèves. Ça m'a permis c'est vrai d'ajuster ma façon d'enseigner...»

P4, pour sa part, a appris à «planifier les adaptations et les modifications du plan d'un élève [en difficulté]». P10 a partagé avoir préparé des «évaluations diagnostiques» pour planifier son enseignement et avoir monté des «centres [d'apprentissage]». Enfin, P3 a affirmé qu'il est très conscient de l'importance d'offrir une éducation différenciée à ses étudiants: «Si un élève est pas bon, il faut un peu différencier l'enseignement. On n'a qu'à différencier, c'est tout. On n'a pas à discuter de midi à quatorze heures». Puis, il a ajouté :

«...ce que j'ai cru comprendre après la formation, c'est que le Canada a besoin de tous ses enfants, tout le monde donc, peut servir à différents endroits [...si] on n'a pas les mêmes attitudes au sujet de l'apprentissage et par rapport à nos différentes aptitudes, on reçoit un différent type d'apprentissage ...».

Certes, la formation universitaire avait couvert les notions fondamentales de l'enseignement au Canada. Les enseignants débutants ont appris à les mettre en pratique. La gestion des apprentissages des élèves, les méthodes d'enseignement et d'évaluation et les relations avec les élèves ont été des sources d'incidents critiques et ont provoqué des occasions de modifier leurs pratiques. La responsabilisation professionnelle des

enseignants interviewés s'est communiquée dans leurs actes quotidiens car avec le temps, ils ont assimilé les principes pédagogiques centrés sur l'élève du système d'éducation manitobain. Ils ont mis en œuvre les stratégies préconisées dans les programmes d'études et sont demeurés conscients que tout professionnel est en apprentissage perpétuel.

Dans la négociation des incidents critiques liés aux pratiques pédagogiques, ils ont démontré une meilleure compréhension des principes d'enseignement et d'apprentissage centré sur l'élève ainsi que rapports productifs et respectueux avec les élèves.

5.5 Les relations avec les élèves et les parents

Une relation enseignant-élève saine et respectueuse est au centre de l'apprentissage. Les enseignants interviewés ont démontré qu'ils ont réussi à établir une relation productive avec leurs élèves du point de vue pédagogique et personnel. Le participant P2 a remarqué que parfois les élèves avaient des difficultés avec la matière : «S'il n'y a pas de pertinence et d'authenticité dans la matière...les élèves se perdent.» P1 a partagé : «J'ai senti que l'intérêt des élèves n'était pas si haut quand j'enseignais les choses purement théoriques. ...Alors je suis allé trouver des outils technologiques.... On a fait ça et les élèves étaient contents». P4 a suggéré qu'il est «à l'écoute des élèves» et P5 a ajouté qu'il «[voit leurs] besoins». P9 a déclaré que : «Si les élèves ne comprennent pas, je ne les accuse pas que c'est eux qui sont paresseux...Mais je dis...ils n'ont pas compris alors je reprends». P6 et P7 qui enseignent à la jeune enfance comprennent aussi l'importance de cette relation. P6 a mentionné : « Il faut prendre la température de ta salle de classe ... il [faut] connaître aussi les moments où les élèves sont dans la posture où ils peuvent apprendre». De son

côté, P7 a révélé: «Ça m'a permis de faire attention à mes élèves et parler lentement avec beaucoup de gestes». Du point de vue personnel, P3 a affirmé que : «Je crois que mes élèves m'aiment bien.... Je crois qu'ils m'apprécient».

En résumé, la relation élève-enseignant est à la base de l'apprentissage, car la qualité de cette relation établit l'atmosphère de la classe et les rapports envers le travail scolaire. Du point de vue relationnel, les enseignants répondants ont démontré un engagement impressionnant envers leurs élèves du point de vue affectif et intellectuel. Ce rapport s'est défini comme l'attention portée aux besoins et des dispositions des élèves au quotidien.

Cependant, si la relation avec les élèves s'est solidifiée au cours des premiers mois, celle avec les parents a semblé plus problématique. En effet, les communications avec les parents ont provoqué une autre opportunité d'apprentissage occasionnée par la négociation des écarts entre l'expérience des enseignants participants et les attentes du système manitobain.

Une adaptation importante qu'ont vécue les enseignants est celle du rôle des parents en tant que partenaires dans le système scolaire. P2 a expliqué la différence qu'il a perçue :

« En Afrique, on construit l'école pour faire tout. Mais les parents n'ont pas non plus grand mot à dire dans le système. En Amérique de Nord, [...] les parents ont beaucoup à dire dans le système et parfois, nous comme prof, on se trouve parfois **coincé** par rapport à certaines situations».

Plusieurs enseignants ont exprimé l'ébranlement qu'ils ont vécu en transigeant avec les parents. C'est le cas de P5 qui a affirmé qu'en Afrique, « [les enseignants] n'ont pas à justifier ou expliquer les résultats de leurs élèves. Les parents respectent les enseignants ». Pour sa part, P3 a déclaré : « J'ai compris la force des parents dans le système de l'enseignement. Les parents ont un poids et il faut qu'ils soient satisfaits, en tout cas, il ne faut pas les négliger ». P7 a reconnu la nécessité de communiquer avec les parents :

«Au niveau des parents, on apprend avec le temps. [...] Il faut mettre le parent au milieu. Il faut que le parent soit informé. [...] J'ai fini par comprendre l'importance des parents. Il ne faut pas se mettre le parent à dos sinon, tu as des problèmes. Donc, si le parent est mis à contribution, on a moins de surprises...».

P10 a aussi constaté qu' : «il faut faire équipe avec les parents [...] le constat est clair les parents qui aident leurs enfants font toute la différence». Cependant, ce dernier a déploré que «les parents sont rois dans le système, au point où plusieurs parents refusent même les devoirs à la maison». Selon son expérience, P1 a affirmé n'avoir pas connu de problèmes avec les parents: « Du côté des parents, je n'ai jamais eu d'incidents. Tout allait bien».

Les participants ont démontré une adaptation intentionnée à la communication avec les parents. Ils ont partagé les différences entre le système duquel ils sont issus et le système manitobain. Cependant, en étudiant les termes qu'ils ont utilisés, on présume que cette constatation est venue à la suite d'incidents les obligeant à communiquer plus fréquemment avec les parents. Par exemple, les expressions «on se trouve parfois coincés par rapport à certaines situations» (P2), «En Afrique, les parents respectent les enseignants» (P5), ou encore «les parents sont rois» (P10) ainsi que les termes «problèmes» et «surprises» (P8) semblent s'inspirer de situations problématiques vécues. Toutefois, ces participants ont

évité de dévoiler des cas spécifiques, car ces conflits constituaient peut-être des souvenirs douloureux pour eux.

Malgré cela, trois participants ont partagé certaines difficultés à transiger avec des parents. Pour P4, «...dans le rapport avec les parents [...] Ça c'était quelque chose que j'ai dû changer parce qu'il y [avait] des parents que [j'ai appelés] au téléphone pour donner de l'information et il n'y a pas nécessairement eu de suivi». Il a poursuivi : «Par la suite,[...] j'ai aussi envoyé un courriel pour laisser des traces». De son côté, P7 a remarqué :

« Il y a des parents qui trouvaient que [l'école] appuyait vraiment l'enfant ou [d'autres] qui trouvaient qu'on ne faisait pas assez pour l'enfant [...] ils n'aiment pas que tu leur dises que leur enfant a fait ceci. Si je veux communiquer avec un parent, c'est pour qu'il **m'aide**... Mais il y a toujours des parents qui ne comprennent pas».

P8 a vécu des problèmes de communication avec certains parents à cause de son anglais déficient: « Comment communiquer avec des parents qui étaient pour la plupart anglophones ? Mais moi, mon anglais n'était pas du tout bon [...] alors c'était un grand défi au début». P7 a vécu un problème d'acceptation à son arrivée à son école : «Il y avait des parents qui n'avaient jamais vu une Noire, alors c'était un défi. Il y a des parents qui n'étaient pas contents». Finalement, P2 a résumé le besoin :

«...c'est dommage [...] qu'il n'y ait pas de cours qui se donne à l'université pour ça et parfois il y a des enseignants qui se font prendre parce que au niveau de la communication avec les parents, ils ne savent pas quoi dire, quoi ne pas dire et comment le dire. »

Comme l'ont communiqué les trois derniers participants, les rapports avec les parents ont été parfois problématiques au niveau d'établir une communication constructive

pour régler des situations relevant de la salle de classe. Un seul enseignant a mentionné le problème de l'anglais comme langue de communication avec les parents. Finalement, le dernier participant a exposé une situation qu'il considère du racisme des parents à son égard.

En conclusion, les propos partagés au sujet des relations avec les élèves et les parents ont dévoilé en effet que des relations saines se développent assez facilement entre les enseignants de la minorité visible et leurs élèves. Dans les rapports avec les parents, la majorité des répondants ont affirmé comprendre le rôle important des parents dans l'apprentissage et le suivi des élèves. Il est évident que les nouveaux enseignants étaient sensibilisés à cette responsabilité et comme l'a mentionné explicitement un participant, ceux-ci ont besoin d'assistance dans les modalités de ces conversations avec les parents. Cependant, certains problèmes persistent au niveau de la langue de communication si l'enseignant parle peu l'anglais et de la discrimination raciale perçue dans un des cas cités. La résolution de ces obstacles exigerait une intervention extérieure pour assouplir les difficultés de communication et éduquer les parents.

Dans la partie qui suit, nous allons explorer l'inclusion dans la communauté scolaire. Les incidents critiques explorés traitent de la collaboration avec les collègues, les relations avec la direction et la participation aux activités communautaires.

5.6 L'inclusion à la communauté scolaire

En général, les enseignants de minorité visible se disent plutôt acceptés par les enseignants dans leur école, cependant, pas toujours par les collègues de la division, de leur association professionnelle et les membres de la communauté.

Presque tous les participants se disent acceptés par les collègues qu'ils côtoient régulièrement. Le participant P1 a dit que : «généralement côté collègues, je me sens inclus j'ai jamais remarqué une exclusion». P2 a énoncé : «Alors, côté collègues, j'ai de bonnes relations collégiales». Le répondant P3 a aussi affirmé que ses relations avec ses collègues sont «super bien». P7 a déclaré : « Je me sens accepté à l'école. J'ai des amis donc j'ai de bonnes relations aussi». P5 a ajouté : « Oui, je me sens écouté parce qu'habituellement je ne parle pas pour rien dire». P4 a expliqué que « ...dans mon école, [...] c'est une petite école et c'est une petite équipe, donc c'est plus facile d'avoir ce genre de relations (amicales)».

On remarque ici que ces participants se sentent bien intégrés dans leur milieu de travail surtout auprès des autres membres du personnel. Cependant, ils ont affirmé ressentir une distance quand ils ont côtoyé d'autres membres du personnel de leur école qui les connaissaient moins bien ou encore, d'autres enseignants lors des formations ou des comités divisionnaires. P9 a affirmé que «... [un collègue] sait que tu es enseignant, il te connaît, et puis, il te rencontre dans les couloirs [...], il te voit dans la salle des profs et il ne prête pas attention à toi». Le participant P4 a témoigné qu'en dépit de bons rapports avec les enseignants de son école, il a perçu une marginalisation :

« Quand je vais hors de mon école lors des rencontres ou des formations, j'ai pas l'impression que je fais pas partie vraiment. Je ne sens pas cette communion ou cette uniformité, cette chaleur où on dit que tout le monde est inclus».

Des commentaires de quelques participants ont exposé certains problèmes d'intégration et d'acceptation des autres enseignants. Le participant P10 a partagé une expérience de rejet de ses collègues. :

«J'ai été d'emblée exclue. Je ne pourrais jamais te dire les raisons. Et jusqu'au aujourd'hui, moi-même, je continue à me poser des questions. Des questions parce qu'il y avait [plus qu'une] classes du même niveau et les [...] autres enseignantes étaient tricotées serré, mais moi, **j'étais à l'écart**. J'ai passé une année **très** difficile.»

Un enseignant, P6 a partagé autre exemple d'exclusion, lors du congrès de la Manitoba Teachers Society :

« Quand je suis arrivé dans la salle, j'étais pratiquement le seul Noir à la table et puis les autres, eux, ils se posent des questions en anglais « Which school you came from? » Et puis moi, on me pose la question si je suis **enseignant** alors que je porte le badge d'enseignant. Pour **les autres**, ça va de soi, ils sont au congrès de la MTS, ils sont enseignants ...»

Seul le participant P8 a énoncé une difficulté à se faire respecter par d'autres personnes à l'école qui ont remis sa compétence en question:

« J'ai dit [au directeur que j'ai surpris] mes collègues en train de me critiquer [...] Ceux qui ont des enfants dans ma classe, je donne des devoirs, y a toujours des mauvaises réactions Ils avaient toujours quelque chose à dire, à reprocher. Alors, le directeur, il a parlé à mes collègues, [...] et la situation s'était améliorée [...] Après là, ils ont compris que je suis éduquée, j'ai un diplôme, c'est pas une faveur qu'on m'a fait à me mettre là comme enseignante. J'ai passé par des entrevues, j'ai fait mes preuves, non mais **j'ai fait mes preuves!** »

Ces participants ont exprimé avec douleur le fait d'être traité différemment par des collègues. Nous avons vu différents exemples de rejet, de l'indifférence à l'exclusion d'une équipe d'enseignants jusqu'à la critique. On a même questionné le statut d'un enseignant de minorité visible qui participait à un congrès de la Manitoba Teachers' Society. Cette exclusion perçue ou vécue pourrait malheureusement s'expliquer par le manque d'ouverture de certains enseignants.

Dans un autre ordre d'idée, P2, qui s'intéressait à un poste en administration scolaire a affirmé qu'il avait eu :

« beaucoup de difficultés de me faire passer d'un poste à un autre. Je le sais que parfois je me suis fait passé en arrière pour d'autres personnes. Alors là je dirais que c'est une affaire de cliques et c'est une affaire de refus d'ouverture par rapport aux autres».

Nous observons ici encore la perception d'une mise à l'écart. L'enseignant qui l'a exprimé faisait allusion à la discrimination ou peut être au manque de capital social qui pourrait lui servir de références pour soutenir sa candidature au poste convoité.

L'intégration à la communauté scolaire prime pour les nouveaux enseignants qui sont aussi appelés à participer aux activités communautaires dans les villages manitobains. Le répondant P4 a témoigné de son sentiment d'obligation envers la communauté d'accueil: « On disait [qu'il fallait participer] aux soirées qui se passent dans la communauté, [c'était] important». Finalement, un autre enseignant, P6, a expliqué que :

« l'étranger, c'est toujours l'inconnu et l'inconnu ça fait toujours peur, quoi. Il faut faire ses preuves. Au début, il y avait de l'appréhension vis-à-vis de moi, peut-être que pour certains collègues et des auxiliaires qui ont toujours eu leurs enfants dans l'école, parce que c'est une petite école et puis c'est leur produit à eux. Ils se sont battus pour avoir une école francophone, ils

s'attendaient qu'on envoie des francophones, mais pas des francophones qui viennent d'ailleurs. Bien, bon. Quand moi je débarque comme ça, c'est pas évident... »

Les deux derniers répondants ont communiqué la nécessité de s'impliquer dans la communauté pour prendre leur place. Cependant, on ressent qu'ils ont accepté que les membres des communautés d'accueil vivent de l'appréhension envers l'étranger. Malgré cela, il semblerait que la responsabilité de l'intégration demeure principalement auprès de l'enseignant de minorité visible.

5.7 Les stratégies

Le processus de construction de l'identité professionnelle implique la résolution des conflits de perceptions, de connaissances et de comportements qu'ont rencontrés les enseignants au cours de leurs carrières. Ces conflits que nous avons nommés des incidents critiques sont ces situations problématiques d'où émerge une remise en question accompagnée d'un sentiment d'incompréhension ou d'incompétence. C'est dans leur engagement envers leur perfectionnement professionnel que l'on détecte leur sens d'identification aux caractéristiques d'un enseignant manitobain et leur sens d'identification quand ils évaluent positivement leur cheminement. Les enseignants interviewés ont partagé les stratégies qu'ils ont mises en pratique pour les soutenir dans leur apprentissage des techniques pédagogiques et relationnelles afin de travailler efficacement avec leurs élèves, leurs collègues ou communiquer avec les parents.

La première stratégie mentionnée par tous les participants est l'appui d'un collègue. Un collègue fournit un soutien précieux surtout si celui-ci partage le même niveau ou le même sujet. D'ailleurs, plusieurs participants ont exprimé l'importance de l'aide d'un collègue. Par exemple, P1 a dit que ses collègues l'avaient appuyé quand il en avait besoin. P4 a affirmé: « J'ai été chanceuse de ce point de vue [...] parce que je pouvais lui (un autre enseignant nouvel arrivant) poser toutes les questions qui me venaient à la tête, sinon je n'aurais pas su où aller». P7 a attesté lui aussi de l'aide précieuse d'un collègue africain : « C'est comme un automatisme quand on arrive, les Africains. On a une forme de mentorat, mais pas officiel». Un autre participant, P10, a partagé avoir reçu un appui généreux de l'enseignante qu'il remplaçait: « ...je me suis sentie appuyée [...] Elle était disponible quand j'ai commencé Elle me montrait le matériel, les livres, les jeux... »

En conclusion, il est indéniable que la collaboration entre collègues supporte l'apprentissage puisque la disponibilité d'un autre enseignant offre l'occasion de poser des questions protocolaires et de partager des stratégies d'enseignement gagnantes. La collaboration avec les collègues offre un soutien informel et non-évaluatif. L'opportunité de collaborer avec les autres professionnels de l'école brise l'isolement et favorise l'apprentissage professionnel.

Une deuxième stratégie identifiée par les enseignants interviewés est l'appui de la direction de l'école. Le participant P6 a affirmé: « J'avais de difficultés de gestion de classe. Il (le directeur) m'a fait changer [de tâches]. Donc, ça m'a un peu soulagé la deuxième année. J'ai pris de l'assurance». Il a ajouté: « Je pense que c'était (la visite des

conseillers pédagogiques) à la demande de mon directeur. Puisqu'il avait compris que [...] ses enseignants étaient nouveaux et on n'avait pas d'expérience...»

Pour sa part, le répondant P8 a déjà attesté que son directeur l'a soutenu pendant ses débuts difficiles en offrant des occasions d'apprendre : «Nous sommes allés à une école, on allait voir comment les enseignants avec de l'expérience faisaient. Les conseillers divisionnaires sont aussi venus travailler avec nous (les enseignants de son école)».

Plusieurs participants ont partagé une troisième stratégie. Ils ont exprimé que leurs participations à des formations professionnelles leur ont fourni des outils indispensables pour leur croissance professionnelle. Ils ont confirmé avoir participé à des sessions offerts par les Éducatrices et éducateurs franco manitobains (EFM). Par exemple, P1 a précisé :

« J'ai assisté aux formations qu'offraient l'association des enseignants, EFM. Je pense dans les premiers mois, juste pour savoir c'est quoi le fonctionnement, les politiques, les congés et j'ai trouvé que c'était intéressant de savoir ce que tu pouvais faire, ce que tu pouvais demander, jusqu'à quel point. Au moins de savoir c'est quoi tes obligations, ce quoi tes devoirs, donc c'était intéressant.»

D'autres participants tels que P4, P7 et P8 ont aussi affirmé avoir trouvé de l'aide chez les EFM qui « organisent des formations pour les enseignants. On apprend toujours, on est toujours en apprentissage nous aussi» (P8). P6 s'est inscrit « aux formations divisionnaires et celle du Ministère». P1 a également participé aux formations divisionnaires : « La DSFM a fourni des formations comme PRIME qui était utile surtout pour moi parce que je suis quelqu'un d'abstrait, alors je ne savais pas comment utiliser des manipulatifs pour expliquer les mathématiques».

Une autre stratégie a consisté pour certains autres participants de se replier sur leurs ressources personnelles. P3 a expliqué sa « capacité d'apprendre à partir d'articles professionnels pour trouver des stratégies d'enseignement plus efficaces». P2 a utilisé la même stratégie : « Être en contact des acteurs différents et ensuite, lire certains ouvrages qui proposent certaines stratégies pour la gestion et les relations avec les élèves». De son côté, P7 a soutenu qu'il faut «se mettre à l'écoute des gens, regarder comment ça fonctionne. Il faut être flexible et à l'écoute». P8 a mentionné aussi qu'il faut :

«être à l'écoute, il faut être souple. Il ne faut pas s'enfermer. De toute façon, on n'enseigne pas pour nous, on enseigne pour les autres c'est-à-dire on veut communiquer un savoir aux élèves et si on reste figé dans notre propre façon de faire, ça va pas aller.»

Enfin, le participant P9 a déclaré :

« J'ai approché des gens [...], j'ai appris comment procéder, les relations avec les élèves, comment planifier les activités pour attirer leur attention et ensuite s'engager Donc, c'est cette énergie que j'ai en moi pour pouvoir avancer et apprendre. Je ne connais pas, je demande. Il n'a y pas de honte à demander. »

Finalement, les participants se sont fiés à leurs expériences personnelles comme stratégie. P5 a précisé que sa « capacité de s'adapter [qui vient] des voyages et des occasions d'avoir côtoyé différentes communautés». Pour sa part, P10 s'est appuyé sur sa force de caractère.

« Je dirais d'abord qu'il faut aimer ce que tu fais... J'ai le goût de transmettre. C'est ce qui me tient et que je puisse continuer à avoir la motivation. Mais parfois, quand tu te fais taper sur les doigts par les parents alors que tu veux aider l'enfant ça démoralise mais en même temps, comme on dit toujours, toi en tant qu'enseignante, tu comprendras mieux. »

Ces stratégies constituent des éléments essentiels qui ont contribué à définir leur intégration au système scolaire. En particulier, les stratégies liées à l'ouverture et les qualités relationnelles permettent de cultiver de bonnes relations avec tous les intervenants, de comprendre les priorités de la division scolaire et finalement de développer des liens avec les personnes susceptibles de les appuyer.

Comme autres stratégies, les participants à notre recherche ont mentionné avoir profité de formations offertes par les EFM, la DSFM et le Ministère de l'Éducation dans des domaines tels que le dépistage précoce, la lecture, l'enseignement des mathématiques, l'évaluation, la gestion de classe et les responsabilités des enseignants manitobain. Finalement, on souligne aussi que les participants s'appuient sur leurs capacités de se prendre en main et sur des expériences personnelles d'apprentissage.

5.8 Les qualités personnelles

Une constatation qui s'est dégagé des discussions avec les enseignants participants est le fait qu'ils ont cherché activement à s'intégrer à leur milieu de travail en s'appuyant sur leurs ressources personnelles.

Une première qualité identifiée est la capacité introspective et la confiance en sa capacité d'apprendre et de résoudre des problèmes. Les enseignants interviewés ont démontré au départ, un esprit analytique et la confiance en leurs habiletés pour pouvoir questionner leurs croyances et de trouver des solutions. Par exemple, P5 a confié sa capacité d'introspection: «Je crois qu'il faut être à l'écoute [...]. Savoir de remettre en

question, l'humilité et puis savoir reconnaître qu'on n'est pas parfait». P9 démontre sa confiance quand il a dit : « J'ai cette énergie en moi pour pouvoir avancer et pour apprendre». Finalement, P1 a affirmé cette capacité d'auto-évaluation :

«Donc j'ai dû m'arrêter pour comprendre pourquoi les élèves ne comprennent pas et quelle est ma responsabilité en terme de cette compréhension-là et qu'est-ce qu'il me manquait. »

Un autre participant a souligné la confiance en ses capacités intellectuelles pour aller chercher les ressources pédagogiques dans la littérature ou encore de s'appuyer sur son domaine d'expertise pour puiser des ressources. P1 a déclaré :

« J'ai senti que l'intérêt des élèves n'était pas si haut que j'aurais voulu alors j'ai cherché des outils technologiques...j'ai trouvé des activités où on peut simuler des expériences en chimie [...] les élèves étaient contents. »

La collégialité et la capacité de travailler en équipes sont souvent revenues comme moyen de surmonter les difficultés d'intégration puisque les habiletés en communication sont essentielles au maintien des relations de travail saines. P2 a signalé qu'il fallait avoir « un esprit d'ouverture » et P6 a indiqué: «...il faut être volontariste [...]. Si tu ne t'impliques pas, tu ne vas pas vers les gens forcément à t'impliquer c'est à toi d'aller vers les gens...». D'ailleurs, les enseignants ont avoué avoir beaucoup retiré des conversations avec leurs collègues et les autres intervenants.

Par la suite, quelques enseignants ont mentionné que leur sens de professionnalisme était une qualité qui les a aidés à s'intégrer au système manitobain. Ce sentiment d'appartenance à la profession et un lien profond avec l'école dans laquelle ils œuvrent les a motivé à apprendre. Par exemple, P4 a dit : « ... une personne [...] veut bien faire son

travail et [...] veut aussi travailler au même niveau de performance que les autres». Ce dernier a ajouté: « Donc pour tout ce qui se passe dans l'école, tu dois prendre part à tout ce qui arrive, tu dois participer à tout».

Un participant a expliqué sa résilience envers la construction de ses savoirs. P8 a déclaré : « Il faut de la résilience. Il faut se remettre en question. Il faut de l'humilité. Il faut se dire que c'est ça la vie. Alors, oui on apprend à s'adapter». Le participant P3, de son côté, a affirmé que «c'est l'expérience de la vie parce qu'on a quand même [un certain âge], donc on a appris beaucoup de choses...»

Enfin, des enseignants ont misé sur leur force intérieure et des caractéristiques plus personnelles telles que la connaissance de soi, la souplesse, la patience et la tolérance comme le témoignent ces exemples. Selon P1, cette qualité est : «...la patience. Surtout je pense que je suis une personne accessible, je n'ai pas peur des changements. Je n'ai pas peur de demander de l'aide de mes collègues». Pour sa part, P2 a dit : « J'ai un esprit d'ouverture. Je peux parler le langage des autres, donc je les écoute et je vois exactement leur point de vue». Par contre, P6, a attribué son succès à son sens du pardon :

« ... On ne peut pas être aimé par tout le monde. Il y a toujours des gens qui vont te critiquer, mais c'est à toi de faire la preuve et de démentir ce qu'ils ont comme perception par rapport à toi. Quand on est capable de pardonner aux gens, quelles qu'en soient les bêtises, tôt ou tard, toi, tu vas gagner sur eux. »

Pour terminer, on remarque que les participants ont évoqué une variété de qualités personnelles qui leur ont servi de base à leur intégration professionnelle. Enfin, quand on

leur a demandé d'évaluer leur propre compétence, les enseignants ont partagé leur confiance de leurs capacités. Pour commencer, P2, P3 et P5 qui ont plus d'expérience, se sont affirmés absolument compétents. Le participant P1 a dit : «Je suis perfectionniste, alors je ne suis jamais 100% content de ce que je fais». P6, de son côté, a déclaré que « la compétence vient avec le temps. On est jamais parfaitement compétent [...] il y a toujours des éléments qu'on ne maîtrise pas». Pour sa part, P7 a affirmé en parlant de sa compétence: « Je ne dirais pas à 100 pourcent. En tant qu'enseignant, je dis que je suis en perpétuel apprentissage». L'impression de P4 est allée dans le même sens : « Compétente ? Je dirais que oui. Je suis une enseignante compétente du moment que chaque année, je m'améliore de plus en plus». Le débutant P10 a dit qu'« à chaque année, il y a quand même des défis et parfois après deux ans, on se remet en question sur des stratégies qu'on avait». Un autre débutant, P9 a avoué : « Je ne dis pas que j'ai franchi la barrière. Bon, j'estime que je n'ai pas fini d'apprendre».

5.9 Les recommandations des participants

Les enseignants en pleine évolution professionnelle ont partagé ouvertement leur cheminement personnel et leurs efforts pour s'adapter au système manitobain. Ils ont aussi offert des recommandations. Cette partie comprend les suggestions qu'offrent les participants au sujet des mécanismes pour pourraient faciliter l'insertion de leurs futurs collègues.

1. La représentativité

En premier, on mentionne la diversité dans le corps enseignant. Le répondant P6 a souligné :

« ...c'est peut-être plus de mixité puisque le Canada est un pays d'immigration, un pays qui est ouvert au monde extérieur. Le référentiel est pour les élèves est quand ils voient des enseignants qui ont la même couleur qu'eux, ça les aide beaucoup».

P10 a supporté cette suggestion :

« D'avoir la représentativité. La Division, ils ne voient pas ce qu'on voit. **Regarde la clientèle**, le nombre d'enfants immigrants. Faisons un calcul banal. Combien d'enseignants de couleur issu de l'immigration sont là pour ne fusse que répondre à ces enfants qui sont parfois très nombreux dans ces écoles-là. Tu peux voir, il y a un pourcentage des enfants issus de l'immigration et il n'y a aucun enseignant immigrant. **Est-ce que c'est normal?** »

P2 a soutenu cette opinion : « Je pense que la DSFM devrait aussi voir à l'équité de l'emploi. Une fois que **les compétences sont là...** » Ce dernier a aussi questionné le petit nombre d'enseignants de minorité visible dans les écoles urbaines :

«...il faut qu'il y ait de la représentation parce que si on reçoit des élèves immigrants, on ne peut pas refuser des postes à des immigrants comme profs. Là, y a un choix à faire catégoriquement. Et le problème n'est pas si simple que ça, parce que [...] il y a de la formation à faire [quand] on change de système».

2. La sensibilisation des directions d'école

Le participant P9 a suggéré que les directions soient sensibilisées au potentiel des enseignants immigrants de minorité visible et de leur donner une chance :

« Je pense qu'ils doivent être un peu plus ouverts à leurs compétences parce quelqu'un qui arrive ici, n'est pas tout à fait **nul**. Mais lorsque tu viens. On **balaie du revers de la main tout ce que tu as eu comme bagage**, comme expérience antérieure et on te demande de te conformer à ce qui se fait. Alors moi, je vois une certaine dichotomie entre ce qu'ils disent et ce qu'ils [font]. Donc, c'est une question d'ouverture d'esprit, et d'être plus tolérant. C'est ce que je leur suggérerais».

3. Un programme de mentorat

Les deux enseignants suivants ont offert un autre conseil :

«...ce que j'aurais aimé c'est de vivre un programme de mentorat surtout pour les nouveaux arrivants ou les nouveaux enseignants. Avoir un mentor dans une école, c'est une belle béquille. Généralement, quand les gens arrivent, on te donne tes tâches et ils te laissent partir Il y a des gros défis [...]. Les enseignants sont souvent laissés à eux-mêmes». (P7)

Le répondant P2 suggère un modèle : « Peut-être d'autres profs de minorité visible qui ont bien fait dans le système pourraient accompagner les profs qui entrent et leur montrer les rouages et assurer la transition».

4. La formation universitaire

Finalement, quelques participants ont démontré une frustration envers la pertinence de leur formation universitaire canadienne. P3 a mentionné que : « Ce qu'ils ont besoin de savoir, c'est le contexte canadien. Comment est-ce que fonctionne l'environnement et la psychologie du Canadien [...] On n'a pas besoin de deux ans pour ça».

Le participant P9 a demandé aux universités de fournir des programmes adaptés aux besoins des enseignants immigrants qui ont une formation en enseignement de l'étranger ou une expérience dans les écoles privées. Il a déploré le manque de reconnaissance des acquis :

« Oui à l'université surtout pour quelqu'un qui a une maîtrise puis on lui dit de retourner en première année. On ne peut pas dire que tout ce qu'il a appris c'est nul. Donc, s'il pouvait y avoir un département qui s'occupe entièrement de voir un peu le contenu des programmes que les gens ont avant de venir ici, ça les aiderait à placer les gens et à les aider à progresser. [...] Alors les gens sont frustrés mais ils n'ont pas le choix parce qu'ils n'ont que le français. Ils ne peuvent pas aller dans les universités anglophones

parce qu'ils ne parlent pas anglais. Alors, ils sont obligés d'être là et ça ne les avantage pas».

En conclusion, les entrevues avec les enseignants ciblés ont fourni des témoignages des défis multiples liés à l'insertion dans l'enseignement et à la construction de leur identité professionnelle. Les résultats ont permis de comprendre que les enseignants immigrants de minorité visible ont surmonté une période d'adaptation difficile et ont développé graduellement les habiletés et les attitudes qui favorisent l'apprentissage des compétences professionnelles. Nous avons remarqué que les trajectoires professionnelles étaient uniques et parsemées d'obstacles et de réussites. Il est important de considérer qu'outre l'apprentissage des responsabilités liées aux postes occupés, la compréhension de l'évolution de l'identité professionnelle doit passer par l'examen des stratégies individuelles et les caractéristiques personnelles du nouvel enseignant.

Partie 6 La discussion

Les résultats de notre recherche sont basés sur des entrevues avec des enseignants immigrants de minorité visible qui ont fourni des témoignages des défis multiples liés à leur insertion en enseignement dans les écoles franco-manitobaines. Les données ont permis de comprendre que ces enseignants surmontent à différents degrés une période d'adaptation difficile au début de leur carrière. Ils ont aussi démontré qu'avec le temps, ils développent des habiletés et des attitudes qui favorisent l'apprentissage des compétences professionnelles et ainsi, ils arrivent à se sentir compétent dans leur rôle professionnel.

6.1 La diversité du corps enseignant

En premier lieu, il est essentiel de réitérer l'importance de diversifier le corps enseignant dans une communauté telle que la communauté franco-manitobaine. En effet, les chercheurs de cette communauté recommandent l'embauche d'enseignants de minorité visible pour redresser un manque de représentativité en fonction des changements démographiques au Manitoba français (Atangana-Abe et Ka, 2012 ; Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009). La présence d'un personnel multiculturel représente une richesse pour le système scolaire quand ce milieu scolaire crée un environnement où interagissent de façon authentique diverses cultures (Guérin-Lajoie, 2002 ; Lamontagne 2002). La diversité chez le personnel enseignant répond à un impératif du système qui a comme mission de former les générations futures en mettant en pratique le multiculturalisme canadien. En plus de fournir un modèle pour les élèves nouveaux arrivants, la présence d'enseignants de

minorité visible permet l'acquisition d'attitudes d'ouverture et de respect qui préparent tous les élèves aux défis du monde en changement. D'ailleurs, l'expérience scolaire de tous les élèves est enrichie, car les jeunes de la culture majoritaire développent une image positive des immigrants et profitent certainement des connaissances, des expériences et de l'expertise des enseignants des communautés culturelles. Finalement, ces interactions facilitent le développement des compétences interculturelles chez les élèves, les parents et les membres du personnel d'une école en valorisant la contribution des enseignants immigrants de minorité visible au projet éducatif de l'établissement scolaire. Enfin, l'équité ethnoculturelle dans l'emploi pourrait devenir un outil substantiel pour réduire la discrimination et le racisme selon Kailasanathan (2013). Il est, par conséquent, primordial de favoriser la diversité du corps enseignant pour refléter la composition de la population canadienne et manitobaine.

6.2 L'obtention d'un poste en enseignement

L'obtention d'un emploi est la première étape de l'insertion professionnelle. Cette étape constitue l'aboutissement d'une formation universitaire et le début d'un rêve professionnel. Suite à la présentation des résultats, nous avons fait trois constats concernant l'obtention d'un emploi pour les enseignants interviewés.

La majorité des enseignants répondants ont partagé que la recherche d'emploi a produit des résultats positifs assez rapidement. Or, pour ces derniers, nous remarquons que ce premier emploi exigeait un déplacement dans une autre province ou vers une communauté rurale. Par exemple, la moitié de nos participants formés en Ontario ont dû

quitter leur province de résidence pour décrocher un emploi au Manitoba. Leur perception de cette facilité de trouver un poste dans les écoles franco-manitobaines pourrait s'expliquer par la pénurie d'enseignants francophones au Manitoba telle qu'exprimé par la DSFM (Oliveira, 2015 et DSFM, 2014), particulièrement dans les régions rurales et éloignées. D'ailleurs, la moitié des participants à notre recherche ont accepté leur premier poste dans une école rurale. Il semblerait que les régions rurales offrent des opportunités d'emploi, ce qui s'expliquerait par le fait que ces régions sont moins favorisées par les enseignants «canadiens». À cet effet, Kailasanathan (2013) a déclaré que les enseignants immigrants anglophones du Manitoba étaient aussi plus souvent embauchés en régions rurales qu'à Winnipeg. De plus, Dalley (2008) affirme cette constatation en affirmant qu'en Alberta, une formation universitaire de deux ans produisait rarement un emploi dans les districts scolaires urbains pour les enseignants de minorité visible francophones. À la lumière de ces observations, nous devons conclure que l'accès à un emploi est plutôt difficile pour les enseignants immigrants de minorité visible. En somme, les enseignants de minorité visible réussissaient à obtenir un poste au rural par défaut, car ces postes sont moins prisés par les enseignants «canadiens».

Une deuxième constatation se situe au niveau de type de postes obtenus. La moitié des participants ont obtenu premièrement des postes de remplacement ou des postes à terme qui sont devenus éventuellement des postes permanents. L'obtention d'un poste permanent découle souvent de ces premières expériences de travail temporaire. Donc, il importe que ces enseignants temporaires parviennent à satisfaire les exigences professionnelles et la direction de l'école, afin d'obtenir un autre contrat temporaire ou un poste permanent.

Comme nous l'avons observé, plusieurs enseignants de notre étude ont débuté leur carrière dans une école rurale. Souvent les postes dans ces écoles sont complexes à cause du nombre limité d'élèves inscrits. Par exemple, un enseignant de français serait responsable d'enseigner tous les niveaux de français au secondaire. Au niveau élémentaire, ces postes au rural impliquent souvent des classes multi-niveaux où l'enseignant doit couvrir tous les programmes de deux niveaux scolaires. Par conséquent, les nouveaux enseignants sont confrontés à des tâches d'enseignement très exigeantes ce qui rend plus difficile leur insertion professionnelle. Donc, les défis sont de taille en plus de fait que souvent la permanence d'un poste dépend de la performance de ces enseignants.

Nous remarquons aussi que les emplois dans les écoles urbaines où les tâches de travail sont généralement plus enviables et où sont inscrits la majorité des étudiants de minorité visible demeurent difficiles à obtenir. Plusieurs participants ont d'ailleurs confirmé qu'ils convoitaient un emploi dans une école urbaine qui leur offrirait un poste plus compatible à leur formation et à leurs aspirations. Certains de nos participants qui avaient commencé en région rurale ont effectué un transfert dans une école urbaine après avoir obtenu leur permanence dans la division. L'obtention de la permanence permet alors un déplacement vers les écoles urbaines si les enseignants le désirent. Bien qu'un seul participant ait affirmé qu'il prévoyait demeurer dans sa communauté d'accueil rurale, plusieurs préfèrent les écoles dans un centre urbain. Il est important de mentionner qu'occuper un emploi en ville facilite le contact avec la communauté culturelle et religieuse à laquelle appartiennent les enseignants immigrants et que s'éloigner de celles-ci les prive d'un appui précieux.

En outre, les participants à notre recherche ont relevé un autre défi quant à leur emploi, celui des matières qu'ils devaient enseigner. Souvent, les enseignants débutants sont appelés à enseigner des matières pour lesquelles ils ne sont pas préparés et à des niveaux primaires et élémentaires que surpassent leurs qualifications. Par exemple, un participant formé pour l'enseignement au niveau pré-secondaire et secondaire enseignait les premières années primaires. Deux participants ayant obtenu un grade de doctorat devaient dispenser des cours au secondaire. Chassels (2010) et Cho (2010) avaient relevé que les enseignants immigrants devaient accepter des postes pour lesquels ils étaient surqualifiés. Pour sa part, Laghzaoui (2013) avait aussi déploré que les enseignants immigrants jugeaient qu'ils étaient sous-employés selon leur formation. Nos participants ont complété des études universitaires de deuxième cycle et travaillent présentement au niveau élémentaire ou secondaire, donc leurs tâches d'enseignement ne conviennent pas toujours à leur niveau de formation ou à leurs aspirations. Donc, pour obtenir un poste d'enseignant, ils ont dû faire un autre compromis au niveau de leurs attentes et de la compatibilité à leurs formations.

La troisième constatation examine le manque de représentativité de la minorité visible dans les écoles urbaines de la DSFM où les enseignants immigrants de minorité visible pourraient jouer un rôle de mentor pour les élèves immigrants et pour la communauté d'accueil. Certains participants ont exprimé leur doute envers les raisons offertes pour expliquer le refus à un poste. Ils soupçonnent des pratiques discriminatoires de la part des employeurs. Dans son rapport à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, la recherche de Eid (2012, p. 45) a confirmé que «les

difficultés d'insertion en emploi que rencontrent certains groupes ethniques et racisés [...] ne tiennent pas qu'à une distribution inégale des acquis et des compétences, mais également aux préférences discriminatoires des employeurs». De plus, Eid (2012, p.45) a affirmé qu'il était difficile de déterminer clairement si les employeurs embauchent « des personnes qui leur ressemblent» ou s'ils jugent une faible expérience canadienne ou un manque de références défavorables dans le processus d'embauche. Alors, les enseignants immigrants de minorité visible vivent un cercle vicieux : «Pas d'expérience canadienne, pas d'emploi» (Jamieson et McIntyre, 2006) ou encore sans références canadiennes, pas d'emploi. Nous pouvons alors conclure l'existence d'une méritocratie basée un manque de «capital culturel» qui, selon le sociologue Bourdieu (cité dans Powell, 2012) favorise la reproduction des inégalités sociales et culturelles. Le concept de «capital culturel» décrit l'ensemble des habiletés pratiques et le savoir-faire dont une personne a besoin pour son avancement dans un milieu culturel particulier. Or, les enseignants immigrants de minorité visible sont souvent perçus comme étant à l'extérieur des normes culturelles. Alors, on ne reconnaît pas que les acquis académiques, professionnels et leur expérience de vie qui les outillent pour vivre sans trop d'accrocs une transition culturelle. On croit plutôt que ces différences sont des faits inébranlables (Powell, 2012) ce qui crée par conséquent, un système dans lequel des individus sont désavantagés et d'autres sont privilégiés.

Un autre obstacle à l'emploi se situe aussi au niveau d'un manque de «capital social» qui représente l'ensemble des personnes qui encouragent et supportent un individu (Kailasanathan (2013). Du point de vue de l'accès à un emploi, ces personnes qui forment le capital social sont les collègues, les administrateurs scolaires et les professeurs

universitaires qui pourraient agir comme références pour les enseignants débutants. Sans leur appui, il est très difficile de décrocher un poste.

En fin de compte, il semble que pour les décideurs, les enseignants immigrants de minorité visible ne correspondent pas à l'image d'un enseignant franco-manitobain typique en raison de leur manque de capital social et culturel.

En conclusion, en ce qui concerne l'obtention d'un poste dans la DSFM, nous observons que les enseignants immigrants de minorité visible doivent accepter des postes qui les obligent à quitter leur province de résidence ou encore s'installer dans une région rurale, les emplois en ville étant difficiles à décrocher. Or, ces postes dans les petites écoles présentent des défis particuliers à cause de la complexité des tâches. Cependant, l'obtention d'un poste permanent leur permet d'effectuer des transferts vers les emplois plus enviables. Nous avons de plus constaté que les emplois qu'ont acceptés les participants à notre étude ne sont pas toujours compatibles à leur formation universitaire et enfin, que les acquis académiques et l'expérience de vie des enseignants immigrants de minorité visible ne suffisent pas à désarmer la frilosité des directions d'école.

6.3 L'insertion professionnelle

Il est évident que le premier responsable de la réussite de son insertion professionnelle est l'enseignant lui-même. Pour réussir à sa carrière, l'enseignant immigrant de minorité visible doit être prêt à accepter son identité d'enseignant débutant et celle de néocanadien afin d'effectuer les transformations des valeurs et définir son rôle

de professionnel. A priori, « l'obtention d'un diplôme suppose effectivement que l'enseignant dispose d'un niveau de compétence suffisant pour lui permettre de s'engager dans une formation continue et d'entreprendre une réflexion sur sa pratique» (Ouellet et Archambault, 2009, p. 7). Cependant, la transition entre la théorie et la pratique cause des dissonances considérables pour l'enseignant immigrant débutant, car en plus des difficultés associées à leur adaptation à la culture canadienne, ils doivent simultanément s'adapter au système scolaire qu'ils connaissent mal. Certains individus ont réussi plus facilement à s'ajuster, alors que d'autres ont vécu des accros.

Selon Niyubahwe (2009), cette adaptation à la culture majoritaire est influencée par certaines variables telles que les connaissances de cette culture, la durée de résidence, la qualité des contacts avec des membres de la société d'accueil et la distance culturelle. Alors, comme l'a noté Elbaz-Luwisch (2002), les enseignants éduqués dans un pays étranger doivent se reconstruire une identité professionnelle en amalgamant leur culture d'origine et la culture d'accueil. Il revient donc aux enseignants de maximiser les occasions d'aller à la rencontre des membres de leur communauté d'accueil, d'apprendre avec leurs collègues et de faire confiance en leur capacité de s'adapter. D'ailleurs, les enseignants de notre étude ont démontré leur ouverture en s'impliquant aux activités scolaires, parascolaires et communautaires. De cette façon, ils ont développé graduellement un sens d'appartenance à la communauté en plus de gagner des connaissances générales des demandes sociales et ainsi peuvent occuper la place qui leur revient dans l'école et la communauté. Pour illustrer cette adaptation, nous remarquons que les participants à notre étude qui avaient acquis cinq années ou plus d'expérience ont affirmé avec assurance qu'ils

s'étaient ajustés aux attentes du système scolaire manitobain et qu'ils se sentaient des enseignants compétents. Nous devons conclure que ces répondants ont démontré que l'insertion professionnelle dépend d'une part de la bienveillance de la communauté scolaire et la communauté d'accueil et d'autre part, les aptitudes des enseignants à face au changement.

6.4 Le changement de perception du rôle d'enseignant

Pour les enseignants immigrants de minorité visible interviewés, la période d'entrée en carrière était composée de nombreuses périodes de questionnement en particulier de l'écart entre les conceptions du rôle de l'enseignant. Les recherches portant sur la transition culturelle des enseignants immigrants (Deters, 2006 ; Duchesne, 2013 ; Hodge, 2005 ; Kailasanathan, 2013; Mujawamariya, 2012 et Niyubahwe, 2009) énoncent communément qu'un problème majeur est centré sur l'adaptation au rôle et aux responsabilités de l'enseignant dans le système canadien. En général, les enseignants immigrants ont été éduqués dans un système basé sur le modèle européen qui prône des pratiques traditionnelles telles que l'enseignement magistral, la mémorisation dans la transmission des connaissances académiques et l'autorité absolue de l'enseignant (Duchesne, 2013). Or, ces pratiques sont moins préconisées en Amérique du Nord. En effet, les résultats des recherches sur les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants immigrants soutenaient que ceux-ci manquaient parfois de connaissances culturelles et de la philosophie éducative de la communauté d'accueil (Deters, 2006; Niyubahwe, 2009). Comme nous l'avons mentionné précédemment, les répondants à notre étude ont été conscientisés des différences culturelles et de celles au niveau de la

philosophie éducative canadienne lors de leur formation universitaire. Ce n'est cependant qu'après l'obtention d'un poste qu'ils ont été confrontés à celles-ci.

Plusieurs participants ont décrit leurs difficultés à s'adapter à la philosophie d'enseignement et aux interactions avec les élèves. En effet, ils ont déclaré que les rapports familiers entre l'enseignant et les élèves les rebutaient au début, la discipline étant moins stricte et plus ouverte à la négociation entre enseignants et élèves, tel que noté par Hodge (2005). En réponse à ces problèmes de gestion de l'apprentissage et des comportements des élèves, ils ont adopté des stratégies traditionnelles telles qu'une discipline plus autoritaire ou un enseignement magistral qui ne produisaient pas les résultats escomptés.

En conséquence, le manque de succès en classe cause du ressentiment envers le système et les élèves. Souvent, ils se sentent responsables des problèmes qu'ils vivent, alors ils perdent parfois leur motivation et se sentent incompetents. (Martineau et Presseau, 2003). Ces moments difficiles sont à l'origine d'une prise de conscience de la nécessité de réévaluer leurs pratiques et s'engager dans un processus de changement (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013). Le malaise face aux difficultés au niveau des connaissances et des habiletés provoque alors l'exploration des solutions possibles qui «ne saurait se faire sans un retour sur soi, sans un regard introspectif qui amène l'enseignant à prendre la juste mesure de ses capacités,...de ses limites, de ses valeurs, donc de son rapport à l'enseignement» (Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier 2001, p. 24). Ce changement repose sur les principes de l'apprentissage transformationnel étudié par Duchesne (2010, p.40) qui stipule que ces enseignants «sont prêts à remettre en question

leur système de valeurs et leurs points de vue et qu'ils acceptent l'idée qu'ils seront transformés par [une] expérience (d'apprentissage)».

À l'issue de cette période de questionnements, d'apprentissages et d'ajustements, Kailasanathan (2013) avait conclu que les enseignants immigrants arrivaient à développer graduellement des pratiques qui se conformaient aux attentes du système canadien et ainsi leur perception de leur rôle d'enseignant s'était concrétisée et ainsi ils avaient gagné en compétence et en confiance. Alors, avec le temps, le retour évaluatif de ses habiletés et l'apprentissage de nouvelles compétences, une transformation de la perception du rôle de l'enseignant s'est produite, ce qui a contribué à la réussite professionnelle et personnelle des enseignants interviewés. Cette ouverture aux nouvelles solutions est certainement facilitée si ces enseignants débutants disposaient du soutien de collègues ou de la direction.

En conclusion, les participants à notre recherche ont vite compris que pour devenir efficaces, ils devaient ajuster leurs attentes envers les élèves pour tisser des liens productifs avec eux et ainsi s'harmoniser avec la culture scolaire manitobaine. En somme, les participants ont réalisé que leur succès dépendait de leur capacité à jouer le rôle attendu de l'enseignant. Ils se sont donc engagés dans la transformation graduelle de leur comportement et attitudes décrites dans les recherches citées. (Duchesne, 2010 et 2013 ; Kailasanathan, 2013 ; Niyubahwe, 2009 et Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013). Malgré leurs efforts, certains participants ont conservé des réserves envers le système car «il donne trop de droits et de libertés aux élèves» comme l'ont noté Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2013). En revanche, d'autres ont apprécié «positivement le système

éducatif [...] comparativement à leur système d'origine» (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013, p.75) en particulier son caractère inclusif.

6.5 L'inclusion à la communauté scolaire

Au-delà des responsabilités relatives au travail avec leurs élèves, les enseignants immigrants de minorité visible doivent établir de saines relations de travail avec l'ensemble des intervenants dans leurs écoles et s'impliquer dans le projet éducatif de l'établissement ainsi que participer aux activités initiées par l'école et la communauté d'accueil. À cet égard, il s'avère que l'insertion sociale à la communauté scolaire et à la communauté d'accueil se font main dans la main.

Dans son étude, Deters (2006) avait constaté qu'en effet le succès de l'intégration de l'enseignant de minorité visible à la communauté d'accueil est dialectique. Il a expliqué que si la communauté d'accueil résistait au changement, l'intégration de l'enseignant immigrant serait obstruée. L'intégration réussie de l'enseignant immigrant dépendrait de son ouverture et sa flexibilité concernant ses valeurs et croyances. Néanmoins, au-delà des qualités personnelles et de l'ouverture de la communauté, Piquemal, Bahi et Bolivar, 2010, p. 49) avaient conclu que : «...pour l'intégration professionnelle, la possession d'un capital éducatif, culturel et professionnel compatible avec celui de la culture d'accueil accélère l'intégration...».

En somme, les caractéristiques et les aptitudes personnelles sont déterminantes dans l'intégration à la communauté scolaire et la communauté d'accueil. En effet, l'adaptation

au système d'éducation manitobain et l'intégration à la communauté d'accueil ont été influencées par un certain nombre de variables. Premièrement, nos discussions avec les enseignants répondants ont démontré que l'acclimatation au système manitobain aurait été plus facile s'ils avaient déjà vécu une expérience de travail ou d'étude au Manitoba ou ailleurs au Canada. Cette expérience leur a permis de comprendre les caractéristiques de la société canadienne rendant leur intégration au système scolaire moins déstabilisante. Par contre, certains manquaient de repères pour comprendre les attentes envers l'éducation des jeunes Manitobains rendant leur insertion professionnelle plus difficile. Deuxièmement, l'insertion des minorités visibles dans la profession enseignante dépend largement de l'ouverture et la reconnaissance des collègues, de la direction et des parents.

De leur côté, les enseignants interviewés ont souligné qu'ils se sont intéressés à leur nouvelle communauté en participant aux activités communautaires, ce qui semble les avoir aidé à s'intégrer. Comme l'a mentionné Niyubahwe (2009), des facteurs comme la connaissance du milieu et les rapports familiaux avec des membres la communauté d'accueil facilite l'adaptation des enseignants immigrants.

En général, nos participants se sont dits respectés de leurs collègues proches. Ils ont vécu des expériences de partage au sein d'une équipe collaborative, des rapports professionnels avec leurs collègues ainsi qu'avec des personnes ressources pour les accompagner dans leur parcours.

Cependant, ils ont ressenti une certaine distance quand ils côtoient des membres du personnel qui les connaissent moins bien dans leur école, lors des formations ou des comités divisionnaires. D'autres ont partagé des expériences affligeantes de marginalisation et d'exclusion de leurs collègues et d'autres intervenants à l'école.

Ceux qui travaillent dans les plus petites communautés étaient conscients de leur différence ethnique et culturelle. Ils se sont sentis responsables de faire les premiers pas et de tisser les liens avec les parents et le personnel de l'école. Ils ont compté bien sûr, sur la bienveillance et l'ouverture réciproques de leurs collègues et les autres membres de la communauté scolaire.

Les expériences d'intégration des enseignants répondants dans les communautés rurales sont particulièrement intéressantes. Les milieux ruraux sont habités d'une population généralement homogène. L'arrivée d'un enseignant de minorité visible a certainement bouleversé les perspectives des parents. Cependant, la plupart des participants ont mentionné qu'ils ont découvert, dans les petites écoles rurales, un milieu qui les a accueillis cordialement, qui les a supportés et les a encouragés. En effet, les participants qui travaillent dans les petites écoles en milieu rural se sont dits bien appuyés par la direction et plusieurs collègues. Le nombre restreint d'enseignants dans l'école était certainement un des facteurs qui a favorisé l'entraide et le partage, des éléments essentiels au développement des compétences en enseignement. De plus, les participants ont mentionné que les autres enseignants étaient prêts à partager leur matériel et à répondre à leurs questions. Ces enseignants ont aussi signalé que leurs collègues les ont aidés à

comprendre les besoins des élèves et par conséquent, ils ont ressenti une valorisation professionnelle.

Enfin, la majorité des participants au rural a indiqué l'importance de l'appui de leur direction d'école qui leur a fourni des occasions de former des rapports collaboratifs avec d'autres enseignants ainsi que des ateliers de perfectionnement professionnel avec les conseillers pédagogiques de la division scolaire. A des moments critiques, les directions des écoles rurales sont intervenues pour négocier les conflits entre autres intervenants afin de supporter les enseignants immigrants de minorité visible et valider leur apport à la communauté scolaire. Ces directions ont démontré un engagement authentique envers leur personnel et à la collaboration de l'équipe d'enseignants, et par extension, une détermination envers le succès des élèves.

Par contre, l'intégration à la communauté urbaine semble poser des défis différents. Certains participants ont partagé leur frustration envers le manque d'opportunité d'obtenir un emploi en ville. Ils ont ressenti une mise à l'écart de leurs collègues et un manque d'appui de la direction de l'école. Ils ont expliqué ces incidents à la compétition pour les postes dans les écoles urbaines, d'un manque de références de collègues manitobains, du déficit d'appréciation de leurs compétences ou encore de la discrimination. Ces facteurs évoqués par les participants renvoient aux difficultés professionnelles, personnelles et culturelles discutées dans la recension des écrits. Par exemple, Kailasanathan (2013) a mentionné le manque d'accès à des emplois dans les écoles urbaines à Winnipeg, Mujawamariya (2002) et Villerand et Martineau (2006) ont discuté des obstacles dus à la

reconnaissance des compétences et des différents culturels. Enfin, Cho (2012), Dalley (2008), Hodge, (2005) et Eid (2012) ont constaté la précarité des emplois pour les enseignants de minorité visible est causée par la discrimination raciale et le manque d'ouverture des individus envers la diversité

6.6 Faciliter l'insertion professionnelle

Dans cette partie de notre analyse, nous voulons explorer les divers outils pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible. Bien que la majeure partie de ces dispositifs soit destinée à l'insertion des enseignants novices en général, ces moyens pourraient s'adapter aux besoins des enseignants immigrants.

Les écrits sur l'insertion professionnelle rendent évidente la nécessité d'offrir aux enseignants débutants des dispositifs de soutien. Les chercheurs Duchesne et Kane (2010), Karsenti, Collin et Dumouchel (2013), Leroux et Mukamurera (2013) ainsi que Ouellet et Archambault (2009) ont déterminé que cette responsabilité d'encadrement revient à plusieurs intervenants tels que les divisions scolaires, la direction de l'école, les associations professionnelles, les gouvernements et les enseignants.

Le rôle de l'administration scolaire est primordial dans la création de liens harmonieux et du sens de travail d'équipe dans l'ensemble du personnel de l'école. Nous devons donc, souligner ici son importance dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants de minorité visible, car c'est la direction de l'école qui les encadre et leur offre des ressources. Les expériences révélées par les participants ont varié beaucoup entre

l'ignorance des problèmes et l'appui inconditionnel. Certains participants ont souligné que les directions d'école les avaient aidé à surmonter les difficultés en modifiant les tâches de travail, en fournissant des opportunités et du temps de formation, en réglant les problèmes entre les intervenants à l'école et en donnant du temps pour répondre aux besoins d'information et parfois, en reconnaissant les efforts fournis.

Royer (2001, p.7) a examiné le rôle de la direction dans l'intégration des nouveaux enseignants. Il a affirmé : «qu'une équipe de direction adoptant une approche participative plutôt qu'autoritaire est...susceptible de diminuer le stress des enseignants en leur permettant d'opter pour un rôle actif dans ...le milieu professionnel». Donc, la direction crée le ton d'ouverture et de respect aux contributions de chacun. C'est aussi la direction qui doit gérer les situations conflictuelles entre les enseignants entre eux, avec les parents ou les élèves. Selon Leroux et Mukamurera (2013, p.19), « en plus du soutien et des rétroactions qu'elle peut offrir, la direction jouerait un rôle important de conseil et de défense des débutants [...]. Elle contribuerait à renforcer leur sentiment de compétence et d'autonomie». Quelques enseignants ont mentionné avoir reçu un appui absolu de la direction de leur école. Les administrateurs soucieux de soutenir l'insertion des nouveaux enseignants ont cherché des occasions d'assouplir les difficultés et d'offrir des activités de perfectionnement professionnel pertinentes.

Enfin, il est important de mettre en évidence le pouvoir discrétionnaire dont disposent les administrateurs scolaires dans l'embauche des enseignants immigrants, l'assignation des tâches et l'établissement des dispositifs d'appui et de collégialité aux

nouveaux enseignants (Bisaillon, 1993). Les actions de la direction de l'école déterminent souvent le niveau de succès des enseignants immigrants de minorité visible.

Dans un même ordre d'idées, la collaboration entre collègues est souvent l'outil le plus efficace dans le développement des compétences chez les enseignants débutants. En effet, nos participants ont mentionné que l'aide d'un collègue est une des stratégies la plus commune et la plus utile. Lors des moments difficiles, ils ont apprécié l'appui d'un collègue qui a partagé ouvertement leurs idées, leurs stratégies et leur matériel. Duchesne et Kane (2010, p.76) ont confirmé que : «les relations qu'un enseignant établit avec ses collègues de travail constituent l'une des aspects les plus signifiants du travail et à la vie professionnelle des enseignants». La collaboration entre collègues a offert un soutien informel et non-évaluatif. L'opportunité de collaborer avec les autres enseignants a brisé l'isolement des novices et a favorisé l'apprentissage professionnel.

Le mentorat d'un collègue semble être la mesure d'appui à l'insertion la plus fréquemment suggérée par les participants ainsi que dans les recherches. Le mentorat se définit comme un soutien au débutant (novice) de la part d'un collègue plus expérimenté (mentor) (Martineau, Vallerand, 2005). Autrement dit, il s'agit d'un jumelage qui aide au débutant à s'intégrer à la profession enseignante. Les enseignants interviewés ont tous mentionné que l'aide d'un collègue aurait grandement soulagé les difficultés liées à leurs tâches d'enseignement.

Selon Armstrong (2010), le mentorat favorise l'acquisition des compétences professionnelles que l'enseignant a initiée lors de sa formation générale. Il fournit une occasion de poser des questions de nature professionnelle, une occasion de recevoir des rétroactions non évaluatives et un accès à des ressources pédagogiques. Le mentorat permet aussi de diminuer le sentiment d'isolement des nouveaux enseignants et de leur donner confiance en leurs habiletés. Enfin, cette forme d'encadrement permet d'établir des bases solides en enseignement et la mise en place d'un soutien affectif et personnel (Martineau, Vallerand, 2007). Duchesne (2010) suggère aussi la mise en œuvre de dispositifs favorisant le développement de la pratique réflexive pour soutenir les enseignants immigrants dans l'apprentissage de la culture éducationnelle.

Pour accompagner un programme de mentorat, des chercheurs ont suggéré la mise en place de tout un programme d'induction des nouveaux enseignants. « Ces programmes visent à améliorer la qualité de l'enseignement, à augmenter le taux de rétention des débutants, à promouvoir leur bien-être et leur satisfaction au travail, à améliorer leurs compétences professionnelles et la réussite des élèves» (Leroux et Mukamurera, 2103, p. 14). Ils comprennent des dispositifs de soutien intensif et formalisé (mentorat) en plus des journées d'orientation, des trousseaux d'accueil, d'ateliers au sujet de la gestion de classe, la préparation des cours et l'évaluation des apprentissages. Ces ateliers seraient offerts au cours de la première année et de la deuxième année au besoin (Wong, 2002).

Au-delà des dispositifs visant les divisions scolaires et les écoles, nous avons dépisté d'autres moyens de faciliter l'insertion professionnelle des enseignants immigrants

de minorité visible. Ceux-ci visent surtout des solutions personnelles, électroniques et au niveau des associations professionnelles.

Les réseaux électroniques professionnels permettraient aussi d'aller chercher un soutien externe et favoriser la création de liens et de réseautage au moyen du courrier électronique, du portail d'informations, de forums de discussion tout en respectant l'anonymat. Les associations professionnelles et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec ont créé, en 2005, le Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE). Ce site Web se veut un lieu de rencontre accessible à tous les intervenants en éducation en publiant les plus récentes recherches effectuées au Québec. Ce réseau professionnel encourage les participants à « s'informer par différentes ressources, s'entraider à la mise sur pied ou à la révision des programmes d'insertion ou des formations dans le milieu, avoir sous la main tout ce qui s'écrit dans le domaine, échanger des informations et mettre les gens en contact» (CNIPE, 2005). De plus, ce site Web offre des ressources plus spécifiques à l'acclimatation culturelle et professionnelle des enseignants immigrants qui peuvent, de plus bénéficier d'un accompagnement d'un collègue ou en privé (Desmarais, Lemieux, Montalvan et Popescu, 2009).

En Ontario, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et le gouvernement provincial viennent d'instaurer des programmes d'insertion professionnelle pour tous les nouveaux enseignants des écoles de l'Ontario. Les conseils scolaires de l'Ontario sont tenus responsables de développer des programmes d'insertion

professionnelle pour tous leurs nouveaux enseignants. Par contre, les documents ne proposent pas de démarches spécifiques aux besoins des enseignants récemment immigrés.

Au Manitoba, les Éducatrices et éducateurs francophones du Manitoba (EFM) fournissent un guide à l'intention des enseignants débutants. De plus, les EFM offrent depuis quelques années des ateliers appelés Céleb 5 qui s'adressent aux nouveaux enseignants francophones avec moins de 5 ans d'expérience. Les EFM ont récemment mis en place un programme de jumelage auquel les intéressés peuvent s'inscrire en septembre de chaque année.

En conclusion, les recherches sur l'insertion professionnelle supportent l'importance de dispositifs d'appui aux enseignants débutants. Elles recommandent plusieurs pistes sur lesquelles pourraient s'engager les divers responsables pour accompagner de façon appropriée les enseignants immigrants de minorité visible afin de favoriser une transition professionnelle harmonieuse, d'assumer pleinement leur rôle d'enseignant et ainsi de favoriser la construction de leur identité professionnelle.

6.7 Les qualités personnelles

Au-delà des moyens et dispositifs mis en place par l'employeur ou les superviseurs, la réussite professionnelle découle principalement de la propension des enseignants immigrants de minorité visible à accepter l'inévitabilité du changement et de s'engager dans leur adaptation. Cette transformation dépend au départ de leurs caractéristiques personnelles et interpersonnelles. En effet, les enseignants interviewés ont relevé qu'ils

avaient confiance en leurs capacités, qu'ils étaient en mesure de résoudre des problèmes de façon positive, qu'ils étaient résilients dans leurs efforts pour s'améliorer, patients devant les difficultés professionnelles et sociales, flexibles dans leurs pratiques et leurs croyances et ouverts aux changements.

Ces qualités qui font écho aux principes de l'apprentissage transformationnel de Duchesne (2010) ont favorisé le développement de l'identité professionnelle chez nos participants. Aussi, comme l'ont noté Mulatris et Skogen, (2012), l'habileté de développer des stratégies pour surmonter les difficultés repose sur des qualités interpersonnelles telles qu'entrer en communication avec les autres et la capacité de résoudre des problèmes. De plus, cette habileté d'entrer en relation avec l'autre nécessite les qualités intra-personnelles telles que la confiance en soi, l'introspection et la direction de soi (Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, p. 45). Les participants à notre recherche ont mentionné que ces qualités leur ont fourni la force de chercher des solutions à leurs difficultés et devenir des professionnels compétents de l'enseignement et de l'apprentissage.

D'ailleurs, les caractéristiques personnelles telles que l'ouverture à la culture majoritaire, la capacité de gérer des situations difficiles, les habiletés relationnelles et la disposition à apprendre sont déterminantes dans la construction de l'identité professionnelle. Les participants à notre étude ont évoqué diverses qualités qui leur ont permis de réussir : la flexibilité, la résilience, la patience, l'écoute et la confiance en soi et en ses habiletés, et enfin, la facilité d'aller chercher de l'aide.

6.8 Les stratégies

La réussite professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible est déterminée par leur disposition à trouver les moyens de s'adapter aux demandes du système manitobain. Cet apprentissage découle d'une mise en place de stratégies offertes ou initiées par les enseignants débutants afin de surmonter les difficultés. Ce sont ces stratégies qui leur ont permis de s'ouvrir aux nouvelles connaissances et mieux comprendre les dimensions variées de leur profession.

Les auteurs Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, (2001, p.24) ont affirmé que :

«la formation continue, la collaboration avec les collègues et la connaissance de soi sont les principaux moyens mis en œuvre par les enseignants pour explorer de nouvelles avenues après une période de remise en question, ce qui renforce leurs sentiments de congruence, d'estime de soi et de direction de soi».

De leur part, les chercheurs Martineau et Presseau (2003, p.3) ont rapporté que :

«lorsque les enseignants enclenchent des actions concrètes pour résoudre la difficulté, leurs préférences vont dans l'ordre : a) consulter un collègue plus expérimenté, b) mettre les «bouchées doubles» pour acquérir des connaissances sur une matière avec laquelle on est moins familier, c) entrer dans un processus d'auto-réflexion sur son action, d) consulter la direction de l'établissement».

Ces auteurs fournissent un répertoire de stratégies essentielles à l'amélioration des pratiques en enseignement chez les nouveaux enseignants qui incluent des dispositions systémiques ainsi que des actions personnelles.

L'analyse des résultats de notre recherche montre qu'effectivement que les stratégies suggérées par les auteurs ci-dessus sont celles qu'ils ont explorées. Parmi les moyens d'appui qu'ont partagés les participants, nous notons le soutien d'un autre enseignant ou de la direction, les formations professionnelles offertes par l'employeur ou l'association professionnelle, la confiance en ses habiletés et l'engagement envers leur réussite, en plus de la recherche de ressources académiques pertinentes à leurs besoins.

Plusieurs participants ont affirmé que l'acte d'apprendre de collègues plus expérimentés avait enrichi leur inventaire d'interventions pédagogiques. En effet, plusieurs chercheurs tels qu'Armstrong (2010), Duchesne et Kane (2010), Ouellet et Archambault (2009) et Wong (2002) ont déclaré que le mentorat forme la fondation de l'apprentissage professionnel en enseignement, car cet accompagnement personnalisé encourage le partage de ressources, de pratiques pédagogiques et des conseils. L'appui d'un collègue réduirait aussi le sentiment d'isolement et le stress des nouveaux enseignants devant l'énormité de leurs tâches. De plus, ce rapprochement entre collègues fournirait une occasion de tempérer «l'organisation individualiste» (Martineau et Presseau, 2003, p. 3) qui persiste en enseignement en encourageant le travail collaboratif. En outre, le mentorat permet un échange professionnel et soutient l'auto-évaluation. Les participants à notre recherche ont d'ailleurs tous insisté sur l'importance d'un mentorat bien qu'informel dans leur apprentissage de nouvelles connaissances et habiletés.

La plupart des répondants ont mentionné qu'ils ont aussi participé aux ateliers offerts par les EFM et par les conseillers pédagogiques de la DSFM. Cette formation

continue à fournir aux enseignants interviewés des opportunités de développer leur niveau d'expertise, de créer des liens productifs avec leurs collègues, de rencontrer des enseignants vivant des situations similaires à la leur et par conséquent, de gagner du courage et de la confiance en leurs capacités.

Quelques participants ont mentionné que la direction de leur école avait joué un rôle salubre dans la recherche de solutions à leurs difficultés, notamment au niveau de leur développement professionnel. Ces directions étaient conscientes des besoins de enseignants débutants leur carrière au Manitoba et leur ont fourni des occasions de réfléchir sur leurs pratiques ainsi que des moyens de se perfectionner. De plus, ces directions ont défendu leurs enseignants auprès des collègues et des parents qui semblaient douter de leur compétence, comme l'ont partagé deux de nos participants. Ces administrateurs scolaires ont démontré une ouverture exemplaire aux besoins de leurs enseignants. Contrairement à cette constatation, l'étude de Martineau et Presseau (2003, p.5) a décrit que «les directions semblent en réalité offrir peu de soutien à cet effet (l'insertion professionnelle)». De ce point de vue, trois participants ont relevé un manque d'appui de leur direction qui a eu comme conséquence le départ de ces enseignants vers une autre institution scolaire.

Finalement, nos répondants ont misé sur leurs ressources personnelles telles que leur capacité de s'auto-évaluer, d'apprendre des articles professionnels, leur résilience, leur ouverture aux nouvelles idées et leur flexibilité. Ces stratégies ont mené certains enseignants à prendre en mains leur apprentissage en se reconnaissant une propension à l'analyse de leurs actions et de leurs besoins. Ainsi, ils ont cherché des moyens efficaces

pour eux qui sont sans doute influencés par leur haut niveau de formation universitaire et leur expérience de vie. Par ailleurs, la motivation évidente envers le perfectionnement professionnel a témoigné de l'investissement personnel dans l'enseignement de tous les participants à notre recherche.

En somme, la résolution favorable des remises en question déclenchées lors des incidents critiques est déterminante dans la construction de l'identité professionnelle chez les enseignants immigrants de minorité visible interviewés. Les stratégies qui leur ont permis de s'adapter efficacement aux demandes du système éducatif manitobain sont variées et diffèrent d'un individu à l'autre. Ils ont néanmoins tous accordé une importance capitale à l'appui de collègues dans leur cheminement.

Nous reconnaissons le processus d'identisation des enseignants interviewés quand ils ont affirmé leur compétence car ils ont intériorisé les caractéristiques de la profession enseignante. L'analyse des entrevues sous l'angle de la construction de l'identité professionnelle montre que les qualités personnelles des participants en conjonction avec les stratégies qu'ils sont utilisés pour surmonter les incidents critiques entraînent des sentiments de valorisation, de congruence et de confiance en leurs habiletés. Ainsi, la compétence des participants découle des actions délibérées par les individus acteurs principaux de leurs transformations.

Dans les lignes qui suivent, nous adressons la question centrale de notre recherche : la construction de l'identité professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible

dans les écoles de la DSFM. Nous allons présenter ce processus dans lequel entre en jeu les concepts d'identification et d'identification.

6.9 La construction de l'identité professionnelle

La notion de construction identitaire professionnelle de l'enseignant réfère fondamentalement à l'apprentissage des connaissances et des compétences de la profession décrites dans le tableau des caractéristiques professionnelles (Tableau 1) ainsi que l'évolution du sentiment d'appartenance à la profession enseignante.

Du point de vue du milieu scolaire, on semble tenir pour acquis que la formation universitaire prépare les enseignants à intégrer la profession pleinement et qu'ils sont automatiquement compétents, car ils sont confrontés aux mêmes exigences que les enseignants expérimentés. Cependant, les enseignants débutants ne possèdent pas évidemment le même niveau expertise que leurs collègues chevronnés (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). Pour une personne éduquée à l'étranger, la perception du rôle et des responsabilités des enseignants a été édiflée par son expérience scolaire comme élève et par les valeurs accordées aux enseignants dans sa culture d'origine. Par conséquent, les enseignants immigrants qui intègrent le système manitobain doivent détecter les différences et s'adapter rapidement. Selon Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), les apprentissages qu'impose la négociation de ces différences constituent les éléments de base de la construction identitaire professionnelle chez les enseignants.

Ces auteurs ont déclaré que l'identité professionnelle se développait avec un aller-retour entre les processus d'identification et d'identisation. L'identification «réfère à l'adoption des caractéristiques et aux pratiques de la profession d'enseignant» (Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001, p.8). Au sens large, on peut illustrer ce processus comme une série d'interactions entre l'individu et le répertoire de connaissances et de comportements caractéristiques à l'enseignement.

Alors, si nous appliquons les résultats de recherche au modèle étudié, nous remarquons qu'en début de carrière, les enseignants immigrants de minorité visible avaient une perception de leur rôle enracinée dans leurs expériences et leur culture. Leur formation universitaire canadienne leur a fourni des outils théoriques pour comprendre la philosophie éducative manitobaine. Malgré cela, dès les premiers jours au travail, ils ont observé des comportements, des attitudes et des valeurs propres à l'enseignement au Manitoba différents de leurs attentes. Ces dissonances ont causé des situations difficiles à comprendre et à gérer. Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, (2001) ont nommé ces difficultés des incidents critiques. Pour réussir aux tâches d'enseignement, les enseignants ont pris conscience d'un problème, étudié ses causes et trouvé des moyens d'y remédier, évalué les résultats et amené des transformations. Il va sans dire que ces incidents critiques s'accompagnent d'un retour parfois douloureux sur ses capacités. Cependant, c'est dans la résolution de ces conflits cognitifs et émotionnels que se construit l'identité professionnelle.

Parmi les incidents critiques soulevés dans nos discussions, nous catégorisons ceux en rapport avec l'enseignement tels que la gestion de classe, l'enseignement par compétences, la différenciation pédagogique pour les élèves ayant des besoins spéciaux, la discussion et la négociation avec les élèves et la planification de la matière à enseigner et l'utilisation de la technologie. Par la suite, nous relevons les difficultés liées à la notion d'apprentissage centré sur l'élève comme l'apprentissage par projets, les centres d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, l'évaluation diagnostique, l'évaluation différenciée, l'utilisation des manipulatifs en mathématiques et la disposition de la classe. Par la suite, nous avons identifié des incidents critiques concernant les rapports avec les autres intervenants à l'école par exemple, la collaboration avec leurs collègues, les rapports avec la direction et les communications avec les parents.

En réponse à ces incidents critiques, les enseignants de notre recherche ont mis en place des stratégies pour adapter leurs pratiques pédagogiques qui s'alignent avec les méthodes préconisées dans les programmes d'études. Tout au long de leur carrière, ils ont développé leurs qualifications et les comportements propres aux attentes du système éducatif et ainsi, ont construit ainsi leur bagage professionnel. Quand l'examen de leurs compétences leur inspire confiance, qu'ils reconnaissent leur efficacité et qu'ils s'identifient comme enseignants manitobains, on constate ainsi le processus d'identification. L'identification représente la dimension psychologique du modèle de Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001, p.7) dans la mesure où «...l'identité professionnelle est une identité négociée en fonction des contraintes de l'environnement professionnel et des intérêts de la personne».

A ce niveau, les enseignants opèrent un retour sur eux-mêmes et leur cheminement. Ils examinent l'intériorisation des caractéristiques professionnelles (identification) et les conséquences sur leur perception d'eux-mêmes (identisation). Il est important de mentionner que cette transformation professionnelle pourrait parfois interférer avec les croyances et les valeurs des individus. Alors, pour établir une congruence entre les identités intérieure et extérieure, les enseignants se sont engagés à trouver un compromis entre les exigences du système et leur affirmation de soi et ainsi, ils ont développé un sentiment de compétence et d'appartenance à la profession enseignante (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001).

Par ailleurs, les discussions avec les enseignants interviewés ont illustré cette transition, car ils ont affirmé qu'ils étaient satisfaits de leur situation actuelle. En effet, ils se sont dits confiants en leurs capacités et ils ressentent une appréciation de leur contribution à la communauté scolaire. Nous remarquons que les enseignants avec cinq à dix années d'expérience ont affirmé leur compétence avec assurance. Ils évoquent leurs difficultés d'adaptation au début, puis affirment avec confiance qu'ils possèdent maintenant une expertise équivalente à leurs collègues de travail.

Pour leur part, les enseignants ayant moins d'expérience ont témoigné d'une compétence grandissante et d'un engagement envers leur amélioration continue. Par conséquent, dans leur désir de réussir, ils ont appris à ajuster leurs façons de penser et de se comporter en référence à la culture majoritaire. Enfin, ils ont dû trouver leur place auprès de leurs collègues enseignants, la communauté scolaire ainsi que la communauté d'accueil.

Cette constatation démontre que les efforts d'adaptation des enseignants immigrants de minorité visible ont porté fruit et que par conséquent, ils ont développé une identité professionnelle positive dans le contexte manitobain.

De plus, quelques enseignants ont déclaré qu'ils s'investissent au projet éducatif de leur école et qu'ils participaient activement à leur association professionnelle soit les EFM ou AEFM en tant que représentant de leur école ou siègent à l'exécutif de ces associations. Ils voient leur engagement envers les associations professionnelles comme une responsabilité ainsi qu'une occasion d'avoir de l'influence. En fait, cette observation contredit les conclusions de Niyubahwe (2009) qui démontraient qu'au Québec, peu d'enseignants immigrants participaient aux activités syndicales. Nous estimons par conséquent, que nos participants ressentent un investissement croissant dans leur profession et au sens large, dans leur communauté d'accueil. A cet effet, ils sont aussi conscients que leur statut de Néocanadien de minorité visible leur fournit une opportunité de servir de modèles aux élèves nouveaux arrivants ainsi qu'à leurs collègues, sans négliger leur contribution à l'ouverture à la diversité dans les communautés manitobaines.

En conclusion, le modèle de la construction identitaire proposé par Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) a fourni un cadre utile afin de comprendre comment s'est construite l'identité professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible interviewés. Celui-ci nous a permis de regrouper les éléments caractéristiques de cette transformation professionnelle tels que les attributs

personnels, les stratégies utilisées pour surmonter les incidents critiques au cours des processus d'identification et d'identification.

La construction de l'identité professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible est un processus de croissance graduel dans lequel l'individu devient l'acteur principal de son perfectionnement. Cette transformation exige plusieurs remises en question et de réapprentissage afin de surmonter les difficultés inhérentes à leur insertion professionnelle. L'identité professionnelle se construit dans la résolution satisfaisante des conflits cognitifs et émotionnels rencontrés dans l'exercice de leurs responsabilités au quotidien.

Les participants à notre étude ont démontré un engagement vigoureux envers l'apprentissage des compétences professionnelles quand ils ont cherché chez leurs collègues, leur employeur ou à l'intérieur d'eux-mêmes, les moyens de négocier des compromis entre les attentes du système et leurs capacités. Cet apprentissage leur a fourni les outils pour développer des sentiments positifs envers leur contribution au système scolaire et à la division scolaire franco-manitobaine.

Partie 7 La conclusion générale et les recommandations

7.1 La contribution à la recherche

Notre recherche a traité d'un sujet peu étudié à ce jour et par conséquent, contribue à l'amélioration des connaissances en matière d'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible. Les résultats de cette recherche ont mis en lumière les besoins systémiques pour mieux appuyer les enseignants immigrants de minorité visible au niveau de la division scolaire, de l'université. Ils suggèrent un programme d'induction robuste et flexible ainsi qu'un programme de formation correspondant à leurs besoins, car pour être efficaces, les enseignants immigrants ont besoin d'un accueil formalisé et d'une équipe d'enseignants ouverte à la collaboration.

7.2 Les limites de la recherche

Comme nos données sont issues d'histoires personnelles des participants à la recherche, les résultats illustrent essentiellement l'interprétation de ces expériences par les acteurs concernés. Les connaissances produites reflètent alors les données limitées à ces participants. Ces résultats descriptifs seront sûrement valables au niveau de la transférabilité des conclusions et des applications pratiques sur le terrain. Une autre limite se situe au niveau de la composition de l'échantillon. Les enseignants recrutés pour la recherche avaient tous du travail et de l'expérience en enseignement au moment de l'entrevue. Alors, les résultats ne reflètent pas la réalité d'autres enseignants qui ont abandonné la quête d'un emploi dans la DSFM pour diverses raisons.

7.3 Les recommandations

Pour terminer notre exploration de la transformation professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible dans les écoles de la DSFM, nous offrons quelques recommandations qui favoriseraient l'équité ethnoculturelle dans les écoles de la DSFM et faciliteraient l'insertion des enseignants immigrants de minorité visible débutants. Celles-ci s'inspirent des interprétations de nos participants et des recherches sur l'insertion professionnelle. Ces recommandations touchent l'université, la DSFM et les directions d'école.

7.3.1 Les recommandations à l'Université de Saint-Boniface

Au départ, la faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface devrait recruter activement les immigrants de minorité visible afin d'assurer la représentativité dans les cohortes annuelles. Ce recrutement pourrait s'effectuer au moyen de la publicité auprès des organismes qui offrent des services aux immigrants et dans les écoles de la DSFM. Des sessions d'information et des dépliants pourraient susciter plus d'inscriptions à la faculté d'éducation. De plus, la faculté devrait réserver jusqu'à 20% des places aux immigrants de minorité visible afin de combler les lacunes au niveau de la représentativité dans les écoles de la DSFM.

En second lieu, la flexibilité au niveau de la formation universitaire pourrait répondre aux besoins particuliers des enseignants immigrants. Pour pallier aux lacunes du système au niveau du soutien aux enseignants immigrants de minorité visible, l'université

devrait développer une programmation destinée à former les personnes qui ont déjà un bagage en enseignement de leur pays d'origine. Cette formation pointue devrait se baser sur les notions d'apprentissage transformationnel et de construction d'identité professionnelle et poursuivrait des objectifs tels que l'apprentissage des particularités du système scolaire manitobain, des politiques et pratiques éducatives ainsi qu'un accompagnement qui favoriserait l'analyse critique et l'ajustement des conceptions. De plus, les futurs enseignants devraient avoir l'opportunité faire des stages prolongés auprès d'un enseignant expert disposé à jouer le rôle de mentor.

Cet apprentissage théorique au niveau universitaire ainsi que dans le milieu scolaire aurait comme effet de légitimer la candidature des enseignants immigrants de minorité visible en fournissant une reconnaissance de leurs acquis, ce qui faciliterait leur embauche dans les écoles franco-manitobaines.

7.3.2 Les recommandations pour la DSFM

La DSFM devrait énoncer clairement son engagement envers la diversité de son personnel enseignant en formalisant une politique d'équité ethnoculturelle qui sensibiliserait sa communauté scolaire aux atouts de la diversité. De plus, les dirigeants de cette division scolaire devraient mettre en pratique les termes de la Loi sur l'équité en matière d'emploi de la Commission canadienne sur les droits de la personne qui stipule que :

«les employeurs sont responsables de réaliser l'égalité en milieu de travail...[et] qu'ils doivent donc :

- déterminer si les [enseignants de minorité visible] sont pleinement représentés à chaque niveau de l'effectif de l'organisation ;
- déceler les obstacles qui empêchent les [enseignants de minorité visible] d'obtenir un emploi ;
- en collaboration avec les employés, préparer un plan qui favorise la pleine représentation des [enseignants de minorité visible]. (Commission canadienne des droits de la personne, 2013)

En conclusion, la DSFM devrait mettre en place des stratégies qui lui permettront de déterminer si les minorités visibles sont bien représentés au sein de son personnel enseignant ainsi que des politiques qui pourront déceler les obstacles à l'emploi. En outre, la DSFM devrait s'engager à embaucher davantage d'enseignants immigrants de minorité visible dans ses écoles urbaines. Enfin, la DSFM devrait proposer à tout son personnel des ateliers semblables aux formations sur l'inclusion et la diversité au travail offertes aux membres de la fonction publique du Manitoba.

Finalement, des dispositifs d'appui intensifs et un programme de mentorat formalisés seraient salutaires pour les enseignants de minorité visible qui travaillent dans les écoles de la DSFM, car de tels moyens n'existent pas encore dans cette division. Elle pourrait instaurer un système d'appui tel qu'il existe dans la division scolaire Louis-Riel. Cet accompagnement devrait comprendre des journées d'orientation, des trousseaux de procédures et un catalogue des personnes-ressources, des ateliers sur la gestion de classe, la préparation des cours, l'évaluation des apprentissages, le système informatisé, les bulletins scolaires, des formations spécifiques pour les divers besoins des petites écoles. En outre, la DSFM devrait s'assurer que ses enseignants immigrants de minorité visible soient accompagnés de mentors conscientisés à leurs besoins.

Enfin, la DSFM, l'association professionnelle et le Ministère de l'éducation devraient mettre en place un site Web accessible aux enseignants immigrants de minorité visible qui fourniraient des ressources professionnelles, des ateliers, des articles, des livres, des vidéos adaptés aux besoins spécifiques des enseignants formés à l'étranger. En s'inspirant du site Web de la CNIPE au Québec. Ce site Web pourrait faciliter le réseautage entre enseignants et offrir un soutien personnalisé au moyen de personnes ressources. Cet outil électronique procurerait une aide confidentielle pour les enseignants en quête de connaissances spécifiques ou qui vivent des difficultés ainsi qu'un instrument puissant d'apprentissage et d'appui pour les enseignants des régions éloignées.

7.3.3 Les recommandations pour les directions d'école

Or, si on considère qu'un personnel enseignant diversifié constitue une richesse pour le système, les directions d'école devraient être conscientisées davantage aux bénéfices de la diversité du corps enseignant. Alors, ceux-ci devraient s'engager à modifier leurs pratiques d'embauche afin d'augmenter le nombre d'enseignants immigrants de minorité visible en particulier dans les écoles urbaines. De fait, le pourcentage des élèves de minorité visible dans ces écoles devrait égaler le nombre d'enseignants de minorité visible.

Les recherches dans le domaine de l'insertion professionnelle et les expériences de nos participants ont démontré le rôle crucial des directions dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Les enseignants immigrants de minorité visible qui ont peu d'expérience professionnelle canadienne présentent des besoins professionnels particuliers

auxquels l'institution scolaire qui les accueille doit être prête à répondre. Alors, les directions des écoles de la DSFM doivent être prêtes à offrir un accompagnement au niveau du perfectionnement professionnel et de la pratique de réflexion critique.

Les directions d'école devraient finalement faire respecter la politique contre le harcèlement et la discrimination de la division scolaire. Cette politique mise en pratique en 2011 s'applique au «personnel, élèves et autres personnes se trouvant sur les lieux et dans les établissements de la DSFM» (Division scolaire franco-manitobaine, 2011). Elle explique le processus de gestion des plaintes et attribue un rôle important aux directions des écoles ainsi qu'à la direction générale. Alors, comme les procédures sont déjà en place, les directions possèdent les outils pour agir en cas de comportements discriminatoires d'élèves, de parents ou de collègues à l'égard des enseignants de minorité visible. Ces moyens de gérer les conflits incluent la médiation et des mesures disciplinaires. Par conséquent, il importe que les directions informent leur personnel, créent des conditions favorables à l'inclusion et agissent rapidement en cas de conflits.

7.4 Les recommandations de pistes de recherches futures.

Suite à cette étude, il serait pertinent de mener une recherche-action qui étudierait la mise en pratique d'un programme d'induction formalisé incluant un mentorat pour les futurs enseignants immigrants de minorité visible dans la DSFM. Cette recherche aurait sûrement des retombées positives sur l'insertion professionnelle et la rétention des enseignants.

7.5 La conclusion

L'insertion professionnelle dans les écoles de la DSFM représente une période difficile pour les enseignants immigrants de minorité visible. En effet, ces enseignants intègrent un milieu scolaire différent de leurs expériences et de leurs valeurs. Pour réussir, ils ont dû modifier leurs perceptions du rôle et des responsabilités des enseignants afin de devenir compétents et confiants dans leur nouveau contexte scolaire. L'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible est caractérisée par de nombreuses remises en question et d'apprentissages de nouvelles compétences. Cependant, en s'appuyant sur leurs qualités personnelles, ils ont développé des stratégies qui leur ont permis de devenir efficaces et se sentir en mesure de participer au projet éducatif de leur école.

Cette étude est allée à la recherche d'expériences personnelles d'enseignants de minorité visible en pleine construction de leur identité professionnelle. Les objectifs que nous nous étions fixés portaient sur l'identification des qualités personnelles et les stratégies qui ont permis aux enseignants de négocier les incidents critiques découlant des difficultés identifiées au cours de leurs premières années en enseignement. Enfin, nous avons démontré des aspects inhérents à la construction de l'identité professionnelle.

L'expérience d'insertion professionnelle diffère d'un individu à l'autre. Nous remarquons que l'adaptation au système d'éducation manitobain a été influencée par un

certain nombre de variables telles que les expériences de travail ou d'études dans le contexte canadien ainsi que la reconnaissance des collègues, de la direction et des parents.

Afin de mieux comprendre l'évolution de l'identité professionnelle des participants à notre recherche, nous nous sommes appuyés sur le modèle élaboré par Gohier, Anadan, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001). Ce modèle établit que l'apprentissage des compétences en enseignement est le résultat la résolution positive d'incidents critiques qui surgissent dans l'exercice de la profession accompagnée d'une pratique réflexive sur son cheminement.

Ces incidents critiques provoqués par les demandes liées aux tâches d'enseignement ont causé des remises en question souvent pénibles. D'ailleurs, les participants à notre recherche ont identifié ces difficultés issues de leur intégration à un système différent de leurs repères culturels et personnels. En fait, le rôle de l'enseignant et les pratiques pédagogiques préconisées dans système manitobain les ont surpris à prime abord. Par la suite, ils ont relevé les différences au niveau des caractéristiques propres à l'enseignement, au concept d'apprentissage centré sur l'élève et finalement dans les rapports avec les collègues, la direction et les parents.

Les auteurs soulignent de plus un aspect psychologique lié à l'engagement des enseignants dans la construction de leur identité professionnelle et des conséquences émotionnelles telles que le sentiment d'insatisfaction devant les difficultés et le développement de l'estime de soi et de confiance en ses compétences. Notamment, en étudiant les causes des difficultés, en cherchant des solutions et en évaluant les résultats,

les enseignants peuvent combler leurs lacunes et par conséquent, développer leurs sentiments de compétence et leur sens d'appartenance à leur profession.

La construction de l'identité professionnelle implique les ressources personnelles et celles du milieu. Du point de vue personnel, pour réussir leur intégration, les enseignants débutants s'appuient sur leurs caractéristiques personnelles telles que la confiance en leurs capacités d'apprendre des nouvelles compétences, de résoudre efficacement des problèmes et d'effectuer un retour évaluatif sur leurs habiletés. Par exemple, nos participants ont mentionné des qualités comme la résilience, l'ouverture, la flexibilité et la patience. De plus, les qualités interpersonnelles des enseignants leur a permis de communiquer efficacement avec leurs collègues et de développer un réseau de personnes capables de les aider.

Afin de surmonter les obstacles, les enseignants interviewés ont exposé les stratégies salutaires à leur réussite. En effet, les participants ont mentionné que l'aide de collègues leur a permis de devenir des enseignants compétents. Ceux qui ont vécu une expérience de collaboration et d'appui ont exprimé que cette aide était essentielle à leur succès dans leur école. En particulier, les enseignants qui avaient accepté des postes dans les écoles rurales ont mentionné qu'ils se sont sentis épaulés et appréciés par les autres enseignants malgré leur différence ethnique et culturelle. De plus, les collègues et la direction, par leur soutien attentif, ont validé leurs atouts professionnels en mettant à leur disposition les ressources nécessaires. Ainsi, ces enseignants ont trouvé au sein du personnel de leur école une culture de collaboration qui leur a permis de mieux s'intégrer à la communauté d'accueil et de participer à la vie de cette communauté. Finalement, des

participants ont partagé d'autres stratégies telles que la formation additionnelle au moyen de sessions et d'ateliers offerts par les EFM et la DSFM.

La consolidation des habiletés pédagogiques permet aux enseignants immigrants de minorité visible d'être à l'aise dans leur travail c'est-à-dire de développer une image positive de soi. Nos participants ont partagé qu'avec la formation continue, l'appui des collègues et en s'appuyant sur leurs attributs personnels, ils ont développé une identité professionnelle positive et qu'ils ressentent en général une valorisation de soi comme enseignant. Enfin, plusieurs ont affirmé une fierté envers leurs accomplissements et s'identifient pleinement à la communauté des enseignants de la DSFM.

En terminant cet exposé sur l'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible dans les écoles de la DSFM, il est important de souligner les efforts courageux des enseignants de notre recherche qui ont réussi à obtenir et conserver un poste d'enseignant et à devenir des enseignants efficaces. Il demeure cependant encore beaucoup d'obstacles qui nuisent à l'accès à la profession enseignante pour les enseignants de minorité visible. En tant que membres de la communauté, ils représentent indéniablement une grande richesse pour le système éducatif franco-manitobain.

Bibliographie

- Allard, M. (2007). La moitié des profs immigrés recalés. *La Presse*. Repéré à:
www.immigrer.com/faq/sujet/La-moitie-des-profs-immigrants-recales.html
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, vol 26(1), pp. 5 à 31. Repéré à: <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Armstrong, P. (2010). *Full-time Mentors: A Qualitative Study of New Teacher Perceptions*. (Thèse de maîtrise, Université du Manitoba). Repéré à:
<https://umanitoba.ca/faculties/education/media/Armstrong-11.pdf>
- Atangana-Abe, J. et Ka, M. (2012). *La réalité des élèves nouveaux arrivants dans les écoles de la division scolaire franco-manitobaine*. Rapport final issu de la concertation avec les parties prenantes de la DSFM, Winnipeg.
- Bascia, N. (1996). Teacher Leadership: Contending with Adversity, *Canadian journal of education*, 21, 2, pp. 155 à 169. Repéré à: <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE21-2/CJE21-2-05Bascia.pdf>
- Bisaillon, R. (1993). Pour un professionnalisme collectif, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.19, no 1, pp. 225 à 232. Repéré à:
<http://id.erudit.org/iderudit/031610ar>
- 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*, vol.26(2), pp. 1 à 18. Repéré à: <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement. (2005). Repéré à:
www.insertion.qc.ca
- Chassels, C. (2010). Participation of Internationally-Educated Professionals In An Initial Teacher Education Bachelor Of Education Degree Program: Challenges And Supports. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue #100, February 16. Repéré à:
http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/chassels-iet.pdf
- Cho, C. L. (2010). Qualifying As Teacher: Immigrant Teacher Candidates Counter-Stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue #100, February 16. Repéré à: www.umanitoba.ca/publications/.../cho-eit.pdf

- Chouinard, M.-A. (2005). Des enseignants mal formés à une dure réalité. *Le Devoir*, édition du mardi 15 février 2005.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London, New York, Routledge Falmer. 446 p.
- Comeau, Y. (1994). L'analyse de données qualitatives. Collection Cahiers du CRISES, Centre de recherche sur les innovations sociales. Repéré à l'adresse : <https://depot.erudit.org/id/001759dd>
- Commission canadienne des droits de la personne. (2011) Équité en matière d'emploi. Repéré à : <http://www.chrc-ccdp.ca/fra/content/equite-en-matiere-demploi>.
- Creswell, J., Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124. Academic Search Database.
- Dalley, P. (2008). *Immigration and Work in Minority Communities: The Case of Francophone Alberta* Dans Canadian Issues/Thèmes canadiens, Immigration and Diversity in Francophone Minority Communities, Association for Canadian Studies (ACS), Association d'études canadiennes (AÉC), p. 50-54.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative*, Montréal, McGraw-Hill, 142 p.
- Desmarais, B., Lemieux, B., Montalvan, B., Popescu, D (2009) *Outils pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants d'immigration récente*. Atelier présenté lors du colloque du CNIP5 « À la lumière de nos actions, donnons un nouvel élan à la profession ! », au Centre des Congrès de Laval, les 30 avril et 1^{er} mai 2009. Vidéo repérée à : www.insertion.qc.ca. Consulté le 7 mars 2013
- Demsach, F. (2007). *Foreign Educated Teachers in Canada: Paralysed Human Resource*. (Thèse de Maîtrise, Université du Manitoba). Repéré à : <http://umanitoba.ca/faculties/education/media/Demsash-2007.pdf>
- Deters, P. (2006). *Immigrant teachers in Canada: Learning the language and culture of a new professional community*. Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education. Repéré à : <http://www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/2.%20didactics/53.pdf>
- Division scolaire franco-manitobaine (2012). *Plan stratégique*. Repéré à : <https://www.dsfm.mb.ca/SiteWeb2010/documents/La%20CSFM/Plan%20strat%C3%A9gique%202012-2016/Sommaire%20Plan%20Strat%C3%A9gique.pdf>

- Division scolaire franco-manitobaine (2013). Directive : Harcèlement et discrimination. Repéré à : <https://www.dsfm.mb.ca/SiteWeb2010/documents/La%20CSFM/Directives%202012/RH%20%20ressources%20humaines/RH%2011%20Harc%20%20A8lement%20et%20discrimination.pdf>
- Division scolaire franco-manitobaine (2014). *InfoDSFM*, édition printemps 2104. Repéré à : <https://www.dsfm.mb.ca/SiteWeb2010/documents/Publications%20et%20liens/Info-DSFM/Info-DSFM-printemps-2014.pdf>
- Dubar, C. (1998). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*, Édition Armand Colin, 2^{ème} édition. Repéré à: http://mip-ms.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?id_fichier=1295877017955
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 45, n° 1, pp. 63 à 80. Repéré à: <http://id.erudit.org/iderudit/1000030ar>
- Duchesne, C. (2013). Conceptions of Learning: The Challenge for Immigrant Student Teachers, *Education Canada*, Canadian Education Association, volume 53, issue 3. Repéré à: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/conceptions-learning-challenge-immigrant-student-teachers>
- Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle, *Éducation et francophonie*, vol. 38, no 1, p. 33-50. Repéré à: <http://id.erudit.org/iderudit/039978ar>
- Educatrices et éducateurs francophones su Manitoba EFM (s.d.). Repéré à: <http://www.efm-mts.org/programme-de-jumelage/>
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2006). *Plan d'action pour l'équité Ethnoculturelle de la Maternelle à la 12e année 2006–2008*. Repéré à: <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/rapports/equite/docs/plan06-08.pdf>
- Eid, P. (2012). Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un «testing» mené dans le grand Montréal. Mai 2012. Repéré à : http://www.cdpedj.qc.ca/publications/etude_testing_discrimination_emploi.pdf
- Elbaz-Luwisch, F.(2004). Immigrant teachers: stories of self and place, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17:3, pp. 387 à 414. doi:10.1080/0951839042000204634
- Gervais,C. (1999). *Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants dans Vie pédagogique*, no 111, avril-mai 1999, p.12-17.

- Gingras C., Mukamurera. J. (2008). *S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène* dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, 2008, p. 203-222. Repéré à URI: <http://id.erudit.org/iderudit/018997ar>
- Gohier, C., Anadan, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 3 à 32. Repéré à: <http://id.erudit.org/iderudit/000304ar>
- Gordon, S.P. (1991). *How to Help Beginning Teachers Succeed*. Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development. Repéré à : <http://eric.ed.gov/?id=ED341166>
- Guérin-Lajoie, D. (2002). Le personnel enseignant dans les écoles minoritaires de langue française. Dans Mujawamariya, D. *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante. Récits d'expériences, enjeux et perspectives*, pp. 167 à 179. Québec : Les Éditions Logiques.
- Hodge, K. (2005). *(Re)Writing The Script :How Immigrant Teachers (Re)Construct Identity in a Canadian Private Language School Setting*. Simon Fraser University. Repéré à: <http://summit.sfu.ca/item/10039>
- Jamieson, B., et McIntyre, F. (2006). Transition à l'enseignement 2006. Le meilleur et le pire. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). *Pour parler profession*, Décembre 2006, Repéré à: http://pourparlerprofession,oeeo.ca/decembre_2006/transition_01.asp
- Kailasanathan, S.P. (2013). *Immigrant Teacher Narratives :Re-storying the Problem of Immigrant Teacher Integration*. (Thèse de maîtrise, Université du Manitoba). Repéré à : <http://mspace.lib.umanitoba.ca/handle/1993/18329>
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). *Le décrochage enseignant : état des connaissances*, Springer Science+ Business Media Dordrecht and UNESCO Institute of Lifelong Learning. doi:10.1007/s11159-013-9367-z
- Laghzaoui, G.A. (2011). *Paroles d'immigrants ! Représentations sociales et Construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones en Colombie-Britannique* (thèse de doctorat, Simon Fraser University). Repéré à: <http://theses.lib.sfu.ca/thesis/etd6637>
- Lamarre, A. M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-héméneutique*, Montréal. Thèse de doctorat : Université du Québec à Montréal.

- Lamontagne, O (2002). L'inclusion des minorités visibles et ethnoculturelles dans l'enseignement. Quels bénéfices pour l'éducation en Ontario? Dans Mujawamariya, D. *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante. Récits d'expériences, enjeux et perspectives*, pp. 57 à 69 Canada : Les Éditions Logiques.
- Leroux, M. & Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession* 21(1)
- Manitoba Education, Professional Certification Unit, Repéré à:
<http://www.edu.gov.mb.ca/k12/profcert/contact.html>
- Manitoba Immigration and Multiculturalism (2013). *Manitoba Immigration Facts. 2012 Statistical Report*. Repéré à : http://www.gov.mb.ca/labour/immigration/pdf/manitoba_immigration_facts_report_2012.pdf
- Martineau, S. (2008). L'identité professionnelle et l'insertion professionnelle : essai de problématique. *Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement*, Formation et Profession , mai, pp. 40 à 43. Repéré à:
www.crifpe.ca/download/verify/46
- Martineau, S., et Ndoreraho, J.-P. (2006). *À propos du règlement sur les autorisations d'enseigner et sur l'embauche d'enseignants de migration récente*. Repéré au site Web du Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE): www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article87
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. Brock Education, Vol. 12, No. 2, 2003, pp.54-67. Repéré à:
<http://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/viewFile/37/37>
- Maxwell, J. A. (2008). *Designing a qualitative study*, Bickman ed, p. 214 à 252. Repéré à : http://www.sagepub.in/upm-data/23772_Ch7.pdf
- Mc Andrew, M. , Jacquet, M. et Ciceri, C. (1997). La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des établissements scolaires : une étude exploratoire dans cinq provinces canadiennes. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 1, p. 209 à 232. Repéré à:
<http://id.erudit.org/iderudit/031914ar>
- Mujawamariya, D. (2002). Les minorités visibles sur le chemin de la profession enseignante : un parcours parsemé d'embûches. Dans Mujawamariya, D. *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante. Récits d'expériences, enjeux et perspectives*, pp. 203 à 233. Québec : Les Éditions Logiques.

- Mulattris, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *Revue internationale d'études canadiennes*, n° 45-46, p. 331 à 352. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/1009909ar>
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat. Sainte-Foy : Université Laval. Repéré à l'adresse : www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq26082.pdf
- Mukamurera, J. (1999). *Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec*. Vie Pédagogique, no 111, avril-mai, 24-27.
- Niyubahwe, A. (2009). *État actuel des connaissances sur l'insertion professionnelle des enseignants immigrants au Canada et ailleurs en Occident*. Atelier présenté lors du colloque du CNIP5 « À la lumière de nos actions, donnons un nouvel élan à la profession ! », au Centre des Congrès de Laval, les 30 avril et 1^{er} mai 2009. Vidéo repérée à : www.insertion.qc.ca. Consulté le 7 mars 2013
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 16(2), 55-87. Repéré à l'adresse <http://id.erudit.org/iderudit/1029142ar>
- Oliveira, C. (2015). *Le directeur général fait le point sur la rentrée scolaire*. Winnipeg, Société Radio-Canada. Repéré à : <http://ici.radio-canada.ca/regions/manitoba/2015/08/24/008-rentree-scolaire-2015-dsfm-alain-laberge.shtml?isAutoPlay=1>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). (2008). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Grandir dans la profession*. Repéré à l'adresse : http://www.oeeo.ca/publications/pdf/Induction_White_Paper_f.pdf
- Ouellet, M.-C., Archambault, J. (2009). *L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement* dans Vie pédagogique, no 152, octobre 2009.
- Peeler, E., Jane, B. (2006). Mentoring: Immigrant Teachers Bridging Professional Practices. *Teaching Education*, 16:4, pp. 325 à 336. doi:10.1080/10476210500345623.
- Piquemal, N., Bahi, B. & Bolivar, B. (2010) Nouveaux arrivants humanitaires et économiques au Manitoba francophone: entre défis et succès social. *Revue canadienne de recherche sociale*, 3(1), p. 41-51.
- Piquemal, N., Bolivar, B. & Bahi, B. (2009) Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain: défis et dynamiques. *Cahier franco-canadiens de l'Ouest*, vol.21, no 1-2, p. 329-355. Repéré : <http://id.erudit.org/iderudit/045333ar>

- Powell, C. (2012) The myth of meritocracy. The Practical Theorist, Ryerson University, Toronto. Repéré à: <https://practical.theorist.wordpress.com/2014/11/14the-myth-of-meritocracy-part-i-cultural-capital/>
- Royer, N. et autres. (2001) « Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière », *Vie pédagogique*, no 119, avril-mai 2001, p.5-8.
- Schmidt, C. (2010). Promouvoir la viabilité culturelle et linguistique dans les écoles du Manitoba : le rôle essentiel des enseignants formés à l'étranger. *Education for Sustainable Development Newsletter*, vol 1, no 2. Repéré à: http://www.edu.gov.mb.ca/m12/dev_durable/docs/edd_v1n3.pdf
- Schmidt, C.; Young, J.; Mandzuk, D., (2010) *The Integration of Immigrant Teachers in Manitoba, Canada: Critical Issues and Perspectives*, Springer Science+Business Media B.V. Repéré à: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12134-010-0149-1#page-1>
- Vallerand, A.-C.; Martineau, S. (2006). *Les enseignants immigrants : Difficultés rencontrées et pratiques d'insertion*. Repéré à: http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article93
- University of Manitoba, Internationally Educated Teachers (IETs) New Internationally Educated Teachers Programming. Repéré à: <http://umanitoba.ca/faculties/education/future/IET.html>
- Waldie, C. (2013, décembre). *Vitrine sur la programmation des Nouveaux arrivants*. Communication présentés à la réunion de la Commission scolaire franco-manitobaine, Lorette, Manitoba.
- Wong, H. K. (2002). Induction : The Best Form of Professional Development, *Educational Leadership*, Vol 59, No 6, March 2002, pp.52-55.

Annexe A

Questionnaire

1. Comment vous appelez-vous?
2. Où avez-vous complété votre formation d'enseignant? Avez-vous obtenu d'autres formations?
3. Quel poste occupez-vous en ce moment?
4. Avez-vous rencontré des difficultés ou frustrations dans le processus de recherche d'emploi?
5. Avez-vous bénéficié d'un appui particulier pour l'obtention de ce poste ?
Expliquez
6. Quels sont vos buts professionnels, s'ils diffèrent de votre situation actuelle?
7. Avez-vous bénéficié d'appui spécifique pour faciliter votre insertion professionnelle? Si oui, pouvez-vous décrire cet appui.
8. Participez-vous à votre association professionnelle? AEFM, EFM, MTS
9. Vous sentez-vous appuyé et inclus par vos collègues à l'école et lors des activités divisionnaires?
10. Comment qualifiez-vous votre expérience en enseignement depuis le début de votre carrière au Canada?
11. Pouvez-vous parler de situations où vous avez ressenti des différences entre votre perception du rôle d'enseignant et les attentes du système manitobain?
12. Avez-vous vécu des situations problématiques liées à votre insertion professionnelle? Lesquelles?
13. Pouvez-vous parler des incidents critiques qui vous ont obligé à remettre en question ce que vous faisiez, d'apprendre de nouvelles compétences et de modifier vos pratiques?
 - Dans votre façon d'enseigner,
 - Dans votre façon de gérer les élèves,
 - Dans vos rapports avec les parents
 - Dans vos rapports avec les intervenants à l'école

14. Quelles stratégies vous ont permis de surmonter les difficultés rencontrées dans votre insertion professionnelle?

15. Quelles qualités personnelles vous ont permis d'affronter les conflits et de d'arriver à une résolution constructive?

16. Jusqu'à maintenant, jugez-vous que vous avez acquis les compétences qui font de vous un enseignant efficace?

17. Quelles interventions au niveau de l'école ou de la division scolaire auraient facilité votre intégration dans votre milieu de travail?

18. Avez-vous d'autres informations pertinentes à partager?

Annexe B

Formulaire de consentement libre et éclairé

Titre du projet de recherche :

L'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible dans les écoles de la DSFM

Chercheur : Carole Michalik

Cher collègue,

Je viens par la présente, vous inviter à participer à mon projet de recherche en vue de l'obtention de ma maîtrise en éducation à l'Université de Saint-Boniface. Dans les lignes qui suivent, vous pourrez prendre connaissance des objectifs et des modalités de ce projet de recherche. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter. Alors, je vous demande humblement de lire ce document afin de comprendre les exigences de votre participation et espère que vous accepterez d'y participer.

Le projet de recherche s'intéresse à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible dans les écoles de la DSFM. On définit l'insertion professionnelle comme une période d'entrée en carrière au cours de laquelle l'enseignant met en pratique les compétences acquises lors de sa formation universitaire en plus d'apprendre les nombreuses habiletés liées à l'enseignement et à l'apprentissage dans les écoles franco-manitobaines.

Au moyen d'entrevues, les participants seront invités à partager leur parcours professionnel, à identifier les difficultés rencontrées et finalement comment ils ont réussi à s'adapter avec succès au système scolaire manitobain.

Votre participation se fera au moyen d'un questionnaire comportant 17 questions lors d'une entrevue d'environ 60 minutes avec la chercheuse. L'entrevue sera enregistrée avec un appareil enregistreur de type MP3. Ces entrevues enregistrées seront transcrites et par la suite, partagées avec les participants afin que vous puissiez confirmer la validité des données. Les fichiers MP3 et les copies papier seront conservés sous clé dans ma résidence jusqu'à la fin de la rédaction du rapport de thèse et seront ensuite détruits.

Ce projet de recherche est confidentiel. Je serai la seule personne à avoir accès à vos données. L'identité des personnes interviewées sera protégée par l'utilisation des pseudonymes. Si nécessaire, certains extraits d'entrevues ainsi que des références pouvant permettre l'identification des participants seront retirés du mémoire. Cette recherche comporte des risques minimaux.

Soyez assurés que :

-votre participation n'est pas obligatoire. Vous pouvez, sans préjudices ni conséquences, vous retirer de cette étude en tout temps ou refuser de répondre à certaines questions.

-votre identité et votre lieu de travail seront gardés confidentiellement, seule la chercheuse connaîtra l'identité des participants.

-aucun dossier confidentiel ne sera consulté.

-vous aurez accès aux résultats de l'analyse des données et au rapport final si vous en exprimez le désir.

- Le directeur général de la division scolaire, M. Laberge, a accordé sa permission à cette recherche.

En signant ce formulaire, vous indiquez que vous avez bien compris l'information concernant votre participation au projet de recherche et que vous acceptez d'y participer. Ce faisant, vous ne renoncez aucunement à vos droits reconnus par la loi et les chercheurs, les commanditaires et les établissements concernés ne sont pas dégagés de leurs responsabilités professionnelles et légales.

N'hésitez pas à demander des précisions ou des renseignements supplémentaires en tout temps au cours de votre participation.

Nom du chercheur : Carole Michalik

Numéro de téléphone :

Courriel :

Superviseur : M. Mamadou Ka, professeur, Université de Saint-Boniface

Cette recherche a reçu l'approbation déontologique du Comité d'éthique de la recherche de l'USB. Si vous voulez nous faire part de vos préoccupations ou de plaintes concernant ce projet, veuillez communiquer par téléphone au Comité d'éthique de recherche au numéro (204)233-0210 ou par courriel à l'adresse suivante : recherche@ustboniface.ca.

Une copie de ce formulaire de consentement vous sera remise pour vos dossiers.

Je, _____, accepte de participer au projet de recherche intitulé « *L'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible dans les écoles de la DSFM* »

Signature du participant : _____ Date : _____

Signature du chercheur ou de son représentant : _____

Date : _____

Déclaration relative aux renseignements personnels

La collecte des renseignements personnels sous l'autorité de la *Loi sur l'Université de Saint-Boniface* est utilisée à des fins administratives. Les renseignements personnels ne seront pas utilisés ni divulgués pour d'autres raisons que celles permises par la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée (LAIPVP)*. Si vous avez des questions concernant la collecte de vos renseignements personnels, veuillez contacter le bureau de la coordonnatrice de la LAIPVP (233-0210, poste 398), au Service des archives de l'Université de Saint-Boniface, 200, avenue de la Cathédrale, Winnipeg (Manitoba) R2H 0H7.

Annexe C



Page 1 sur 5

Annexe VII
UTILISATION DES ÊTRES HUMAINS EN RECHERCHE
Demande d'évaluation d'un protocole d'éthique

I. Type de recherche

- Recherche de 2^e et 3^e cycles; stage postdoctoral
- Recherche d'un membre du corps professoral
- Projet indépendant effectué dans le cadre d'un cours
- Recherche administrative
- Autre (spécifiez) _____

II. Personne effectuant la recherche (chercheur principal)

Nom : Carole Michalik

Faculté : Éducation

Adresse courriel : _____

Numéro de téléphone : _____ Numéro de télécopieur : _____

Signature : _____ Date : 21 mai 2015

III. Directeur du chercheur étudiant ou professeur de cours

Nom : Mamadou Ka

Faculté : ARTS

Adresse courrie _____

Numéro de téléj _____

Sig _____ Date : 21 mai 2015

IV. Projet de recherche

Titre du projet de recherche : L'insertion professionnelle des enseignants immigrants dans les écoles de la DSFM

Date prévue de fin du projet : _____ décembre 2015

Le jury de 2^e et/ou 3^e cycle a approuvé ce projet. Oui Non s/o

Le directeur de 2^e et/ou 3^e cycle a examiné et approuvé le protocole d'éthique. Oui Non s/o

Il incombe aux signataires de s'assurer que la recherche sera effectuée selon les normes du protocole d'éthique par les personnes à qui on aura délégué cette responsabilité. Toute modification au protocole sera signalée au CER afin que celle-ci puisse être approuvée avant d'être appliquée. Le signataire est responsable de fournir une copie de la politique d'éthique au chercheur étudiant et de l'aviser de l'importance de se conformer aux principes de conduite éthique établis dans le protocole d'éthique et de lui signaler toute modification au protocole.

Signa _____ Date : 21 mai 2015 _____

V. Questionnaire

Les questions dans ce formulaire ont été formulées dans le but de recueillir des informations pertinentes permettant de dépister des problèmes d'éthique potentiels qui pourraient découler de ce projet de recherche. En plus de répondre aux questions ci-dessous, le chercheur doit annexer à sa demande tout document pertinent.

1. Les sujets ignorent-ils qu'ils font l'objet d'une recherche? oui non
2. Recueillerez-vous des informations sur les sujets de sources autres que les sujets mêmes? oui non
3. Serez-vous (ou les membres de votre équipe de recherche) dans une position d'autorité vis-à-vis des sujets? Dans l'affirmative, expliquez cette position d'autorité et la façon dont vous allez l'aborder. oui non
4. La participation des sujets aura-t-elle été acquise par des moyens coercitifs ou incitatifs? oui non
5. Les sujets sont-ils identifiés par nom ou par d'autres moyens qui permettent d'établir un rapport entre eux et les données? Dans l'affirmative, expliquez comment vous allez garantir la confidentialité des données. Quelles précautions prendrez-vous pour conserver les renseignements et les mettre au rebut de façon sécuritaire? oui non
6. Si les sujets sont identifiables par nom, avez-vous l'intention de les recruter en vue d'effectuer de futures recherches? Dans l'affirmative, expliquez pourquoi cela s'avère nécessaire et comment vous avez l'intention de recruter ces sujets en vue de recherches éventuelles. oui non
7. La diffusion des résultats de la recherche pourrait-elle compromettre la confidentialité? oui non
8. La méthodologie de recherche pourrait-elle provoquer un malaise émotionnel ou physique chez les participants ou faire en sorte que les participants s'attendent à subir un malaise en participant au projet de recherche? oui non
9. La sécurité personnelle des sujets est-elle menacée? oui non
10. L'étude comprend-elle des sujets qui sont, sur le plan juridique ou pratique, incapables à donner un consentement valide pour participer (ex. : enfants, personnes souffrant de maladies mentales ou de déficiences intellectuelles)? Dans l'affirmative, expliquez comment vous obtiendrez le consentement libre et éclairé de ces sujets et des personnes qui détiennent l'autorité de parler en leur nom. oui non
11. La procédure de recherche inclut-elle une forme de duperie (c'est-à-dire qu'on induira les sujets intentionnellement en erreur en ce qui concerne l'objectif de l'étude, leurs propres résultats et d'autres aspects de la recherche)? oui non
12. Y a-t-il une possibilité que des enfants ou des bénéficiaires de soins de santé fassent l'objet d'abus au cours de cette recherche? S'il y a lieu, quelles dispositions avez-vous prises pour vous conformer à la loi selon laquelle des infractions auprès des enfants et des bénéficiaires de soins de santé doivent être signalées à la police? oui non
13. La recherche comprend-elle l'utilisation de renseignements médicaux personnels? La loi sur les renseignements médicaux personnels du Manitoba établit les responsabilités des chercheurs afin d'assurer la sécurité des renseignements médicaux personnels. S'il y a lieu, quelles dispositions avez-vous prises pour vous conformer à cette loi? (Voir <http://www.gov.mb.ca/health/phia/index.html>) oui non

3. Le devis méthodologique :

a. Échantillonnage

Cette recherche vise la participation de entre 10 et 12 sujets choisis selon des critères suivants :

- être immigrant diplômé dans son pays d'origine ou formé dans une université canadienne
- avoir obtenu un emploi permanent dans une école de la division franco-manitobaine
- accepter de partager leur cheminement personnel.

Ils seront recrutés selon le principe de « purposeful sampling » à partir de la liste d'ancienneté de l'Association des enseignants franco-manitobains. Ils seront invités à participer à la recherche au moyen d'une lettre expliquant le but et la méthodologie envoyée par courriel. Il n'y a aucune caractéristique spéciale chez les sujets qui les rendrait vulnérables ou qui m'obligerait à prendre des mesures supplémentaires.

b. Outils de collecte de données

La collecte de données d'effectue au moyen d'entrevues semi-structurées (copie du questionnaire ci-jointe)

c. Principales opérations de recherche et leur échéancier

Les entrevues seront effectuées à de juin à juillet selon la disponibilité des participants. Les entrevues seront transcrites et validées en juillet et août.

C. Confidentialité

Les participants seront assurés de la confidentialité de leur identité et de l'anonymat des extraits des entrevues utilisés pour illustrer les aspects présentés dans l'analyse des données. Par ailleurs, aucun détail qui pourrait identifier un participant ne sera utilisé dans le rapport. De plus, les données récoltées ne seront pas partagées avec les autres participants. Enfin, les participants auront l'occasion de revoir leurs réponses et les modifier au besoin. Les participants pourront exiger des clarifications à tout moment et ils pourront aussi se retirer s'ils le désirent.

Les entrevues seront tenues en personne dans le lieu de travail du participant ou à un endroit similaire. Ces entrevues enregistrées et transcrites seront partagées avec les participants afin qu'ils confirment la validité des données.

Aucun dossier confidentiel ne sera consulté. Seule la chercheuse aura accès aux données. Tous documents seront conservés en sécurité dans un dossier dans la mémoire de l'ordinateur de la chercheuse ainsi que sous clé dans la résidence de la chercheuse. Toute copie des transcriptions seront détruits après la rédaction finale du rapport de recherche. (décembre 2015)

D. Le consentement libre et éclairé (Veuillez vous assurer que l'information qui suit se trouve dans le formulaire de demande et dans le formulaire de consentement)

Les participants seront informés des objectifs du projet et du type de données recherchées. A tout moment ils pourront demander des clarifications. Le consentement libre et éclairé des participants sera obtenu par écrit au moyen d'un formulaire. Une copie du formulaire de

consentement est annexée. La permission de la Division scolaire franco-manitobaine a déjà été obtenue.

Duperie

Cette recherche sera effectuée sans duperie. Les participants seront informés des modalités de la recherche et des processus avant de fournir leur consentement.

Avantages et inconvénients

Cette recherche comporte peu d'inconvénients prévisibles. Par conséquent, les inconvénients possibles ne sont pas plus importants que les avantages escomptés.

Diffusion des résultats

Le mémoire de thèse sera partagé avec les participants qui en feront la demande. Il sera aussi déposé à la bibliothèque de l'Université du Manitoba.

Compensation financière

Les sujets ne recevront aucune compensation financière pour leur participation.

Déclaration relative aux renseignements personnels

La collecte des renseignements personnels sous l'autorité de la *Loi sur l'Université de Saint-Boniface* est utilisée à des fins administratives. Les renseignements personnels ne seront pas utilisés ni divulgués pour d'autres raisons que celles permises par la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée (LAIPVP)*. Si vous avez des questions concernant la collecte de vos renseignements personnels, veuillez contacter le bureau de la coordonnatrice de la LAIPVP (233-0210, poste 398), au Service des archives de l'Université de Saint-Boniface, 200, avenue de la Cathédrale, Winnipeg (Manitoba) R2H 0H7.

Annexe D



Le 4 juin 2015

Carole Michalik
Université de Saint-Boniface
Winnipeg (Manitoba)

Objet : Certificat d'éthique n° ETH-2015 – 4 juin - M.A., Faculté d'Éducation

Madame,

En tant que président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface, j'ai examiné, aux fins d'une évaluation accélérée, les modifications apportés au protocole du projet de recherche intitulé *L'insertion professionnelle des enseignants immigrants dans les écoles de la DSFM*. Au terme du processus d'évaluation, je suis d'avis que le projet respecte les normes déontologiques aux fins d'une recherche avec sujets humains. Le certificat d'éthique ETH-2015-4 juin vous est donc émis pour la déroulement de vos travaux. Le certificat arrive à échéance le 4 juin 2016.

Le CÉR souhaite toutefois que vous apportiez de légères modifications à votre demande. Il s'agit donc, tel que suit,

- C.5 Préciser qui aura accès aux données ou si seule l'étudiante y aura accès.
- D. Indiquer au formulaire de consentement que les participants communiqueront commentaires et réserves au Bureau de la recherche (recherche@ustboniface.ca).
- F. Préciser les modalités de la diffusion des résultats de la recherche. Et si le mémoire de thèse sera rendu disponible.

Enfin, le comité souhaite que la description de la méthodologie soit révisée de manière à fournir des renseignements uniformes quant à la durée des entrevues.

Le certificat vous est émis avec l'entente que vous déposerez les documents révisés au Bureau de la recherche avant le début de vos travaux.

Vous devrez également déposer un rapport final au plus tard le 4 juin 2016 (voir Annexe V de la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*). Si à cette date, vous avez complété la cueillette de données, mais non le projet, vous devrez soumettre un rapport annuel (voir le formulaire « Rapport annuel sur le projet de recherche présenté au CER »). Toujours en date du 4 juin 2016, si, vous n'avez pas complété la cueillette de données, vous devrez déposer une demande de prolongation (voir Annexe IV de la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*).

Je vous prie d'agréer l'expression de mes sincères salutations.

Président, CÉR



Thierry Lapointe

c.c. Mamadou Kâ

Annexe E



Bernard Lussier
Président
CSFM

Alain Laberge
Directeur général
DSFM

Le 12 mars 2014

Madame Carole Michalik
Directrice adjointe
Collège Louis-Riel
585, rue Saint-Jean-Baptiste
Saint-Boniface (Manitoba) R2H 2Y2

Madame,

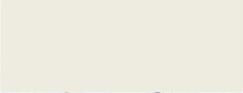
J'accuse réception de votre lettre du 4 mars 2014 dans laquelle vous demandez l'approbation d'entreprendre votre recherche auprès d'enseignants employés par la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM).

Si je comprends bien, vous allez faire des entrevues avec huit à dix enseignants en vue de compléter votre thèse de maîtrise en éducation.

En fait, j'accorde votre demande et je vous félicite pour votre engagement professionnel et dévouement envers cette thèse. Je crois que la DSFM va bénéficier de votre recherche.

Veuillez recevoir, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le directeur général,


Alain Laberge

AL/nf

C.P. 204, 1263, Jeanina Dawson
Forene (Manitoba) R0A 0Y0
☎ 204 878-9399 📠 204 878-9407
www.dsfr.mb.ca

Apprendre et grandir ensemble

