UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

PERCEPTIONS DE PERSONNELS ENSEIGNANTS RACISÉS ISSUS DE L'IMMIGRATION AU REGARD DE LEUR INSERTION PROFESSIONNELLE DANS LES ORGANISATIONS SCOLAIRES DE L'OUTAOUAIS : UNE ÉTUDE CRITIQUE ET ANTIRACISTE

MICKAËL COPPET

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ

AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

SEPTEMBRE 2026

© Coppet 2026

Sommaire

Cette recherche vise à documenter un sujet d'étude inédit, à savoir l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés en Outaouais. En effet, les études sur l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés se sont concentrées jusque-là, essentiellement sur la grande région de Montréal (Ayari, 2022 ; Larochelle-Audet, 2019 ; Morrissette et Demazière, 2018; Niyubahwe et al., 2018 ; Provencher, 2024). Et si un témoignage direct d'un enseignant racisé sur son expérience d'insertion professionnelle en Outaouais existe bel et bien (Hemedzo, 2019), il n'existe pas de recherche scientifique permettant de rendre compte de cette insertion des personnels enseignants racisés en Outaouais plus largement. L'intention de départ était de documenter l'insertion professionnelle de tous les personnels enseignants racisés, qu'ils soient nés au Canada ou pas. Cependant, du fait du recrutement des personnes participantes réalisé, cette recherche s'est limitée à étudier l'expérience des personnels enseignants racisés issus de l'immigration. Les entrevues semi-dirigées menées avec les quatre personnes participantes ont permis de décrire leurs perceptions de leur insertion professionnelle en se basant sur le modèle d'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013). Les défis liés à cette insertion et les enjeux de racisme et de discrimination auxquels elles peuvent être confrontées ont pu être décrits. Cette recherche, qui a été menée dans une perspective collaborative, propose aussi des recommandations pour une meilleure insertion professionnelle des personnels enseignants racisés (et issus de l'immigration en particulier) en Outaouais. Celles-ci ont été élaborées conjointement avec les personnes participant à l'étude. Cette étude propose donc des pistes concrètes d'action dont les organisations scolaires et les différents personnels doivent s'emparer pour une meilleure insertion des personnels enseignants racisés en Outaouais.

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement la professeure Andréanne Gélinas-Proulx pour son accompagnement bienveillant, sa rigueur méthodologique, son ouverture et son soutien permanent tout en long du processus de recherche. Sa confiance, ses encouragements et sa direction efficace ont contribué de manière essentielle, à la réussite de ce projet.

Que serais-je sans toi, Krystel? Tu es non seulement ma conjointe, mais ma plus fidèle amie. Tu as aussi un regard sans concession et honnête sur qui je suis et ce que j'accomplis. Merci d'être à mes côtés et de m'avoir soutenu durant tout ce cheminement. Nous avons encore tellement de belles choses à vivre et réaliser.

Merci à toutes les personnes participantes qui m'ont confié leur histoire avec tellement de générosité et de vulnérabilité. Sans vous, il n'y aurait pas d'étude et de recommandations. Votre parole est précieuse et je vous remercie pour ce cadeau inestimable et votre confiance.

Merci aux professeurs Charles-Antoine Bachand et Paul R. Carr, membres du comité d'évaluation de ce mémoire. Vos conseils avisés, votre regard perspicace et votre posture encourageante ont grandement contribué à affiner la réflexion et la qualité du travail réalisé dans ce mémoire.

Parce que ce sont les petits ruisseaux qui font les grandes rivières, je tiens à remercier toutes les personnes, amis et amies, qui de près ou de loin, par une pensée, une idée, une opinion, une conversation, un mot d'encouragement, ont contribué à enrichir et soutenir ma réflexion et mon engagement dans ce travail, tout au long du processus. Je suis la somme de toutes ces influences.

« Ô Dieu, tu es mon Dieu, mon âme te recherche » dit le cantique. Merci Seigneur, pour ta fidélité et ta grâce infinie.

Table des matières

Sommaire ……..……..……..……ii

Remerciements ……..……..……iv

Liste des tableaux ……..……..……xi

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE.....4

1.1 De minorité visible à population racisée : un vocabulaire qui évolue pour décrire ces populations de plus en plus représentées dans la société québécoise 4

1.2 L'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés : un sujet d'étude de plus en plus prégnant au Canada 6

1.3 Une insertion professionnelle des personnels enseignants racisés mettant en lumière un processus de racialisation 8

1.4 Étudier l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés en Outaouais .. 10

1.5 Question de recherche 11

1.6 Objectifs de recherche 11

1.7 Pertinence scientifique et sociale de l'étude 12

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL.....14

2.1 L'insertion professionnelle, un concept aux dimensions multiples 14

2.2 Personnel enseignant racisé vu sous le prisme de la racialisation et de la racisation ... 16

2.3 La conscientisation, comme processus de mise en récit et d'appropriation de son vécu 22

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE 26

3.1 Posture épistémologique 26

3.2 Type de recherche 27

3.3 Personnes participantes 28

3.4 Outils de collecte de données 32

3.5 Méthodes d'analyse de données 34

3.6 Critères méthodologiques de rigueur scientifique 35

3.7 Préoccupations éthiques 37

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 39

4.1 L'expérience d'insertion des PERII reflétée à travers les dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013) 40

4.1.1 L'intégration dans l'emploi 40

4.1.2 Les tâches assignées et les conditions de travail 45

4.1.3 La socialisation organisationnelle 47

4.1.4 La professionnalité 52

4.1.5 La dimension personnelle et psychologique de l'insertion 58

4.2 Mise en lumière d'un processus de racialisation : une prise de conscience d'un statut particulier en tant que personnel enseignant racisé issu de l'immigration..... 61

4.2.1 Les perceptions du processus de racialisation 62

4.2.2 La conscientisation des dynamiques du racisme 65

4.3 Les recommandations des PERII 67

4.3.1 Recommandations liées à l'intégration dans l'emploi..... 68

4.3.2 Recommandation liée aux tâches assignées et conditions de travail..... 69

4.3.3 Recommandations liées à la socialisation organisationnelle..... 70

4.3.4 Recommandations liées à la professionnalité..... 72

4.3.5 Recommandation liée à la dimension personnelle et psychologique 73

5. Conclusion..... 74

CHAPITRE V : DISCUSSION 76

5.1 Le cadre multidimensionnel de Mukamurera et al. (2013) comme grille pertinente d'analyse de l'insertion professionnelle..... 76

5.1.1 L'intégration dans l'emploi, les tâches assignées et les conditions de travail..... 77

5.1.2 Les tâches assignées et les conditions de travail 78

5.1.3 La socialisation organisationnelle 78

5.1.4 La professionnalité 79

5.1.5 La dimension personnelle et psychologique de l'insertion 81

5.1.6 Enrichir le modèle de l'insertion professionnelle 81

5.2 La mise en lumière d'un processus de racialisation 83

5.2.1 La racialisation au cœur de l'insertion professionnelle : identifier et nommer les structures de domination 83

5.2.2 L'importance chez les PERII de la conscientisation dans la compréhension du processus de racialisation 86

5.2.3 Une voix discordante chez les personnes participantes : l'exemple de Lionel 87

5.3 Quelles recommandations pour une insertion professionnelle réussie des personnels enseignants racisés issus de l'immigration en Outaouais? 88

5.3.1 Recommandations liées à l'intégration dans l'emploi 89

5.3.2 Recommandation liée aux tâches assignées et conditions de travail 91

5.3.3 Recommandations liées à la socialisation organisationnelle 92

5.3.4 Les recommandations liées à la professionnalité 95

5.3.5 Recommandation liée à la dimension personnelle et psychologique 96

5.3.6 Synthèse des recommandations et éléments à retenir 98

5.4 Conclusion 102

CONCLUSION 104

Références 110

Appendice A – Modèle de document de recrutement 124

Appendice B – Grille de la première entrevue individuelle 126

Appendice C – Guide de questionnement pour la deuxième entrevue 130

Appendice D – Certificat d'approbation éthique de la recherche.....132

Appendice E – Formulaire de consentement pour les participantes et les participants.....133

Liste des tableaux

Tableau 1 Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes à l'étude ……..p. 30

Tableau 2 Positionnement des personnes participantes par rapport aux différents thèmes liés l'intégration dans l'emploi …… ……..…..p. 41

Tableau 3 Positionnement des personnes participantes par rapport aux différents thèmes et sous-thèmes liés aux tâches assignées et conditions de travail ……..……p. 45

Tableau 4 Positionnement des personnes participantes par rapport aux différents thèmes et sous-thèmes liés à la socialisation organisationnelle ……p. 48

Tableau 5 Positionnement des personnes participantes par rapport aux différents thèmes et sous-thèmes liés en lien avec la professionnalité ……...….p. 52

Tableau 6 Sentiments et ressentis exprimés par les PERII au regard de la dimension personnelle et psychologique de l'insertion ……..…….p. 59

Tableau 7 Positionnement des PERII au regard du processus de racialisation ……....p. 62

Tableau 8 Contextes de socialisation permettant une conscientisation du racisme ……..... p. 65

Tableau 9 Recommandations liées à l'intégration dans l'emploi ……..…....p. 68

Tableau 10 Recommandation liée aux tâches assignées et conditions de travail …….. p.69

Tableau 11 Recommandations liées à la socialisation organisationnelle ……..…….. p. 70

Tableau 12 Recommandations liées à la professionnalité……..…… p. 72

Tableau 13 Recommandation au service de la dimension personnelle et psychologique ……....… p. 73

Tableau 14 Tableau synthétique des recommandations pour une meilleure insertion professionnelle des personnels enseignants racisés en Outaouais associées aux dimensions de l'insertion professionnelle ……..…….…… p. 98

INTRODUCTION

La genèse de cette recherche se trouve dans l'élan d'indignation soulevé par l'assassinat de George Floyd et la lutte contre les injustices systémiques vécues par les groupes racisés que cet assassinat a suscité. Cela a fait écho à mon expérience et à ma propre histoire en tant que personne noire ayant moi-même connu des situations de racisme interpersonnel et structurel. Impliqué dans des dispositifs de formation sur les questions d'équité, diversité, inclusion et antiracisme, et sur des dispositifs de développement professionnel pour la fonction publique fédérale et des personnels d'organisations éducatives, il m'a semblé important de transférer mes questionnements et centres d'intérêt vers des sujets qui étaient pour moi plus personnels. Ainsi, la question du racisme en éducation était un sujet plus personnel de par mon propre vécu, mais aussi à cause des retours d'expériences entendus ici ou là sur des situations vécues. L'Outaouais ne fait pas exception, étant donné les brefs témoignages rapportés par des personnels enseignants racisés rencontrés, relatifs à leurs premiers pas dans les organisations scolaires de l'Outaouais. Pourtant, il était clair qu'aucune étude scientifique n'avait été menée sur le sujet dans cette région, malgré l'existence du témoignage de Hemedzo (2019) qui rendait compte d'une expérience d'insertion difficile. J'ai donc décidé d'en faire mon sujet de recherche.

La question de la distance critique s'est posée, puisque j'étais face à un sujet qui ne m'était pas étranger, tant du fait de l'expérience, que des intérêts personnels. J'ai fait le choix d'assumer cette proximité subjective avec l'objet de recherche dans le devis de recherche et la posture épistémologique. Ainsi, j'ai privilégié une recherche de nature qualitative, puisque

celle-ci reconnait la place de l'intersubjectivité entre ceux et celles qui conduisent des recherches et les sujets participant aux recherches. J'ai aussi adopté une posture épistémologique critique. En effet, une telle posture permet de considérer la recherche comme un outil au service de la justice sociale pour un parcours d'insertion professionnelle des personnels racisés plus satisfaisant en Outaouais. La posture critique induit une visée émancipatrice. Cela s'est traduit par l'approche collaborative retenue. Ainsi, les personnes participant à l'étude ont été associées à l'interprétation que je pouvais faire de leur expérience. Je voulais ainsi leur signifier qu'il ne s'agissait pas seulement de partager leur expérience, mais que cette recherche était la leur et qu'elles avaient, tout autant que moi, le contrôle sur l'interprétation que je faisais de leur expérience. Je tenais aussi à ce qu'elles se sentent autorisées à faire des recommandations au service d'une meilleure insertion professionnelle en Outaouais pour tous les personnels enseignants racisés, même si leurs expériences sont singulières et circonstanciées. Cette posture induit donc, de reconnaitre l'importance de ma subjectivité dans ce travail de recherche, laquelle a alimenté et favorisé le dialogue entre les personnes participantes et moi-même. C'est pourquoi j'ai privilégié l'écriture de ce mémoire à la première personne du singulier, pour montrer que je me pose dans une perspective située du point des personnes participantes, tout en assumant la spécificité de mon positionnement en tant que personne racisée.

Pour résumer, cette recherche m'a donc permis à la fois de rendre compte de l'expérience de personnels enseignants racisés en Outaouais, d'identifier les enjeux de racisme auxquels ils pouvaient être confrontés et finalement de faire des recommandations pour une meilleure insertion professionnelle. Par conséquent, dans le premier chapitre, je vais présenter le contexte sociétal de la recherche de même que l'état d'avancée des connaissances

scientifiques sur le sujet, ce qui permettra d'aboutir à la question et aux objectifs de recherche. Ensuite, les concepts au cœur de la recherche seront précisés, à savoir l'insertion professionnelle, celui de « personnel enseignant racisé » tel que j'ai choisi de le définir, et celui de conscientisation. Le troisième chapitre présentera la méthodologie privilégiée, en explicitant plus longuement ma posture épistémologique, le type de recherche et les méthodes mises en œuvre. Cela se poursuivra par la présentation des résultats au chapitre 4 et la discussion des résultats au chapitre 5, discussion au cours de laquelle seront proposées des recommandations pour une meilleure insertion professionnelle des personnels enseignants racisés en Outaouais.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Cette recherche est menée dans un contexte où les minorités dites visibles sont de plus en plus présentes dans la société québécoise. La part croissante des minorités visibles se voit aussi dans les organisations scolaires, appelées à accueillir plus de populations enseignantes issues de ces minorités. Dans ce chapitre, il est par conséquent important de rappeler les enjeux auxquels ces populations enseignantes peuvent être confrontées, notamment en début de carrière. Il est tout autant nécessaire d'étudier et de répondre à ces enjeux dans un contexte tel que celui de l'Outaouais. La présentation du contexte et des enjeux rencontrés par les ressources enseignantes issues des minorités visibles en début de carrière permettra de clarifier la question et les objectifs de la recherche.

1.1 De minorité visible à population racisée : un vocabulaire qui évolue pour décrire ces populations de plus en plus représentées dans la société québécoise

La part des personnes des minorités visibles dans la population québécoise n'a cessé d'augmenter et a triplé entre 1996 et 2021 (5,7% de la population en 1996, 16,1% en 2021) soit 1 340 735 personnes (Statistique Canada, 2023). Ce terme « minorité visible » est une catégorie législative et statistique qui représente les personnes non autochtones nées ou ayant immigré au Canada « qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche » (Gouvernement du Canada, 1995). Cependant, depuis le recensement de 2021, Statistique Canada utilise les termes de population racisée ou de groupes racisés, dans ses produits d'analyse et de communication, pour refléter la généralisation de l'utilisation de ces termes

dans l'espace public (Statistique Canada, 2023). C'est ce terme « racisé » que nous allons utiliser dans le cadre de notre étude.

Cette visibilité accrue des groupes racisés n'est pas sans faire débat dans la société québécoise qui peut la voir au mieux comme un défi (Gagnon et Boucher, 2016), au pire comme une menace (Bilodeau et Turgeon, 2014). Toutefois, de nombreuses voix se sont aussi levées pour dénoncer les difficultés, défis, obstacles que les personnes racisées rencontrent (Pierre et Bosset, 2020). En effet, les événements de 2020 (assassinat de George Floyd et la revendication de groupes racisés pour plus de justice sociale) ont subitement mis en lumière les dynamiques structurelles qui conduisent aux discriminations et au racisme systémique. Ainsi, ces personnes identifiées comme racisées font face à un processus de racialisation dans la société québécoise. Par racialisation, nous entendons le « processus de catégorisation et de production des hiérarchies raciales au sein d'une société donnée » (Telep, 2021, p. 289). Ce sont donc des individus pour lesquels leur supposée appartenance raciale, puisque la race est un construit social, apparait comme un stigmate social qui peut induire des dynamiques d'interaction sociale discriminatoires, et leur assigner une place inférieure dans la société.

Tout cela interpelle le rôle et les responsabilités des institutions qui étaient déjà appelées à adopter une approche critique et transformative pour revoir leurs pratiques et promouvoir plus de justice sociale (Potvin, 2014). L'école, en tant que garante de la transmission des valeurs de notre société, se retrouve « désormais aux premières lignes des préoccupations collectives et des politiques publiques » (Potvin et al., 2021, p. XIX) pour lutter contre ces dynamiques et être une actrice du changement. Or, cette école est-elle exempte de discrimination et de racisme? À première vue, il semble que non. En effet, les centres de services scolaires n'atteignent pas les cibles fixées par la loi sur l'accès à l'égalité en emploi.

Pour l'ensemble du Québec, en 2019, la cible fixée par la Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse (CDPDJ) était 8.7 % de personnes racisées employées dans les commissions scolaires (Boucher, 2020). Les commissions scolaires ont atteint 6% (Boucher, 2020). Notons que les centres de services scolaires ont remplacé les commissions scolaires en 2020. C'est donc le contexte des centres de services scolaires qui sera au cœur de la recherche. Le défi pour les populations enseignantes racisées n'est pas seulement de décrocher un poste dans les établissements scolaires gérés par les centres de services scolaires, mais aussi de vivre une expérience d'insertion professionnelle réussie, dans un contexte où l'insertion professionnelle est déjà reconnue être un processus particulièrement exigeant (Bourque et al., 2007).

1.2 L'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés : un sujet d'étude de plus en plus prégnant au Canada

Par insertion professionnelle, il est entendu ici le processus d'intégration dans la profession enseignante qui s'appuie sur des pratiques inhérentes au milieu et sur les stratégies des personnes en insertion (Bourque et al., 2007).

L'insertion des personnels enseignants racisés au Canada est devenue un sujet d'étude d'intérêt. En 2013, Niyubahwe et al. (2013) faisaient le constat du nombre limité de recherches qui s'intéressaient à l'insertion professionnelle des personnels enseignants formés à l'international, notamment au Québec comparativement au reste du Canada. Ces études mettaient entre autres, en lumière, les difficultés d'intégration de ces personnels enseignants, liées au racisme et aux discriminations, les difficultés d'accès à l'emploi, de même que des difficultés liées à la gestion de classe. Morrissette et al. (2014), à travers leur recension portant

sur des études réalisées au Québec, notaient aussi les discriminations auxquelles les personnels enseignants racisés formés à l'international peuvent être confrontés. Plus récemment, les études de Ayari (2022), Niyubahwe et al., (2018) et Provencher (2024) soulevaient la persistance de postures et pratiques discriminatoires au Québec à l'égard de ces personnels enseignants racisés formés à l'international.

Hors du Québec, dans le contexte de l'éducation francophone minoritaire, Laghzaoui (2011) s'est intéressée à l'insertion de personnels enseignants racisés et non-racisés, issus de l'immigration, en Colombie-Britannique. Duchesne et al. (2019), Duchesne (2020), Jabouin (2018) décrivent l'expérience d'insertion de personnels enseignants racisés issus de l'immigration en Ontario. Kailasanathan (2013) et Michalik (2016) se sont concentrées sur leur expérience dans le contexte franco-manitobain. Aka (2022) rend compte de l'expérience de personnels enseignants d'origine africaine en Alberta. Toutes ces études mettent l'accent de façon plus ou moins marquée sur les stratégies d'intégration déployées par ces personnels enseignants, sur les ressources qu'ils mobilisent pour s'intégrer, sur leurs réseaux de socialisation, leurs interactions au sein des établissements et leur appropriation de la culture scolaire. Elles soulignent aussi des difficultés complémentaires d'intégration liées aux préjugés, à la discrimination, voire au racisme.

Mujawamariya (2000) ainsi que Mulatris et Skogen (2012), dans leurs études respectives en Ontario et en Alberta révèlent, en outre, que les stigmates et stéréotypes associés à ces personnels enseignants racisés, peuvent rendre leur insertion professionnelle plus difficile, qu'elles soient nées au Canada ou hors du Canada.

1.3 Une insertion professionnelle des personnels enseignants racisés mettant en lumière un processus de racialisation

Dans ce contexte sociétal de lutte pour plus de justice sociale, une nouvelle perspective d'étude de l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés a fait jour. Larochelle-Audet (2017) montre que les études sur ce sujet tendent à « occulter le contexte sociopolitique, historique et idéologique dans lequel s'inscrit cette transition, ainsi que les rapports de pouvoir en jeu dans la construction des catégories sociales et du savoir » (p. 85). Ces rapports de pouvoir induisent des différenciations eux/nous, sur la base de présupposés culturels, qui produisent « une nouvelle forme de racisme » (p. 86). Ces personnels enseignants font donc face à un processus de racialisation.

Des études récentes, telles que celles de Larochelle-Audet (2019) et Jabouin (2018), à la suite de Mujawamariya (2000) et Mulatris et Skogen (2012), décrivent des difficultés et des enjeux spécifiques liés à cette racialisation. Elles relèvent par exemple, des enjeux de stéréotypisation par le fait que ces personnels enseignants racisés se voient attribuer des caractéristiques essentialisantes, sources de préjugés et de mépris. Ces auteurs et autrices montrent tous et toutes que l'apparence physique des personnels enseignants racisés est l'élément central qui va être source de stéréotypes et préjugés. Cela est encore plus prégnant pour les personnels enseignants racisés issus de l'immigration. En effet, à la couleur de la peau s'ajoute l'accent. Tant la couleur de la peau que l'accent sont des éléments qui peuvent mener à la discrimination, à cause de l'impact qu'ils peuvent avoir sur l'embauche de ces personnels enseignants racisés et sur leur évaluation dans l'environnement de travail. Ainsi, ces personnels racisés peuvent être perçus comme moins compétents, voire incompétents (Jabouin, 2018). Les études citées ci-dessus soulignent aussi le fait que les personnels enseignants racisés,

notamment lorsqu'ils sont issus de l'immigration, sont perçus comment porteurs de normes culturelles qui limitent leur capacité à adopter les normes de la société d'accueil, comme par exemple, les valeurs éducatives et les approches pédagogiques. Ces personnels enseignants racisés peuvent donc être perçus comme porteurs de déficits culturels et professionnels propres à leurs personnalités et caractéristiques individuelles, ce qui expliquerait leurs difficultés, alors même que le rôle et l'incapacité des institutions à les accompagner dans leur insertion de façon efficace peuvent être minimisés.

Pourtant, les institutions scolaires jouent un rôle central dans le maintien de postures, de politiques et de pratiques structurelles qui influencent négativement la qualité de l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés. Par exemple, la non-reconnaissance ou la reconnaissance partielle des qualifications acquises hors du Canada, de même que le fait de favoriser des personnels enseignants natifs du Canada dans les processus d'embauche sont des obstacles majeurs pour les personnels enseignants racisés issus de l'immigration (Jabouin, 2018). Jabouin (2018) et Larochelle-Audet (2019) notent aussi une sur-représentation des personnels enseignants racisés dans les emplois précaires et moins valorisés (suppléance, temps partiel). De façon générale, il y a un manque de soutien institutionnel pour l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés, soutien qui pourtant permettrait de prendre en compte leurs besoins spécifiques. L'accès à la profession reste par conséquent plus difficile pour ces populations racisées, qu'elles soient issues de l'immigration ou nées au Québec (Larochelle-Audet, 2019).

L'insertion professionnelle de ces personnels enseignants racisés reste un enjeu à étudier en vue de répondre à la nécessité de transformation des pratiques, au service d'une éducation inclusive et antiraciste (Potvin, 2014).

1.4 Étudier l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés en Outaouais

Les études menées au Québec sur l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés (Larochelle-Audet, 2019) et des personnels enseignants racisés ou non issus de l'immigration (Ayari, 2022 ; Morrissette et Demazière, 2018 ; Niyubahwe et al., 2018 ; Provencher, 2024) se sont concentrées jusque-là, essentiellement sur la région métropolitaine de Montréal.

L'étude des populations enseignantes racisées en Outaouais n'a jusqu'ici pas été abordée, à ma connaissance. Pourtant, cette région est la deuxième après Montréal, en ce qui a trait à l'importance de la proportion de la population racisée (Boucher, 2020). Seul existe l'ouvrage grand public de Mensah Hemedzo, paru en 2019 dans lequel il livre son témoignage sur son insertion professionnelle dans les organisations scolaires de l'Outaouais, insertion non réussie à cause des préjugés et à la discrimination auxquels il a fait face. Ainsi, malgré un solide bagage académique et une expérience d'enseignement acquise en France, il lui a été difficile de trouver un poste d'enseignant en Outaouais. Seules des suppléances lui étaient proposées. Même si ces suppléances se passaient très bien d'un point de vue pédagogique, il lui était quand même reproché de ne pas avoir assez d'expérience québécoise. Il constatait que les gestionnaires et employeurs avaient du mal à faire confiance à une personne immigrante ayant une expérience acquise ailleurs. Malgré son désir de s'implanter professionnellement en Outaouais, c'est dans la province voisine de l'Ontario qu'il a pu trouver un poste d'enseignant permanent. Au-delà de cet exemple, les chiffres montrent que les centres de services scolaires de la région restent en deçà de la cible fixée par la Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse du Québec, en termes d'effectifs de personnels racisés (3,1% des effectifs pour une cible de 4.7% pour l'Outaouais, pour l'année 2019) (Boucher, 2020). Les

politiques et pratiques ne semblent donc pas contribuer de façon satisfaisante au recrutement et à l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés. Il est donc nécessaire qu'une étude soit menée en Outaouais pour rendre compte de l'expérience d'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés et pour aboutir à des recommandations pour une meilleure insertion professionnelle de ces personnels enseignants. Ces recommandations doivent s'appuyer sur leurs récits et perceptions, étant entendu que « les récits témoignent […] de la manière dont les individus perçoivent et donnent un sens à leur quotidien » (Blassel, 2021, p. 36). À la différence des études consultées dans la cadre de ma recension, je souhaite associer les personnels enseignants racisés à l'élaboration de ces recommandations, de façon intentionnelle et collaborative, parce qu'ils sont au cœur des politiques, des pratiques, et des enjeux. Cela passe par une démarche de conscientisation pour qu'ils puissent rendre compte de leurs vécus et enjeux.

1.5 Question de recherche

Découlant du contexte, voici la question qui anime cette recherche :

À partir d'une démarche de conscientisation, quelles perceptions les personnels enseignants racisés ont-ils de leur insertion professionnelle dans les organisations scolaires de l'Outaouais?

1.6 Objectifs de recherche

Découlant du contexte et de la question de recherche, un objectif général et des objectifs spécifiques de recherche ont été spécifiés.

Objectif général : Rendre compte de l'expérience d'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés en Outaouais, pour aboutir à des recommandations qui

soutiennent une meilleure insertion professionnelle de ces personnels enseignants racisés en Outaouais.

Objectifs spécifiques :

- Décrire les perceptions des personnels enseignants racisés au regard de leur expérience d'insertion professionnelle dans les organisations scolaires en Outaouais.
- Identifier les enjeux de racialisation auxquels les personnels enseignants racisés peuvent être confrontés dans les organisations scolaires en Outaouais, en prenant en compte les différents types de socialisation qui permettent la conscientisation de leur expérience.
- Proposer, en collaboration avec les personnels enseignants racisés, des recommandations, qui, prenant en compte les politiques institutionnelles et pratiques organisationnelles, visent à contribuer à une insertion professionnelle réussie au sein des organisations scolaires en Outaouais.

1.7 Pertinence scientifique et sociale de l'étude

La pertinence scientifique de ma recherche vient tout d'abord du fait que celle-ci vise à apporter des réponses, soit des connaissances scientifiques, à un sujet d'étude jusque-là inédit en Outaouais, à savoir l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés. Cela a déjà été dit, aucune recherche connue à ce jour ne documente cette insertion professionnelle. Par ailleurs, l'étude cherche à s'éloigner d'une perspective descriptive interprétative pour adopter une posture épistémologique critique. La posture critique en éducation sous-entend que « les savoirs coconstruits peuvent devenir un espace de résistance et d'*empowerment* des personnes et des collectivités qui demeurent mal comprises, incomprises ou dévalorisées selon

les canons traditionnels de recherche » (Thésée et Carr, 2014, p. 311). Cette recherche est donc abordée avec une posture qui n'est pas dominante en éducation et qui a une visée transformative.

Les débats peuvent être nombreux sur les enjeux de production, de diffusion et les finalités de la recherche en éducation, questionnant son impact sur les pratiques (Coppe et al., 2024). Cette recherche vise concrètement l'amélioration des pratiques d'insertion des personnels enseignants racisés, par sa capacité à proposer des recommandations, rédigées en collaboration avec les personnes participantes, au service d'une insertion professionnelle réussie. En ce sens, il y a une réelle pertinence sociale à l'étude qui, au-delà de la compréhension de l'expérience d'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés, entend fournir des outils à toutes les personnes impliquées dans cette insertion professionnelle. Les organisations scolaires sont donc appelées à s'approprier cette étude et ces outils pour les réinvestir dans le champ de la formation des personnels éducatifs et dans les pratiques de terrain.

Pour conclure, dans ce chapitre, le contexte de la recherche a été situé, sa pertinence a été démontré, tout en présentant la question de recherche et les objectifs de recherche. Les concepts clefs de l'étude seront abordés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre sera l'occasion de clarifier les concepts au cœur de l'étude. Ces concepts sont ceux d'insertion professionnelle, personnel enseignant racisé, de même que le concept de conscientisation. Ce concept de conscientisation permettra d'articuler et mettre en résonnance le concept de personnel enseignant racisé et celui d'insertion professionnelle. C'est à travers la conscientisation que le personnel enseignant racisé va pouvoir relire son expérience d'insertion professionnelle. Cette conscientisation est donc accompagnée par une mise en récit qui permet de se dire pour mieux comprendre (Blassel, 2021).

2.1 L'insertion professionnelle, un concept aux dimensions multiples

Le concept d'insertion professionnelle est né dans les années 70 et a été utilisé, dans un contexte de plus grande précarité professionnelle, pour identifier les transitions et les étapes liées à l'entrée dans le monde professionnel (Jabouin, 2018). C'est un concept pour lequel il n'existe pas une définition univoque (Jabouin, 2018). Il se révèle polysémique, renvoyant à des disciplines multiples, dont l'éducation (Mukamurera et al., 2013). Un premier élément de définition permet de le situer comme un processus évolutif, se développant dans le temps et articulé en plusieurs étapes (Mukamurera, 1999). Bourque et al. (2007), s'appuyant sur Bordigoni et al. (1994), définissent l'insertion professionnelle des personnels enseignants comme un « processus socialement construit dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux et des institutions historiquement construites, des logiques sociétales d'action, des stratégies d'acteurs, des expériences biographiques sur le marché du travail et des héritages socioscolaires » (Bordigoni et al., 1994, p. 12).

Dans le contexte plus spécifique de l'enseignement, il n'y a pas de consensus sur la durée de ce processus. Certains et certaines évoquent une durée variable allant de deux à sept ans (De Stercke et al., 2010). Jabouin (2018) suggère une durée de deux à quatre ans. Martineau et Vallerand (2008) voient l'insertion se prolongeant jusqu'à l'obtention d'un poste permanent, ce qui peut prendre entre cinq et onze ans, selon leurs conclusions. Pour les fins de cette recherche, c'est une période de cinq ans que nous allons considérer. Mukamurera et al. (2013) identifient la période de cinq ans comme une période critique où les risques d'abandon du métier d'enseignement sont plus nombreux. C'est cette période charnière et importante que nous allons considérer dans notre étude de l'insertion des personnels enseignants racisés. C'est aussi le modèle théorique de Mukamurera et al. (2013) que nous allons retenir pour étudier l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés. C'est un modèle qui a été repris dans plusieurs recherches (ex. Jabouin et Duchesne, 2018; Leroux, 2014) et qui propose une approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle qui prend en compte les cadres formels et institutionnels, les dimensions personnelles et celles liées au contexte d'exercice du métier.

Pour Mukamurera et al. (2013), la première dimension, l'intégration dans l'emploi, renvoie aux « conditions d'accès et aux caractéristiques des emplois occupés » (p. 16). Cette première dimension inclut les politiques et pratiques institutionnelles des centres de services scolaires, en termes de recrutement et de types d'emplois, lesquelles politiques et pratiques vont influer, de façon systémique, sur la qualité de l'insertion professionnelle des personnels racisés (Larochelle-Audet, 2019).

La deuxième dimension concerne « les tâches assignées et les conditions de travail dans lesquelles les recrues exercent leur fonction » (Mukamurera et al., 2013, p. 16). Cela fait référence, notamment, aux contextes spécifiques des établissements qui vont définir le type de travail réalisé.

La troisième dimension, celle de la socialisation organisationnelle, nous invite à considérer le type d'organisation et de culture organisationnelle dans lesquels la ressource enseignante va prendre ses fonctions. La ressource enseignante qui arrive est donc confrontée à un système préalablement existant, qui l'appelle à s'intégrer dans de nouvelles pratiques, cultures, postures. Cela représente un enjeu d'insertion majeur (Mukamurera et al., 2013).

La quatrième dimension à prendre en compte est celle de la professionnalité. Par professionnalité, Mukamurera et al. (2013) entendent « l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier » (p. 16). Les compétences pédagogiques et didactiques entrent dans ce cadre-là.

Finalement, la dimension personnelle et psychologique est à considérer, avec ses enjeux de gestion émotionnelle, psychologique et l'impact qu'elle peut avoir sur la façon dont les personnels enseignants racisés se définissent, se voient et s'autoévaluent.

Ce sont donc ces cinq dimensions qui seront considérées dans cette étude des perceptions de l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés. Ci-après, les contours du concept d'enseignant racisé seront spécifiés.

2.2 Personnel enseignant racisé vu sous le prisme de la racialisation et de la racisation

Le terme « racisé » découle de celui de « racisation ». C'est Guillaumin (1972) qui introduit cette notion de racisation. Elle le présente comme un processus opératoire et agissant

du racisme qui conduit à la construction sociale et idéologique de groupes vus comme racisés. Ceux-ci sont définis comme des groupes altérisés, minorisés et discriminés à cause de leur appartenance supposée à une certaine race vue comme inférieure, tel que le monde occidental a défini cette notion de race. Parallèlement, c'est Fanon (1961) qui lui, le premier, a utilisé le terme de racialisation. Telep (2021) définit la racialisation comme un processus de hiérarchisation raciale s'accompagnant de comparaisons défavorables :

> Ce processus consiste dans la radicalisation des différences perçues entre des individus ou des groupes hiérarchisés sur la base de critères biologiques, en vue de dominer, d'exploiter ou d'exclure les groupes infériorisés et altérisés au sein de ce rapport de pouvoir. Les signifiants perçus sont essentiellement des traits physiques tels que la couleur de peau, le type de cheveu, les traits du visage, la morphologie, mais ils peuvent aussi inclure des caractéristiques d'ordre linguistique, culturel et religieux. Les catégories raciales varient en fonction du contexte sociopolitique et historique où elles sont forgées (Telep, 2021, p. 289).

Les sciences sociales et humaines aux États-Unis et en Angleterre ont popularisé l'utilisation du terme de racialisation à partir de la fin des années 70 (Bilge et Fortier, 2016 ; Telep, 2021). Racisation et racialisation ont pu être utilisés de façon indéterminée dans la recherche francophone. Pourtant, à la suite de Poiret (2011), des chercheurs et chercheuses (par exemple, Doytcheva et Gastaut, 2021 ; El Idrissi, 2023) tentent de mieux clarifier les contours de la racisation et de la racialisation. Ainsi, Poiret (2011) définit la racialisation comme un « processus cognitif de mise en forme du monde et de définition de la situation, un processus de construction de la réalité sociale, c'est-à-dire la face mentale du racisme compris comme un rapport social » (p. 113). Quant à la racisation, il la désigne comme

> les pratiques et les attitudes orientées et justifiées par la racialisation – consciemment ou non – et qui ont pour effet d'actualiser l'idée de race en produisant des individus et des groupes racisés. C'est un processus de production sociale, la face matérielle du rapport social raciste, faite de discrimination, ségrégation, harcèlement, agression, extermination, etc. (Poiret, 2011, p.113).

Dans cette perspective, la racialisation renvoie donc à un processus représentationnel tandis que la racisation va prendre en compte les manifestations observables du racisme. Poiret (2011) indique aussi que la racialisation « s'inscrit dans un processus global d'altérisation » (p. 115), dans lequel peut s'inscrire la racisation. La racisation peut être vue comme une manifestation concrète de la racialisation. Dans cette perspective, un groupe peut être racialisé sans être racisé. Cependant la racisation induit d'abord le fait d'être racialisé.

Dans cette étude, quand je parle de personnels enseignants racisés, j'entends que ce sont des personnels enseignants qui ont subi une racialisation, racialisation dans laquelle la racisation est à l'œuvre. Toutefois, les personnes enseignantes autochtones du Canada ne sont pas incluses dans cette recherche. Même si les personnes autochtones ont subi une racisation, elles n'entrent pas dans le cadre strict des minorités visibles telles que définies plus haut dans le contexte de la recherche. De plus, ces populations autochtones requièrent à elles seules une étude spécifique pour répondre aux enjeux d'accès aux métiers de l'éducation et aux barrières systémiques et institutionnelles rencontrées, telles qu'elles ont été identifiées par D'Antimo et al. (2025).

Dans le cadre de cette étude, je vais privilégier le terme de racialisation, terme qui sera vu ici comme un terme englobant, étant entendu qu'il sera abordé à la fois comme le processus représentationnel de création d'une hiérarchie sur la base de la supposée race, et comme les comportements et pratiques discriminatoires et minorisantes découlant de cette hiérarchisation. Par conséquent, subir une racialisation commence par le fait de se sentir altérisé et infériorisé comme le souligne Telep (2021) dans sa définition de la racialisation. Jensen (2011) décrit l'altérisation comme un processus par lequel le groupe dominant relègue le groupe dominé dans la position de l'autre. Et dans ce cas, c'est le groupe dominant qui s'octroie le pouvoir de

caractériser, de décrire l'autre, l'autre étant vu comme inférieur. Molla (2023) ajoute que cette altérisation est un instrument de pouvoir, de domination et d'exclusion qui induit d'assigner des caractéristiques essentialisantes, défavorables et stigmatisantes, au groupe minorisé. Cette altérisation et cette infériorisation vont au-delà du simple processus représentationnel. Elles se manifestent dans les faits, par la discrimination et les manifestations visibles du racisme, lesquelles dépassent les dynamiques interindividuelles et s'inscrivent dans des rapports de pouvoir et des dynamiques intergroupes qui perpétuent les inégalités structurelles et l'oppression. Ce sont ces contours qui sont choisis ici, pour documenter et caractériser le processus de racialisation, dans le cadre de cette étude.

L'émergence des approches critiques de la race dans le contexte étasunien des années 90 (Bessone, 2017) a contribué à la prise en compte des dynamiques de racialisation. Ainsi, c'est à partir des travaux de Harris (1994) ainsi que Delgado et Stefancic (2001) que s'est structurée la théorie connue sous l'appellation de *Critical Race Theory*. Celle-ci renvoie à une critique et une remise en cause du système légal en mettant en lumière son échec à garantir l'égalité des droits et la justice sociale. Cette *Critical Race Theory* invite donc les institutions à prendre en compte les contextes sociaux, les faits socioculturels et les réalités sociales des groupes racisés, pour plus de justice sociale et plus d'égalité de traitement. Skelton (2025), à travers sa recension d'écrits, démontre la vitalité et la pertinence de la *Critical Race Theory* pour étudier l'expérience des personnels enseignants racisés au Canada. Celle-ci contribue en effet à rendre compte des injustices et oppressions vécues par les personnels enseignants racisés. Elle invite aussi à faire des recommandations qui mettent de l'avant l'importance de la dynamique de réconciliation avec les peuples autochtones, la nécessité de représentativité en embauchant plus de personnels enseignants racisés, et l'importance des contre-récits portés

par les personnels enseignants racisés, qui permettent de déconstruire et contester les discours dominants sur leurs vécus.

La seconde approche, la *Critical Theory of Race*, s'intéresse de son côté, au statut philosophique et anthropologique donné à la notion de race (Outlaw, 1990 ; West, 1993). Elle déconstruit la dimension essentialisante de la notion de race et met en lumière sa fonction catégorisante au croisement des inégalités socioéconomiques. Cette théorie insiste sur la définition de la race en tant que construction sociale, laquelle doit être étudiée dans les contextes sociohistoriques spécifiques qui l'ont générée, et doit aussi être analysée et critiquée pour combattre les inégalités structurelles qu'elle engendre entre les groupes.

Ces approches critiques de la race ont donc contribué à rendre le processus de racialisation plus visible, en mettant en lumière l'attribution d'une signification particulière à une appartenance raciale supposée, tout en dénonçant les structures sociales et institutionnelles qui perpétuent cette assignation. Elles invitent aussi à adopter une posture antiraciste critique. La posture antiraciste critique s'ancre dans la théorie antiraciste critique. Pour Jean-Pierre et Collins (2022), cette dernière « s'appuie sur les théories décoloniales et anticoloniales dans le but de transformer les attitudes et les pratiques institutionnelles tout en contribuant à la création d'une société socialement juste et démocratique » (p. 20). La posture antiraciste n'a donc pas vocation à uniquement décrire et dénoncer le processus de racialisation et les dynamiques et structures d'oppression qui s'y attachent. Elle ne se contente pas d'analyser l'impact que l'assignation à une identité raciale supposée peut avoir sur les groupes racisés. Elle vise aussi à transformer et rééquilibrer les rapports de pouvoir et les inégalités structurelles entre groupes racisés et groupes non racisés, en valorisant les connaissances des groupes racisés, leurs expériences et leurs visions du monde.

Larochelle-Audet (2019) définit les groupes racisés comme « groupes sociaux naturalisés sur la base de rapports de domination engageant l'idéologie raciste » (p. 32). Évoquer dans cette recherche les personnels enseignants racisés revient donc à parler de groupes de personnels enseignants, qui, de par leurs caractéristiques propres et leur supposée appartenance raciale, sont victimes de discrimination et de racisme. Les personnes autochtones du Canada, faut-il le rappeler, ne sont cependant pas incluses dans cette étude.

Même si des travaux précurseurs ont été menés dans les années 1990 dans le contexte de l'Ontario (Carr, 1999 ; Carr et Klassen, 1996, 1997), il apparait que la recherche canadienne s'intéressant spécifiquement à cette catégorie de personnels enseignants racisés dans l'enseignement primaire et secondaire est un champ d'études en développement (Abawi et Eizadirad, 2020 ; Hopson, 2013 ; Larochelle-Audet, 2017 ; Ryan et al., 2009 ; Skelton, 2025). En effet, jusque-là, comme nous l'avons vu plus haut, la centration était surtout mise et reste mise sur les personnels enseignants formés à l'extérieur du Canada ou issus de l'immigration, notamment dans la recherche canadienne francophone. Cette catégorie de personnels enseignants issus de l'immigration apparait comme une sous-catégorie des personnels enseignants racisés. Ainsi, si tous les personnels enseignants immigrants n'appartiennent pas aux groupes racisés, une large part de ceux-ci sont porteurs de caractéristiques qui les racialisent. À côté de ces personnels enseignants racisés issus de l'immigration, il faut aussi considérer les personnels enseignants racisés nés et ayant grandi au Canada. Ceux-ci, comme cela a été dit plus haut, peuvent aussi être victimes de préjugés raciaux et d'assignations identitaires, du fait de leur statut de personne racisée (Mujawamariya, 2000). Il s'agit donc de privilégier ce concept plus englobant (personnel enseignant racisé), qui rend compte des expériences vécues par ces personnels enseignants, qu'ils soient issus de l'immigration ou nés

au Canada. Dans le même temps, il est important de garder en tête que ces expériences s'inscrivent dans des rapports de pouvoir organisant les relations de ces personnels enseignants racisés avec leur environnement de travail. C'est avec cette lentille-là que sera étudiée ici l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés. Pour rendre compte de leurs vécus, il parait important de s'arrêter sur ce que ces personnels enseignants ont à dire et à communiquer sur leur expérience d'insertion professionnelle. Cela passe par un processus de conscientisation, processus qui sera décrit et étayé dans la section suivante.

2.3 La conscientisation, comme processus de mise en récit et d'appropriation de son vécu

Des auteurs, tels que Jabouin (2018) ou Blassel (2021) montrent l'importance de la verbalisation du vécu lorsqu'il s'agit de prendre en compte l'expérience des personnes racisées. Cette verbalisation s'appuie sur une prise de conscience et appropriation de son propre vécu afin de pouvoir le mettre en mots. Cela renvoie à un processus de conscientisation. Freire (1970) a contribué à l'émergence de ce concept dans la philosophie de l'éducation. Pour lui, la conscientisation est un processus par lequel les personnes, vues comme des sujets pensants et porteurs de savoir, développent une prise de conscience et une compréhension approfondie des environnements socioculturels qui régissent leurs vies. Cependant, la conscientisation ne s'arrête pas à une prise de conscience. En développant cette compréhension, ils prennent aussi conscience de leur capacité à agir sur ces environnements, dans une perspective de les transformer (Freire, 1970). Freire (1971) l'exprime ainsi : « La conscientisation implique donc que l'on dépasse la sphère spontanée d'appréhension de la réalité, pour une sphère critique dans laquelle la réalité se donne comme objet connaissable et dans laquelle l'homme assume une position épistémologique. » (Freire, 1971, p.20-21).

Cette conscientisation amène donc à une réflexion sur sa pratique et sur les environnements dans lesquels s'exerce cette pratique (Estrela, 2001). Elle appelle à une lecture critique des situations et à une mise en œuvre d'une réflexivité du personnel enseignant sur son action et dans l'action (Estrela, 2001). Et au-delà de la réflexivité, elle implique un engagement pour le changement social et une lutte contre les déterminismes sociaux et historiques. Elle induit donc une attitude critique, qui permet non seulement, de se dire, se raconter, se réapproprier son récit, mais aussi d'assumer ce rôle actif qui permet le changement social (Freire, 1971).

Cela s'applique aussi aux personnels enseignants racisés qui doivent mener cette lecture critique de leurs situations d'insertion professionnelle et de la place que peut jouer leur caractère racisé dans le vécu de l'insertion professionnelle. Blassel (2021) parle d'une « conscientisation de la racialisation » (p. 65) chez les personnes racisées. Elle définit cette conscientisation comme un « processus de prise de conscience du caractère racialisant d'une situation » (Blassel, 2021, p. 65). Cette prise de conscience se traduira concrètement par la capacité à verbaliser les situations racialisantes, telles qu'elles sont perçues, qu'elles soient vécues par le personnel enseignant racisé, ou que ce personnel enseignant racisé en ait été témoin. Pour Blassel (2021), cette conscientisation va se traduire par deux dynamiques divergentes. D'un côté, elle peut se laisser voir dans une posture revendicative et politique. Ainsi, l'expérience individuelle est vue, pensée et présentée comme une expérience collective qui pousse celui ou celle qui décrit son expérience à adopter une perspective systémique de la racialisation. Blassel (2021) parle d'une « conscientisation au regard des rapports sociaux » (p. 67). De l'autre côté, pour Blassel (2021), l'expérience peut être vue comme uniquement singulière et spécifique à la position du sujet, à sa trajectoire, à la spécificité de la situation ou

aux caractéristiques individuelles de ce sujet. Elle parle alors d'une singularisation de l'expérience :

> La singularisation repose sur un système explicatif naturalisant ou psychologisant. Le signal racialisant est alors expliqué par des raisonnements qui individualisent, naturalisent ou psychologisent les causes et les effets de la racialisation. […] Une personne peut expliquer son exposition à la racialisation en raison de sa couleur de peau. Elle peut également expliquer les difficultés rencontrées par une explication individualiste (« je n'étais pas assez bon.ne »), et non par une explication systémique (« le système est raciste ») (Blassel, 2021, p. 67-68).

Blassel (2021) voit ces deux dynamiques comme découlant du type de socialisation dans lequel se trouve l'individu. En s'appuyant sur les travaux de Darmon (2016), Goffman (1974), Lahire (2015) et Santelli (2019), Blassel (2021) définit la socialisation comme un processus de construction de l'individu en être social, processus évolutif, tout au long de la vie, au gré des relations sociales et influencé par elles. Cette socialisation fournit des cadres interprétatifs de l'expérience des individus. Ainsi, pour rendre compte de l'expérience de racialisation de personnes racisées, Blassel (2021) propose de considérer trois types de socialisation : la socialisation relationnelle (les cercles de relations dans lesquels évolue l'individu et leur influence sur sa conscientisation de la racialisation), la socialisation intellectuelle (l'accès et le niveau de connaissances sur la notion de race et le racisme), la socialisation expérientielle (les expériences vécues comme stigmatisantes ou discriminantes).

Elle résume sa pensée ainsi :

> Les groupes de pairs, la famille, les connaissances, le contexte politico-médiatique, et les expériences personnellement vécues socialisent aux critères de « visibilité » de sa propre position dans le rapport de race, et aux manifestations de ce rapport de race (Blassel, 2021, p. 16).

Par conséquent, s'intéresser à la perception qu'ont les personnels enseignants racisés de leur expérience d'insertion professionnelle, revient, au-delà du récit de leur vécu de

l'insertion, à mieux comprendre comment se justifie leur regard particulier sur leur insertion, sachant que leurs espaces spécifiques de socialisation vont influencer leurs discours. Par ailleurs, c'est aussi à travers le prisme de ces dimensions de la socialisation que va se révéler leur regard sur les politiques et pratiques institutionnelles à l'œuvre dans le milieu scolaire en Outaouais au regard de leur insertion professionnelle. Et c'est aussi à travers le prisme de la conscientisation qu'ils seront en mesure de faire des recommandations pour des politiques et pratiques au service d'une meilleure insertion professionnelle des personnels enseignants racisés.

Ces dernières considérations poussent à évoquer des aspects méthodologiques qui permettraient de rendre compte des perceptions des personnels enseignants racisés au regard de leur insertion professionnelle. Ces dimensions méthodologiques de la recherche seront présentées et approfondies dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, je vais clarifier ma posture épistémologique et le type de recherche entrepris. Les caractéristiques des personnes participant à l'étude seront aussi spécifiées. Par la suite, les démarches de collecte et de traitement des données seront présentées de même que les considérations éthiques prises en compte, ainsi que les critères de rigueur scientifique.

3.1 Posture épistémologique

Dans le cadre de cette étude sur l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés, j'adopte une posture critique et émancipatrice. En effet, dans une épistémologie critique, le savoir sera, par nature et dans sa finalité, vu comme un outil de dénonciation des rapports de pouvoir et de domination (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Il prend ainsi un statut d'outil d'émancipation et de transformation, pour remettre en question le rôle joué par les structures dominantes dans le maintien de relations inégalitaires.

Comme cela a déjà été discuté, cette recherche s'appuie sur les théories critiques de la race (Bessone, 2027) et revendique une posture antiraciste critique. C'est donc une volonté de dénonciation et de transformation des rapports de pouvoir qui influencent de manière négative et structurelle l'expérience des personnels enseignants racisés qui accompagne la mise en œuvre de cette recherche. Par ailleurs, l'émancipation des personnes est identifiée comme un des douze principes inhérents à la théorie antiraciste critique (Thésée et Carr, 2016). Thésée et Carr (2016) en parle ainsi :

> La transformation et l'émancipation sont organiques ; en ce sens, elles ne peuvent être ni enseignées ni transmises, mais plutôt conscientisées. Le réel pouvoir transformateur et émancipateur émane du sujet lui-même, qui devient ainsi

> lecteur, étudiant, chercheur, enseignant, créateur et auteur de son propre récit (Thésée et Carr, 2016, p. 10).

De par ma posture, l'un des enjeux de cette recherche a été de créer un cadre qui favorisait l'émancipation des personnes participantes, dans lequel ces personnes participantes ont pu s'approprier leur vécu, se conscientiser de leur expérience, communiquer leur récit et décider de l'angle et de la manière dont elles voulaient que cette expérience soit communiquée. La posture antiraciste est donc émancipatrice. Cela s'est reflété sur le type de recherche qui a été privilégié.

3.2 Type de recherche

Pour décrire les perceptions des personnels enseignants racisés au regard de leur expérience d'insertion professionnelle dans les contextes institutionnels qui leurs sont propres en Outaouais, cette étude s'inscrit dans le courant de la recherche qualitative/interprétative. Selon Savoie-Zajc (2004), ce courant de recherche induit une coconstruction par la personne chercheuse, les personnes participantes et même par les personnes utilisant les résultats, tout en prenant en compte la subjectivité de la personne chercheuse et celle des personnes participantes. S'inscrivant dans ce courant qualitatif interprétatif, mon travail est à l'intersection de méthodes qui relèvent de la recherche narrative et de la recherche collaborative.

La recherche narrative contribue à la compréhension de l'expérience, en faisant le choix d'adopter le point de vue du sujet (Jabouin, 2018). Pour Verhesschen (2006), elle permet d'avoir accès à la complexité de ce qui est appris ou vécu par l'expérience. Comme le propose Jabouin (2018), trois caractéristiques essentielles sont retenues ici pour la mise en œuvre de la recherche narrative. Celle-ci doit s'appuyer sur la narration que propose la personne

participante sur son propre vécu, vécu vu comme source de savoir. Cette narration doit s'inscrire dans une temporalité qui suit la chronologie des événements telle que la personne participante l'organise. Finalement, en encourageant la réflexivité sur son vécu, elle est le cadre où la personne participante va donner un sens à son expérience. Dans la posture critique et émancipatrice adoptée pour cette étude, cette recherche vise donc à redonner la parole et du pouvoir aux personnels enseignants racisés, en rendant compte de leur expérience, à partir de leurs points de vue et de leurs récits, lesquels sont considérés comme éléments de savoir qui permettront de documenter leur insertion professionnelle. L'approche narrative a « un effet de libération et d'émancipation » (Jabouin, 2018, p. 51).

Cette dimension de libération et d'émancipation va être renforcée par une approche collaborative. Morrissette (2012) définit la recherche collaborative ainsi :

> La recherche collaborative est une méthodologie d'intervention qui prend part à la tendance de plus en plus affirmée en recherche qualitative à donner plus de contrôle aux acteurs qui collaborent avec les chercheurs (*empowerment*), c'est-à-dire à l'idée de favoriser leur habilitation, voire leur affranchissement par l'entremise d'un pouvoir renégocié dans la démarche de coproduction de savoirs (Morrissette, 2012, p. 6).

Cette dimension collaborative visant à donner plus de pouvoir et plus de contrôle aux personnes participantes en les associant intentionnellement à la démarche de coproduction des savoirs, a été mise en œuvre, en donnant la liberté aux personnes participantes de négocier avec moi les conditions de la collecte de données et en les associant à la validation et à l'analyse des données d'entrevue.

3.3 Personnes participantes

Pour mener cette recherche, les personnes participantes ont été recrutées sur une base volontaire et par effet boule de neige (Fortin et Gagnon, 2016). J'ai contacté certains réseaux

(relations personnelles, syndicat enseignant, université, centres de services scolaires, LinkedIn) pour identifier des volontaires (voir le document de recrutement en appendice A). Dans le formulaire de recrutement, j'ai utilisé à dessein le terme de minorité visible. En effet, contrairement à celui de racisé, ce terme semblait plus facilement compréhensible, car c'est un terme grand public dont la définition est univoque. J'ai aussi demandé aux personnes participantes volontaires, si elles connaissaient d'autres personnels enseignants racisés qui pourraient faire partie de l'étude. La spécification des critères d'inclusion à l'étude a appuyé ma démarche de diversification des profils des personnes participantes.

Idéalement, je souhaitais constituer un groupe de 10 personnes participantes, soit un nombre cohérent avec des études comme celles de Jabouin (2018), (huit personnes participantes), et de Larochelle-Audet (2019), (14 personnes participantes) ayant les caractéristiques suivantes :

- des personnels enseignants pouvant être identifiés comme des minorités visibles ;
- en situation d'insertion professionnelle dans le métier de personnel enseignant (de 1 à 5 ans d'ancienneté) OU considérés comme ayant terminé leur insertion professionnelle (cinq à neuf ans d'ancienneté dans le métier de personnel enseignant) OU ayant quitté la profession depuis moins de 5 ans en n'ayant pas complété leur insertion professionnelle (5 ans et moins dans la profession).

Cependant, je n'ai pu constituer qu'un groupe de quatre personnes participantes. Ce nombre limité de personnes participantes peut être expliqué, tout d'abord, par le fait que j'ai reçu un soutien limité des centres de services scolaires et des syndicats dans la diffusion du document de recrutement. Par ailleurs, seuls huit personnels enseignants racisés ont montré un

intérêt pour la recherche, et la moitié d'entre eux n'ont pas confirmé leur intérêt. La nature sensible du sujet personnel discuté, la peur de s'exposer trop personnellement et la peur de répercussions négatives ont sans doute pu décourager certaines personnes à participer, comme a pu le démontrer Liamputtong (2025), à propos des recherches sur des sujets vus comme sensibles.

Quatre personnels enseignants ont été recrutés, soit Betty, Denis, Gérard et Lionel (noms fictifs). Les caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes à l'étude

	Betty	**Denis**	**Gérard**	**Lionel**
Genre	Femme	Homme	Homme	Homme
Personne immigrante de 1ère génération	Oui	Oui	Oui	Oui
Ancienneté au Québec	Plus de 20 ans	Depuis la prime enfance	Dix ans	Cinq ans
Expérience d'enseignement en Outaouais	2 ans	4 ans	4 ans	2 ans
Expérience d'enseignement précédente	3,5 ans hors du Canada	16 ans au Canada et autres régions du Québec	21 hors du Canada 2 ans hors du Québec	4 ans hors du Canada 3 ans au Québec
Plus haut niveau d'études	Baccalauréat	Maitrise	Doctorat	Maitrise
Formation universitaire	Non	Oui Baccalauréat	Oui Maitrise	Oui Maitrise

canadienne préparant à l'enseignement				
Brevet d'enseignement du MEQ[1]	Non	Oui	Oui	Oui

Le recrutement des personnes participantes n'a donc pas permis de rejoindre des personnels enseignants racisés nés au Canada. Le groupe est donc composé de personnes toutes issues de parcours d'immigration plus ou moins récente (personnes immigrantes de 1ère génération). Elles sont originaires à parts égales d'Amérique du Sud et de l'Afrique sub-saharienne. Même si Denis est arrivé au Canada dans sa prime enfance, son expérience doit être aussi considérée sous le prisme de l'immigration. Son profil est intéressant pour l'étude, dans le sens où son parcours de vie le place au croisement des valeurs de sa culture d'origine et celles de la culture québécoise qu'il a adoptée et sait décoder de façon pertinente et fine. Par ailleurs, le contexte de l'Outaouais lui était complètement inconnu et nouveau. C'est pourquoi il est considéré comme en insertion professionnelle dans ce contexte inédit.

Étant donné que les personnes participantes sont des personnels enseignants issus de l'immigration de première génération, cette lentille va teinter leur interprétation de leur expérience d'insertion professionnelle. Deux éléments teintent cette expérience de manière différenciée et spécifique pour chacune : d'une part, leur ancienneté au Québec et, d'autre part, leur expérience d'enseignement acquise ailleurs. Il y a donc une hétérogénéité réelle de ce groupe compte-tenu de leurs parcours de vie et parcours migratoires. C'est donc un élément non négligeable à prendre en compte tant dans l'analyse que dans l'interprétation des données.

[1] MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec.

Pour mieux caractériser le groupe ayant participé à l'étude, je parlerai dorénavant de personnels enseignants racisés issus de l'immigration.

3.4 Outils de collecte de données

Pour la collecte de données, j'ai mené deux séries d'entrevues semi-dirigées. Les entrevues semi-dirigées sont entendues comme des interactions verbales entre des personnes qui cherchent à comprendre un objet d'étude conjointement (Savoie-Zajc, 2009). Ces entrevues semi-dirigées ont duré une heure environ et ont été enregistrées. La grille d'entrevue (voir appendice B) a été construite et validée au préalable, avec l'aide d'un ami critique (Jorro, 2006). Il s'agit d'un enseignant racisé connaissant l'environnement d'exercice du métier de personnel enseignant en Outaouais. En se soumettant à une entrevue semi-dirigée pilote à partir de questions proposées, il a contribué à la finalisation et à la validation des questions d'entrevues.

Par conséquent, une première série d'entrevues semi-dirigées a été menée au cours du trimestre d'hiver 2024, pour documenter, en cohérence avec le cadre conceptuel, trois thèmes : 1) l'expérience d'insertion professionnelle, 2) le soutien, les obstacles et les recommandations à l'insertion, 3) le processus et les enjeux de racialisation. Ces thèmes étaient déclinés en 19 questions, ce qui a permis, à l'issue de l'analyse, de répondre en partie aux trois objectifs de recherche.

Une deuxième série d'entrevues semi-dirigées, d'une durée d'environ une heure, a été menée avec les personnes participantes au cours de l'automne 2024, à la suite du traitement des données des premières entrevues (voir appendice C). Cette deuxième série d'entrevues semi-dirigées a contribué à la triangulation des interprétations pour faire ressortir les

perspectives diverses et coconstruire les connaissances (Savoie-Zajc, 2009). Ces entrevues, dans ma perspective collaborative, avaient donc pour but de discuter des résultats de la première entrevue, en donnant l'occasion à chaque personne interviewée, de valider, modifier ou enrichir mes interprétations. Ainsi les personnes participantes pouvaient approuver, nuancer ou exprimer leur désaccord par rapport aux conclusions présentées. Cet échange a été mené à partir d'un PowerPoint de présentation des résultats préliminaires des entrevues. Celui-ci avait été envoyé aux personnes participantes en amont de la rencontre, pour qu'elles puissent prendre connaissance de la synthèse des résultats et se les approprier. Ce PowerPoint était organisé autour de trois thèmes : 1) Les perceptions des personnels enseignants au regard de leur insertion, 2) la prise de conscience d'un statut particulier en tant que personnel enseignant racisé, 3) les recommandations pour une meilleure insertion professionnelle des personnels enseignants racisés. Pour ce dernier thème, les personnes interviewées étaient encouragées à approuver, réfuter, amender les recommandations et en proposer de nouvelles, le cas échéant.

Originellement, j'avais prévu de mener cette seconde démarche de collecte de données sous la forme d'un groupe de discussion (Geoffrion, 2009). Un groupe de discussion propose, en effet, un cadre où l'expérience collective enrichit l'expérience individuelle (Baribeau et Germain, 2010). Cependant, j'ai constaté le peu d'adhésion des personnels concernés, à participer à une telle démarche. La sensibilité du sujet au cœur de leur vécu, le fait de devoir parler de ses propres difficultés devant un groupe, le bris potentiel de confidentialité et d'anonymat que pouvait constituer un groupe de discussion, de même que l'impossibilité pour les personnes participantes de se rencontrer en amont du groupe, et donc de créer un lien de confiance, sont autant de facteurs qui peuvent expliquer leur réticence à participer à un groupe de discussion. La proposition d'une entrevue de suivi a donc été une

solution à laquelle toutes les personnes participant à la première série d'entrevues ont adhéré. Même si le groupe de discussion n'a pas eu lieu, j'ai, pour les entrevues, gardé la même trame de questionnement, à savoir huit questions regroupées en deux thèmes (le retour sur les entrevues pour valider et enrichir les interprétations, suivi par des éléments de conclusion). Par ailleurs, la démarche adoptée pour cette deuxième série d'entrevues a permis de prendre en compte un des avantages du groupe de discussion, à savoir permettre l'intersubjectivité. En effet, ma centration était, non pas seulement de faire réagir les personnes participantes sur leurs propres contributions, mais je voulais aussi créer un espace d'intersubjectivité en les faisant réagir sur les contributions des autres personnes participantes (à partir du PowerPoint présentant les résultats anonymisés de toutes les personnes participantes), pour identifier des points de convergence et des éléments de différenciation.

Ces entrevues individuelles ont été accompagnées par la mise en œuvre d'un journal de bord du chercheur (Jabouin, 2018). Cela a été à la fois un outil d'aide à la planification, un aide-mémoire nécessaire tout au long du processus de collecte et d'analyse des données, et un outil réflexif (Savoie-Zajc, 2004).

3.5 Méthodes d'analyse de données

Pour l'analyse des données des entrevues semi-dirigées, j'ai privilégié, avec l'aide du logiciel Nvivo, l'analyse de contenu à partir de catégories mixtes, telle que présentée par L'Écuyer (1990). Cette méthode permet de prendre en compte les catégories préexistantes que sont les cinq dimensions de l'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013), les enjeux de racialisation (altérisation, infériorisation, discrimination et racisme, perception de pratiques d'exclusion systémique) (Telep, 2021), et les situations de socialisation (rôle de l'expérience individuelle, rôle de la socialisation relationnelle, rôle de la socialisation intellectuelle) qui ont

permis la conscientisation de l'expérience en tant que personnel enseignant racisé (Blassel, 2021). Toutefois, il s'agissait aussi de rester ouvert aux catégories émergentes induites du matériel, avec le souci de les confirmer, les modifier, voire les rejeter ou éventuellement en ajouter (L'Écuyer, 1990). Ainsi, dans le cadre de la conscientisation du processus de racialisation, le rôle de l'interaction avec le chercheur a été une catégorie émergente, non identifiée préalablement.

3.6 Critères méthodologiques de rigueur scientifique

Les quatre critères pour la recherche qualitative (crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmation) énoncés par Savoie-Zajc (2004) et Fortin et Gagnon (2016) ont été mes balises pour garantir la rigueur scientifique.

En ce qui a trait à la crédibilité, pour m'assurer que le sens attribué à l'insertion professionnelle est pertinent, notamment pour les personnes participantes, j'ai mis en place la triangulation des interprétations, en couplant les deux séries de collecte des données et en analysant de façon croisée les données obtenues dans les deux collectes. Pour m'assurer de l'exactitude des propos des personnes participantes et que l'interprétation que j'en avais faite correspondait le plus fidèlement possible à ce qu'elles voulaient communiquer, j'ai soumis les résultats issus de l'analyse des données à chacune des personnes participantes pour qu'elles en valident à la fois le contenu et l'interprétation que j'en avais faite. Cet attachement à la crédibilité de la recherche m'a poussé à clarifier mes présupposés, ce qui a été permis par un énoncé clair de la posture épistémologique.

La transférabilité est, quant à elle rendue possible, par le fait que les concepts, la méthodologie et les résultats de l'étude sont décrits avec suffisamment de richesse et d'exhaustivité, pour être repris et adaptés à d'autres contextes.

La fiabilité invite à vérifier la cohérence entre les objectifs de la recherche et son déroulement. Elle pousse à rechercher « la stabilité des données et la constance dans les résultats » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378). Cette fiabilité a été garantie par le double codage qui a été mis en œuvre. J'ai tout d'abord effectué un premier codage des données d'entrevue. Quelques semaines plus tard, j'ai eu à recommencer l'exercice en effectuant un second codage des mêmes données. Cela m'a permis de m'assurer qu'il y avait une cohérence et une constance entre le premier et le second codage. Cette recherche de fiabilité a aussi été soutenue par la mise en œuvre du journal de bord, et la triangulation des interprétations à travers la démarche collaborative mise en œuvre.

La confirmation revient à décrire clairement la démarche de recherche arrêtée, dans un souci de rigueur et de cohérence tout au long du processus. Dans ce cadre, une attention particulière doit être portée à la subjectivité de la personne chercheuse. Celle-ci a été explicitée, mise en lumière et a été considérée comme faisant partie de la recherche, tout en étant contrebalancée par les méthodes triangulées de collecte et d'analyse de données.

À ces critères doivent être ajoutés des critères relationnels : équilibre et authenticité (Savoie-Zajc, 2004). En ce qui a trait à l'équilibre, la recherche doit s'assurer que toutes les voix et les points de vue des personnes participantes sont entendus et pris en compte. Quant à l'authenticité (ontologique, éducative, catalytique et tactique), elle implique que la recherche se positionne comme une source d'apprentissage pour les personnes participantes et une source

d'engagement dans l'action pour agir sur leurs propres réalités (Savoie-Zajc, 2004). De fait, la dimension collaborative et la posture antiraciste critique de la recherche ont permis de garantir une prise en compte équilibrée des contributions de chaque personne participante, et ont nourri un retour réflexif sur leur propre pratique et un désir de changement chez les personnes participantes.

3.7 Préoccupations éthiques

D'un point de vue éthique, le bien-être et les droits des personnes participantes doivent être garantis (Crête, 2009). Pour cette recherche, qui aborde un sujet sensible et personnel, j'ai garanti la confidentialité des données et l'anonymat en obtenant un certificat d'approbation éthique de la recherche (voir appendice D). Grâce au formulaire de consentement à la recherche (voir appendice E), j'ai informé les personnes participantes sur leur rôle, l'usage qui sera fait des données recueillies et les stratégies de protection de leur anonymat à tous les stades de la recherche, entre autres. Avant de soumettre le formulaire de consentement, j'ai pris le temps d'expliquer à chaque personne participante pourquoi il y un glissement de vocabulaire entre le formulaire de recrutement (minorité visible) et le formulaire de consentement (personnel enseignant racisé), pour m'assurer d'une compréhension optimale des buts et des enjeux de la recherche.

Enfin, le sujet d'étude n'étant pas neutre, il présentait le risque de faire émerger des traumas. J'ai donc proposé aux personnes participantes des coordonnées de ressources qui auraient pu les accompagner dans la gestion des émotions liées à leurs vécus.

La méthodologie ayant été décrite en détail, le prochain chapitre s'attellera à présenter les résultats de l'analyse des données collectées auprès des personnes participantes, à savoir les quatre personnels racisés issus de l'immigration (PERII) identifiés plus haut.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats de l'analyse des données collectées lors des deux entrevues semi-dirigées menées avec les quatre personnes participantes sont présentés. Il s'agit ici, de rendre compte des propos des personnes participantes de la manière la plus fidèle possible, et de présenter ces propos, issus des entrevues, de manière structurée.

Par souci de clarté, chaque personne participante X est identifiée par X1 en lien avec l'entrevue numéro 1 (E1) et X2 pour l'entrevue numéro 2 (E2). Ainsi, Betty est identifiée par B1 et B2, Denis par D1 et D2, Gérard par G1et G2 et Lionel par L1 et L2.

Cette présentation des résultats est organisée en trois parties, chacune d'elles visant à répondre aux trois objectifs de recherche. Ainsi, dans un premier temps, il s'agit de décrire les perceptions des personnels enseignants racisés issus de l'immigration (PERII) au regard de leur expérience d'insertion professionnelle dans les organisations scolaires en Outaouais. Cette description s'appuie sur les cinq dimensions de l'insertion professionnelle de Makamurera et al. (2013).

Dans un deuxième temps, les enjeux de racialisation auxquels les PERII participant à l'étude peuvent être confrontés dans les organisations scolaires en Outaouais sont identifiés, en prenant en compte les différents types de socialisation qui permettent la conscientisation de leur expérience, en fonction des travaux de Blassel (2021). Ces personnels enseignants sont ainsi capables d'identifier le processus de racialisation à l'œuvre qui leur confère un statut particulier.

Dans un troisième temps, les recommandations faites par les PERII sont présentées. Ces recommandations, prenant en compte les politiques institutionnelles et pratiques organisationnelles, visent à contribuer à une insertion professionnelle réussie au sein des organisations scolaires en Outaouais.

4.1 L'expérience d'insertion des PERII reflétée à travers les dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013)

En guise de rappel, Mukamurera et al. (2013) identifient cinq dimensions de l'insertion professionnelle : l'intégration dans l'emploi, les tâches assignées et les conditions de travail, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension personnelle et psychologique. Chacune de ces dimensions est abordée spécifiquement dans le cadre de cette présentation des résultats.

4.1.1 L'intégration dans l'emploi

L'intégration dans l'emploi inclut les politiques et pratiques institutionnelles qui permettent l'accès à l'emploi. Cela renvoie aussi aux conditions d'accès à l'emploi.

Les différents thèmes qui ressortent des entrevues en lien avec la dimension de l'intégration dans l'emploi, sont détaillés dans le tableau ci-dessous, à savoir : la qualité des démarches d'insertion, la légitimation du choix de l'Outaouais, la perception du rôle des centres de services scolaires (CSS) et la perception d'obstacles spécifiques aux personnels enseignants racisés. Ces thèmes seront développés à la suite du tableau 2.

Tableau 2

Positionnement des personnes participantes par rapport aux différents thèmes et sous-thèmes liés à l'intégration dans l'emploi

Thèmes et sous-thèmes	**Betty**		**Denis**		**Gérard**		**Lionel**	
	E1	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**
DÉMARCHES D'INSERTION								
Accès rapide à l'emploi	B1		D1		G1		L1	
LÉGITIMATION DU CHOIX DE L'OUTAOUAIS								
Recherche équilibre vie familiale-vie professionnelle							L1	
Recherche de situation économique favorable			D1					
Pragmatisme et saisie d'opportunité	B1				G1			
PERCEPTION DU RÔLE DES CSS								
Complexité et lourdeur administrative des CSS	B1		D1				L1	
CSS perçus comme absents	B1		D1	D2			L1	
Manque de compétence perçu dans les CSS	B1		D1					
Perception d'un appui limité des CSS	B1				G1	G2	L1	
CSS perçus comme des soutiens et alliés					G1		L1	L2
PERCEPTION D'OBSTACLES SPÉCIFIQUES RENCONTRÉS PAR LES PERII								
Manque d'expérience québécoise	B1						L1	
Écart entre leurs qualifications, leurs expériences et les exigences posées	B1	B2			G1		L1	

Sentiment de vivre des logiques d'exclusion systémique et des situations de racisme potentiel	B1		D1		G1			

En considérant le contexte d'intégration de l'emploi des personnes participantes, nous pouvons voir que le groupe a eu un accès rapide à l'emploi (court intervalle entre le moment de postuler et la prise de poste). Soit le bouche-à-oreille (pour Betty et Gérard), soit la consultation des offres en ligne sur le site des centres de services scolaires (pour Denis et Lionel) ont permis aux personnes participantes de postuler rapidement, de participer à des entrevues très rapidement et de se voir offrir un poste dans la foulée. Cela est lié au contexte de pénurie du personnel enseignant et la forte demande en ressources enseignantes. Lionel note même que lorsqu'il considère les provinces du Québec et de l'Ontario « l'intégration est beaucoup plus facile au niveau du Québec que de l'Ontario » (L2).

Ces prises de postes en Outaouais ont été motivées par des facteurs tels que la recherche de l'équilibre vie familiale-vie professionnelle (Lionel), la recherche d'une situation socio-économique plus favorable (Denis), ou tout simplement, c'était l'occasion de saisir des opportunités qui se présentaient (Betty et Gérard). Gérard l'exprime ainsi : « On m'avait dit que […] la pénurie d'enseignants est vraiment criante » (G1).

Le principal acteur de leur intégration dans l'emploi est le centre de services scolaire (CSS). Pourtant les personnes participantes se montrent critiques vis-à-vis du rôle de ces CSS. Certaines déplorent la lourdeur et le manque de soutien administratif du CSS auxquels s'ajoutent à leurs yeux un manque de compétence et d'efficacité. Betty indique que « […] malheureusement, le centre de services est pas tout à fait organisé et il ne fonctionne pas comme il devrait à plusieurs niveaux » (B1). Betty et Gérard soulignent le peu d'appui des CSS notamment en ce qui a trait à la reconnaissance de l'expérience passée et de l'ancienneté.

Gérard va jusqu'à dire que les personnes employées par le CSS avec lesquelles il a eu à travailler « s'arrangent pour ne pas reconnaitre l'ancienneté » (G1). Il partage avec Betty l'idée que le CSS cherche à faire des économies sur la rémunération du personnel enseignant racisé issu de l'immigration en insertion, en les plaçant sur les échelons les plus bas possible. Betty s'interroge ainsi : « Puis pourquoi mon expérience ailleurs n'est pas reconnue et pour me mettre dans un échelon qui soit juste? » (B1). L'absence des CSS avec lesquels les personnels enseignants en insertion ont interagi se fait sentir notamment dans le manque d'accompagnement dans l'insertion. Denis note qu'il n'y a « aucun accompagnement de la part du centre de services. Les gens sont laissés à eux-mêmes » (D2). Il indique aussi qu'il n'a jamais entendu parler du fait que les gens aient été accueillis par le CSS (D1). Cela s'accorde avec le sentiment de Betty qui affirme que le CSS n'a rien fait pour faciliter son insertion.

Cependant, il y a des moments où les CSS sont vus comme des soutiens et alliés. Gérard reconnait avoir eu des contacts réguliers avec le sien pour discuter de possibilités de postes et faciliter des mises en relation avec des directions d'établissement scolaire. Lionel, quant à lui, souligne l'organisation d'une réception pour le nouveau personnel enseignant, pour présenter les différents services du CSS et l'aide qu'ils peuvent apporter. L'organisation de modules de formation pour les personnels enseignants en insertion, animés par des conseillers et conseillères pédagogiques, est pour lui une contribution positive des CSS.

Au-delà de ces éléments généraux, certaines personnes participantes notent des difficultés d'intégration plus spécifiques pour les PERII. Betty et Lionel, par exemple, relèvent la barrière que représente la nécessité de posséder une expérience québécoise pour débuter dans le métier. Lionel, à la recherche de son tout premier poste, relate l'expérience d'avoir réussi une entrevue du point de vue de la compétence pédagogique. Cependant la direction lui

a signifié qu'elle ne pouvait pas lui offrir le poste parce que l'expérience québécoise lui faisait défaut. Pourtant, il pouvait attester d'une solide formation pédagogique récemment acquise dans le cadre d'un baccalauréat en enseignement validé avec succès. Cette même école allait, contre toute attente, tenter, sans succès, de le recruter quelques semaines plus tard, sans doute, faute de candidats disponibles. Toujours en lien avec le fait d'être issus de l'immigration, certains PERII perçoivent des écarts entre les exigences posées par les CSS et leurs qualifications et expériences. La nécessité de prendre des cours complémentaires sans reconnaitre son expérience et son expertise acquises antérieurement, pour Betty, ou le sentiment d'une inadéquation entre l'emploi proposé et le niveau de formation, pour Gérard, sont vus comme des obstacles supplémentaires. Gérard fait un constat amer : « J'ai remarqué ici aussi que quand on a des diplômes élevés, ça vaut pas la peine de venir parce que vous n'allez pas trouver ce à quoi vous auriez dû avoir droit » (G1). En disant cela, il sous-entend aussi qu'il existerait une hiérarchisation sous-jacente et implicite entre personnels enseignants racisés très diplômés et personnels enseignants non-racisés.

Cela mène trois personnels enseignants sur quatre (Betty, Denis et Gérard) à s'interroger sur l'existence de barrières systémiques qui permettraient de filtrer les personnels enseignants et qui limiteraient l'accès au métier aux PERII. C'est un questionnement fort dont Denis, par exemple, veut se faire l'écho, et il l'exprime ainsi :

> Mais la question se pose avec un point d'exclamation extraordinaire, à savoir est-ce qu'il y a même un filtre dans le concept dans les candidatures pour l'enseignement [de ma matière] à partir seulement du nom de la personne et de leur origine ethnique? je ne le sais pas. Mais la question s'est posée de façon forte, je n'ai pas de réponse, mais votre étude quand j'ai vu le courriel passer, j'ai fait, je dois au minimum dire cela (D1).

Au-delà des difficultés identifiées ici, les enjeux liés au statut de personnel enseignant racisé seront présentés plus spécifiquement dans la partie dédiée aux enjeux de racialisation.

4.1.2 Les tâches assignées et les conditions de travail

Les tâches assignées et les conditions de travail font notamment référence aux contextes spécifiques des établissements qui vont définir le type de travail offert et réalisé. Avant de présenter en détail les résultats des entrevues, voyons les thèmes et sous-thèmes qui ressortent dans le tableau 3.

Tableau 3

Positionnement des personnes participantes par rapport aux différents thèmes et sous-thèmes liés aux tâches assignées et conditions de travail

Thèmes et sous-thèmes	**Betty**		**Denis**		**Gérard**		**Lionel**	
	E1	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**
CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES DES TÂCHES ASSIGNÉES ET CONDITIONS DE TRAVAIL DES PERII								
Les PERII plus soumis aux contrats courts et suppléances		B2			G1	G2		L2
Non valorisation et non reconnaissance de l'expérience acquise ailleurs	B1	B2		D2		G2		L2

Lorsqu'il s'agit des tâches assignées et les conditions de travail, nous pouvons constater une nette différence entre les perceptions des trois PERII ayant une première expérience de travail à l'extérieur du Canada (Betty, Gérard et Lionel) et celles de Denis qui est un PERII ayant grandi au Canada. Ainsi, les trois premiers notent une précarité qui tient au type de contrats (contrats à l'année, suppléance) qu'obtiennent majoritairement les personnels enseignants racisés issus de l'immigration. Betty pense qu'elle ne pourra que garder un contrat

pour l'année, sans pouvoir changer de statut à l'avenir, car malgré l'excellence de ses services, elle reste une enseignante non qualifiée. Tout en prenant l'exemple d'autres PERII, Gérard va plus loin en indiquant que contrairement aux personnes blanches, ce sont les personnels enseignants racisés issus de l'immigration qui n'obtiennent pas de contrats permanents. Il considère que les PERII sont juste là pour « boucher des trous » (G2). Si Lionel constate lui aussi que de nombreux PERII sont plus susceptibles de faire de la suppléance, il juge la situation en Outaouais plus enviable que du côté de l'Ontario. Cependant Gérard entend faire ressortir la situation peu enviable, selon lui, des personnels enseignants noirs :

> Dans toute l'affaire, quels que soient les conseils ici commissions scolaires, centres de services, apparemment, c'est les noirs qui font office de parents pauvres par matière. C'est eux qui font plus la suppléance que les autres. Et c'est ce que moi je n'arrive pas à concevoir (G1).

Les personnes participantes constatent en outre, le peu d'intérêt qui semble être porté à leur expérience acquise ailleurs pour leur assigner les tâches. Celle-ci apparait donc comme peu valorisée et peu reconnue dans l'assignation des tâches et pèse peu pour l'établissement du statut administratif de ces PERII. Betty déplore être payée dans un échelon qui ne correspond pas à son expérience, parce que son vécu professionnel hors Canada n'a pas été pris en compte pour son travail. Pourtant son expertise acquise ailleurs a pu, et peut encore être reconnue par ses pairs à qui elle peut apporter un soutien déterminant sur des approches pédagogiques spécifiques. Gérard, quant à lui, dénonce le fait d'avoir été mis en bas de l'échelle de rémunération, comme s'il était un débutant. Denis, prend le cas d'une collègue racisée dont l'expertise est bien supérieure aux tâches assignées. Cependant peu de gens le reconnaissent et font appel à cette expertise. Lionel constate lui aussi l'absence d'intérêt pour son expérience acquise ailleurs. Pour lui, cela est compréhensible et se justifie par le nécessaire ajustement de ses compétences au nouveau contexte de travail en Outaouais. Il l'exprime ainsi :

> Moi, je suis correct avec ça, pourquoi, parce que si les deux systèmes avaient les mêmes approches et que ma façon de faire en termes de contenu du curriculum n'était pas admise, ça allait me poser problème. Mais comme les deux systèmes sont différents, les approches diffèrent, par conséquent le fait de ne pas se servir de ce que je savais, ou bien de ce que je sais, ça ne me pose pas problème (L2).

Cela tranche avec le discours des autres collègues et notamment Betty. Celle-ci, en effet, reconnait la nécessité d'ajuster ses compétences au nouveau contexte de travail en Outaouais, mais elle dénonce des pratiques qui nient les connaissances préalablement acquises et mises en œuvre :

> Je l'ai nommé tantôt j'ai dit : Si vous pensez qu'il nous manque un cours pour faire quelque chose de bien ici, c'est juste. Il faut juste le demander. Puis moi, par exemple, je pense qu'on serait tous d'accord à faire un cours ou deux. Mais dans le cas de la plupart du monde, on nous demande de refaire carrément toutes les études pour être comme, être acceptée comme pour avoir le brevet pratiquement. So, C'est ça ce que je trouve que c'est pas juste. (B2)

4.1.3 La socialisation organisationnelle

La socialisation organisationnelle nous invite à considérer le type d'organisation et de culture organisationnelle dans lesquels le personnel enseignant va prendre ses fonctions. Le personnel enseignant qui arrive est donc confronté à un système préalablement existant, qui l'appelle à s'intégrer dans de nouvelles pratiques, cultures, postures. Cela requiert des efforts individuels importants pour s'intégrer à la culture de l'école. Cela peut aussi induire une confrontation et un écart perçu entre ses propres valeurs et les valeurs promues par l'école. Le tableau 4 ci-dessous présente une synthèse des thèmes et sous-thèmes abordés par rapport à la socialisation organisationnelle.

Tableau 4

Positionnement des personnes participantes par rapport aux différents thèmes et sous-thèmes liés à la socialisation organisationnelle

Thèmes et sous-thèmes	**Betty**		**Denis**		**Gérard**		**Lionel**	
	E1	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**
LE RÔLE DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE, SES PRATIQUES ET VALEURS								
L'école avec ses pratiques et ses valeurs contribue à la réussite de l'insertion	B1	B2		D2			L1	L2
Des pratiques et des valeurs de l'équipe qui nuisent à la qualité de l'insertion	B1	B2	D1	D2	G1	G2		
Des PERII confrontés à des valeurs et pratiques en tension avec les leurs		B2		D2		G2		L2
IMPORTANCE DES EFFORTS PERSONNELS POUR S'INTÉGRER								
Une intégration dans l'équipe fruit d'initiatives individuelles de certains membres de l'équipe		B2	D1	D2				
Un vécu positif de l'insertion dans l'équipe résultant des efforts des participants pour s'intégrer					G1		L1	
Un vécu négatif des efforts personnels déployés pour s'intégrer dans l'établissement et l'équipe	B1	B2	D1	D2		G2		L2
LE RÔLE D'ACTEURS CLEFS DANS LA SOCIALISATION								
L'importance des mentors	B1			D2				L2
Les limites du rôle des mentors	B1			D2	G1			
Le rôle positif des directions d'établissement scolaire		B2					L1	L2

Un jugement plus critique du rôle des directions d'établissement scolaire		B2	D1	D2	G1			
DIFFICULTÉS SUPPLÉMENTAIRES RENCONTRÉES								
Perception d'un sentiment de méfiance vis-à-vis des PERII				D2	G1	G2		L2
Soupçon ou perception de discrimination vis-à-vis des PERII			D1	D2				

De façon générale, l'avis des PERII est très tranché sur le rôle des équipes-école, sur celui des valeurs et pratiques des équipes-école. D'un côté, le rôle positif de l'équipe a été relevé. Lionel, par exemple, souligne l'impact d'un accueil positif de tous les personnels intervenants au sein de l'école :

> Je t'assure que lorsque tu es bien accueilli, tu te sens en confiance, tu te sens dans un environnement propice, à donner le meilleur de toi. Donc pour moi, c'est vraiment capital. L'accueil aussi bien de la direction que de l'équipe-école. Quand je parle d'équipe-école, je parle du corps enseignant, je parle du corps administratif, je parle du corps de soutien (L1).

Au-delà de l'accueil, Betty et Lionel insistent sur l'importance de valeurs telles que la bienveillance et l'attention à l'autre comme éléments contribuant à une insertion réussie. Nous pouvons aussi citer le partage de pratiques gagnantes (L2) et de ressources (D2) comme éléments contribuant à l'intégration dans les équipes.

À l'inverse, comme nous pouvons le voir dans le tableau, trois personnes participantes sur quatre soulignent des pratiques et des valeurs vécues au sein des équipes, qui nuisent à la qualité de l'insertion. Par exemple, Betty parle de son manque de confiance (B1 et B2) pour pouvoir poser des questions, pour pouvoir approcher ses collègues, du fait de ne pas se sentir accueillie par eux. Ressortent aussi l'absence d'un accueil organisé et structuré, le manque de collaboration (D1, D2 et G2) et le manque de partage de ressources et d'informations avec les

personnels enseignants en insertion (D2 et G2). Denis évoque « la pensée magique » (D2), à savoir une posture des équipes en place qui s'attendent simplement à ce que les personnels enseignants en insertion sachent par eux-mêmes les us et coutumes des équipes, sans qu'on ait pris le temps de les leur expliquer. Ce contexte qui nuit à l'insertion des PERII ouvre la voie à l'isolement (B1 et B2), aux commérages subis par les personnels enseignants (D1), et peut induire de la méfiance vis-à-vis des équipes. Gérard l'exprime ainsi : « Vous les connaissez, ils apprécient, mais dans votre dos, s'il s'agit de vous accabler, ils vont raconter d'autres choses » (G1). À cela, il ajoute le sentiment d'inconfort qui peut l'habiter, et son manque de confiance vis-à-vis de personnels enseignants non-racisés qui n'ont pas fait preuve de solidarité par rapport à ce qu'il pouvait vivre.

Cela peut aussi créer un conflit de valeurs. Les PERII notent tous (B2, D2, G2, L2), que leurs valeurs, issues de leurs cultures d'origine, sont bousculées ou remises en question par les pratiques éducatives et pédagogiques, voire par les pratiques de sociabilité (interactions et communications entre collègues) vécues dans les écoles. Betty et Denis, par exemple, identifient des éléments de la culture scolaire ou des contenus pédagogiques qui peuvent créer des tensions avec leurs propres références culturelles et valeurs, et ils regrettent qu'il n'y ait pas une place pour que leur point de vue ou leur inconfort soit au minimum entendu. Gérard et Lionel indiquent de leur côté le nécessaire ajustement relatif à la culture pédagogique québécoise qui donne plus de place à l'accompagnement, à l'assistanat et à la gestion de classe. Gérard relève la pression de l'environnement scolaire qui peut exiger une adhésion et une adaptation à la culture québécoise parfaite : « ils veulent qu'on maîtrise leur culture. Mais leur culture, c'est quoi? On l'a plus ou moins. Mais ils veulent qu'on fonctionne à la perfection comme eux. Ça, c'est impossible » (G2).

Nous pouvons ajouter que le poids de la réussite de l'intégration dans les équipes semble peser essentiellement sur les épaules des PERII en insertion. Si Lionel parle d'un « travail personnel à faire » (L2), toutes les personnes participantes évoquent un poids bien trop lourd que les personnels enseignants en insertion ne devraient pas porter. Betty l'exprime ainsi : « J'ai beaucoup essayé. Mais quand tu essaies, à un moment donné, tu deviens tannée aussi d'essayer, puis d'essayer toute seule » (B2). Parfois, seules des initiatives individuelles contribuent à la réussite de l'accueil des PERII en insertion. C'est le cas de mentors, qui jouent un rôle important dans l'insertion, par le soutien pédagogique et administratif, et l'accompagnement que ces mentors proposent. Ce rôle apparait comme trop limité dans le temps cependant (B1, D2, G1, L2).

Les personnes participantes soulignent par ailleurs, l'importance du rôle des directions d'établissement scolaire dans le vécu de l'accueil dans l'établissement. Lionel le résume en identifiant la direction comme « porte d'entrée de l'école » (L1) ou comme maillon essentiel pour la mise en œuvre des pratiques et des valeurs (L2). Cependant trois personnes participantes sur quatre (Betty, Denis et Gérard) déplorent l'absence d'impact positif de la part des directions. Dans ce cas, celles-ci sont perçues comme invisibles, ou encore peu disponibles, voire inaccessibles. Il leur est aussi reproché de ne pas faire de véritable animation d'équipe ou de ne pas soutenir ces PERII face aux parents ou élèves.

Pour finir, au-delà des difficultés déjà mentionnées, les PERII soulignent l'existence de potentiels préjugés qui peuvent induire méfiance et discrimination. La discrimination est vue comme se manifestant subtilement. Denis (D1) prend l'exemple d'une collègue racisée en insertion et se demande si celle-ci aurait été mieux accueillie si elle n'avait pas cette couleur, ce nom et cet accent qui indiquaient une origine africaine. Gérard, quant à lui, perçoit que les

enseignants et enseignantes du groupe majoritaire sont, en toutes circonstances, beaucoup plus exigeants avec les PERII qu'avec les autres enseignants et enseignantes du groupe majoritaire (G1). Le sentiment d'être surveillé et jugé plus que nécessaire est prégnant (D1, D2, G1, G2, L2). Gérard l'exprime ainsi : « Comme je l'ai dit, on est suivi, on est contrôlé. On est surveillé. C'est comme ça que ça fonctionne dans ce milieu-là » (G2). Revenant sur son expérience, il souligne le manque de sincérité relationnelle et d'authenticité qu'il a pu rencontrer avec certains de ces personnels enseignants non racisés.

La socialisation organisationnelle est un thème qui a suscité beaucoup de commentaires de la part des PERII. Intéressons-nous maintenant à la professionnalité.

4.1.4 La professionnalité

La professionnalité renvoie aux compétences pédagogiques et didactiques qui permettent de s'adapter et de maitriser son nouveau rôle professionnel. Les thèmes et sous-thèmes qui ressortent des entrevues avec les quatre personnes participantes en lien avec la professionnalité sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5

Positionnement des personnes participantes par rapport aux différents thèmes et sous-thèmes en lien avec la professionnalité

Thèmes et sous-thèmes	**Betty**		**Denis**		**Gérard**		**Lionel**	
	E1	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**
SENTIMENT DE COMPÉTENCE ET DE CONFIANCE EXPRIMÉ								
Confiance en ses compétences pédagogiques et didactiques pour aider les élèves à réussir	B1		D1	D2	G1		L1	L2

Confiance qui s'appuie sur l'expérience acquise précédemment	B1	B2	D1	D2			L1	L2
PERCEPTIONS DE DIFFICULTÉ DES PERII DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LEURS COMPÉTENCES								
Difficultés dans les relations avec les élèves				D2		G2		
Difficultés liées à la non-maitrise des codes ou des ressources de l'environnement de travail	B1		D1		G1			
Difficultés à s'adapter aux nouvelles cultures et pratiques pédagogiques et didactiques			D1		G1	G2		L2
LA LANGUE FRANÇAISE COMME ESPACE DE CONFRONTATION, D'AFFIRMATION OU DE STIGMATISATION								
Le français comme espace de confrontation et de différenciation	B1		D1	D2	G1			L2
Le français comme espace d'affirmation de la compétence			D1		G1	G2		L2
Le français comme espace de stigmatisation et/ou de discrimination	B1		D1	D2				L2

Les personnes participantes expriment une forte confiance dans leurs compétences d'enseignant et d'enseignante. Par exemple, Betty indique ceci : « Mais la pratique comme enseignante, moi j'ai ça dans mon sang, ça fait partie de moi depuis toute ma vie » (B1). Même si cela n'est pas toujours exprimé de façon directe ou implicite, certains établissent une comparaison favorable avec les personnels enseignants non racisés. Tout en reconnaissant se sentir protégé par son bagage académique et « pleinement compétent » (D1), Denis relève le fait que les PERII sont souvent plus éduqués que les personnels enseignants non racisés : « On a tous des maîtrises, mais les autres, non » (D2). Quant à Gérard, il se dit certain que ses élèves ont un meilleur niveau que les élèves des autres classes de même niveau conduites par des

personnels enseignants non racisés. De son côté, si Lionel reconnait l'importance de son expertise pédagogique, il ne s'autorise pas à établir une différence entre personnels enseignants racisés et personnels enseignants non racisés. Il pense que seules les caractéristiques individuelles comptent dans l'évaluation qui peut être faite du personnel enseignant :

> Tu vois donc je pense que c'est plutôt l'apport qu'on fait lors des rencontres aussi bien pédagogiques que sociales, dans une équipe qui intéresse les gens. En tout cas, moi, c'est ce qui me concerne. C'est pas notre couleur. Parce que si tu es d'une couleur X, que ton idée est une idée objective et sensée, je ne pense pas que le groupe ne puisse pas se l'approprier. C'est pas possible. Voilà donc c'est ce que je tenais à dire.... que ta compétence a un impact plus fort que.... que la couleur de ta peau. Ça, moi, j'en suis convaincu (L2).

Au-delà de leur confiance dans leur compétence d'enseignant et d'enseignante, les personnes participantes soulignent par ailleurs l'importance de l'expérience qu'elles ont acquise précédemment et qu'elles peuvent réinvestir dans leur nouvel environnement. Les trois PERII, qui se sont exprimés sur ce sujet (Betty, Denis, Lionel), ont tous insisté sur la diversité de leurs expériences de personnel enseignant dans des contextes différents qui leur ont permis de développer diverses compétences. La formule de Denis ci-après résume le sentiment exprimé : « J'suis pas un pantin dernier arrivé en enseignement » (D2).

Certains PERII reconnaissent cependant, différentes difficultés liées à la mise en œuvre et l'adaptation de leurs compétences. Elles sont de trois ordres. Tout d'abord, il s'agit des relations avec les élèves, telles que relevées par Denis et Gérard. Denis (D2) pointe le fait que les PERII peuvent apparaitre comme trop sévères. Gérard (G2), à l'opposé, identifie la capacité à faire preuve d'autorité dans la classe comme une difficulté. Et si les PERII se montrent alors plus stricts pour imposer leur autorité, ils s'exposent à des réprimandes de la part de leurs collègues non racisés et directions. Par ailleurs, la non-maitrise des codes et des ressources de l'environnement de travail peut rendre la mise en œuvre des compétences difficile. Ainsi, ne

pas savoir où les ressources (physiques et numériques) pédagogiques ou administratives sont disponibles (B1 et L1), ne pas être en mesure de formaliser la progression des apprentissages (L1), ne pas savoir instaurer un dialogue éducatif avec les élèves (G1) sont autant de difficultés identifiées à cet égard. Finalement, il peut s'avérer difficile de s'adapter à la culture pédagogique des écoles. Ainsi, Denis, même s'il a grandi au Québec, se sent solidaire des personnels enseignants racisés d'immigration récente qui peuvent vivre des difficultés dans ce cadre-là :

> Mais si j'étais tout frais sorti de l'université d'un pays étranger, j'arrive ici, tada, j'enseigne … je me serais complètement noyé, je le sais malgré la gentillesse de certains collègues, d'une petite poignée de collègues que j'ai trouvés extraordinaires. Non, oui, j'aurais trouvé ça extrêmement pénible (D1).

Gérard confirme lui aussi ce sentiment de difficulté et en appelle à plus de compréhension et d'indulgence de la part de la société d'accueil :

> Oui, parce que, quand on est nouveau, même dans un même pays, on peut avoir des difficultés à s'adapter, mais quand le contexte change, il est différent, c'est encore davantage qu'on rencontre des difficultés. Mais je pense que c'est eux qui doivent être beaucoup plus indulgents avec les nouveaux enseignants et les enseignants venus d'ailleurs. Ils doivent pas tout de suite les blâmer. Parce que la vie là, on la gère avec beaucoup, il peut y avoir beaucoup de ratés. L'indulgence va amener les uns et les autres à se parfaire (G2).

Tout en reconnaissant les difficultés que peuvent rencontrer les PERII, Lionel insiste sur la nécessité pour tout personnel enseignant racisé de suivre des formations pour « maîtriser le système scolaire canadien ou québécois » (L2), pour « chercher à connaître comment le système dans lequel il vient fonctionne pour pouvoir mieux s'adapter » (L2).

Il y a aussi un domaine où la compétence est questionnée. Il s'agit de la maitrise ou non-maitrise supposée de la langue française. Celle-ci apparait à la fois comme un espace d'affirmation, de confrontation, de différenciation, voire de discrimination ou de

stigmatisation. Cette maitrise ou non-maitrise de la langue française perçue induit des comparaisons favorables ou défavorables entre PERII et personnels enseignants non racisés. Dans la dynamique de confrontation et de différenciation, Betty dont la première langue n'est pas le français, insiste sur la nécessité de pouvoir vivre sa langue d'origine à côté du français (B1). Elle vit cela dans son cercle familial. Elle souligne aussi l'importance de laisser des espaces pour les élèves, au sein de l'école, où les langues d'origine des élèves peuvent exister, afin de faciliter l'intégration des élèves en leur offrant un espace où ils peuvent souffler. Denis décrit les efforts personnels qu'il a faits pour effacer la différenciation et pouvoir être perçu comme faisant partie intégrante de la culture québécoise :

> Donc je la joue pareil pour que les gens comprennent que j'ai étudié au Québec, que j'ai fait mes études [au Québec]. C'est ça, ce sont des lignes. Je veux pas que les gens pensent : « Ah, depuis quand …» la question qu'on peut me poser, et puis évidemment, c'est comme ça pour tout le monde : « Depuis quand t'es au Canada? Depuis quand tu es au Québec? ». Parce qu'on m'a déjà dit : « Tu parles bien pour quelqu'un pour un [Immigrant], en termes de Français, tu n'as pas d'accent » ce genre de trucs (D1).

Lionel aussi indique les convergences qu'il cherche à créer entre « la manière de parler des Québécois » (L2) et son expression en français, reconnaissant faire des ajustements pour être pleinement compris.

Si Denis et Lionel tendent à vouloir se fondre dans l'espace linguistique et culturel québécois, Gérard quant à lui, revendique cette différenciation dans la maitrise du français. Face au constat que « l'outil premier de communication, c'est-à-dire même la langue française, n'est pas maîtrisé par un grand monde d'enseignants » (G1), il met en relief l'inconfort linguistique qu'il semble percevoir chez les personnels enseignants non racisés qu'il côtoie, là où lui, se sent confortable. Cela peut créer des tensions entre PERII et personnels enseignants non racisés et il l'exprime ainsi :

> Il est arrivé que je découvre des énormités fautives dans leurs productions. Et le Canadien ne supporte pas que tu lui dises que ce n'est pas comme ci, que c'est comme ça, ou bien il y a des erreurs. Il ne supporte pas ça. Parce qu'il fait ça, il y a 15 ans, 20 ans, 30 ans, il est dans la routine, donc lui, il pense qu'il maîtrise la chose. Et donc, quand tu vas pointer du doigt des lacunes, tu es pris à partie quoi (G1).

C'est donc aussi la question de la compétence linguistique à la fois des PERII et des personnels enseignants non racisés identifiés comme québécois « de souche » (D1) qui se pose. Lorsqu'il se réfère à l'enseignement du français par exemple, Denis note « un clivage entre les deux communautés » (D1). Il observe que les PERII semblent mieux équipés pour enseigner le français académique. Gérard, qui fait le même constat, attribue cela au fait que la majorité des personnels enseignants non racisés rencontrés n'accèdent pas aux cycles supérieurs en éducation :

> Après le baccalauréat, c'est fini, ils arrêtent, ils s'arrêtent là parce qu'ils savent qu'ils ne peuvent pas faire une maîtrise parce que c'est beaucoup plus exigeant, on va demander beaucoup de langue soutenue, tout ça. Donc ils s'arrêtent là. Et ceux parmi eux qui le font, cherchent des postes après des postes de direction, parce que ce sont les conditions pour être directeur d'école, tout ça (G1).

Malgré leur confiance en leur maitrise du français, les PERII peuvent avoir le sentiment d'être perçus négativement à cause de la langue. Trois personnes participantes sur quatre identifient l'accent comme un élément de stigmatisation, voire de discrimination. La réflexion de Denis ci-après résume bien comment l'accent, lorsqu'on s'exprime en français, peut devenir cet élément de stigmatisation ou de discrimination : « Ce n'est pas de la non-maîtrise de la langue française, le fait d'avoir un accent. Mais, ça peut être perçu comme une incompétence linguistique d'avoir un accent. Donc ça nuit à l'insertion effectivement » (D1). Si nous prenons l'exemple de Betty, elle identifie son accent comme élément contribuant en partie à sa difficulté d'intégration :

> Je sentais que le fait que j'avais un accent que parfois je ne connais pas les mots, parce que je venais juste de commencer à travailler dans le milieu alors il y avait plein de mots par rapport à la vie scolaire que je ne connaissais pas, alors pour moi, c'était difficile d'expliquer ou d'exprimer c'est quoi exactement que je veux ou qu'est-ce que je cherche (B1).

Tant Denis que Lionel identifient des PERII qui n'ont pas été maintenus sur des postes à cause des difficultés de communication avec les élèves et les familles suscitées par leur accent.

La professionnalité et la capacité de rester en poste s'inscrivent donc au-delà des seules compétences pédagogiques et didactiques, pour englober aussi l'exigeante maitrise du français. Comme le rappelle une personne participante, cela passe aussi par la réussite du difficile test de français, préalable à l'obtention d'un poste permanent.

4.1.5 La dimension personnelle et psychologique de l'insertion

La dimension personnelle et psychologique permet de prendre en compte les enjeux de gestion émotionnelle, psychologique de l'insertion et les sentiments qui traversent les PERII lorsqu'ils portent leur regard sur la qualité de leur insertion. Le tableau 6 ci-dessous résume les sentiments et ressentis exprimés par les personnes participantes.

Tableau 6

Sentiments et ressentis exprimés par les PERII au regard de la dimension personnelle et psychologique de l'insertion

Thèmes et sous-thèmes	**Betty**		**Denis**		**Gérard**		**Lionel**	
	E1	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**
SENTIMENTS LIÉS À SON VÉCU DE L'INSERTION								
Sentiments positifs liés à son insertion professionnelle et à son intégration	B1		D1		G1		L1	L2
Sentiments négatifs liés à l'insertion professionnelle et aux conditions rencontrées	B1				G1		L1	
AUTRES SENTIMENTS EXPRIMÉS								
Méfiance vis-à-vis du groupe majoritaire		B2		D2		G2		
Espérance en un avenir meilleur et en une amélioration des choses		B2				G2		

Les personnes participantes identifient toutes des éléments qui leur ont permis de vivre positivement leur insertion et ainsi générer des sentiments positifs. Lionel et Betty, par exemple, mettent l'accent sur leur intégration positive dans les équipes comme élément contribuant au bien-être. Betty évoque une école qu'elle « adore » (B1) et où elle a « beaucoup d'amis » (B1). Lionel note l'importance des valeurs véhiculées par l'équipe qui lui ont permis de « tenir tout au long de cette année-là » (L1). Il identifie aussi le rôle positif de la direction et se dit « satisfait émotionnellement » (L1) de savoir que la direction s'occupe de son bien-être. Gérard, quant à lui, a trouvé sa satisfaction psychologique dans le travail avec les élèves, même si les rapports avec les collègues étaient difficiles. De son côté, Denis trouve son plaisir

dans ses compétences d'enseignant, en indiquant se situer dans un « univers de confiance » (D1).

Cependant, ce sont majoritairement des sentiments négatifs qui prévalent. Betty évoque, avec une émotion palpable, sa tristesse face à ses difficultés d'insertion dans une autre équipe, raconte l'isolement ressenti dans son équipe et le désir d'arrêter et de retourner à son ancien métier. Gérard revient sur des événements qui ont mis en péril sa santé psychologique au point où il a regretté d'avoir fait le choix d'une insertion en Outaouais. Il l'exprime ainsi : « Professionnellement parlant, c'est un échec. C'est un échec, c'est pas ce que je vaux, je vaux mieux que ça » (G1). Lionel a pu, lui, se sentir « froissé » (L1) par le manque d'écoute et de compréhension de son CSS sur certaines questions administratives.

En outre, un sentiment de méfiance vis-à-vis du groupe majoritaire est exprimé par trois personnes participantes sur quatre. Betty évoque son inconfort face à certaines valeurs véhiculées par l'école et ses collègues non racisés et tient à garder une certaine distance par rapport à ces valeurs éducatives. Denis peut se sentir « marginalisé » (D2) et il fait attention à ce qu'il communique au sein de l'équipe, pour se protéger. Il relate aussi les propos d'une collègue racisée qui lui a confié ceci : « On m'a dit qu'il ne fallait pas dire trop de choses ici, parce que, sinon les gens, ils nous jalousent » (D2). Gérard partage aussi ce sentiment de méfiance et il l'exprime ainsi : « Moi, je me méfie toujours d'eux. Je suis toujours méfiant. Tu souris avec moi, je souris avec toi. Tu fais semblant de m'ignorer, je t'ignore aussi » (G2).

Si les sentiments négatifs prévalent, certaines personnes participantes expriment fortement leur confiance que les choses peuvent changer, notamment à cause de l'espoir que

suscitent leur participation et leur contribution à la recherche. Voyons comment Betty l'exprime :

> Mais l'étude, participer dans ton étude, par exemple, et qu'est-ce qu'il me donne, c'est de l'espoir de savoir que peut-être, dans l'avenir, il y aura quelque chose qui va changer. Au moins ça, qu'il va y avoir une petite conscience de qu'il y a des choses qui se passent d'une façon différente. Puis qu'il faut que ça se passe d'une façon différente, parce que nous on a de l'expérience (B2).

Gérard nous propose aussi une note d'espoir :

> Oui, ben oui, je me méfie généralement, même quand on a de bons rapports. Mais malgré ça, il y a des gens qui sont vraiment bien. L'espoir est permis. Qu'on ait une société belle au Canada. Ici quand même c'est mieux que dans beaucoup d'autres pays. Parce qu'il y a des efforts qui sont faits. Il y a des études sur ces pratiques-là. On veut vraiment favoriser l'inclusion, parce que le Canada n'a pas le choix, il est obligé de le faire parce que c'est une société multiculturaliste. Donc si elle a opté pour cela, donc il faut que les politiques aillent dans ce sens-là. Les politiques doivent épouser la cause. Sinon on va faire des investissements gratuits quoi, qui vont tomber à l'eau (G2).

Cette partie sur les sentiments liés à l'insertion professionnelle clôt la section consacrée à la présentation des positionnements des personnes participantes par rapport aux différents thèmes associés aux cinq dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013). Leur positionnement s'est aussi structuré autour de la prise de conscience d'un statut particulier que leur conférait le fait d'être des personnels enseignants racisés. Cela sera présenté plus longuement dans la section subséquente.

4.2 Mise en lumière d'un processus de racialisation : une prise de conscience d'un statut particulier en tant que personnel enseignant racisé issu de l'immigration

En nous appuyant sur Telep (2021), rappelons que le processus de racialisation se décline en un processus d'altérisation, d'infériorisation, de discrimination (exclusion), et de domination, ce qui implique un rapport de pouvoir et induit une logique structurelle et systémique. Cette racialisation va au-delà des traits physiques. Les PERII ont pu décrire leurs

perceptions du processus de racialisation par une démarche de conscientisation (Blassel, 2021), conscientisation réalisée à partir de différents contextes de socialisation. Dans un premier temps, les perceptions des PERII au regard du processus de racialisation seront décrites. Dans un second temps, il s'agira de présenter les contextes de socialisation qui permettent de prendre conscience des logiques et dynamiques du racisme.

4.2.1 Les perceptions du processus de racialisation

Commençons par présenter les positionnements des personnes participantes au regard des dynamiques induites par le processus de racialisation, dans le tableau 7 ci-dessous.

Tableau 7

Positionnement des PERII au regard du processus de racialisation

Thèmes et sous-thèmes	**Betty**		**Denis**		**Gérard**		**Lionel**	
	E1	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**
PERCEPTION D'UN PROCESSUS DE RACIALISATION								
Être perçu comme différent	B1		D1	D2		G2	L1	
Se sentir infériorisé	B1		D1	D2	G1	G2		
Se sentir discriminé et victime de racisme	B1		D1		G1	G2	L1	
Identifier des barrières structurelles et systémiques	B1	B2	D1	D2	G1	G2		

Trois PERII sur quatre (Betty, Denis et Gérard) identifient un processus de racialisation à l'œuvre. Lionel a, quant à lui, une posture différente qui prend le contrepied de celle de ces collègues. Intéressons-nous tout d'abord à ceux et à celle qui identifient ce processus de racialisation pour ensuite présenter un contre-exemple. Ces PERII sont conscients

d'être perçus comme différents du groupe majoritaire. Betty l'exprime ainsi : « Je sens qu'il y a toujours comme un jugement qui s'est fait et qui reste. Même moi, après 20 ans d'être arrivée, je reste toujours une personne qui n'est pas d'ici. Comme, pis, c'est au quotidien » (B1).

À cela s'ajoute le sentiment d'être infériorisé. Cela se manifeste par le sentiment d'être surveillé ou contrôlé en permanence (G2), par l'impression que ce que l'on est, les compétences que l'on a, ou ce que l'on peut apporter n'est pas valorisé (B1). Denis identifie l'accent, par exemple, comme un élément qui peut disqualifier et inférioriser : « Ça peut être perçu comme une incompétence linguistique d'avoir un accent » (D2).

Les trois PERII ont tous vécu des situations de discrimination sur la base de leur supposée appartenance raciale. Si Denis identifie clairement une situation spécifique de racisme dans le cadre d'une entrevue pour un poste d'enseignant (situation vécue ailleurs qu'en Outaouais), tous évoquent un racisme qu'ils qualifient de subtil, cependant bien réel, même si on a du mal à l'appréhender, et qui se vit dans de petites situations d'interaction avec d'autres. Gérard en parle ainsi : « J'étais en train de me convaincre de ce que, ok, tout baigne quoi. Mais à la réalité, tu réalises que non, c'est pas le cas. Tu vis des cas de racisme, même si c'est subtil » (G1).

Tous les trois sont en mesure d'identifier et de nommer des dynamiques structurelles et systémiques qui posent des obstacles pour les PERII de façon générale, au-delà de leur expérience spécifique. Betty parle d'une « barrière qui est mise en place vraiment comme très forte et très présente pour les gens qui viennent d'ailleurs pour travailler comme étant qualifiés ici » (B1). Elle indique ainsi, que même en immigrant au Québec en tant que main d'œuvre qualifiée, la situation de ces personnes immigrantes sélectionnées par le Québec peut s'avérer

précaire. Tout comme Betty, au-delà de la complexité administrative de faire reconnaitre son expérience passée et son ancienneté, Gérard fait le constat amer que les PERII sont victimes de discrimination : « […] Partout où on passe, c'est frappant! On a un besoin énorme d'enseignants, mais on n'embauche pas. On n'embauche pas qui? les autres! » (G1). Tout comme Denis, il a le sentiment qu'il existe un système informel de bouche-à-oreille ou de contact qui vise à favoriser les personnels enseignants non racisés pour des contrats permanents. Denis s'interroge sur la place et la proportion des personnes racisées au niveau de la structure administrative des centres de services scolaires. Denis élargit le constat au-delà des PERII et dénonce aussi l'invisibilité des populations autochtones dans l'univers scolaire et dans le personnel enseignant, situation qu'il juge tragique, car « ils sont sur-représentés par leur absence » (D1). Les trois collègues sont en mesure d'identifier les situations décrites ici comme du racisme systémique.

Comme nous l'avons dit plus haut, Lionel, en revanche, a une posture très différente de celle des autres PERII. S'il se sait vu comme différent, il voit cela comme une chance plutôt que comme un obstacle : « Le fait qu'on soit de divers horizons, c'est quelque chose d'enrichissant » (L1). Il ajoute que le fait de faire partie d'une minorité n'a pas, jusque-là, influencé sa façon de vivre son métier et ses relations au sein de l'école. Même s'il a vécu une situation de mauvaise communication avec un parent, dans laquelle il pense qu'il a été jugé défavorablement parce qu'il est racisé, il refuse de penser qu'il y aurait des obstacles systémiques à l'insertion professionnelle des PERII. Il l'exprime ainsi :

> Pour moi, il ne faut pas utiliser la notion de la racisation pour en faire un obstacle quand tu es à la quête d'un emploi. Mais il faut toujours faire prévaloir ses compétences. C'est ce que je dirais, parce que, qu'il soit que tu sois une personne de couleur ou pas, si tu n'es pas compétent, tu n'auras pas le poste en question. Par contre, si tu es de couleur et que tu as la compétence et les compétences

> recherchées, le poste tu l'occuperas, surtout que, ce que moi je réalise au Canada, l'enseignant est construit en termes de ce qu'il sait faire, par les élèves et les parents d'élèves (L1).

Il se positionne à l'opposé des autres PERII participant à l'étude, et ne peut donc identifier de barrières structurelles et systémiques, n'ayant lui-même pas vécu de situation de discrimination avérée. Cela nous amène maintenant à décrire les contextes de socialisation qui permettent de prendre conscience des logiques et dynamiques du racisme.

4.2.2 La conscientisation des dynamiques du racisme

Le tableau 8 identifie les différents contextes de socialisation mis en avant par les PERII et qui permettent une conscientisation des dynamiques du racisme.

Tableau 8

Contextes de socialisation permettant une conscientisation du racisme

Thèmes et sous-thèmes	**Betty**		**Denis**		**Gérard**		**Lionel**	
	E1	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**
CONSCIENTISATION DES LOGIQUES ET DYNAMIQUES DU RACISME								
Rôle de l'expérience individuelle	B1		D1		G1		L1	
Rôle de la socialisation relationnelle	B1				G1			
Rôle de la socialisation intellectuelle					G1		L1	
Rôle de l'interaction avec le chercheur		B2	D1	D2	G1	G2		

Les quatre PERII sont en mesure d'identifier des expériences individuelles où ils ont vécu (ou ont eu un soupçon de vivre, dans le cas de Lionel) une situation de racisme. Gérard, par exemple, l'exprime ainsi :

> J'ai vécu ça, là, je suis catégorique, peut-être que ce fut la première fois, mais j'ai vécu même le racisme dans son entièreté au Québec. Pas avec les parents. Il y a un bon nombre de parents qui me soutenaient, mais avec la direction, avec certains collègues (G1).

Betty et Gérard sont aussi capables de décrire des situations d'échanges, donc des expériences de socialisation relationnelle, avec leurs familles ou des amis (B1), ou encore avec des collègues qui enseignent ou des personnels intervenants sociaux (G1), au cours desquelles le sujet du racisme subi a été discuté. Betty nous dit ceci :

> J'ai [des] enfants puis nous on mange toujours le souper ensemble. Et on parle à chaque jour de : « Puis ça s'est bien passé à l'école? Qu'est-ce que tu as fait? » Et là je raconte mes histoires qui se passent à l'école. Puis parfois quand il y a des choses qui sont beaucoup plus difficiles je ne veux pas parler devant mes enfants. Mais je vais en parler à mon mari par exemple, ou à mes amis (B1).

Quant à la socialisation intellectuelle, elle s'est faite pour Gérard à travers différents projets de recherche sur le sujet du racisme auxquels il a participé (G1). Lionel de son côté, cite les formations proposées par son centre de services scolaire, et des événements tels que le Mois de l'histoire des Noirs comme situations de prise de conscience du racisme dans un contexte intellectuel :

> J'ai suivi des formations et puis aussi dans l'environnement dans lequel je travaille, la discrimination est interdite. Ok. Et à partir de ce moment-là, tu ne peux pas porter un jugement sur une personne parce qu'elle serait une personne racisée, voilà (L1).

Enfin, nous avons identifié l'interaction des personnes participantes avec le chercheur dans le cadre de cette étude, comme une situation d'interaction particulière. Aussi, nous l'avons considérée comme un espace de conscientisation spécifique. Betty y voit une occasion de valider son vécu et de voir son vécu validé par quelqu'un d'autre. Elle espère ainsi que son récit relayé par le chercheur va contribuer à enclencher un changement pour les PERII. Pour Denis, cette situation d'interaction avec le chercheur l'a obligé à approfondir sa réflexion sur

lui-même, sur son statut d'enseignant racisé et sur ce qu'il a pu voir ailleurs. Gérard, quant à lui, a réitéré son désir de voir cette recherche aboutir à des solutions concrètes pour l'amélioration de l'insertion professionnelle des PERII en Outaouais. En se réappropriant son vécu et en le communiquant, il voit dans cette étude, une caisse de résonnance pour porter plus loin son témoignage, dans l'espoir de voir des changements durables. Denis exprime son vécu et ressenti dans son interaction avec le chercheur ainsi :

> […] Ça permet de retourner dans les souvenirs. […] Oui. Effectivement parce que toi, quand je parlais avec toi par téléconférence, si tu ne m'avais pas amené à réfléchir à ça, Il y a des choses auxquelles j'aurais peut-être pas réfléchi. Mais c'est parce que la réflexion, étant donné que, d'une certaine façon, tu imposais le sujet, tu imposais la réflexion. Ben à ce moment-là, j'étais obligé d'y penser si je voulais bien faire le processus, j'étais obligé de me mettre à réfléchir. Et puis… Moi, c'est surtout cette partie-là qui vient me chercher. La dernière. Quand tu dis que l'échange avec les chercheurs apporte un nouvel espace où la conscientisation peut se faire. Absolument! En fait, moi, ça a été une forme de prise de conscience de moi-même par rapport à ce que je peux avoir vu ailleurs (D2).

L'attente de changement formulée par les personnes participantes rejoint l'objectif général de la recherche, à savoir, rendre compte des recommandations faites par les personnels enseignants racisés, pour une insertion professionnelle réussie au sein des organisations scolaires en Outaouais. Ces recommandations seront présentées dans la partie suivante.

4.3 Les recommandations des PERII

Les recommandations, présentées dans des tableaux ci-dessous, trouvent leur source dans les propos des PERII formulés lors des deux séries d'entrevues. Elles sont organisées selon les cinq dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013). Directement issues des propos des personnes participantes, elles seront reprises, discutées et synthétisées, dans le chapitre discussion.

4.3.1 Recommandations liées à l'intégration dans l'emploi

Trois recommandations liées à l'intégration dans l'emploi ont été retenues et sont présentées dans le tableau 9.

Tableau 9

Recommandations liées à l'intégration dans l'emploi

Recommandations	**Betty**		**Denis**		**Gérard**		**Lionel**	
	E1	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**
R.1 Engager des personnels gestionnaires/dirigeants racisés qui soutiennent l'insertion professionnelle des PERII		B2		D2	G1		L1	
R.2 Mettre en place une politique incitative de recrutement des personnels enseignants racisés		B2		D2	G1			L2
R.3 Adapter les parcours d'entrée dans le métier en tenant compte de l'expérience et du type de classe	B1	B2		D2		G2		

En rapport avec la recommandation R.1 (Engager des personnels gestionnaires/dirigeants racisés qui soutiennent l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés), Lionel souhaite « que le multiculturalisme qu'on connaît au niveau des enseignants se ressente aussi au niveau de la direction » (L1). Tout en réfutant l'idée de discrimination positive, Gérard insiste la nécessité de « briser certaines barrières » (G1) dans la mise en place d'une politique incitative de recrutement des personnels enseignants racisés (recommandation R2). La recommandation R.3 a fait l'objet de plus de discussions. Les sujets participant à l'étude pensent qu'une approche est nécessaire pour reconnaitre et valider les acquis de l'expérience hors-Canada, mais aussi pour proposer des parcours plus personnalisés d'entrée dans le métier. « Il y a des choses que j'ai vraiment pas besoin de connaitre » (B1)

exprime Betty. Cependant, ils reconnaissent aussi que des modules de formation et de validation académique et pédagogique, selon des parcours de formation complémentaires et ciblés, restent nécessaires pour s'assurer d'une entrée dans le métier réussie.

4.3.2 Recommandation liée aux tâches assignées et conditions de travail

Une seule recommandation a émergé pour les tâches assignées et conditions de travail. Cependant celle-ci a fait l'objet d'échanges intéressants montrant des nuances dans le positionnement des personnes participantes. Elle est présentée dans le tableau 10 ci-dessous.

Tableau 10

Recommandation liée aux tâches assignées et conditions de travail

Recommandation	**Betty**		**Denis**		**Gérard**		**Lionel**	
	E1	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**
R.4 Reconnaitre et valoriser les compétences acquises ailleurs dans l'attribution des tâches	B1	B2		D2		G2		L2

Celle-ci fait écho à la recommandation R.3 (Adapter les parcours d'entrée dans le métier en tenant compte de l'expérience et du type de classe). Betty l'exprime ainsi :

> Reconnaître que, on a un arrière, nous, qu'on a des expériences, qu'on a un vécu, c'est très important. C'est pas juste dire parce que tu viens juste d'arriver, que tu ne sais rien, tu connais rien. Juste, valoriser le passé un petit peu quand ça a un impact vraiment (B1).

Gérard insiste lui aussi, sur la nécessité de reconnaitre l'ancienneté des PERII (G2). Lionel tempère cela de son côté, en arguant que les compétences doivent faire l'objet d'une évaluation formelle, avant d'être prises en compte dans l'attribution des tâches (L2). Il apporte l'idée qu'il faudrait plutôt valoriser et accompagner le transfert des compétences.

4.3.3 Recommandations liées à la socialisation organisationnelle

La socialisation organisationnelle est au cœur des préoccupations des personnes participantes et elle a suscité le plus grand nombre de recommandations (cinq). Il est possible d'en prendre connaissance dans le tableau 11 ci-dessous.

Tableau 11

Recommandations liées à la socialisation organisationnelle

Recommandations	**Betty**		**Denis**		**Gérard**		**Lionel**	
	E1	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**
R.5 Accompagner à l'acquisition de la culture et des valeurs de l'école	B1		D1	D2		G2	L1	L2
R.6 Accompagner formellement à l'acquisition de la culture pédagogique et didactique	B1		D1	D2		D2	L1	
R.7 Mettre en place des groupes de soutien à l'insertion		B2	D1			G2	L1	
R.8 Mettre en place des dispositifs d'accueil qui visent spécifiquement les personnels enseignants issus de l'immigration récente		B2	D1	D2		G2	L1	L2
R.9 Renforcer l'éducation antiraciste à l'école		B2		D2	G1			L2

Denis présente la recommandation R.5 (Accompagner à l'acquisition de la culture et des valeurs de l'école) comme un long processus qui se joue dans la durée :

> Quand on arrive dans une nouvelle culture, culture école […], ça prend pas juste un an pour s'habituer. […] Après un an, on a passé une première année qui est une année de défrichage. La deuxième année, on commence une certaine forme de stabilisation. La troisième année, il y aura une consolidation, mais on ne peut pas non plus abandonner les gens à la première année, la deuxième année. Il y a encore ce besoin de s'imprégner de la culture, de la culture d'accueil (D1).

Si cette recommandation R.5 fait consensus, Gérard (G2) apporte un point de vue intéressant, à savoir, que cette acquisition de la culture doit se faire dans les deux sens, dans une logique d'échange et d'interconnexion entre l'école et les publics racisés. Pour lui, donc, il s'agit aussi de faire ceci : « Intégrer la culture des enseignants et élèves racisés dans la culture de l'école […], dans une logique de co-construction » (G2). Il parle ici d'une co-construction de la culture et des valeurs de l'école.

Par ailleurs, il est intéressant de voir, à travers les commentaires des PERII, que les recommandations R.6 à R.8 (accompagner formellement à l'acquisition de la culture pédagogique et didactique, mettre en place des groupes de soutien à l'insertion, mettre en place des dispositifs d'accueil qui visent spécifiquement les personnels enseignants issus de l'immigration récente) sont valides au-delà même du seul public de personnels enseignants racisés, et pertinentes pour tout personnel enseignant en insertion. Ainsi, lorsqu'il évoque les groupes de soutien, Denis exprime ceci :

> Donc ça prendrait une communauté […]. Mais si c'est pas là on accueille comment? C'est un peu comme un immigrant qui arrive dans un pays. Il doit comprendre les rapports d'impôt, la carte d'assurance maladie et permis de conduire. Comment, si personne lui dit? Même chose dans une situation de nouvel arrivant à l'intérieur d'une institution, et peu importe les gens. Et là je sors du côté minorités visibles. Un immigrant belge français arriverait dans notre école, il a une culture de l'éducation complètement différente, lui aussi. Il faut aussi l'accueillir, vérifier c'est quoi son bagage, sa vision de l'éducation et l'aider pour pouvoir s'intégrer dans la culture du pays accueillant (D1).

Par rapport à la nécessité de renforcer l'éducation antiraciste (R.9), Denis (D2) et Gérard (G2) relèvent les limites d'initiatives telles que le Mois de l'histoire des Noirs et militent pour un renforcement de la mise en œuvre concrète de l'éducation antiraciste à l'école, en cherchant à voir comment elle peut s'inscrire dans tous les programmes de l'école, de telle

sorte que son impact se vive concrètement dans la société : « Renforcer la mise en œuvre de l'éducation antiraciste. Ce n'est pas seulement éduquer, c'est mettre en œuvre, c'est ça » (G2).

4.3.4 Recommandations liées à la professionnalité

Trois recommandations ont été proposées dans le cadre de la professionnalité. Elles sont présentées dans le tableau 12 ci-après.

Tableau 12

Recommandations liées à la professionnalité

Recommandations	**Betty**		**Denis**		**Gérard**		**Lionel**	
	E1	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**
R.10 Accompagner les PERII dans le transfert de leurs compétences dans leur nouveau contexte de travail	B1		D1			G2		L2
R.11 Mettre en œuvre un mentorat formel sur la durée	B1		D1			G2	L1	
R.12 Travailler en équipe et s'ouvrir aux autres collègues	B1		D1			G2	L1	

En ce qui a trait à la recommandation R10, un des aspects de l'accompagnement des PERII dans le transfert de leurs compétences pédagogiques et didactiques revient à mieux comprendre leur histoire et leur parcours professionnel. Denis l'exprime ainsi :

> On sait bien dans l'univers des profs […] qu'on enseigne, comme on a vécu notre éducation scolaire aussi. Donc si ça fait 20 ans qu'on a reçu notre éducation primaire, secondaire, on va malgré tout fortement s'inspirer de ce qu'on a vu. Donc connaître l'éducation que l'autre a reçue, de quelle façon ça été enseigné, quel était ton professeur le plus marquant, pourquoi? Ce genre de questions (D1).

Un mentorat structuré (R11) est vu comme un outil essentiel pour une insertion réussie. Lionel, par exemple indique que « le système de mentor est aussi déterminant dans la réussite

de l'insertion professionnelle. […] La présence d'un mentor au sein d'un établissement milite à la faveur de la réussite de l'insertion professionnelle » (L1).

Pour la recommandation R.12, ils insistent sur une approche gagnant-gagnant en rappelant que les PERII ont beaucoup à offrir. Le travail en équipe doit donc se faire dans le cadre du « partage de pratiques gagnantes » (L2).

4.3.5 Recommandation liée à la dimension personnelle et psychologique

Une seule proposition s'est dégagée pour la dimension personnelle et psychologique de l'insertion. Elle est reprise dans le tableau 13 ci-dessous.

Tableau 13

Recommandation au service de la dimension personnelle et psychologique

Recommandation	**Betty**		**Denis**		**Gérard**		**Lionel**	
	E1	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**	**E1**	**E2**
R.13 Créer des réseaux de soutien entre PERII		B2		D2	G1			L2

Cette proposition a été fortement débattue par les personnes participantes. Gérard voit l'existence de réseaux de solidarité entre PERII comme un élément à considérer en affirmant ceci :

> C'est ça aussi notre problème. On n'est pas solidaire. […]. On ne soutient pas l'autre, un peu comme si le problème, c'est lui. […]. Chacun cherche à tirer son épingle du jeu […]. Si on était solidaire, je pense que, euh, on allait voir, régler plein de problèmes à quelque niveau que ce soit, quoi (G1).

Même s'ils reconnaissent la pertinence et l'importance de ces réseaux de soutien entre PERII, les personnes participantes craignent cependant un entre-soi ou un repli sur soi, qui limiterait la capacité de s'intégrer efficacement à la communauté d'accueil. Ils démontrent leur

attachement à un partage de ressources et un enrichissement grâce à l'échange entre les différentes parties prenantes. Betty l'exprime ainsi : « Je dirais que si on reste juste entre nous, mais ça va rester pareil, parce qu'on va continuer tout le temps à nommer les choses, mais entre nous, ça ne va pas se régler » (B2).

5. Conclusion

Dans ce chapitre, les résultats des entrevues menées avec les PERII ont été présentés, selon les thèmes identifiés en lien avec trois objectifs de recherche. Ainsi, les perceptions de ces PERII au regard de leur expérience d'insertion professionnelle dans les organisations scolaires en Outaouais ont été décrites. Elles ont été organisées et présentées selon les cinq dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013). Les personnes participant à l'étude décrivent majoritairement une expérience négative marquée par des difficultés au sein des établissements ou dans leurs relations avec le CSS auquel chaque personne participante est rattachée. Cependant leur expérience n'est pas homogène et reste contrastée, puisque l'un des participants (Lionel) décrit une expérience d'insertion majoritairement positive.

La présentation des résultats fait aussi ressortir une prise de conscience, chez les PERII, d'un statut particulier en tant que personnel enseignant racisé. Ils sont en mesure d'identifier qu'ils font l'objet d'un processus de racialisation dans lequel la discrimination, le racisme et les barrières structurelles teintent leur expérience d'insertion. Les différents contextes de socialisation mis en avant par Blassel (2021) permettent de prendre conscience des dynamiques de ce processus de racialisation. Il est à noter que l'interaction avec le chercheur que je suis, fournit un cadre et un espace inédits pour les personnes participantes, dans lesquels cette conscientisation peut se faire.

Finalement, le troisième axe de la présentation des résultats était de rendre compte des recommandations proposées par les personnels participants, pour une insertion professionnelle réussie. Ces recommandations ont été organisées selon les cinq dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013). Les recommandations en lien avec la socialisation organisationnelle sont majoritaires (5 recommandations sur un total de 13). Cela montre que ce qui se vit dans les équipes-écoles est un important sujet d'intérêt et de préoccupation pour les personnes participantes.

Dans le cadre de la discussion qui va suivre au prochain chapitre, les résultats de cette recherche seront confrontés à d'autres études menées sur l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés (issus de l'immigration), pour identifier des points de convergence et aussi souligner ce en quoi cette étude apporte un éclairage nouveau.

CHAPITRE V : DISCUSSION

Le but de cette étude est de rendre compte de l'expérience d'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés en Outaouais, pour aboutir à des recommandations qui soutiennent une meilleure insertion professionnelle de ces personnels.

À cause de la composition particulière du groupe de personnes participantes, la centration a été mise sur les personnels enseignants racisés issus de l'immigration (PERII). Dans ce chapitre, je vais revenir sur les résultats de recherche, tout en les éclairant et les contrastant avec ce qu'apportent d'autres études déjà menées sur l'insertion des personnels enseignants racisés. Par conséquent, je vais tout d'abord m'arrêter sur les perceptions des PERII au regard de leur expérience d'insertion professionnelle dans les organisations scolaires en Outaouais. Ensuite, la deuxième partie fournira le cadre pour une discussion sur les enjeux de racialisation auxquels les PERII peuvent être confrontés dans les organisations scolaires en Outaouais, en prenant en compte les différents types de socialisation qui permettent la conscientisation de leur expérience. Finalement, la dernière partie me mènera à revenir sur la proposition de recommandations, qui, prenant en compte les politiques institutionnelles et pratiques organisationnelles, vise à contribuer à une insertion professionnelle réussie au sein des organisations scolaires en Outaouais.

5.1 Le cadre multidimensionnel de Mukamurera et al. (2013) comme grille pertinente d'analyse de l'insertion professionnelle

Les résultats de l'étude confirment la pertinence du cadre des cinq dimensions de l'insertion professionnelle proposé par Mukamurera et al. (2013) comme grille d'analyse de

l'insertion professionnelle pour décrire les perceptions des PERII au regard de leur expérience d'insertion professionnelle dans les organisations scolaires en Outaouais, soit le premier objectif de l'étude. Cette grille d'analyse permet de documenter les défis auxquels ces PERII ont à faire face dans le cadre de leur insertion professionnelle en Outaouais. Les PERII font face à des défis dans toutes les dimensions de l'insertion professionnelle (intégration dans l'emploi, tâches associées et conditions de travail, socialisation organisationnelle, professionnalité, dimension personnelle et psychologique). De toutes les dimensions, la socialisation organisationnelle est celle qui comporte le plus grand nombre de défis. Une discussion plus approfondie sera menée pour chacune d'entre elles.

5.1.1 L'intégration dans l'emploi, les tâches assignées et les conditions de travail

Il s'avère que les PERII ont tous vécu une intégration rapide dans l'emploi avec une période très courte entre le moment où ils postulent et le moment où ils sont recrutés. Il est important de noter que cette intégration rapide en termes de recrutement est directement liée au contexte généralisé de pénurie importante de ressources enseignantes au Québec (Niyubahwe et al., 2022), pénurie qui se vit aussi dans la région de l'Outaouais selon les PERII.

Cependant, il est important de faire la différence entre la rapidité de l'intégration et la qualité de cette intégration, puisque celle-ci est porteuse de difficultés pour la plupart des PERII. En effet, ceux-ci relèvent un manque de soutien institutionnel qui se manifeste par un déficit d'accompagnement et d'information au cours de leur parcours d'entrée dans le métier en Outaouais. Plus spécifiquement encore, en tant que PERII, ils identifient des barrières supplémentaires, telles que la nécessité de justifier une expérience québécoise ou la non-reconnaissance de leur expérience et expertise acquises ailleurs. Cela confirme ce que d'autres recherches ont montré (Aka, 2022; Michalik, 2016; Provencher, 2024). Celles-ci menées

respectivement en Alberta, au Manitoba et au Québec décrivent toutes, la frustration des PERII face aux processus longs pour que leurs expériences et expertises soient reconnues et prises en compte.

5.1.2 Les tâches assignées et les conditions de travail

Lorsqu'il s'agit des tâches assignées et des conditions de travail, les personnes participantes relèvent principalement deux types de difficultés. D'une part, elles mentionnent la non-reconnaissance administrative de leur expérience acquise ailleurs. Cela leur donne le sentiment d'être sous-payées par rapport à leur niveau de compétence. D'autre part, elles décrivent un sentiment de précarité lié aux contrats courts et suppléances. Ce sentiment de précarité est largement documenté pour les personnels enseignants racisés (Aka, 2022 ; Jabouin, 2018; Larochelle-Audet, 2019; Michalik, 2016). Cela confirme qu'il s'agit là d'une difficulté structurelle, qui dépasse le cadre même du simple contexte de l'Outaouais.

5.1.3 La socialisation organisationnelle

L'exploration de la socialisation organisationnelle nous permet de documenter l'importance de certaines parties prenantes au sein des écoles, dans le processus d'insertion professionnelle des PERII. Il s'agit des équipes pédagogiques, des directions d'établissement scolaire et des mentors. Ainsi, les valeurs et les interactions sociales qui se vivent dans les équipes pédagogiques ont un impact direct sur la qualité de l'expérience d'insertion et l'intégration dans les équipes. De même, les directions sont appelées à exercer un rôle plus actif dans l'inclusion des personnels en insertion. Face au rôle crucial que jouent les directions d'établissement scolaire dans l'intégration des PERII et leur capacité à influencer positivement ou négativement l'insertion (Duchesne et al., 2019; Jabouin, 2018; Provencher, 2024), cela

invite à s'interroger sur les compétences à développer ou à faire acquérir chez les directions dans le cadre de la formation initiale ou continue.

Il est important d'insister sur le rôle de ces parties prenantes que sont les équipes pédagogiques, les directions d'établissement scolaire et les mentors, pour éviter de mettre le poids et la responsabilité d'une insertion professionnelle réussie sur les seuls efforts que devraient fournir les personnels enseignants en insertion. C'est un poids que les PERII ressentent et leur expérience se teinte parfois d'isolement, avec l'impression d'être scrutés et jugés comme le confirment Aka (2022) en Alberta, ou Provencher (2024) dans le contexte québécois. À cela, peut s'ajouter le sentiment de vivre un conflit entre leurs valeurs éducatives et celles prônées par l'école et la société québécoises. Mettre le poids et la responsabilité de l'intégration organisationnelle essentiellement sur les personnels enseignants racisés en insertion reviendrait à ignorer ou à passer sous silence la responsabilité institutionnelle et la dimension structurelle qui sont inhérentes à l'insertion et essentielles pour favoriser l'inclusion (Larochelle-Audet, 2019).

5.1.4 La professionnalité

Il est nécessaire de relever le contraste important entre le fort sentiment de compétence des PERII lié à leur expérience professionnelle passée et leur formation académique, et le sentiment que le milieu scolaire les limite dans leur capacité à mettre ces compétences en œuvre dans la classe.

Au-delà de ce contraste vécu entre leurs compétences déclarées et la capacité à les mettre en œuvre dans la classe, il existe un espace symbolique de confrontation entre les PERII et l'environnement scolaire dans lequel ils évoluent. La supposée maitrise ou non-maitrise de la langue française trace une ligne de démarcation entre ces PERII et leur environnement

d'accueil. Être professionnel et compétent se mesure aussi à la capacité de maitriser ou pas le français québécois. Cela dépasse le simple cadre des opinions ou des représentations que quiconque peut avoir sur le sujet. En effet, cela fait partie des exigences professionnelles énoncées par le gouvernement du Québec dans le référentiel de compétences pour la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020). En effet, celui-ci stipule que « la pleine maîtrise de la langue d'enseignement est une compétence fondatrice parce que toute culture s'incarne dans une langue » (p. 50). La maitrise de la langue est dès lors, un critère de professionnalité et de compétence. Elle est aussi un enjeu d'inclusion ou d'exclusion, d'affirmation identitaire et de jugement de valeurs. Si des études montrent que le français est un espace de discrimination dans lequel on peut porter un regard dévalorisant sur les personnels enseignants racisés, à cause de leur accent par exemple (Laghzaoui, 2011; Michalik, 2016; Provencher, 2024), mon étude a l'avantage de présenter aussi le français, comme un espace de valorisation de soi et de fierté qui contribue au sentiment d'efficacité personnelle. Les PERII jugent, en effet, que leur maitrise du français donne à voir leur niveau de formation universitaire de deuxième cycle et est une illustration de leur réussite académique. En cela, ils se comparent de manière favorable à leurs collègues québécois, qui, à leurs yeux, apparaissent comme moins éduqués. Cela montre néanmoins, la difficulté pour ces PERII de comprendre toute la place qu'occupe le français, tel qu'il est parlé, dans la culture, le récit national et les fondements de la société québécoise. Ils semblent loin de discerner la fierté, et le sentiment d'appartenance qui en découlent. Pourtant cette appropriation culturelle et politique positive du français d'ici peut se voir dans le discours public autour de la langue (Guérin, 2024) ou encore plus largement chez la population québécoise issue du groupe majoritaire, à savoir blanche, née au Canada, avec pour langue maternelle le français (Aramis, 2024).

5.1.5 La dimension personnelle et psychologique de l'insertion

Le poids psychologique de l'insertion professionnelle des PERII est bien documenté (Aka, 2022; Jabouin, 2018; Provencher, 2024). Cela provient notamment de l'écart entre la perception des exigences de l'environnement et les ressources personnelles disponibles pour y répondre. Cela s'accompagne du sentiment de devoir faire face, seuls, à ces exigences. Les PERII interrogés de cette étude n'échappent pas à ce sentiment de difficulté. À cela s'ajoute un sentiment de méfiance vis-à-vis des équipes qu'ils intègrent. Ils perçoivent en effet, que le fait d'être racisés peut être un élément défavorable pour une insertion réussie.

5.1.6 Enrichir le modèle de l'insertion professionnelle

Nous avons vu que le modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013) était un modèle pertinent pour étudier l'insertion professionnelle des PERII en Outaouais. La multiplicité des études en lien avec ce public des PERII qui utilise ce modèle comme cadre d'analyse (Aka, 2022; Jabouin, 2018; Larochelle-Audet, 2019; Provencher, 2024) montre la vitalité et l'à-propos de ce modèle.

Cependant Provencher (2024) tend à faire évoluer le modèle. Elle invite à considérer trois autres dimensions. D'une part, elle introduit la dimension sociale et la dimension culturelle, car « elles touchent des dimensions plus larges que la sphère professionnelle tout en exerçant une influence sur celle-ci » (Provencher, 2024, p. 13). La dimension sociale renvoie aux défis plus largement rencontrés dans le cadre de l'intégration dans la société d'accueil. La dimension culturelle, quant à elle, met l'accent sur les enjeux d'ajustement culturel entre leur culture d'origine et la culture d'accueil que peuvent vivre les personnes immigrantes. Les dimensions sociale et culturelle ne sont pas prises en compte de manière centrale et spécifique dans mon étude. Cependant, elles doivent être vues comme des éléments de contexte, tels que

les espaces de socialisation, leurs références culturelles, qui vont venir teinter et orienter leurs perceptions de leur insertion professionnelle. Sans être nommées en tant que telles, ces dimensions sont néanmoins présentes dans mon étude. En effet, les espaces de socialisation dans lesquels évoluent les PERII sont considérés, et l'importance du bagage culturel des PERII est intégrée dans ma démarche.

D'autre part, Provencher (2024) identifie la dimension temporelle comme autre dimension transversale. Celle-ci inclue le temps d'adaptation, la durée de la trajectoire d'insertion, les délais, les échéances. C'est une dimension inédite et pertinente. En effet, il est certain que la perception de l'expérience lorsqu'on est une nouvelle ressource enseignante dans un nouvel environnement va évoluer, selon le temps passé dans ce nouvel environnement. La connaissance de cet environnement, la compréhension de ces codes implicites et explicites vont varier avec le niveau d'exposition à cet environnement. Cependant je n'ai pas considéré la dimension temporelle dans notre cadre conceptuel de départ. Celle-ci pourrait pourtant aider à comprendre et expliquer la différence de perception de l'expérience d'insertion entre Lionel et les trois autres PERII. Ces derniers sont en effet plongés dans la réalité canadienne depuis plus longtemps (plus de dix ans au Canada), là où Lionel peut être considéré comme un nouvel arrivant (cinq ans de présence au Canada). La lecture du monde social et professionnel canadien, québécois et de l'Outaouais est donc clairement teintée par le temps d'exposition à ce monde social et professionnel.

Cette dimension temporelle est donc un enrichissement au modèle multidimensionnel de Mukamurera et al. (2013). Si elle n'a pas été retenue dans mon cadre d'analyse de départ, elle sera cependant réintroduite comme un des outils d'organisation des recommandations retenues pour une meilleure insertion professionnelle des PERII. En effet, en tenant compte de

cette dimension temporelle j'ai identifié des recommandations transversales qui ne sont pas spécifiques aux cinq dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013). Nous y reviendrons plus tard. Plus généralement, la dimension temporelle (Provencher, 2024) doit être vue comme un apport important au modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013).

5.2 La mise en lumière d'un processus de racialisation

Le deuxième objectif de recherche consistait à identifier les enjeux de racialisation auxquels les personnels enseignants racisés peuvent être confrontés dans les organisations scolaires en Outaouais, en prenant en compte les différents types de socialisation qui permettent la conscientisation de leur expérience. Cela a contribué à mettre en lumière un processus de racialisation à l'œuvre.

5.2.1 La racialisation au cœur de l'insertion professionnelle : identifier et nommer les structures de domination

La discrimination vécue par les personnels enseignants racisés en insertion, qu'ils soient issus de l'immigration ou pas est clairement documentée (Duchesne, 2020; Duchesne et al., 2019; Jabouin, 2018; Laghzaoui, 2011; Larochelle-Audet, 2019; Michalik, 2016; Niyubahwe et al., 2018; Provencher, 2024). Cela peut se traduire par la perception d'obstacles systémiques à l'embauche, des moqueries et remarques désobligeantes sur certaines caractéristiques identitaires (l'accent par exemple), la remise en cause des compétences professionnelles, des préjugés véhiculés par les équipes et les élèves.

Dans le cadre de mon étude, trois personnels enseignants racisés issus de l'immigration (PERII) sur quatre ont été en mesure d'identifier un processus de racialisation

qui se manifeste par l'altérisation, l'infériorisation et la discrimination (Telep, 2021). Par ailleurs, au-delà de leur seule situation spécifique, ils sont capables d'identifier, de nommer et de décrire des dynamiques structurelles et systémiques à l'œuvre dans ce processus de racialisation. Cependant, ils peinent à nommer les personnes ou les groupes auteurs et acteurs de ce processus de racialisation. À peine le mot « Québécois » est-il utilisé (deux occurrences dans les propos des trois PERII). Ils préfèrent utiliser des pronoms impersonnels et formules générales (« on, ils, les gens, la majorité non visible ») et des structures passives : « Il y a comme une barrière qui est mise en place » (Betty) ; « elles n'ont jamais été engagées » (Denis). Pourtant nous savons, sans ambiguïté possible, que le groupe auquel les personnes participantes font référence est le groupe majoritaire blanc. Pourquoi n'est-il pas nommé? Cela révèle le poids des structures de domination qui sont fortement à l'œuvre tout en se faisant peu visibles, peu audibles.

C'est le construit de *whiteness* qui permet de mieux comprendre la posture des PERII et les dynamiques structurelles auxquelles ils sont confrontés (Bouvier, 2021). Les auteurs et autrices s'y réfèrent en français soit par le terme « blanchitude » (Carr, 2010; Goldschmidt, 2002, Lucas, 2003) ou par celui de « blanchité » (Bouvier, 2021; Eid, 2018; Ezekiel, 2002). Je vais cependant continuer d'utiliser le terme *whiteness*, par convenance, pour m'éloigner du débat lié à l'utilisation des termes blanchité ou blanchitude. Carr (2010) définit la *whiteness* comme « une dynamique complexe "invisible" et " inaudible" par laquelle les groupes de personnes de race blanche exercent sur les "Autres", inconsciemment ou consciemment, une hégémonie qui se révèle systémique (en tout), systématique (complètement) et chronique (tout le temps) » (Carr, 2010, p. 206).

La *whiteness* s'inscrit donc dans l'invisibilité, tout en induisant un système hégémonique qui impose les normes blanches comme normes sociales, valeurs universelles par défaut et universellement désirables. Tout en définissant l'identité blanche, elle ne fait pas de cette identité un stigmate social défavorable, mais plutôt un espace de privilèges. Meudec (2017) indique que « les Blanc-he-s ne portent pas le fardeau social de la race » (p. 5). Dans le contexte de cette recherche, pour pleinement rendre compte du processus de racialisation que vivent les PERII, il est nécessaire de reconnaitre l'impact de la *whiteness* sur la qualité de leur insertion professionnelle. En effet, ce cadre d'analyse complémentaire contribue à éviter l'écueil d'expliquer les difficultés d'insertion professionnelle par les seules caractéristiques individuelles et personnelles de ces personnels enseignants. La prise en compte de la *whiteness* aboutit à avoir un tableau plus complet des situations et conditions d'insertion professionnelle des PERII, en articulant plus habilement les dimensions de la personne, les contextes spécifiques d'insertion professionnelle, et les politiques et pratiques institutionnelles qui organisent et régissent cette insertion. À cet égard, même si elle ne parle pas de *whiteness* directement, Larochelle-Audet (2019) dénonce une rehiérarchisation du travail enseignant qui « introduit de nouveaux rapports de domination affectant de manières spécifiques les enseignant·es catégorisés par des rapports sociaux de race » (p. 425). Cela se traduit pour les personnels enseignants racisés, qu'ils soient nés au Québec ou issus de l'immigration, par une discrimination systémique qui a pour conséquence une sous-représentation dans les effectifs des personnels enseignants des centres de services scolaires. Par ailleurs, dans le cas où ils ne sont pas sous-représentés, ils sont surreprésentés dans les emplois de personnels enseignants précaires (Larochelle-Audet, 2019).

S'intéresser à la *whiteness*, et la voir comme grille de lecture pertinente est donc essentiel pour documenter et analyser l'expérience des personnels enseignants racisés en Outaouais.

5.2.2 L'importance chez les PERII de la conscientisation dans la compréhension du processus de racialisation

Le cadre d'analyse de Blassel (2021) a permis d'identifier les contextes de socialisation grâce auxquels les PERII développent une prise de conscience de ce processus de racialisation qui mène au racisme. Ce cadre est donc tout à fait pertinent puisque les rôles de l'expérience individuelle, et des socialisations relationnelle et intellectuelle dans la conscientisation du racisme ont pu être documentés.

Cependant, dans le contexte de ma recherche qualitative collaborative, il me parait essentiel de souligner le rôle que joue l'interaction avec le chercheur dans la conscientisation des dynamiques du racisme. Je m'inscris dans la suite de Morrissette (2012), en affirmant que la recherche collaborative doit donner plus de pouvoir et de contrôle aux personnes participant à la recherche, par la coproduction des savoirs. Puisqu'une posture antiraciste critique a été privilégiée, la recherche est ici vue comme un outil d'émancipation au service des personnels enseignants racisés, pour qu'ils puissent identifier et remettre en question les dynamiques inégalitaires. Cela s'inscrit dans la continuité de Girard et al. (2015) qui considèrent la recherche qualitative comme un espace d'intersubjectivité et de réflexivité. J'ai ainsi souhaité, par le questionnement soulevé et par la nécessité pour les personnes participantes de faire des recommandations, instaurer un espace de réflexivité, de valorisation de soi et d'émancipation pour les personnes participantes. En ce sens, la conscientisation, qui se vit dans le cadre de

l'interaction avec moi, le chercheur, a vocation d'aller au-delà de la seule prise de conscience pour s'engager pleinement au service du changement social. C'est le sens que Freire (1971) donne à la conscientisation lorsqu'il dit ceci :

> […] La conscientisation est engagement historique. Elle est aussi conscience historique : elle est insertion critique dans l'histoire, elle implique que les hommes assument le rôle de sujets qui font et refont le monde. Elle exige que les hommes créent leur existence avec le matériau que la vie leur offre (Freire, 1971, p. 21).

Elle induit donc une attitude critique, qui permet non seulement, de se dire, se raconter, se réapproprier son récit, mais aussi d'assumer un rôle actif au service du changement social. Dans ce sens, par le dialogue intérieur qu'il permet chez les PERII, et par l'intersubjectivité qui se vit dans le cadre de l'échange, le chercheur est partie prenante de la dynamique d'émancipation qui se met en place chez les personnes participantes dans ce processus de conscientisation.

5.2.3 Une voix discordante chez les personnes participantes : l'exemple de Lionel

Le positionnement de Lionel est différent de celui des trois autres PERII. En effet, il ne témoigne pas d'un processus de racialisation qu'il aurait perçu à son égard. Loin d'invalider les conclusions que nous avons tiré pour les trois autres PERII, cela au contraire les renforce. En effet, Lionel a un profil un peu différent des trois autres PERII. C'est un nouvel arrivant au Canada (moins de cinq ans de présence sur le territoire) et il se trouve donc dans un processus d'acculturation (Berry, 1997). Quatre stratégies d'acculturation ont été identifiées par Berry (1997) : l'intégration, l'assimilation, la marginalisation, la séparation/ségrégation. Lionel adopte une démarche d'assimilation, car il privilégie l'établissement de relations sociales avec ce milieu scolaire d'accueil, sans chercher à préserver son identité culturelle d'origine dans l'espace scolaire (Aka, 2022). Cela fait écho à Duchesne et al. (2019) qui relèvent que la

stratégie dominante d'acculturation observée chez des personnels enseignants racisés issus de l'immigration récente reste l'assimilation.

Par ailleurs, Lionel n'a pas, ou a peu, connu de situations de socialisation où il a pris conscience du processus de racialisation et du racisme. Cette non-conscientisation des dynamiques du racisme ne lui permet pas d'évaluer les situations vécues ou entendues sous le prisme de la racialisation. Cela montre l'importance de la socialisation et de la conscientisation pour la mise au jour des dynamiques du racisme.

5.3 Quelles recommandations pour une insertion professionnelle réussie des personnels enseignants racisés issus de l'immigration en Outaouais?

Dans cette section, les recommandations telles qu'elles ont été formulées par les personnes participantes de l'étude seront revues et discutées pour aboutir à une liste finale de recommandations. Cela permettra de répondre à l'un des objectifs de l'étude qui est de proposer, en collaboration avec les personnels enseignants racisés, des recommandations, qui, prenant en compte les politiques institutionnelles et les pratiques organisationnelles, visent à contribuer à une insertion professionnelle réussie au sein des organisations scolaires en Outaouais. Cette démarche de proposition rejoint la posture épistémologique adoptée dans cette étude, laquelle place le chercheur, non pas seulement dans une posture descriptive et interprétative, mais plutôt dans une posture critique, émancipatrice et antiraciste. Ma posture de chercheur va au-delà d'un rôle institutionnel, car il s'agit d'assumer un engagement individuel et sociétal qui permet d'être le porte-parole et le porte-voix de la réalité sociale dans laquelle je suis plongé, pour être un acteur de changement social (Lelubre, 2013). Par conséquent, la nécessité de faire des recommandations dans le cadre d'une collaboration étroite entre le chercheur et les personnes participantes est au cœur de mon devis de recherche. C'est

avec cette posture-là que je vais tout d'abord revenir sur les recommandations formulées par les sujets de l'étude, puis formaliser et retenir, celles qui semblent les plus porteuses pour être communiquées aux organisations scolaires en Outaouais.

Treize recommandations émanent des échanges avec les PERII. Elles sont le résultat d'une première analyse, puis de la discussion et de la validation avec les personnes participantes qui ont suivi. Ces recommandations ont été organisées selon les cinq dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013). La confrontation des recommandations avec celles formulées dans d'autres études sur l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés permet d'identifier les éléments de convergence, mais aussi d'éclairer et enrichir les recommandations initiales à partir de ces analyses complémentaires.

5.3.1 Recommandations liées à l'intégration dans l'emploi

Dans le cadre de l'intégration dans l'emploi, trois recommandations avaient été retenues : R1 - Engager des personnels gestionnaires/dirigeants racisés qui soutiennent l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés; R2 - Mettre en place une politique incitative de recrutement des personnels enseignants racisés; R3 - Adapter les parcours d'entrée dans le métier en tenant compte de l'expérience et du type de classe.

Ces recommandations soulignent l'importance du soutien institutionnel dans l'insertion professionnelle des PERII. Elles mettent l'accent sur le caractère intentionnel et structuré que doit prendre ce soutien institutionnel dans le contexte de l'Outaouais. Elles militent aussi pour une plus grande représentation des personnels enseignants racisés tel que l'avaient déjà noté Jabouin (2018) et Michalik (2016). Il semble important de souligner, par rapport à la recommandation R3, qu'il ne s'agit pas seulement de recruter des personnels enseignants racisés, mais aussi de mettre en place des parcours qui prennent en compte les

besoins de soutien de ces personnels enseignants et contribuent à leur réussite. Les besoins de soutien seront un élément ajouté à la R3 pour l'enrichir.

Par ailleurs, Provencher (2024) fait un constat intéressant, lorsqu'elle dit que dans le contexte des entrevues d'embauche, « la nature des questions posées ne permet pas de mettre en valeur le bagage culturel et l'expérience des enseignant·e·s immigrant·e·s » (p. 16). C'est ici un élément à retenir. En effet, cela invite, dès le premier contact avec les personnels enseignants racisés, à reconnaitre qu'ils ne sont pas juste là à remplir un poste vacant, à « boucher les trous » (G1) comme le disait Gérard en entrevue, mais qu'ils ont des apports spécifiques à prendre en compte. Il apparait donc important de revoir les postures de recrutement, pour y ajouter une approche interculturelle. Celle-ci viserait, non seulement à évaluer le profil des candidats selon le cadre normatif et interprétatif de la culture québécoise, mais aussi valoriser des éléments du champ professionnel, et hors-champ professionnel issus du bagage culturel que les personnes candidates pour un poste en enseignement pourraient transférer dans le contexte culturel québécois.

Fort de ces constats, les trois recommandations originales pour l'intégration dans l'emploi seront enrichies par l'ajout de deux recommandations complémentaires. D'une part, simplifier les processus de reconnaissance des diplômes et de l'expérience acquis à l'étranger et d'autre part, adapter les formats et critères d'entrevue d'embauche pour valoriser le bagage culturel, l'expérience et les compétences des personnels enseignants racisés.

5.3.2 Recommandation liée aux tâches assignées et conditions de travail

Lorsqu'il s'agit des tâches assignées et conditions de travail, la recommandation R4 ci-après avait été formulée : reconnaitre et valoriser les compétences acquises ailleurs dans l'attribution des tâches.

Les résultats de cette étude-ci ne mettent pas en avant les dimensions de précarité de l'emploi en lien avec des contrats courts, comme cela peut apparaitre dans les études de Jabouin (2018), Larochelle-Audet (2019) ou Provencher (2024). Cela vient du fait que les PERII participant à mon étude jouissaient de postes relativement stables (contrats à l'année ou définitifs). Dans ce contexte, c'est la non-reconnaissance de l'expérience et des compétences acquises ailleurs qui est en question, et cela apparait, pour certaines personnes participantes, comme un frein pour l'accès à une meilleure échelle de rémunération pour le travail effectué. Cet accès à de meilleures conditions pécuniaires semble un combat dont l'issu est difficile. Le soutien institutionnel dont les PERII pourraient bénéficier doit donc réduire l'obstacle de la difficulté de la reconnaissance des diplômes et expériences acquis ailleurs, lorsqu'il s'agit de les placer dans la bonne échelle de rémunération, tel que l'ont vécu Betty et Gérard. Cela rejoint le constat que font Jabouin (2018) et Provencher (2024). Kailasanathan (2013) ajoute que cette non-reconnaissance de l'expertise acquise hors du Canada induit un rapport de pouvoir défavorable pour les PERII et sous-entend implicitement que le savoir acquis au Canada est par nature supérieur au savoir acquis dans d'autres contextes culturels.

Par ailleurs, il s'agit aussi de changer le narratif lorsque l'on considère les PERII, en ne les voyant pas seulement comme des personnels ayant des besoins, mais aussi comme des ressources apportant une expertise et une sensibilité particulières au milieu professionnel. Ce changement de narratif et de représentation doit être une démarche transversale et s'inscrire

dans un continuum qui va du recrutement à l'attribution des tâches, tout en se prolongeant dans les dimensions de la socialisation organisationnelle, de la professionnalité et de la dimension personnelle et psychologique de l'insertion. Il doit donc impliquer toutes les parties prenantes des organisations scolaires pour lutter contre le narratif qui pousse à voir les PERII comme porteurs de déficits (Kailasanathan, 2013).

5.3.3 Recommandations liées à la socialisation organisationnelle

Rappelons les recommandations telles qu'elles ont été formulées, c'est-à-dire, R5 - Accompagner à l'acquisition de la culture et des valeurs de l'école; R6 - Accompagner formellement à l'acquisition de la culture pédagogique et didactique; R7 - Mettre en place des groupes de soutien à l'insertion; R8 - Mettre en place des dispositifs d'accueil qui visent spécifiquement les personnels enseignants issus de l'immigration récente; R9 - Renforcer l'éducation antiraciste à l'école.

Ces recommandations font écho et consensus avec celles proposées dans différentes études (Aka, 2022; Duchesne et al., 2019; Jabouin, 2018; Laghzaoui, 2011; Larochelle-Audet, 2019; Michalik, 2016; Niyubahwe et al., 2018; Provencher, 2024). Toutes soulignent l'importance de ce qui se joue au sein des établissements et dans les équipes pour garantir une insertion professionnelle réussie. Cela passe par des dispositifs d'accueil qui favorisent l'accès à des personnes-ressources, des trousses d'accueil, des programmes d'appui à l'insertion professionnelle pour les équipes-école, et des formations spécifiques d'acculturation à leurs milieux professionnels pour les personnels enseignants en insertion, par exemple.

Au-delà de l'importance des équipes pour accueillir, orienter et soutenir leurs collègues en insertion, le rôle des directions d'établissement scolaire pour influencer positivement ou négativement l'insertion professionnelle est particulièrement ressorti des

résultats de cette étude, tout comme le soulignent les autres études citées ci-dessus. Pour les PERII ayant participé à ma recherche, cette relation avec la direction peut être source de stress, car, à côté du rôle de soutien et de facilitatrice, cette direction a le pouvoir d'influer sur la poursuite de la carrière en contribuant au recrutement, à l'évaluation et à la définition du contrat et des tâches de la ressource enseignante (Larochelle-Audet, 2019). Nous pouvons donc voir que le rôle des directions ne se limite pas à la socialisation organisationnelle, mais a un impact sur toutes les dimensions de l'insertion. C'est un élément qui sera pris en compte dans les recommandations finales.

Si, aux yeux de certains et certaines, les recommandations définies ci-dessus peuvent s'appliquer à tout personnel enseignant en insertion, qu'il soit racisé ou pas, cette étude fait néanmoins ressortir des éléments spécifiques pour les personnels enseignants racisés. Il faut en effet souligner l'importance d'adopter une posture antiraciste, pour une insertion professionnelle réussie, au-delà de la mise en œuvre de compétences interculturelles. Cela s'acquiert et se développe dans le cadre de l'éducation antiraciste. L'éducation antiraciste se distingue de l'éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté (Potvin et Carr, 2008). Si l'éducation interculturelle se concentre sur des relations inter-groupes harmonieuses, la lutte contre les préjugés, la valorisation de la diversité culturelle et de son héritage, l'éducation à la citoyenneté vise à former des citoyens qui respectent et promeuvent les valeurs démocratiques et les droits humains (Potvin et Carr, 2008). L'éducation antiraciste, de son côté, préconise ce qui suit :

> Une meilleure connaissance : a) des rapports historiques et actuels de pouvoir et de domination au sein de la société et dans le monde; b) des droits de la personne et des droits des minorités; c) de la stratification sociale et des inégalités; d) du fonctionnement des institutions et des politiques ayant des effets

> discriminatoires; e) de l'exclusion et de l'infériorisation des penseurs non occidentaux dans les curriculums dominants (Potvin et Carr, 2008, p. 204).

Quelles sont donc ses stratégies et comment se matérialisent-t-elles? Elles se matérialisent par « La transformation des attitudes et comportements mais surtout des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires » (Potvin et Carr, 2008, p. 204), par « la transmission auprès des élèves, des enseignants et des parents, d'un *empowerment*, d'une prise sur leur milieu, d'une capacité d'identifier le racisme, de dénoncer et de devenir les acteurs d'une transformation sociale » (Potvin et Carr, 2008, p. 204) et par « une pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination » (Potvin et Carr, 2008, p. 204).

Lorsque je propose de renforcer l'éducation antiraciste, je parle d'approches qui impliquent l'ensemble de la communauté éducative et pas seulement les équipes-écoles. Cela ne repose pas uniquement sur des projets, des programmes d'éducation menés au sein de l'école. Cela commence par un travail sur les représentations que l'on se fait des personnels enseignants racisés. Cela va de pair avec la volonté de toutes les personnes qui interviennent dans le milieu éducatif en Outaouais, de reconnaitre les dynamiques du racisme, et avec l'intentionnalité d'agir contre ces dynamiques. Par conséquent, mon étude diffère en cela d'études précédentes (Aka, 2022; Duchesne et al., 2019; Jabouin, 2018; Laghzaoui, 2011; Michalik, 2016; Niyubahwe et al., 2018; Provencher, 2024). En effet, même si ces dernières documentent les préjugés, la discrimination, voire le racisme que peuvent subir les personnels enseignants racisés issus de l'immigration, elles se concentrent plus sur des approches interculturelles pour lutter contre les éléments cités. De mon côté, je me rapproche plus de la posture de Larochelle-Audet (2019), qui met en lumière la nécessité de lutter contre les rapports de pouvoir défavorables et la discrimination systémique dont les personnels enseignants racisés peuvent faire l'expérience dans leur entrée dans le métier. Par conséquent,

tout comme le changement de narratif et de représentation vis-à-vis des personnels enseignants racisés a été identifié plus haut comme un élément transversal à toutes les dimensions de l'insertion professionnelle, la posture antiraciste, elle aussi, doit être vue comme un élément transversal devant s'inscrire dans toutes les dimensions de l'insertion professionnelle. La recommandation R9 (renforcer l'éducation antiraciste à l'école) devient donc une recommandation transversale, qui insiste sur les politiques, pratiques et sur l'éducation antiracistes. La recommandation enrichie sera formulée comme suit : Mettre en œuvre des politiques, des pratiques et une éducation antiracistes au sein des organisations scolaires.

5.3.4 Les recommandations liées à la professionnalité

Dans le cadre de la dimension portant sur la professionnalité, l'accent a été mis, à partir des propositions des PERII, sur des recommandations qui favorisent le transfert des compétences pédagogiques et didactiques des personnels enseignants racisés dans leurs nouveaux environnements de travail. Ainsi, les recommandations suivantes ont été proposées, soit R10 - Accompagner les PERII dans le transfert de leurs compétences dans leur nouveau contexte de travail; R11 - Mettre en œuvre un mentorat formel sur la durée; R12 - Travailler en équipe et s'ouvrir aux autres collègues.

Ces recommandations font écho à celles présentes dans les études déjà citées (Aka, 2022; Duchesne et al., 2019; Jabouin, 2018; Laghzaoui, 2011; Larochelle-Audet, 2019; Michalik, 2016; Niyubahwe et al., 2018; Provencher, 2024). Lorsqu'est évoqué le fait d'accompagner le transfert de compétences et le travail d'équipe, cela pourrait se matérialiser par une cartographie des compétences au sein des équipes pédagogiques, sur la base du référentiel de compétences pour la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020),

en considérant ce que les PERII ont à offrir, selon leurs parcours professionnels et leur histoire de vie. Cela faciliterait la valorisation des compétences en situation de travail.

Par ailleurs, certaines études voient aussi le mentorat comme un élément important, et lui confèrent un attribut particulier puisqu'elles soulignent la nécessité d'un mentorat interculturel (Aka, 2022; Duchesne et al., 2019; Michalik, 2016; Provencher, 2024). À travers ces études, nous pouvons voir que ce mentorat interculturel pourrait être réalisé en associant un PERII en insertion avec une autre ressource enseignante d'expérience, idéalement racisée, ce qui permettrait au PERII en insertion d'acquérir les codes culturels de la société et du milieu d'accueil, tout en ajustant et adaptant ses propres codes culturels. Nous sommes donc dans une logique d'acculturation (Berry, 1997). Toutefois, ce mentorat interculturel tel que présenté dans ces études, ne prend pas en compte la posture antiraciste. Pourtant, cette dynamique antiraciste, comme je l'ai présentée plus haut, nous semble essentielle. La posture antiraciste dans le mentorat doit ainsi permettre d'aider le PERII en insertion à analyser les situations de travail pour être capable d'identifier et conscientiser les dynamiques de racisme auxquelles il est confronté. C'est pourquoi, je choisis de reformuler la Recommandation R11 comme suit : Mettre en place un mentorat interculturel et antiraciste, formel et structurel.

5.3.5 Recommandation liée à la dimension personnelle et psychologique

La recommandation R13 qui a été retenue pour la dimension personnelle et psychologique dans le contexte des organisations scolaires en Outaouais est la suivante : Créer des réseaux de soutien entre PERII.

Même si, comme nous l'avons vu dans la présentation des résultats, cette proposition a été débattue, car les sujets de l'étude craignent un entre-soi avec le risque d'un repli sur soi, s'ils créent des réseaux de soutien entre PERII, je juge cette proposition tout à fait pertinente.

En effet, comme le montrent Lafortune et Kanouté (2023) dans leur étude de l'expérience de personnes noires occupant des postes de personnels enseignants ou de directions d'écoles à Montréal, un réseau de soutien entre personnes racisées se révèle indispensable pour lutter contre la fatigue, l'isolement et la solitude qui découlent de la lutte contre le racisme. Kailasanathan (2013), se référant à son contexte manitobain, ajoute qu'un réseau de soutien pourrait développer et mettre en œuvre des ressources qui permettraient aux PERII d'acquérir le capital social nécessaire pour s'intégrer efficacement dans l'écosystème éducatif. L'existence de ce réseau professionnel entre personnels enseignants racisés est donc un outil d'entraide supplémentaire à mobiliser.

Ces réseaux de soutien entre personnels enseignants racisés pourraient être des espaces de codéveloppement. Payette et Champagne (1997) définissent le groupe de codéveloppement comme une « communauté d'apprentissage qui partage les mêmes buts et qui s'entend sur la méthode : étude attentive d'une situation vécue par un participant, partage de "savoirs" pratiques surtout, et de connaissances théoriques au besoin » (p. 7). C'est donc un cadre qui permet de développer une pensée sur son agir professionnel (conceptualisation de son activité), en prenant en compte la multiplicité des points de vue des personnes participant au groupe (pluralité cognitive), tout en s'autorisant à partager les affects suscités par la situation dans un espace sûr (solidarité émotionnelle). De ce fait, un groupe de soutien entre personnels enseignants racisés trouve toute sa place dans les démarches qui permettent d'accompagner et faciliter l'insertion professionnelle des PERII.

Cela dit, les modalités de travail d'équipe, d'accompagnement en groupe au service de l'acquisition des codes culturels, des valeurs de l'école et des gestes professionnels adaptés au métier sont, comme cela a été dit plus haut pour d'autres dimensions, autant d'autres

avenues qui doivent contribuer au bien-être personnel et psychologique des PERII. Par conséquent, le fait d'accompagner les PERII dans leurs trajectoires d'insertion professionnelle, quelles que soient les modalités de cet accompagnement, se révèle une recommandation transversale à retenir. Cette recommandation transversale additionnelle a été formulée comme ci : Accompagner les PERII dans la relecture de leur expérience d'insertion professionnelle pour identifier les défis et ressources liés à leur spécificité et à l'environnement professionnel dans lequel ils évoluent.

5.3.6 Synthèse des recommandations et éléments à retenir

Dix-huit recommandations finales ont donc été retenues et sont présentées ci-dessous (tableau 14). Elles sont suivies de quelques éléments de synthèse dont le but est de clarifier leur organisation.

Tableau 14

Tableau synthétique des recommandations pour une meilleure insertion professionnelle des PERII en Outaouais

Recommandations transversales	
Dimension temporelle	1. Considérer les personnels enseignants racisés issus de l'immigration (PERII) comme une ressource apportant une expertise, une sensibilité et des expériences spécifiques au milieu professionnel
	2. Mettre en œuvre des politiques, des pratiques et une éducation antiracistes au sein des organisations scolaires
	3. Renforcer le rôle des directions d'établissement scolaire dans l'accompagnement et le soutien de l'insertion professionnelle des PERII
	4. Accompagner les PERII dans la relecture de leur expérience d'insertion professionnelle pour identifier les défis et

	ressources liés à leur spécificité et à l'environnement professionnel dans lequel ils évoluent.
Recommandations spécifiques	
Intégration dans l'emploi	5. Engager des personnels gestionnaires/dirigeants racisés qui soutiennent l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés
	6. Mettre en place une politique incitative de recrutement des personnels enseignants racisés
	7. Adapter les parcours d'entrée dans le métier en tenant compte de l'expérience, du type de classe et du besoin de soutien des personnels enseignants racisés
	8. Simplifier les processus de reconnaissance des diplômes et de l'expérience acquis à l'international
	9. Adapter les formats et critères d'entrevue d'embauche pour valoriser le bagage culturel, l'expérience et les compétences des personnels enseignants racisés
Tâches assignées et conditions de travail	10. Reconnaitre et valoriser les compétences acquises à l'extérieur du Canada dans l'attribution des tâches
Socialisation organisationnelle	11. Accompagner à l'acquisition de la culture et des valeurs de l'école
	12. Accompagner formellement à l'acquisition de la culture pédagogique et didactique
	13. Mettre en place des groupes de soutien à l'insertion
	14. Mettre en place des dispositifs d'accueil qui visent spécifiquement les personnels enseignants issus de l'immigration récente
Professionnalité	15. Accompagner les PERII dans le transfert de leurs compétences dans leur nouveau contexte de travail
	16. Mettre en place un mentorat interculturel et antiraciste, formel et structurel

	17. Travailler en équipe et s'ouvrir aux autres collègues
Dimension personnelle et psychologique	18. Créer des réseaux de soutien entre PERII

Les recommandations ont été organisées en recommandations transversales et recommandations spécifiques. Si les recommandations spécifiques renvoient à des aspects inhérents aux cinq dimensions de l'insertion professionnelle auxquelles elles sont associées, les recommandations transversales, telles qu'elles ont été identifiées au cours de la discussion, permettent, quant à elles, de prendre en compte des éléments qui ne relèvent pas exclusivement de l'une des cinq dimensions de Mukamurera et al. (2013). Par conséquent, elles accompagnent toutes les composantes de la trajectoire d'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés. Par trajectoire d'insertion professionnelle, Jabouin (2018) entend « l'ensemble des phases que franchissent les nouveaux enseignants […] depuis leur entrée dans la profession jusqu'à l'achèvement de leur insertion professionnelle » (p. 35-36). La dimension temporelle prend en considération les différentes phases de l'insertion, sa durée et les événements qui la définissent ou la reconfigurent. Elle apparait comme un fil rouge tout au long du processus d'insertion. Pour moi, cette dimension doit aussi inclure les parties prenantes, autres que les PERII, qui sont présentes à toutes les phases de cette insertion et peuvent agir sur elle. C'est pourquoi les directions d'établissement scolaire qui initialement étaient placées dans la dimension de la socialisation organisationnelle, sont vues comme des parties prenantes présentes tout au long du processus d'insertion.

Les recommandations associées à la dimension temporelle sont, par conséquent, des éléments clefs et cruciaux pour une insertion professionnelle des personnels enseignants racisés en Outaouais. Elles renvoient à des enjeux déjà identifiés par la recherche en éducation et qui appellent à une mise en œuvre en Outaouais. Ainsi, un des éléments qui traverse toutes les composantes de l'insertion professionnelle des personnels racisés et qui requiert une attention particulière est la mise en place d'une éducation antiraciste. Carr (1999) soulignait déjà la nécessité qu'a toute institution scolaire d'investir du temps, des efforts et des ressources dans la durée, si celle-ci considère l'éducation antiraciste comme un enjeu important et cherche à la mettre en œuvre efficacement. Cela passe par la mise en œuvre de mécanismes d'imputabilité face aux mesures adoptées. Cela se traduit aussi par l'implication de toutes les parties prenantes que ce soient les parents, les élèves, les personnels enseignants, les gestionnaires et plus largement les personnels des centres de services. Je voudrais ajouter à cette liste le rôle essentiel que doivent jouer les milieux de la recherche et de la formation. Au sein de ces parties prenantes, la voix et la contribution des personnes racisées doivent être amplifiées et considérées pour que leurs perspectives soient prises en compte. Carr (1999) insiste aussi sur l'importance d'une vision explicitée, partagée et clarifiée de ce à quoi l'éducation antiraciste doit ressembler à long terme dans l'institution scolaire, l'éducation antiraciste devant être vue comme un des objectifs clefs de l'institution.

Une liste enrichie de 18 recommandations est à proposer aux organisations scolaires de l'Outaouais. Comme Larochelle-Audet (2019), je note que toutes les dimensions de l'insertion articulent un pôle objectif (associé aux politiques et pratiques) et un pôle subjectif (prise en compte des parties prenantes de l'insertion, travail sur le vécu, les postures, les représentations, les ressentis). Par conséquent, les recommandations faites ici s'inscrivent dans

ces deux pôles, puisqu'elles renvoient à la mise en œuvre de politiques institutionnelles et pratiques organisationnelles, tout en invitant à un travail sur les postures relationnelles et professionnelles, dans le but de les transformer. Il est important d'identifier ces deux pôles pour chacune des recommandations afin d'identifier les défis inhérents à leur mise en œuvre (défis liés à la mise en place de politiques et pratiques inédites et/ou défis liés à l'accompagnement dans la durée du changement de postures pour pérenniser de nouvelles approches).

5.4 Conclusion

Dans ce chapitre, les résultats de ma recherche ont pu être confrontés avec d'autres études menées sur l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés, à savoir les études menées dans cinq provinces canadiennes de Aka (2022), Duchesne et al. (2019), Jabouin (2018), Laghzaoui (2011), Larochelle-Audet (2019), Michalik (2016), Niyubahwe et al. (2018) ainsi que Provencher (2024). Cela a permis de confirmer la pertinence du modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013) pour étudier l'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés en Outaouais. C'est un modèle holistique, qui prend en compte les politiques et les pratiques, les dynamiques relationnelles et interpersonnelles, de même que les considérations intrasubjectives. Il est important de faire remarquer que les dimensions de l'insertion ne doivent pas être vues et étudiées comme des éléments indépendants les uns des autres, mais plutôt en interdépendance. Par exemple, le sentiment de compétence lié à la dimension de la professionnalité, ne peut être pleinement étudié, s'il n'est pas mis en résonnance avec la socialisation organisationnelle et la dimension personnelle et psychologique. De la même façon, la qualité de la socialisation organisationnelle peut dépendre en grande partie du type d'emploi et des tâches obtenus, des ressources

psychologiques, personnelles et professionnelles dont disposent les personnels enseignants en insertion. Ces dimensions ne peuvent pas être étudiées isolément, et elles sont traversées par des dynamiques qui permettent à Provencher (2024) d'identifier les dimensions transversales que sont les dimensions sociale, culturelle et temporelle.

À la suite de Larochelle-Audet (2019), j'ai choisi d'étudier l'insertion professionnelle des PERII du point de vue des dynamiques structurelles qui influent sur l'insertion professionnelle de ces PERII. Cela a permis de discuter du processus de racialisation, processus dans lequel la discrimination, le racisme et les barrières structurelles teintent leur expérience d'insertion. Les différents types de socialisation (Blassel, 2021), de même que l'interaction avec le chercheur ont fourni un cadre dans lequel la conscientisation des dynamiques du racisme a pu se faire. Cependant, les structures de domination incarnées par la *whiteness* restaient passées sous silence par les personnes participantes. La prise en compte de ce système de domination se révèle un cadre d'analyse important pour comprendre les enjeux liés à l'insertion professionnelle des PERII et proposer des axes d'amélioration de cette insertion.

Par conséquent, du fait de ma posture épistémologique antiraciste, les recommandations formulées dans la dernière partie de cette discussion cherchent à répondre à la nécessité de s'attaquer à ces dynamiques structurelles. Ainsi, elles mettent l'accent principalement sur ce que les structures institutionnelles et organisationnelles peuvent faire pour une meilleure insertion des PERII. Dix-huit recommandations ont été identifiées. Elles répondent à la fois aux défis spécifiques liés aux cinq dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013) et aux défis qui se vivent de manière transversale quelles que soient les dimensions. Ce dernier point permet aussi de prendre en compte la dimension temporelle mise en lumière par Provencher (2024).

CONCLUSION

Adoptant une posture antiraciste critique et donc émancipatrice, cette recherche avait pour but de rendre compte de l'expérience d'insertion professionnelle des personnels enseignants racisés en Outaouais, pour aboutir à des recommandations qui soutiennent une meilleure insertion professionnelle de ces personnels enseignants racisés en Outaouais. Considérant le caractère particulier et les limites liées au recrutement des personnes participantes, cette étude s'est concentrée sur les personnels enseignants racisés issus de l'immigration (PERII). Par conséquent, tout d'abord, les perceptions des PERII au regard de leur expérience d'insertion professionnelle dans les organisations scolaires en Outaouais ont été décrites. Ensuite, les enjeux de racialisation auxquels les PERII peuvent être confrontés dans les organisations scolaires en Outaouais ont été identifiés, en prenant en compte les différents types de socialisation qui permettent la conscientisation de leur expérience. Cela a amené finalement à proposer en collaboration avec les PERII, des recommandations, qui, prenant en compte les politiques institutionnelles et pratiques organisationnelles, visent à contribuer à une insertion professionnelle réussie au sein des organisations scolaires en Outaouais.

Cette recherche vient compléter le récit de Hemedzo (2019), jusque-là seul témoignage publié sur le sujet de l'insertion professionnelles des personnels enseignants racisés en Outaouais. L'expérience de Hemedzo (2019) et celles des personnes participant à l'étude sont en de nombreux points convergentes. Celles-ci rendent compte en effet, de parcours d'insertion semés d'embûches pour des personnes riches d'expériences et de

ressources. Pour beaucoup, ces parcours oscillent entre renoncements, obstacles, espoirs et persévérance. Ce sont toutes des histoires où se mêlent défis personnels et professionnels.

Cette recherche a donc contribué à documenter un domaine inédit, dont la recherche en éducation ne s'était pas jusque-là emparé, à savoir l'expérience d'insertion professionnelle des PERII en Outaouais. Elle a permis de mettre au jour les défis liés à l'insertion professionnelle de ces personnels enseignants, ainsi que les enjeux de racisme auxquels ils sont confrontés. Finalement, elle a abouti à la préconisation de dix-huit recommandations au service d'une meilleure insertion professionnelle des PERII en Outaouais. Celles-ci ont été organisées selon les cinq dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013) : l'intégration dans l'emploi, les tâches assignées et conditions de travail, la socialisation organisationnelle, la professionnalité, la dimension personnelle et psychologique. Quelques recommandations ont aussi été identifiées comme des recommandations transversales, qui traversent toute la trajectoire d'insertion professionnelle et qui s'inscrivent dans la dimension temporelle identifiée par Provencher (2024).

Un autre apport significatif de cette recherche a été la posture collaborative qui a été adoptée. Ainsi, les personnes participant à l'étude ont été étroitement associées à la formulation et à la validation des recommandations, dans une dynamique de co-construction entre le chercheur et les personnels enseignants concernés. Cela renforce la pertinence sociale de ce travail, puisque ces recommandations s'appuient fondamentalement sur l'expérience de terrain des PERII participant à l'étude. Cela donne aussi aux personnes participantes un rôle significatif, en leur donnant une voix et du pouvoir pour qu'elles se sentent légitimes et autorisées à faire des propositions sur des sujets qui les concernent.

Cependant, le nombre limité de personnels enseignants ayant participé à cette recherche (quatre personnes ont pris part à notre étude), restreint la portée des conclusions de l'étude. En effet, nous ne sommes en présence que d'expériences singulières et les conclusions échappent donc à toute possibilité de généralisation à l'ensemble des personnels enseignants racisés en Outaouais. Par ailleurs la saturation des données ne peut être garantie compte-tenu du petit nombre de personnes participantes. Il est fort probable qu'un nombre plus important de personnes participantes aux profils différents aurait apporté des éclairages complémentaires, et aurait renforcé la pertinence des résultats de l'étude. Toutefois, plusieurs liens avec des résultats de recherches antérieures ont pu être faits. Ils révèlent des convergences dans l'expérience des personnels enseignants racisés à travers ces différentes recherches et celle présentée dans ma recherche. Cela montre la pertinence de l'analyse menée ici et démontre que les enjeux rencontrés par les personnels enseignants racisés sont persistants.

Par ailleurs, mon intention de départ était de pouvoir toucher une diversité de personnels enseignants racisés, à savoir des personnels enseignants racisés nés ou ayant immigré au Canada, tel que le document de recrutement l'avait spécifié. Toutefois, la constitution du groupe de personnes participantes n'a pas reflété l'intention de départ, puisque seules des personnes ayant immigré au Canada (identifiées ici comme des PERII) ont pris part à l'étude. De ce fait, certains éléments en lien avec le processus de racialisation (discrimination par rapport à l'accent, expérience de préjugés liés au statut d'immigrant) ne trouvent leur légitimité que dans le cadre de ce contexte d'immigration. De la même façon, certaines des recommandations formulées ne s'appliquent spécifiquement qu'à ce public de PERII.

Par conséquent, un des prolongements possibles de cette recherche serait de pouvoir la reconduire pour toucher un public plus large de personnels enseignants racisés afin

d'enrichir les connaissances et les perspectives présentées ici sur l'expérience d'insertion des personnels enseignants racisés. Cette étude pourrait aussi être élargie aux personnels enseignants issus des peuples autochtones, en Outaouais. En effet, même s'ils n'entrent pas dans la catégorie statistique des minorités visibles, ce sont des groupes qui, historiquement, ont fait l'objet d'un processus de racialisation (Telep, 2021), puisqu'ils ont été altérisés, infériorisés et discriminés sur des critères qui peuvent être considérés comme raciaux. Une des personnes participantes de cette étude notait l'invisibilité des personnels enseignants autochtones dans l'espace éducatif en Outaouais. Une étude sur l'insertion professionnelle des personnels enseignants issus des peuples autochtones est donc pertinente et nécessaire pour garantir la réussite de leur insertion professionnelle. Que ce soit dans le cadre d'une étude sur les personnels enseignants racisés ou sur les personnels enseignants autochtones, une attention plus particulière devrait être portée à la *whiteness*, à savoir, comment les représentations et valeurs promues dans le cadre de cette *whiteness*, de même que les pratiques qui en découlent, influencent de manière sous-jacente le regard porté sur ces personnels enseignants. Plus généralement, il serait souhaitable que d'autres études soient menées auprès d'autres personnels enseignants en insertion professionnelle, pour affiner les convergences et les différenciations qui peuvent exister lorsqu'on considère l'insertion professionnelle des personnels enseignants en Outaouais et celle des personnels enseignants racisés.

Un autre prolongement de la recherche serait de s'assurer que les recommandations faites dans le cadre de cette étude ne restent pas lettre morte, mais rejoignent les milieux de la pratique sur le terrain. Plusieurs pistes pourraient être envisagées pour réussir cela. La première piste serait de s'assurer de la diffusion des résultats de la recherche auprès des parties prenantes du milieu éducatif, et notamment celles qui sont dans des postures d'autorité et décisionnelles,

pour qu'elles puissent s'approprier ces enjeux et accompagner leur prise en compte. Ces parties prenantes sont notamment les services des ressources humaines des centres de services scolaires et les directions d'établissement scolaire. Il est évident que le nombre et la diversité des recommandations proposées dans cette étude pourraient sembler intimidants pour les parties prenantes. L'accompagnement des CSS et des directions d'établissement scolaire qui se révèle nécessaire pour la mise en œuvre de ces recommandations, devrait tenir compte des réalités du terrain et des contraintes tant organisationnelles qu'institutionnelles de chacune des parties prenantes. Toutefois, en s'appropriant et en s'attaquant à ces problématiques, les centres de services scolaires et les directions d'établissement scolaire seraient appelés à faire preuve de leadership transformatif (Gélinas-Proulx et Shields, 2016). Cela suppose un accompagnement dans la durée et une réflexion approfondie sur les politiques et pratiques organisationnelles pour aboutir à des résultats tangibles. Cela appelle à se questionner en amont et de façon plus contextuelle sur les défis, les obstacles et les enjeux liés au soutien dont doivent bénéficier les personnels enseignants racisés. Dans ce cadre-là, le rôle que peuvent jouer les personnels racisés dans des positions de leadership (directions ou directions adjointes d'établissement scolaire, gestionnaires aux centres de services scolaires) mérite une attention particulière. La question de savoir comment les relations de pouvoir inéquitables influencent la mise en œuvre de ces recommandations ne doit pas être évacuée.

Finalement, cette étude pourrait être prolongée par la mise en place de dispositifs de recherche-action au service des équipes-école. Accompagnées par des équipes de recherche universitaire, les équipes intéressées pourraient s'approprier et questionner certaines recommandations, notamment celles liées à la socialisation organisationnelle, tout en considérant les autres dimensions, pour voir dans quelles mesures elles s'appliquent à leur réalité de terrain et quelles

stratégies contribueraient à une meilleure insertion professionnelle et une lutte contre l'exclusion. Ces dispositifs de recherche-action seraient aussi un cadre pertinent pour aider à comprendre le rôle et l'influence des personnels enseignants racisés présents dans les équipes dans la mise en œuvre de ces recommandations. La recherche-action en éducation est au service du changement et entend « intégrer l'action au processus de recherche afin que le changement visé se produise pendant la recherche » (Dolbec et Clément, 2004, p. 183). Elle est donc au service de la réflexivité, de la professionnalisation et du changement de postures et pratiques dans les équipes-école. Les prolongements de cette étude se révèlent donc nombreux et divers.

Références

Abawi, Z. et Eizadirad, A. (2020). Bias-free or biased hiring? Racialized teachers' perspectives on educational hiring practices in Ontario. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *193*, 18-31.

Aka, A. C. K. E. (2022). *Insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigrant d'origine africaine: Santé Mental et défis* [Mémoire de maîtrise inédit]. University of Alberta.

Aramis, H.-R. (2024). *Parler français ou « bien » le parler? La langue et l'accent comme marqueurs de l'identité québécoise et les attitudes envers l'immigration* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Concordia.

Ayari, A. (2022). *A study of existing professional insertion training programs for newly-immigrated teachers in the Québec school system* [Mémoire de maîtrise inédit]. Concordia University.

Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, *29*(1), 28-49.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, *46*(1), 5-34.

Bessone, M. (2017). Quelle place pour la critique dans les théories critiques de la race? *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, *142*(3), 359-376.

Bilge, S. et Forcier, M. (2016). La racialisation. *Revue Droits et Libertés*, *35*(2), 13-14.

Bilodeau, A. et Turgeon, L. (2014). L'immigration : Une menace pour la culture québécoise? Portrait et analyses des perceptions régionales 1. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, *47*(2), 281-305.

Blassel, R. (2021). *(Dé) Construire la race: Socialisation et conscientisation des rapports sociaux chez les diplômé.es du supérieur* [thèse de doctorat inédite]. Université Côte d'Azur.

Bordigoni, M., Demazière, D. et Mansuy, M. (1994). *L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse. Points de vue sur les recherches françaises.* [communication orale] Réseau sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, Seelisberg, Suisse.

Boucher, M. (dir.). (2020). *Rapport triennal 2016-2019, 20e anniversaire. Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*. Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse (CDPDJ).

Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M. A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, (6), 11-33.

Bouvier, E. (2021). *Une blanchité en mouvement? Revue de littérature critique des articles scientifiques situés à l'intersection des études migratoires et des Whiteness Studies* [travail de recherche dirigé]. Université du Québec À Montréal.

Carr, P. R. (1999). Transforming the institution, or institutionalizing the transformation? Racial diversity and anti-racism in education in Toronto. *McGill Journal of Education, 34* (1), 49-77.

Carr, P. R. (2010). L'interculturel et la race blanche: la face cachée des relations de pouvoir inéquitables. Dans G. Thésée, N. Carignan et P. R. Carr (dir.*), Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de culture* (p.201-221). L'Harmattan.

Carr, P. R., et Klassen, T. R. (1996). The role of racial minority teachers in anti-racist education. *Canadian Ethnic Studies*, *28*, 126-138.

Carr, P. R., et Klassen, T. R. (1997). Different perceptions of race in education: Racial minority and white teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 67-81.

Chu, A. (2023). *« Comme, j'ai jamais été victime de racisme, mais direct.[…] C'est comme dans le gris, c'est pas noir ou blanc » : l'expérience socioscolaire des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec* [Mémoire de maitrise inédit]. Université du Québec À Montréal.

Coppe, T., Galand, B., et Baye, A. (2024). L'articulation entre recherche et pratique en éducation. Dans T. Coppe, A. Baye, et B. Galand (dir.), *Transformer les pratiques en éducation: Quelles recherches pour quels apports* (1 ed., p.5-10). Presse Universitaire de Louvain.

Crête, J. (2009). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p.285-307). Presses de l'Université du Québec.

D'antimo, S., Ayson, G., et Dehghansai, N. (2025). *Institutional and systemic barriers in Indigenous teacher education.* Indspire.

Darmon, M. (2016). *La Socialisation* (3e éd.). Armand Colin.

De Stercke, J., Renson, J. M., Cambier, J. B., Leemans, M., Maréchal, C., Radermaecker, G., Temperman, G., Beckers, J. et De Lièvre, B. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire : Rapport final de Recherche*. Université de Liège et Université de Mons.

Dei, G. S. J. (2013). Reframing critical anti-racist theory (CART) for contemporary times. Dans G. S. J. Dei et M. Lordan (dir.), *Contemporary issues in the sociology of race and ethnicity. A critical reader* (p.1-14). Peter Lang.

Delgado, R. et Stefancic, J. (2001). *Critical Race Theory*. University Press.

Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p.181-208). Éditions du CRP.

Doytcheva, M., et Gastaut, Y. (2022). Race, Racismes, Racialisations: Enjeux conceptuels et méthodologiques, perspectives critiques. *Émulations. Revue de sciences sociales*, (42), 7-30. https://doi.org/10.14428/emulations.042.01

Duchesne, C. (2020). Trois représentations racialisées à propos des enseignants issus de l'immigration en insertion. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 55*(1), 176–198.

Duchesne, C., Gravelle, F. et Gagnon, N. (2019). Des nouveaux·elles enseignant·e·s issus·e·s de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, *45*(1), 187–214.

Eid, P. (2018). Les majorités nationales ont-elles une couleur? Réflexions sur l'utilité de la catégorie de « blanchité » pour la sociologie du racisme. *Sociologie et sociétés*, *50*(2), 125–149. https://doi.org/10.7202/1066816ar

El Idrissi, S. (2023). *Racisation, racialisation : émergences, résistances et appropriations*. Passerelle, *(24)*, 44–51. Ritimo. https://www.ritimo.org/Racisation-racialisation-emergences-resistances-et-appropriations

Estrela, M. T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'Education*, *12*(2), 56-65.

Ezekiel, J. (2002). *La 'blanchité' du mouvement des femmes américain* [Communication orale]. Colloque international « Ruptures, résistances et utopies », Université de Toulouse II-Le Mirail.

Fanon, F. (1961 / 2002). *Les damnés de la terre*. La Découverte.

Fortin, M. F. et Gagnon J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.

Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard educational review*, *40*(3), 452-477.

Freire, P. (1971). Alphabétisation – conscientisation. Dans P. Freire, F.C. Weffort, T.R. Sanders, et A. Silva, A. *Conscientisation, recherche de Paulo Freire*. (p.20-43). Éditions d'Alsace.

Gagnon, A. G. et Boucher, F. (2016). L'État québécois devant les défis de la diversité ethnoculturelle. Dans A-G. Gagnon et J-C. St-Louis (dir.), *Les conditions du dialogue au Québec : laïcité, réciprocité, pluralisme* (p.173-196). Éditions Québec-Amérique.

Gélinas-Proulx, A. et Shields, C. M. (2016). Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. *Revue canadienne de l'éducation, 39*(1), 1-24. http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2017/1836

Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p.391-414). Presses de l'Université du Québec.

Girard, M., Bréart De Boisanger, F., Boisvert, I. et Vachon, M. (2015). Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée. *Spécificités*, 8, 10-20. https://doi.org/10.3917/spec.008.0010

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of the Experience*. Harper Colophon.

Goldschmidt, É. (2002). Migrants congolais en route vers l'Europe. *Les temps modernes*, (4), 208-239.

Gouvernement du Canada. (1995). *Loi sur l'équité en matière d'emploi*. https://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/E-5.401.pdf.

Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.

Guérin, V. (2024). *Fierté et idéologies linguistiques : analyse d'une campagne publicitaire gouvernementale sur la langue française au Québec* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles. https://www.persee.fr/doc/ierii_1764-8319_1972_mon_2_1

Harris, A. P. (1994). The jurisprudence of reconstruction. *California Law. Review*, *82*(4), 741-785.

Hemedzo, M. (2019). *Dites-leur que je suis Québécois*. Les Éditions de L'Homme.

Hopson, R. L. (2013). Racialized Teachers and the Role-Model Hypothesis. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations: Annual Review*, *13*(1), 23-33.

Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario* [Thèse de doctorat inédite]. Université d'Ottawa.

Jabouin, S. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, *8*(2), 63–74. https://doi.org/10.7202/1066953ar

Jean-Pierre, J. et Collins, T. (2022). Penser une démarche épistémologique afroémancipatrice en recherche qualitative par, pour et avec les communautés noires. *Recherches qualitatives*, *41*(1), 13–34. https://doi.org/10.7202/1088793ar

Jensen, S. Q. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies*, *2*(2), 63–78. https://doi.org/10.7146/qs.v2i2.5510

Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? *Mesure et évaluation en éducation*, *29*(1), 31–44.

Kailasanathan, S. (2013). *Immigrant teacher narratives: Re-storying the problem of immigrant teacher integration* [Mémoire de maîtrise inédit]. University of Manitoba.

Lafortune, G. et Kanouté, F. (2023). « Être soi-même ou s'ajuster au cadre » : le poids de la fatigue raciale pour des personnes noires enseignantes et directrices d'école à Montréal. *Éducation et francophonie*, *51*(2). https://doi.org/10.7202/1109681ar

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

Lahire, B. (2015). La fabrication sociale des individus : cadres, modalités, temps et effets de socialisation. *Educação e Pesquisa*, *41*, 1393–1404.

Larochelle-Audet, J. (2017). La transition vers l'emploi des enseignant (e) s immigrants : nouvelles perspectives de recherche critiques. *Initio*, *6*(1), 75-94.

Larochelle-Audet, J. (2019). *Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant: une enquête du point de vue d'enseignant.es de groupes racisés* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode gps et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.

Lelubre, M. (2013). La posture du chercheur, un engagement individuel et sociétal. *Recherches qualitatives*, 15-28.

Leroux, M. (2014). Surmonter les défis inhérents à l'insertion professionnelle. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: Oui, mais comment?* (p.116-136). Presses de l'Université du Québec.

Liamputtong, P. (2025). Doing sensitive research in the social sciences: Setting the scene. Dans P. Liamputtong (dir.), *Handbook of Sensitive Research in the Social Sciences* (p.1-23). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781035315239.00007

Lucas, R. (2003). Société créole, école et apprentissages interculturels à La Réunion. *Sociétés plurielles dans l'Océan Indien*, 161-176.

Martineau, S. et Vallerand, A. C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *8*, 99-117.

Meudec, M. (2017, 24 janvier). *Anthropologie et blanchité*. Raisons sociales. https://raisons-sociales.innovationsocialeusp.ca/articles/dossier-blanc-he-s-neige/anthropologie-et-blanchite/

Michalik, C. (2016). *L'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible dans les écoles de la Division scolaire franco-manitobaine* [mémoire de maitrise inédit], Université de Saint-Boniface, Université du Manitoba.

Molla, T. (2023). Racial Othering and Relational Wellbeing: African Refugee Youth in Australia. *Social Sciences*, *12*(11), 609. https://doi.org/10.3390/socsci12110609

Morrissette, J. (2012). Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif. *Recherches qualitatives*, *13*, 5-19.

Morrissette, J. et Demazière, D. (2018). L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, *46*(2), 189-207. https://doi.org/10.7202/1055568ar

Morrissette, J., Diédhiou, B., et Charara, Y. (2014). Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. *Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité*, 1-21.

Mujawamariya, D. (2000). Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles : le dilemme des étudiants-maîtres des minorités visibles nés au Canada. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, *6*(2), 138-165.

Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires. *Éducation et francophonie, 27(*1), 64-79. https://doi.org/10.7202/1080484ar

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation, 299*, 13-35.

Mulatris, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, (45-46), 331-352. https://doi.org/10.7202/1009909ar

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant Teachers in the School System: A literature review. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 48*(2), 279–296.

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois? *Alterstice*, *8*(2), 25–36.

Niyubahwe, A., Sirois, G. et Mukamurera, J. (2022). Pénurie d'enseignants au Québec : comment faciliter l'insertion professionnelle et la rétention des enseignants formés à l'étranger? *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, *12*(1), 39–42. https://doi.org/10.7202/1097624ar

Outlaw, L. (1990). Toward a critical theory of "race". Dans D. T. Goldberg (dir.), *The Anatomy of Racism* (p.140-159). University of Minnesota Press.

Payette, A., et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. PUQ.

Pierre, M. et Bosset, P. (dir.). (2020). Racisme et discrimination systémiques dans le Québec contemporain. *Nouvelles pratiques sociales, 31*(2).

Poiret, C. (2011). Les processus d'ethnicisation et de raci (ali) sation dans la France contemporaine: Africains, Ultramarins et «Noirs». *Revue européenne des migrations internationales*, *27*(1), 107-127.

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, *33*(1), 185-202. https://doi.org/10.3917/es.033.0185

Potvin, M. et Carr, P. R. (2008). La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en oeuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, *36*(1), 197–216. https://doi.org/10.7202/018097ar

Potvin, M., Magnan, M. O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J. L. (2021). Les enjeux de la formation du personnel scolaire en matière de diversité. Dans M. Potvin, M. O. Magnan, J. Larochelle-Audet, et J. L. Ratel, (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation 2e édition : Théorie et pratique* (p. XIX – XXIV). Groupe Fides Inc.

Provencher, A. (2024). Défis d'insertion professionnelle spécifiques à l'acculturation d'enseignant·e·s immigrant·e·s au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, *50*(1). https://doi.org/10.7202/1115498ar

Ryan, J., Pollock, K. et Antonelli, F. (2009). Teacher Diversity in Canada: Leaky Pipelines, Bottlenecks, and Glass Ceilings. *Canadian Journal of Education, 32*(3), 591-617.

Santelli, E. (2019). L'analyse des parcours. Saisir la multidimensionalité du social pour penser l'action sociale. *Sociologie*, *10*(2), 153–171.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p.123-150). Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p.337-360). Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p.109-121). Éditions du CRP.

Skelton, L. (2025). Applying Critical Race Theory to enhance the racial inclusivity of teachers in Canada: A review of the literature and facilitative programming. *Critical Education, 16*(1), 24-48. https://doi.org/10.14288/ce.v16i1.186850

Statistique Canada. (2023). *Profil du recensement, Recensement de la population de 2021*. https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F

Telep, S. (2021). Racialisation. *Langage et société*, (HS1), 289-292.

Thésée, G., et Carr, P. R. (2014). La (re) lecture des mots, du monde et des maux des jeunes noirs: apports de la pédagogie critique à la recherche en éducation en contextes de racialisation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *37*(1), 308-329.

Thésée, G., et Carr, P. R. (2016). Les mots pour le dire: acculturation ou racialisation? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'expérience scolaire des jeunes NoirEs du Canada en contextes francophones. *Comparative and International Education*, *45*(1), 1-17.

Verhesschen, P. (2006). Pratiques de la recherche narrative: avantages et limites. Dans L. Paquay, M. Crahay et J-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 203-216). De Boeck Supérieur.

West, C. (1993). *Race matters.* Beacon Press.

Appendice A – Modèle de document de recrutement

Madame, Monsieur,

Nous sommes présentement à la recherche de participants pour prendre part à un projet de recherche s'intitulant : Perceptions des enseignants racisés au regard de leur insertion professionnelle dans les organisations scolaires de l'Outaouais : Une étude critique et antiraciste

Les participants que nous recherchons doivent être :

- des enseignant.e.s pouvant être identifié.e.s comme issue des minorités visibles (une personne issue d'une minorité visible est une personne non-autochtone, née ou ayant immigré au Canada, qui n'est pas de race blanche ou qui n'a pas la peau blanche)
- en situation d'insertion professionnelle dans le métier d'enseignant.e (de 1 à 5 ans d'ancienneté) OU considérés comme ayant terminé leur insertion professionnelle (cinq à neuf ans d'ancienneté dans le métier d'enseignant.e) OU ayant quitté la profession depuis moins de 5 ans en n'ayant pas complété leur insertion professionnelle (5 ans et moins dans la profession).

Ce projet est mené par Mickaël Coppet, étudiant à la maitrise en éducation, au département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

Le but du projet est de décrire l'expérience d'entrée dans le métier des enseignant.e.s des minorités visibles en Outaouais et de faire des recommandations pour améliorer les pratiques et les politiques qui encadrent l'insertion professionnelle de ces enseignant.e.s. Votre contribution implique de participer une entrevue semi-dirigée pour que vous puissiez parler de votre expérience. Vous pourriez aussi être amené à participer à un groupe de discussion avec les autres participant.e.s de l'étude.

Pour en savoir plus, veuillez contacter Mickaël Coppet au 819 – xxx – xxxx ou en utilisant l'adresse courriel suivante : copm01@uqo.ca

*Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'UQO.

Appendice B – Grille de la première entrevue individuelle

Introduction **:**

Bonjour. Je m'appelle Mickaël Coppet. Je suis étudiant à la maitrise en éducation à l'UQO. Merci d'avoir accepté de participer à mon entrevue. Cette entrevue durera environ une heure, et sera enregistrée. Comme mentionné dans le formulaire de consentement que vous avez signé, nous nous plaçons dans un cadre strict de confidentialité. Sentez-vous à l'aise d'exprimer votre vécu et votre opinion comme vous le voulez. Votre identité ne sera pas dévoilée. Je vous poserai un maximum de dix-neuf questions sur le thème de votre insertion professionnelle en tant que enseignant.e racisé.e, mais selon vos réponses, je n'aurai peut-être pas besoin de vous poser toutes les questions. Vous pouvez mettre fin à l'entrevue en tout temps sans conséquence.

Lorsque je parle d'insertion professionnelle, je veux parler de vos cinq premières années en tant qu'enseignant.e en Outaouais.

Pour rappel, quand je vous ai sollicité.e pour cette recherche, je vous ai sollicité.e en tant que personne issue des minorités visibles. Ensuite, j'ai introduit le terme d'enseignant racisé. Dans le cadre de cette entrevue je continue de parler d'enseignant.e et de personne racisée. Quand je parle de personne racisée, je veux dire par là que soit votre couleur de peau, soit votre accent, soit votre nom, soit certains traits culturels, ou encore votre supposée origine ont été des facteurs qui ont fait que les gens ont agi différemment avec vous. C'est ce terme de racisé que j'utiliserai, surtout lorsque nous aborderons la troisième partie de l'entrevue.

Avez-vous des questions?

Si vous le voulez bien, nous allons commencer l'entrevue.

Thème 1 : expérience d'insertion professionnelle

1. Parlez-moi de votre insertion professionnelle d'enseignant.e dans les établissements scolaires de l'Outaouais.

    1.1 Quelles sont les étapes que vous avez suivies à travers les centres de services scolaires et les écoles, les démarches que vous avez faites, pour obtenir un contrat, et comment avez-vous trouvé ces étapes et ces démarches?

    1.2 Si vous avez obtenu un contrat, quel type de contrat avez-vous obtenu, et quel type de tâches vous a-t-on confiées dans les écoles? Comment avez-vous trouvé ces tâches?

    1.3 Que pouvez-vous me dire de votre adaptation à la culture des établissements, de vos relations avec vos collègues et avec les directions d'écoles, au cours de ces cinq premières années?

    1.4 Comment vos compétences acquises, vous ont-elles préparé.e à vivre ces premières années?

    1.5 Lorsque vous pensez à vos premières années dans le milieu de l'éducation en Outaouais quels sentiments vous viennent en tête?

Thème 2 : Soutien, obstacles et recommandation à l'insertion professionnelle

2. Quels sont les éléments qui ont facilité votre insertion professionnelle?

    2.1 Qu'est-ce que l'école et le centre de services scolaire ont fait pour faciliter votre insertion?

3. Quels sont les éléments qui ont rendu votre insertion professionnelle difficile?
    3.1 Quels sont les éléments que l'école et le centre de services scolaire ont pu faire et qui ont rendu votre insertion difficile?
4. Quels sont les éléments qui auraient pu faciliter votre insertion professionnelle?
    4.1 Qu'est-ce que l'école et le centre de services scolaire auraient pu faire pour faciliter votre insertion professionnelle?

Thème 3 : Le processus de racialisation à l'œuvre et ses enjeux

5. Comment le fait d'être perçu comme une personne racisée a pu avoir un impact sur votre insertion professionnelle?
6. À part aujourd'hui, dans quelles situations et avec qui, avez-vous parlé ou réfléchi à votre expérience de personne et d'enseignant.e racisé.e en Outaouais?
    6.1 Est-ce un sujet dont vous avez discuté en famille ou avec des ami.e.s?
    6.2 Avez-vous suivi des cours ou des formations sur le sujet du racisme et des discriminations?
    6.3 Avez-vous vécu par ailleurs des situations où vous avez été témoin ou victime de discriminations ou de racisme en milieu scolaire ou à l'extérieur du milieu scolaire?

Thème 4 : En conclusion

7. Y a-t-il d'autres éléments en lien avec le sujet de cette recherche que vous aimeriez exprimer? Si oui, lesquels?

8. Dans le cadre de la diffusion des résultats des entrevues, quels éléments souhaitez-vous faire ressortir?

Appendice C – Guide de questionnement pour la deuxième entrevue

Introduction :

Bonjour. Merci d'avoir accepté de participer à cette seconde entrevue. Je suis très heureux de vous retrouver pour cette occasion qui nous permettra d'approfondir les échanges sur le sujet de l'insertion professionnelle des personnes racisées. Cette entrevue aura une durée d'une heure environ, mais on prendra le temps qui vous convient pour passer à travers chacun des éléments. Comme pour la première entrevue, et tel que mentionné dans le formulaire de consentement que vous avez signé, je vous rappelle que nous nous plaçons dans un cadre strict de confidentialité. Donc sentez-vous à l'aise d'exprimer votre vécu et votre opinion comme vous le souhaitez, puisque votre identité ne sera pas dévoilée. Et bien sûr, vous pouvez mettre fin à l'entrevue à tout moment, sans conséquence.

Vous avez reçu en amont la synthèse des résultats des entrevues. J'espère que vous avez eu le temps de les consulter avant notre rencontre. Si cela n'a pas été possible, sentez-vous à l'aise et ne vous en faites. Nous repasserons à travers tous ces résultats pour en discuter ensemble, avec l'aide du PowerPoint.

Déroulement de l'entrevue :

Thème : Retour sur les entrevues pour valider et enrichir les interprétations

1. Voici donc les résultats préliminaires de la recherche. Ils sont organisés autour de trois thèmes : 1) Les perceptions des personnels enseignants au regard de leur insertion, 2) la prise de conscience d'un statut particulier en tant que personnel

enseignant racisé, 3) les recommandations pour une meilleure insertion professionnelle des personnels enseignants racisés. Nous allons prendre thème après thème, et pour chacun d'entre eux vous allez me préciser :

1.1 Les éléments avec lesquels vous êtes en accord

1.2 Ceux avec lesquels vous êtes en désaccord

1.3 Ceux avec lesquels vous êtes partiellement en désaccord/accord

Vous devrez justifier votre réponse.

2. Pour la partie recommandations, vous serez invité(e) à approuver, à amender, rejeter, ou à en proposer de nouvelles, si celles qui sont présentées ici ne vous conviennent pas.
3. Quels sont selon vous les éléments qui seraient manquants?

Thème : En conclusion

4. Y a-t-il d'autres éléments en lien avec le sujet de cette recherche que vous aimeriez exprimer? Si oui, lesquels?
5. Dans le cadre de la diffusion des résultats de la recherche, quels éléments souhaitez-vous faire ressortir?

Appendice D – Certificat d'approbation éthique de la recherche

Formulaire de demande de renouvellement de l'approbation éthique

Titre du protocole : **PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS RACISÉS AU REGARD DE LEUR INSERTION PROFESSIONNELLE DANS LES ORGANISATIONS SCOLAIRES DE L'OUTAOUAIS : UNE ÉTUDE ANTIRACISTE CRITIQUE**

Numéro(s) de projet : **2024-2901**

Identifiant Nagano : **Perceptions enseignants racisés**

Chercheur principal (au CER Éval) : **Mickaël Godefroy Coppet**

Date d'approbation du projet par le CER : **2023-12-14**

Formulaire : **F9-17652**

Date de dépôt initial du formulaire : **2025-11-20**

Date de dépôt final du formulaire : **2025-11-20**

Statut du formulaire : **Formulaire approuvé**

Suivi du BCER

1. Historique

OBJET: RENOUVELLEMENT DE L'APPROBATION ÉTHIQUE

2.

Statut de la demande:

Demande approuvée

À la suite du dépôt de votre formulaire de renouvellement, le comité d'éthique de la recherche de l'UQO constate le bon déroulement du projet et vous autorise à poursuivre vos activités de recherche pour une période d'un an.

Le renouvellement de votre approbation éthique est valide jusqu'au:

2026-12-14

RENOUVELLEMENT ANNUEL: Pour maintenir la validité de votre approbation éthique, vous devez obtenir le renouvellement de votre approbation éthique à l'aide du formulaire F9, et ce avant la date d'échéance. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre approbation éthique.

MODIFICATION: Si des modifications sont apportées à votre projet de recherche, vous devez soumettre les modifications au CER, et ce, AVANT la mise en œuvre de ces modifications en complétant le formulaire F8 - Demande de modification au projet de recherche.

FIN DE PROJET: Vous devez remplir le formulaire F10-Rapport final afin d'informer le CER de la fin de votre projet de recherche.

Appendice E – Formulaire de consentement pour les participantes et les participants



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7

http://www.uqo.ca/ethique

Comité d'éthique de la recherche

Formulaire de consentement

Perceptions des enseignants racisés

Au regard de leur insertion professionnelle

Dans les organisations scolaires de l'Outaouais :

Une étude critique et antiraciste

Chercheur : Mickaël Coppet – Département des Sciences de l'Éducation

Direction : Andréanne Gélinas-Proulx – Département des Sciences de l'Éducation

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à faire des recommandations pour une meilleure insertion des enseignant.e.s racisé.e.s dans les organisations scolaires en Outaouais. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

4 Décrire les perceptions des enseignant.e.s des enseignant.e.s racisé.e.s au regard de leur expérience d'insertion professionnelle en Outaouais

5 Identifier les enjeux de racialisation auxquels les enseignants racisés peuvent être confrontés dans les organisations scolaires en Outaouais.

6 Décrire comment, du point de vue des enseignant.e.s racisé.e.s, les politiques et pratiques institutionnelles à l'œuvre dans les organisations scolaires en Outaouais pourraient faciliter une meilleure insertion professionnelle

Vous êtes invité.e à participer à un projet de recherche qui consiste à participer à une entrevue individuelle avec le chercheur et éventuellement participer à un groupe de discussion avec les autres participant.e.s à l'étude. L'entrevue durerait environ une heure, et le groupe de discussion, environ deux heures. Ces entrevues et groupe de discussion auraient lieu à l'automne 2023 et dans

les trois premiers mois de 2024. Aussi bien les entrevues que le groupe de discussion seraient enregistrés.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais*. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification puisque nous utiliserons des noms fictifs pour les participant.e.s à la recherche. Vous allez rencontrer d'autres participant.e.s à la recherche si vous prenez part au groupe de discussion. Dans ce cas, chacun.e sera amené.e à signer un formulaire de confidentialité et de non-divulgation de l'identité des autres participant.e.s.

À moins que vous ne consentiez à une utilisation secondaire telle que plus amplement décrite plus loin, les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement.

Les résultats seront diffusés à travers la publication d'un mémoire, des rencontres professionnelles, des communications orales ou écrites. Les données recueillies seront conservées sous clé à L'UQO et les seules personnes qui y auront accès sont le chercheur et sa direction. Elles seront détruites dans un délai de cinq ans.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont de l'inconfort psychologique qui peut venir de se remémorer des situations difficiles, voire traumatisantes. Compte tenu du caractère personnel des échanges et de l'expérience que vous allez partager, nous mettrons à votre disposition des ressources d'aide disponibles, entre autres, à l'UQO, si vous en ressentez le besoin. Nous nous engageons à proposer un espace d'échange sûr et respectueux et à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour réduire ou pallier l'inconfort qui pourrait naitre des échanges.

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'insertion professionnelle des enseignant.e.s racisé.e.s et la proposition de recommandations pour améliorer leur insertion sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Mickaël Coppet (copm01@uqo). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec André Durivage (andre.durivage@uqo.ca), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications.*

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer.

Le formulaire est signé en deux (2) exemplaires et j'en conserve une copie.

CONSENTEMENT À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE :

Nom du participant : _____ Signature du participant : _____

Date : _____

Nom du chercheur : _____ Signature du chercheur : _____

Date : _____

Signature du chercheur : _____